

¿ES POSIBLE CARACTERIZAR LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

María Dolores Flores Aguilar
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MAZATLÁN

Everardo Mendoza Guerrero
ESCUELA DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

Víctor Antonio Corrales Burgueño
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

RESUMEN

Se presentan los resultados obtenidos durante una investigación doctoral que analiza 138 textos producidos por estudiantes universitarios de cuatro instituciones educativas y dos áreas de conocimiento. El propósito de este artículo es describir la relación entre la competencia comunicativa escrita, la ansiedad ante la escritura (writing apprehension) y la institución de adscripción de los sujetos de la muestra. Se contribuye a esclarecer algunos factores que influyen en la competencia comunicativa escrita de los estudiantes, a través de la correlación que se presenta entre variables lingüísticas, contextuales y la ansiedad ante la escritura. Los resultados muestran que existe una correlación moderada entre la competencia comunicativa escrita y la institución de adscripción de los estudiantes, lo que se atribuye a las asignaturas obligatorias relacionadas estrechamente con la escritura. Se recomienda indagar más sobre los procesos de escritura y las variables contextuales de producción para contar con más evidencias que permitan la generalización de los hallazgos.

PALABRAS CLAVE: estudiantes universitarios, competencia comunicativa, subcompetencias, discurso escrito, ansiedad ante la escritura

ABSTRACT

This paper presents the results obtained during a doctoral investigation where 138 texts were analyzed, all of which were produced by university students of four institutions and two areas of knowledge. The purpose of this paper is to describe the relationship between written communicative competence, written apprehension and the student institution in the sample. This research contributes to clarify some factors that influence the written communicative competence among undergraduate students. The source comes from the correlation within the linguistic and contextual variable as well as the writing apprehension. The results show that there is a moderate correlation between written communication competence and the student institution, which is attributed to the compulsory subjects closely related to writing. However, it is essential to find out more about the writing processes and contextual variables to provide more evidence to enable generalization of findings.

KEY WORDS: undergraduate students, communicative competence, subcompetences, written discourse, writing apprehension

Fecha de recepción del artículo: 11 de mayo de 2011

Fecha de recepción de la versión revisada: 23 de enero de 2012

Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2012

Dirección de los autores:

María Dolores Flores Aguilar
Instituto Tecnológico de Mazatlán
Calle de la Amapa 498. Fracc. Mangos II
82128 Mazatlán, Sinaloa
ma.dolores.flores@gmail.com

Everardo Mendoza Guerrero
Escuela de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Sinaloa
Prolongación Josefa Ortiz de Domínguez s/n
Ciudad Universitaria
80040 Culiacán, Sinaloa
everardomen@gmail.com

Víctor Antonio Corrales Burgueño
Doctorado en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Sinaloa
Prolongación Josefa Ortiz de Domínguez s/n
Ciudad Universitaria
80040 Culiacán, Sinaloa
tonni@uas.uasnet.mx

“Los alumnos redactan poco y lo hacen mal”.

¿Hay certeza en las instituciones educativas sobre a qué se hace referencia cuando se afirma que los alumnos universitarios escriben mal? ¿Se está haciendo referencia a aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos o de dominio del contenido? En 2008 fue publicado un artículo en Estados Unidos, producto de una investigación hecha en ese país. En él se describen diferentes momentos (1917, 1936, 1986) en los que se realizó una muestra nacional con escritos de estudiantes de los primeros semestres universitarios. En los tres estudios el objetivo fue identificar los errores formales más comunes, es decir, aquellos errores señalados en tareas de escritura universitaria como parte de la retroalimentación que los maestros dan a los estudiantes sobre sus escritos. La síntesis de las investigaciones muestra que a lo largo de los años el porcentaje de errores no ha variado mucho (entre dos y tres errores por cada 100 palabras), lo que sí se ha incrementado es la longitud promedio de los textos solicitados por los maestros (162, 231 y 422 palabras respectivamente, para cada estudio). Adicionalmente, se señala que los géneros han cambiado, además de los patrones de errores. Sin embargo, evidentemente no puede asegurarse que la forma de escribir de los estudiantes estadounidenses se ha deteriorado al paso de los años (Lunsford & Lunsford, 2008).

El único estudio nacional de expresión escrita en México es el elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para estudiantes de tercero de secundaria. En estos resultados se muestran aspectos tales como “Estrategias de lenguaje textual, gramática y convenciones de la lengua” (2009: 72). Los resultados se encuentran estratificados por secundarias generales, técnicas, telesecundarias y privadas. Se aprecian diferencias en los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo con la modalidad de la educación. Se encontró que los estudiantes de secundarias privadas obtuvieron la mayor puntuación de la prueba. Sin embargo, es indispensable señalar que el promedio para gramática es de 78%, para estrategias de lenguaje textual es de 53% y para convenciones de la lengua, 29%. Convenciones de la lengua abarca aspectos tales como segmentación, puntuación y ortografía (2009: 87-88).

En uno de los documentos más valiosos escritos en los últimos años sobre la enseñanza del español en México, José G. Moreno de Alba señala: “La escuela falla gravemente si los niños y jóvenes que egresan de sus aulas no poseen, al

menos, las habilidades necesarias para comprender lo que leen y para expresarse oralmente y por escrito con claridad y precisión” (2009: 7). Sin embargo, hasta el momento no se cuenta con instrumentos validados que definan lo que es una buena escritura de los egresados universitarios.

Sin evidencias fundamentadas en estudios diacrónicos se pierde la noción de los géneros en que se han comunicado los estudiantes y egresados universitarios, en qué situaciones y bajo qué condiciones o estímulos. De ahí que se hace necesario identificar, a través de indicadores objetivos, términos como buena o mala escritura, vocabulario pobre y comunicación escrita en la universidad, para así establecer parámetros que permitan el análisis y la discusión académica para remediar en lo posible esa vaguedad terminológica, que más bien se asemeja a un conjunto de constructos sociales no muy bien identificados.

Este documento tiene como propósito describir la relación entre la competencia comunicativa escrita, la ansiedad ante la escritura (*writing apprehension*) y la institución de adscripción de estudiantes universitarios de dos áreas de conocimiento. Propone respuestas a la interrogante de cómo escriben los alumnos universitarios mexicanos a través de un estudio de caso realizado en el estado de Sinaloa. Se establece la relación entre la competencia comunicativa y el contexto en el que se han desenvuelto los estudiantes, su ansiedad ante la escritura y la formación académica de sus padres a través de la evaluación de un texto argumentativo, la aplicación de un cuestionario de ansiedad ante la escritura y un cuestionario acerca de su imagen como escritores. Los resultados son producto de la investigación doctoral “Caracterización del discurso escrito de estudiantes universitarios sinaloenses”, realizada entre los años 2004 y 2008 en el doctorado en Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa (Flores Aguilar, 2008).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA

En México existe evidente preocupación por la forma en que los estudiantes de todos los niveles educativos se comunican por escrito. Esto se muestra a través de las reformas realizadas en los últimos años y el énfasis que se ha dado en plantear soluciones a los problemas de comunicación escrita. Sin embargo, son escasas las universidades que de manera regular han establecido programas de escritura para fortalecer la comunicación escrita de sus estudiantes. Se encuentran casos como los del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad Popu-

lar Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), con centros presenciales de escritura y apoyos virtuales. En algunas instituciones universitarias se imparten materias de redacción y lectura obligatorias durante los primeros semestres. Existen algunos centros de aprendizaje virtual de la escritura, como el del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y sitios web de apoyo a la escritura, como el del Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE).

EL CAMINO PARA ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

Como es conocido, la política lingüística en México ha pasado por diferentes etapas. En la época colonial se impuso la enseñanza de la lectura y escritura del español a través de distintos métodos y programas (Baez Pinal, 2009). A partir de la Colonia, en la educación básica se identifican cuatro etapas en la enseñanza del español a partir de los libros de texto oficiales y las metodologías de enseñanza propuestas. Entre 1959 y 1972 se usaron libros con un enfoque normativo, realizados por escritores renombrados, que dieron una gran importancia a los textos literarios. Entre 1972 y principios de los años 90 se utilizó una edición con enfoque estructuralista, producida por equipos de especialistas entre los que se encontraban pedagogos, lingüistas y psicólogos. En 1993 se efectuó una tercera edición con el enfoque comunicativo. En los últimos años se incluyeron algunas modificaciones para actualizar los programas bajo el enfoque por competencias. Este último es el empleado actualmente en los diferentes niveles educativos, desde el jardín de niños hasta la universidad.

La educación superior en México es impartida por más de 1 500 instituciones públicas y privadas, con perfiles y misiones diferentes (SEP, 2001). En los años 50 se atendía a 51 veces menos estudiantes universitarios que en la actualidad. Actualmente se estima en 2.9 millones la cantidad de universitarios, repartidos entre instituciones públicas y privadas, con un aproximado de 34% de estudiantes en la educación privada (Presidencia de la República, 2010). Además, existen grandes diferencias entre el número de estudiantes matriculados por institución, las regiones donde se localizan y sus modalidades de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se pueden establecer semejanzas en los estudios previos de los estudiantes universitarios: al entrar a la universidad ya han cursado nueve asignaturas obligatorias de español con programas idénticos (en educación básica

y media básica) y con ciertas variantes durante dos o más semestres (en educación media superior). Otra semejanza es que los jóvenes que se encuentran cursando los primeros años de sus carreras cursaron su educación básica con la penúltima edición de libros de texto, mientras que la mayoría de sus maestros cursaron la educación básica con la segunda edición. Por ello los perfiles de desempeño en comunicación escrita al egreso del bachillerato son muy similares y también es semejante la concepción de sus maestros acerca de cómo deben ser los escritos que los estudiantes producen. Empero, es necesario recordar que los programas de estudio, las prácticas educativas y la realidad son asuntos distintos.

Es difícil no encontrar en algún perfil de egreso universitario expresiones referentes a las habilidades de comunicación oral y escrita de los egresados. Sin embargo, no se encuentra claridad en el significado de ‘comunicador competente’. Por otro lado, si se revisan los conocimientos y las habilidades necesarias para el ingreso al nivel de educación superior, en general se podrá encontrar que también se espera que quien aspira a cursar estudios universitarios cuente con habilidades comunicativas adecuadas para su aceptación en este nivel.

LA ESCRITURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA

La investigación acerca de los problemas particulares de redacción en lengua materna que presentan los estudiantes universitarios en México es escasa (Rojas Nieto & León Pasquel, 2001), ya que las investigaciones en ese grupo de edad no se han privilegiado, como puede constatarse en la base de datos Lingmex (Barriga Villanueva & Rodríguez de las Heras, 2010).

En 2004 se elaboró un listado de referencias sobre publicaciones dedicadas a escritura de universitarios de Argentina, España, México y Venezuela (García Romero, 2004). En esta publicación se localizan solo 58 artículos, siete libros, 18 ponencias y 13 tesis realizados en Latinoamérica, cuyo enfoque va desde las propuestas didácticas para este nivel hasta la descripción de una situación específica o estudio de casos. En los años recientes se comenzó a dar impulso a la investigación de la escritura universitaria en español en Argentina, Chile, Colombia, España, Puerto Rico y Venezuela. Sin embargo, todavía en 2011 el estado de la investigación de la escritura universitaria en español contrasta con las publicaciones que es posible encontrar en inglés. Basta hacer una búsqueda en internet para constatarlo.

Es preciso destacar, por otro lado, que en algunos países de habla inglesa se cuenta con el respaldo de programas federales y la tradición académica de grupos reconocidos en su región o internacionalmente. Desde 1996, en Latinoamérica la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura realiza distintas iniciativas para contribuir a la mejora de las prácticas de comunicación escrita en todos los niveles educativos, sin embargo, el nivel universitario aún no tiene un desarrollo sustancial. En México existe un programa nacional de lectura que se enfoca en los niveles básicos de enseñanza (SEP, 2009); además, la escritura en esta propuesta solo se aborda a través de actividades aisladas.

Existen claras diferencias entre la comunicación oral y la escrita: una de las más relevantes es la que opone lo natural de la primera a lo artificial de la segunda. Se habla de naturalidad de la comunicación oral porque no se requiere ninguna tecnología para su emisión, sin embargo la comunicación escrita, sobre todo la profesional, solo puede darse si se tienen al alcance recursos tales como una computadora, papel, tinta y una impresora. Además, en la actualidad los procesadores de textos e Internet han permitido una mayor diversificación en la forma de comunicarse por escrito. De esta manera, la comunicación oral se puede dar espontáneamente y muchas veces de forma inconsciente, mientras que la escritura, sobre todo la académica, requiere de un encuentro imaginario con alguien que no está presente y, por tanto, es una “función especial del lenguaje” y demanda “atención suma y plena conciencia” (Vigotsky, 2001: 229).

LA MOTIVACIÓN PARA ESCRIBIR

Algunas teorías se han referido a la motivación del escritor como una variable que condiciona la competencia comunicativa. Sin embargo, en el ámbito académico suele ignorarse la motivación como un elemento indispensable para la mejora sustancial de textos producidos por los estudiantes.

Tres son las áreas de estudio sobre la motivación a la escritura que actualmente pueden señalarse: la primera se relaciona con los intereses de escritura, con los objetivos para escribir propiamente; la segunda, con la autopercepción del desempeño como escritor según la dificultad de la tarea y los recursos disponibles, y la tercera, con la autorregulación de la escritura. Sin embargo, estas áreas difícilmente pueden separarse una de la otra, ya que el deseo o la pérdida de deseo por escribir está conectado con la percepción individual acerca de la habilidad

para escribir en relación con los elementos que se utilizan para autorregular el proceso de escritura (Hidi & Boscolo, 2007).

¿De dónde surge la motivación para escribir académicamente? ¿Del estudiante, del profesor, de los programas institucionales? ¿Es posible determinarlo? La redacción se concibe desde el cognitivismo como un proceso en el que intervienen distintos componentes. Las condiciones en las que se desarrolla la tarea, el proceso cognitivo de la escritura y la memoria a largo plazo del escritor son tres elementos a considerar (Flower & Hayes, 1980). Sin embargo, podría analizarse el proceso de escritura con base en solo dos componentes (con distintas variables cada uno): el de las condiciones en que se desarrolla la tarea y el de las condiciones individuales. El primero es un componente social que agrupa la audiencia, el ambiente social, otros textos que el escritor pueda leer mientras escribe y el aspecto físico (este último incluye el texto que se produce y la tecnología que se utiliza para producirlo). El componente de las condiciones individuales incluye la cognición, el afecto y la memoria. Los ambientes físico y social contribuyen a las condiciones en que se desarrolla la tarea (Hayes, 2000). Por tanto, si se considera que la escritura académica es un proceso complejo en el que intervienen variables distintas que se afectan unas a las otras, es indispensable analizarla desde distintas perspectivas y no solo como un producto.

Existen evidencias de que “las actitudes, los sentimientos y estados de ánimo” (Castelló, 2007: 137) pueden promover o inhibir la escritura académica. Sin embargo, es poco lo que se sabe al respecto para tener resultados concluyentes. A diferencia del aprendizaje de segundas lenguas, en el aprendizaje de lengua materna no se encuentran estudios suficientes para determinar la motivación a la escritura y su relación con la competencia comunicativa (Rechtien & Dizzino, 1997), a pesar de que se cuenta con evidencias de que la ansiedad, ante la necesidad de escribir, provoca una inadecuada competencia comunicativa escrita (Thompson, 1979) y que se sabe que los estudiantes se sienten desmotivados para escribir académicamente. Se atribuye esta falta de motivación, entre otros aspectos, a la falta de reconocimiento de la escritura como un medio poderoso de trabajo colaborativo, además de un medio de expresión para “aprovechar, entender y analizar problemas de formas más personales y gratificantes”, actividades que, adicionalmente, no son promovidas por los maestros (Hidi & Boscolo, 2007: 4).

Por otro lado, Daly y Miller (1975) definieron la ansiedad ante la escritura como aquella que es capaz de provocar en quien tiene que escribir sentimientos

sumamente atemorizantes, en contraste con la tensión creativa experimentada por los expertos. Asimismo, predijeron que aquellos que tienen una alta ansiedad ante la escritura normalmente se sienten atemorizados hacia la evaluación de sus escritos, se niegan a escribir cuando es posible, esperan hacerlo mal y raramente se involucran en actividades de escritura.

Daly y Miller (1975) diseñaron un cuestionario para evaluar la ansiedad ante la escritura con base en un modelo unidimensional que consta de 26 reactivos que utilizan escalas de Likert. El cuestionario se encuentra validado desde 1975 y su uso se ha hecho extensivo para evaluar la ansiedad ante la escritura en el aprendizaje de lenguas, tanto de lengua materna como de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Este cuestionario ha sido utilizado principalmente para estudios correlacionales, estudios de caso y como prueba pre y post test desde 1975 (Engelman, 1992).

COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA UNIVERSIDAD

La competencia comunicativa ha sido definida a través de distintos enfoques: filosófico, lingüístico, sociolingüístico, psicolingüístico y cognitivo (Austin, 1982; Corder, 1992; Chomsky, 1970; Saussure, 1988; Flower & Hayes, 1980; Vigotsky, 2001). Sin embargo, fue a mediados de los años sesenta cuando surgió el concepto de competencia comunicativa en un contexto donde se trataba de responder cómo el lenguaje de los niños en desventaja podría significar éxito o fracaso escolar. En ese tiempo en Estados Unidos el único aspecto del lenguaje que se consideraba como parte del fracaso escolar era el uso de dialectos no estándar. Tal escenario afectó definitivamente la recepción e influencia del concepto de competencia comunicativa (Cazden, 1996).

El término de competencia comunicativa fue acuñado por Dell Hymes. Para él, conocer una lengua significa adquirir el sistema sociolingüístico y éste no termina de adquirirse sino conforme se participa en diferentes situaciones sociales. La competencia comunicativa, desde la perspectiva de Hymes, es una competencia sociolingüística o la habilidad de un miembro de la sociedad de participar como un comunicador activo. En otras palabras, es el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales. La teoría de Hymes se sustenta fuertemente en dos aspectos: las capacidades individuales y el potencial sistemático. Define la competencia como la capacidad individual de una persona, pero no

en abstracto, dado que el sistema abstracto solo describe el potencial, pero no aquello que está definitivamente disponible para que un individuo lo adquiriera. Hymes afirma: “Hay diferencias fundamentales entre lo que no se dice porque no hay ocasión para decirlo y lo que no se dice porque no se tiene forma de decirlo” (Cazden, 1996).

El término competencia educativa en el nivel superior debería ser definido con detalle por los maestros universitarios o por quienes se encargan de las políticas educativas en ese sector, dado que es de la universidad, de las prácticas que se dan en ella, de donde surgen las necesidades de escritura de sus estudiantes y los estándares o niveles de desempeño. Sin embargo, es difícil definir objetivamente la competencia comunicativa escrita si no se cuenta con los referentes empíricos o teóricos que lo permitan. De lo que sí hay certeza es que los alumnos universitarios deben ser capaces de manejar estrategias de descripción, narración y argumentación para planear, redactar y corregir textos propios de su nivel, tales como ensayos, informes, trabajos de investigación y tesis, por ejemplo.

Para este trabajo, la competencia comunicativa se define “como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro & Tusón, 1992: 28). Estos procesos y conocimientos pueden analizarse a través de la identificación de distintos indicadores que permitan evaluar su dominio. En consecuencia, se puede decir que a cada tipo de conocimiento corresponde una competencia.

Desde la psicología social, la competencia comunicativa se considera formada por siete competencias: “lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural” (Maqueo 2004: 156).

Sin embargo, en este estudio la competencia comunicativa solamente se desagrega en cuatro competencias (o subcompetencias), de acuerdo con la definición guía: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, ya que el análisis se centra en el discurso escrito. La competencia lingüística se relaciona con aspectos gramaticales y ortográficos; la sociolingüística, con aspectos formales y de adecuación de registro y términos utilizados; la discursiva, con la jerarquía y estructura de las ideas, exposición de tesis y argumentos y la coherencia y cohesión, mientras que la competencia estratégica se manifiesta al usar estrategias de planeación y corrección.

LA PERSPECTIVA DE TRABAJO Y LOS PASOS QUE SIGUIERON

La hipótesis que guió la investigación doctoral que sustenta este artículo fue que la competencia comunicativa escrita de un estudiante universitario es producto fundamental de su ansiedad ante la escritura y del contexto en el que se ha desarrollado.

Para identificar a la población que participó en el estudio se establecieron criterios con la intención de homogenizar algunas variables del contexto. Se decidió que los alumnos debían estar cursando su carrera en una institución donde obligatoriamente hubieran presentado un examen de ingreso que incluyera la evaluación de la habilidad verbal, además de que debían estar aproximadamente a la mitad de su carrera, esto último para garantizar cierta estabilidad de los estudiantes en sus estudios universitarios.

Se trabajó con ocho grupos completos, cuatro del área de Ciencias sociales y administrativas y cuatro de Ingeniería y tecnologías, de dos instituciones privadas y de dos públicas. La muestra fue determinada a conveniencia, de acuerdo con las facilidades otorgadas para realizar el estudio.

Los participantes en el estudio fueron 138 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 18 y los 24 años, 59 del área de Ciencias sociales y administrativas y 79 de Ingeniería y tecnologías. A continuación se presenta la distribución y características de los estudiantes participantes en el estudio (Tabla 1).

Como actividad previa al muestreo final se realizó un estudio exploratorio con 37 estudiantes de dos grupos de las instituciones que brindaron esta oportunidad. Los estudiantes elaboraron una carta argumentativa dirigida al presidente municipal de su localidad, donde solicitaban su intervención para preservar la fauna de tres islas cercanas.

Para la evaluación de los textos producidos se utilizaron los criterios de valoración para la expresión escrita (Jurado, 2005), diseñados para evaluar la competencia comunicativa a través de un ensayo argumentativo. Se buscó, principalmente, validar el contenido del instrumento conforme con los factores previamente seleccionados para determinar la competencia comunicativa escrita a través de la producción de la carta argumentativa, pues su confiabilidad ya había sido probada por el grupo de investigación que lo diseñó. Además, se consideró importante conocer las respuestas posibles de los estudiantes ante la solicitud de participación.

EDAD	%	n
18	13.0	18
20 - 21	71.7	99
22 -23	11.6	16
24 y mayores	3.7	5
Total	100.0	138
ÁREA DE CONOCIMIENTO		
Sociales y administrativas	42.8	59
Ingeniería y tecnologías	57.2	79
Total	100.0	138
GÉNERO		
Hombres	57.2	79
Mujeres	42.8	59
Total	100.0	138
INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN		
A (Pública)	21.0	29
B (Pública)	35.5	49
C (Privada)	23.2	32
D (Privada)	20.3	28
Total	100.0	138

TABLA 1. Descripción de la muestra

Como resultado de la prueba piloto se modificaron algunos indicadores considerados por Jurado (2005), pues no fueron localizados en la producción de los textos del estudio exploratorio.

El instrumento original de los criterios de valoración para la expresión escrita consideraba aspectos como los de rango y control léxico y complejidad sintáctica. Por la facilidad de medir la densidad léxica y la longitud del enunciado a través de un programa de cómputo, se decidió evaluar estos últimos indicadores que, sin ser equivalentes a los primeros, permitieron evaluar la competencia lingüística. Asimismo, el instrumento original consideraba evaluar, para la competencia discursiva, el manejo de contraargumentos e impugnación de los mismos debido a que, como ya se mencionó, está diseñado para evaluar un ensayo argumentativo, sin embargo, ante la falta de uso de los mismos en la prueba piloto, fueron eliminados del instrumento final.

La muestra final fue levantada por una sola persona en los cuatro grupos participantes, tratando de mantener una homogeneidad en las condiciones de realización de la tarea, sobre todo si se considera que la escritura depende tanto de las condiciones internas como de las externas al individuo, entre las que se

encuentran audiencia, ambiente social, otros textos, ambiente físico y tecnológico (Hayes, 2000: 7). Los estudiantes tuvieron plena libertad de platicar entre ellos y de hacer los borradores que desearan. La persona que se encargó de realizar el muestreo no había estado involucrada en ningún sentido con los estudiantes en cuestión. Durante una sesión se respondió al cuestionario de ansiedad ante la escritura (Daly & Miller, 1975), en un tiempo aproximado de 10 minutos. En la misma sesión, una vez terminado el cuestionario, los participantes elaboraron una carta argumentativa que les tomó un promedio de 40 minutos.

La redacción de las cartas fue manual, en hojas blancas, con bolígrafo y solo con la presencia de quien levantó la muestra. Se dieron las instrucciones oralmente y por escrito, además se proporcionó un texto de apoyo sobre el tema a redactar. Para crear el sentido del interlocutor y una identificación con la temática, se seleccionó una figura pública como destinatario y un tema ambiental con el que los habitantes del lugar donde se realizó el estudio se sintieran identificados. Se considera importante señalar las condiciones de producción del texto para describir el ambiente de confianza que se trató de crear y la semejanza de los recursos materiales de los sujetos que intervinieron en el estudio. A continuación se muestra un ejemplo de los textos evaluados.

Lic. Alejandro Higuera

Le escribo esta carta para solicitarle que emprenda acciones para proteger la fauna de Las Tres Islas, estas ya han sido decretadas patrimonio de la humanidad y es ahora cuando se deben cuidar con más empeño.

La fauna que llega a estas islas es muy variada y en ellas se encuentran especies muy raras para el resto del mundo; a pesar de que han declarado zona de reserva ecológica y zona de refugio de aves marinas y migratorias y de fauna y flora silvestre, la introducción de otras especies que no pertenecen a esa área provoca que la población de la fauna original continúe disminuyendo sin medida.

Cabe mencionar, que las especies introducidas más alertantes son los más de 150 chivos que están acabando con la forestación y los conejos que con sus madrigueras erosionan el suelo no permitiendo la regeneración de la flora de estas islas.

Por todo lo mencionado anteriormente, le exijo que tome acciones para la erradicación de las especies que no corresponden ya que impiden la reproducción de las aves que anidan todos los años en estas islas.

Nombre

Una vez obtenida la información, las 138 cartas fueron capturadas en un procesador de textos y codificadas para su procesamiento informático y para la identificación manual de indicadores de las variables de estudio. Los cuestionarios de ansiedad ante la escritura se procesaron en una hoja de cálculo y los resultados se integraron conforme con las recomendaciones de Daly y Miller (1975).

En un lapso de entre dos y cuatro meses más tarde se entrevistó a una muestra de 27 estudiantes participantes para evaluar sus preferencias de escritura y lectura, sus patrones de revisión y corrección y la concepción de su imagen como escritores, tomando como base las preguntas elaboradas por Cassany (1999: 48-49). Las entrevistas se realizaron individualmente y en pequeños grupos, según la disposición de los estudiantes.

LOS MEDIOS DE EVALUACIÓN

Una vez obtenida la información, los textos fueron revisados y procesados. En un primer momento se hizo una lectura exploratoria y después, para evaluar cada una de las cuatro subcompetencias, se realizaron cuatro lecturas independientes, buscando no contaminar la identificación de los indicadores correspondientes a cada subcompetencia.

Para evaluar la competencia comunicativa se utilizó el instrumento de criterios de valoración para la evaluación de la expresión escrita modificado, como se mencionó anteriormente. Este instrumento contempla indicadores para evaluar la competencia comunicativa a través de las cuatro subcompetencias señaladas. Los resultados permitieron obtener información contrastante con la información cualitativa de los testimonios recogidos a través de las entrevistas. Cada una de las subcompetencias fue considerada en 25% como componente de la competencia comunicativa.

Las cuatro subcompetencias que integran la competencia comunicativa fueron evaluadas a partir de distintos aspectos; se midió la densidad léxica, la precisión gramatical, la longitud del enunciado y la ortografía, para la competencia lingüística; la adecuación y el contenido, para la competencia sociolingüística; el desarrollo de ideas y precisión proposicional, la coherencia y cohesión, para la competencia discursiva, y el uso de estrategias de planeación y corrección para la competencia estratégica. El instrumento propuesto por Jurado (2005) cuenta con una escala descriptiva que permite identificar cada uno de los aspectos considerados de acuerdo con rangos establecidos para el análisis del texto argumen-

tativo, lo que se siguió asimismo, para los aspectos de competencia lingüística que sufrieron un cambio (rango y control léxico por densidad léxica y complejidad sintáctica por longitud del enunciado).

Por ejemplo, para el caso de la densidad léxica se estableció un rango bajo, medio o alto. A cada nivel se le asignó un valor numérico (uno para el bajo, dos para el medio y tres para el alto). En lo que respecta a la precisión gramatical, el instrumento establece cuatro niveles: múltiples errores gramaticales (un punto), algunos errores gramaticales que eventualmente provocan malentendidos (dos puntos), eventuales errores que no impiden la comunicación (tres puntos) y precisión gramatical en todas las estructuras (cuatro puntos). De esta manera se realizó la sumatoria para cada uno de los aspectos con sus indicadores respectivos. Cabe hacer mención que la densidad léxica y la longitud del enunciado fueron evaluadas con el programa LEES (lector-escritor) de El Colegio de México, el cual fue facilitado por el doctor Raúl Ávila.

Las únicas variables extralingüísticas consideradas fueron la escolaridad de los padres, el tipo de institución (pública o privada) donde cursaron sus estudios previos de bachillerato y la institución actual (pública, privada, con cursos de escritura obligatorios o no).

LOS PARÁMETROS DE REFERENCIA

Es importante señalar que los distintos porcentajes asignados a cada una de las competencias y su correspondiente graduación fueron establecidos a conveniencia. Se descartó el cuartil inferior para la competencia comunicativa por no localizarse resultados de ningún sujeto en ese nivel. De ahí que para la competencia comunicativa las tres escalas fueron: baja (25%-50%), media (51%-75%) y alta (76%-100%), mientras que para las subcompetencias se eligió una variación en los siguientes rangos: baja (entre 0% y 9%), media (más de 9% y hasta 17%) y alta (más de 17% y hasta 25%).

En la Tabla 2 es posible observar que la competencia comunicativa (Cc) promedio de los sujetos de la muestra se ubica en una escala media; en contraste, es posible diferenciar el promedio por área de conocimiento y por institución. Si bien se observa que la competencia comunicativa en las instituciones privadas está 10% por encima de la de instituciones públicas, resulta que esta diferencia no es lingüísticamente significativa, es decir, ambas competencias están dentro del

rango medio establecido para la competencia comunicativa. Donde sí se localizan claras diferencias es en la competencia estratégica (Ce), sobre todo al considerar que el valor máximo para las subcompetencias es de 25%. Al comparar los resultados de las distintas competencias se encontró que los valores más altos se dan en el área de Ciencias sociales, con excepción de la competencia sociolingüística (Cs). Sin embargo, estas diferencias tampoco son significativas. Lo mismo puede señalarse para la escolaridad de los padres.

	MÁXIMO POSIBLE	INSTITUCIONES PÚBLICAS				INSTITUCIONES PRIVADAS			
		A		B		C		D	
		0 ¹	1 ²	0	1	0	1	0	1
Competencia comunicativa	100	52.19	55.65	51.05	57.11	66.19	53.51	70.25	67.16
1 Competencia lingüística		18.91	18.49	17.21	17.41	19.00	18.62	18.58	18.62
2 Competencia sociolingüística	25	18.38	17.71	16.67	18.46	19.77	16.84	17.82	19.79
3 Competencia discursiva	25	12.98	13.98	13.88	14.40	17.13	13.36	17.19	18.59
4 Competencia estratégica	25	1.92	5.47	3.29	6.85	10.29	4.69	16.67	10.16
Ansiedad ante la escritura ³	2	0.23	0.44	0.24	0.19	0.67	0.25	0.33	0.19

¹ El código 0 representa una carrera del área de Ciencias sociales y administrativas.

² El código 1 representa una carrera del área de Ingeniería y tecnologías.

³ La ansiedad ante la escritura se codificó en un rango entre 0 (baja ansiedad), 1 (mediana ansiedad) y 2 (alta ansiedad).

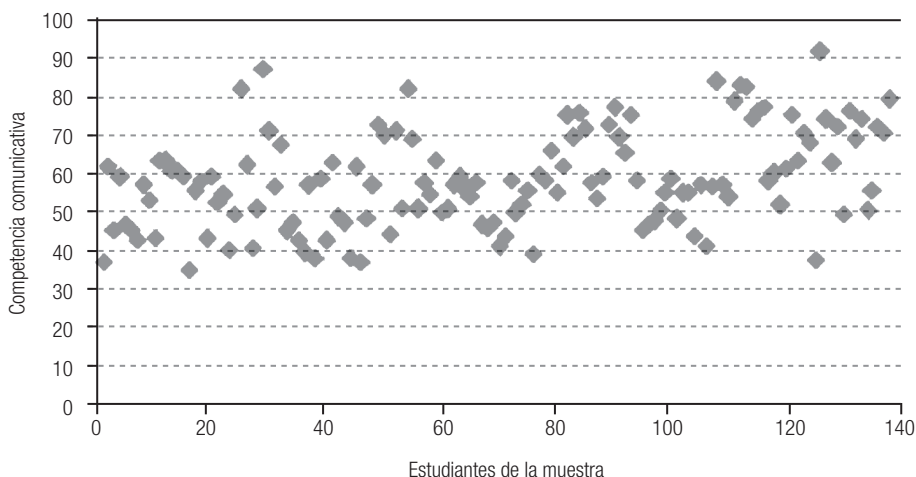
TABLA 2. Resultados promedio por institución y área de conocimiento

La competencia comunicativa mostró una alta dispersión, como puede observarse en la Gráfica 1: varió entre 34.7% para la mínima obtenida y 91.8% para la máxima, con un rango aproximado de 57%; mientras, el porcentaje que más se repitió fue de 56.94%.

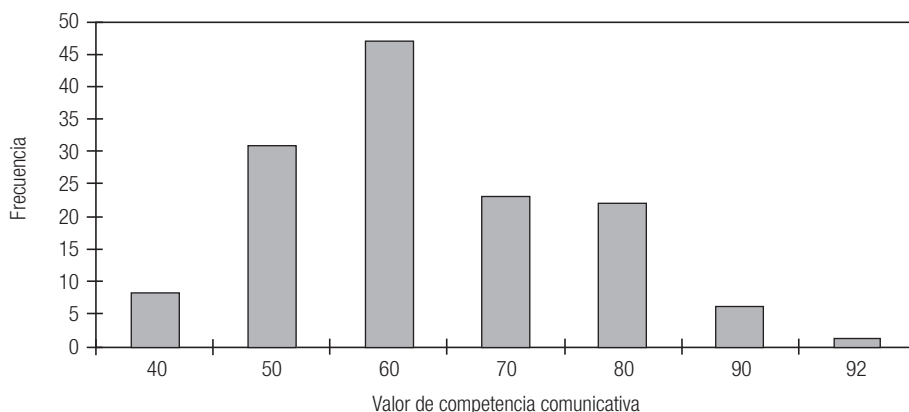
No se pudo constatar que los universitarios mostraran pobreza léxica e incorrecciones ortográficas y gramaticales que impidieran la comunicación. Por el contrario, para la densidad léxica se encontró un promedio que se acerca al del habla culta de la Ciudad de México (Ávila, 2006: 130), aunque el promedio de competencia comunicativa para todos los grupos de la muestra no superó 63%, de un máximo de 100%. Es importante señalar que no se realizó un análisis de errores, sino solo fueron señalados en las cartas, ya que no fue un objetivo en la investigación doctoral. De esta forma, errores ortográficos, sintácticos y de léxico no fueron considerados y diferenciados sistemáticamente en la evaluación, sobre

todo porque el instrumento utilizado atiende para la identificación de errores únicamente la evaluación de su cantidad si afectan la comunicación.

Resulta relevante señalar que del total de la muestra, un aproximado de 62% obtuvo 60 o menos de competencia comunicativa, mientras que solo un aproximado de 37% obtuvo una evaluación de 70 o más. En la Gráfica 2 se observa la frecuencia de la competencia comunicativa y que solamente 29 estudiantes tuvieron una evaluación de 80 o más.



GRÁFICA 1. Competencia comunicativa de los participantes



GRÁFICA 2. Frecuencia en los valores de competencia comunicativa

Sin embargo, en lo que se refiere a la ansiedad ante la escritura, 72.46% (100 estudiantes) mostraron una baja ansiedad, 24.63% una mediana ansiedad y únicamente 2.89%, promedio alto. Con los resultados obtenidos no es posible concluir que la ansiedad ante la escritura afecte la competencia comunicativa, sin embargo, es factible mostrar que los estudiantes con los que se trabajó no se encuentran preocupados por el hecho de escribir o por cómo escriben. Por otro lado, si se considera que el nivel más bajo para las cuatro subcompetencias fue el de la competencia estratégica, relacionada con los procesos de planeación, revisión y corrección de un texto, podría inferirse que si los estudiantes estuvieran un poco más preocupados por su manera de escribir tendrían una mayor posibilidad de mejorar sus textos al planearlos, revisarlos y corregirlos. Es decir, los estudiantes escriben evidentemente de manera lineal y no aplican estrategias de planeación y corrección, mostrando con esto su inexperiencia, al contrario de lo que ocurre con los escritores experimentados, quienes planean, revisan, corrigen y releen un texto antes de considerarlo terminado.

Al efectuar el análisis de regresión entre competencia comunicativa y ansiedad ante la escritura se encontró que esta última no es una variable válida para determinar la primera, ya que solo influye 0.32%, con un error estándar de 12.53%. Por ello se puede suponer que la ansiedad ante la escritura no afecta directamente la competencia comunicativa.

En lo que toca a la competencia comunicativa y el tipo de institución, se encontró que el coeficiente de determinación es relevante para determinar la primera. Su validez se demostró al obtener un valor de 16%. Por otro lado, el coeficiente de correlación entre ambas variables es de 0.40, lo que indica una relación moderada entre ambas. Los estudiantes de las instituciones donde la competencia comunicativa promedio resultó más alta son aquellas donde sus programas incluyen asignaturas obligatorias de lectura y redacción en los primeros años de estudio.

La escolaridad de los padres de alumnos de instituciones privadas es mayor en promedio que la de los de instituciones públicas, pero semejante en promedio entre las dos áreas de conocimiento. Hay evidencias que, sin ser concluyentes, señalan que la escolaridad de los padres permite explicar una mayor competencia comunicativa de los hijos. Sin embargo, debido a la diferencia promedio localizada en la muestra tampoco es posible concluir que la escolaridad de los padres sea determinante en la competencia comunicativa de los hijos.

LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

Los resultados después de entrevistar a los estudiantes fueron realmente interesantes, ya que 74% de los 27 que participaron en la entrevista manifestaron gusto por escribir, sin embargo, 90% expresó su preferencia por la escritura creativa, no por la académica. Destacaron respuestas como: “me gusta escribir versos o poesía”, “escribir mis pensamientos”, “me gusta escribir un diario”, “me gusta escribir sobre cosas que me llaman la atención”, “sobre lo que me pasa”, “plasmear mis emociones”, “dar mi opinión”, “expresar mis sentimientos”, “mis sueños”. En tanto, 10% habló sobre la escritura académica al hacer afirmaciones como “me gusta escribir porque sirve para estudiar”, “me gusta el poder de su uso”, “escribo por obligación”.

Los estudiantes opinaron sobre por qué les gusta escribir y dieron respuestas tales como: “es una buena manera de expresarme y puedo volver a leerlo”, “desahogo mi mente”, “me gusta la sensación de libertad”, “me gusta que los demás puedan leer lo que pienso”, “me ayuda a relajarme”, “desahogar mi mente”. Como puede notarse, estos comentarios se relacionan con la escritura creativa, no con la escritura que se realiza en la universidad o profesionalmente, a menos que sea una persona egresada del área de Letras, situación en la que no se encontraba ninguna de las personas participantes en el estudio.

Cuando se les preguntó sobre qué era lo que menos les gustaba de escribir mencionaron, por ejemplo: “no me gusta la limpieza”, “la gramática y mi ortografía”, “no puedo expresar mis ideas”, “no encontrar las palabras adecuadas”, “que no veo a la persona a la que le estoy escribiendo”, “mi mala letra”. Al hacer referencia a las demandas del entorno citaron: “no me gusta escribir ensayos o informes por las reglas”, “escribir en momentos de estrés”, “los límites que te ponen al escribir algún trabajo”, “es tedioso”, “no me gustan los ensayos a mano o en un examen”, “no me gusta que me obliguen a escribir”, “no me gusta escribir sobre algo con que no tengo relación”.

Ante la pregunta de cómo les gustaría escribir, solo 7% contestó que le gusta cómo lo hace, mientras que 26% aludió a las faltas de ortografía como aquello que le gustaría eliminar, 7% hizo referencia a mejorar su letra, otro 7% citó el conocimiento de los géneros y 35% incluyó entre sus respuestas el aspecto pragmático discursivo (claridad y fluidez principalmente), 7% señaló el interés de los interlocutores en sus escritos como aquello que le gustaría lograr y 11% dijo no saber.

Al cuestionar sobre cómo les gustaría que fueran sus escritos, 19% señaló que le gustaría que resultaran interesantes para los demás, 22% señaló la coherencia como primordial en sus escritos, 7% indicó que desearía que fueran más profesionales, más emotivos y profundos, mientras que 22% se abstuvo de responder.

Aunque se pueda pensar que a los jóvenes no les gusta escribir, los estudiantes de la muestra manifiestan sobre todo lo contrario, sin embargo, su gusto no se da por la escritura académica. Es posible observar, por otro lado, que los errores que detectan se relacionan con aspectos superficiales del texto en su mayoría, más que con aspectos de coherencia u orden de las ideas. Los aspectos gramaticales fueron incluso ignorados en las respuestas.

CONCLUSIONES

Las diferencias promedio en competencia comunicativa entre instituciones de régimen público y privado sirven principalmente para identificar características curriculares entre ambas. Según la escala seleccionada para evaluar la competencia comunicativa baja, media y alta, se tiene que la mayoría de los sujetos, sin importar su institución o área de adscripción, caen en una escala media, ya que esta comprende puntuaciones obtenidas entre 50 y 75. Se observa que en todas las instituciones y áreas hay sujetos en los rangos bajo y alto, por lo tanto, la diferencia promedio se da dentro del rango medio, con una diferencia de solo 10% entre instituciones privadas y públicas y con 1.68% entre áreas de conocimiento. Por tanto, si se considera que la institución educativa es parte del contexto de producción, se debe indagar más sobre los procesos de escritura que motiva la institución a través de variables que puedan ser medidas más allá del nivel socioeconómico de los estudiantes o de los cursos que se ofrezcan obligatoriamente para la mejora de la habilidad verbal.

Los estudios realizados hasta la fecha sobre los procesos de escritura muestran las diferencias entre el procedimiento que realizan los escritores expertos y los aprendices. Los estudiantes universitarios en general se muestran como escritores inexpertos, sobre todo por los resultados en las competencias discursiva y estratégica, de modo que la planeación de los escritos no resulta evidente, no solicitan apoyo de sus compañeros para una lectura crítica y las correcciones que suelen hacer se centran en la ortografía o en cambiar una palabra por otra.

Resulta relevante que el estudio muestra que los estudiantes universitarios no manifiestan pobreza léxica e incorrecciones ortográficas y gramaticales que impi-

dan la comunicación. Asimismo da evidencias del desinterés de los participantes hacia la escritura académica, asociado a una baja ansiedad ante la misma.

Por los resultados obtenidos es posible afirmar que existen posibilidades de mejorar sustancialmente la escritura en los estudiantes universitarios si se implementan acciones a lo largo de la carrera para fomentar estrategias de planeación, revisión y corrección.

La universidad también requiere, al igual que los niveles anteriores, que sus docentes reflexionen sobre el hecho de que son un elemento de motivación para el aprendizaje de la lengua materna y que cada género textual y situación comunicativa implica dificultades propias, en correspondencia, pues, con las evidencias hasta ahora mostradas. No es posible continuar suponiendo que espontáneamente puedan formarse mejores comunicadores que egresen de las universidades si el contexto en que se desarrolla un estudiante no promueve la mejora de la escritura.

Con base en las evidencias presentadas es posible afirmar que en México hay un interesante camino que recorrer para mejorar la expresión escrita en el nivel superior. Un punto de partida, sin duda, deben ser las experiencias exitosas de instituciones tanto mexicanas como de otras latitudes y la consideración de que los problemas de escritura no se podrán solucionar con cursos o talleres desvinculados de las asignaturas donde se requiere tanto del manejo estricto del conocimiento disciplinar como de orden de pensamiento y control de variables físicas e individuales para poder plasmar con rigor las ideas escritas.

Un aspecto que se considera primordial es el llegar a un acuerdo, tal vez dentro de cada institución, tal vez estatal o regionalmente, tal vez por áreas de conocimiento, sobre qué es lo importante en la escritura y qué no lo es tanto. Habría que esclarecer a qué se hace referencia cuando se habla de una mala escritura, pero también habría que brindar a los estudiantes la oportunidad de tener las mejores condiciones de planeación, revisión y corrección de sus textos académicos, a través de una adecuada propuesta de aprendizaje de escritura en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2008). *Estadísticas de la Educación Superior 2007-2008*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

- ÁVILA, R. (2006). *De la imprenta a la internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*, México: El Colegio de México.
- BAEZ PINAL, G. E. (2009). Del catecismo a los libros de texto gratuito. En J. G. Moreno de Alba (coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (pp. 13-186). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (coord.), *Lingmex: Bibliografía lingüística de México desde 1970*. México: El Colegio de México. [Versión electrónica. Consulta: 12 de marzo de 2011 en: <http://lingmex.colmex.mx/>].
- CASSANY, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLÓ, M. (2007). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 137-161). Barcelona: Graó.
- CAZDEN, C. B. (1996). *Communicative competence 1966-1996*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Lingüística Aplicada en Chicago.
- CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- CORDER, P. S. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- DALY, J. A. & M. D. MILLER (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9: 242-249.
- ENGELMAN, C. (1992). What influences the Daly-Miller test for writing apprehension? Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. Cincinnati, OH.
- FLORES AGUILAR, M. D. (2008). *Caracterización del discurso escrito de estudiantes universitarios sinaloenses* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa).
- FLOWER, L. & R. HAYES (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En A. L. Gregg & E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GARCÍA ROMERO, M. (2004). Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. *Revista Acción Pedagógica*, 13 (1): 102-106.
- HAYES, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrissano & J. R. Squire (eds.). *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6-45). Newark: International Reading Association.
- HIDI, S. & P. BOSCOLO (2007). The multiple meanings of motivation to write. En S. Hidi & P. Boscolo. *Writing and motivation* (pp. 1-14). Oxford: Emerald Group Publishing Limited.
- JURADO SALINAS, M. (2005). El certificado Internacional de Español (CIE). Un proyecto de la UNAM y del Instituto Cervantes para certificar el dominio de la lengua a nivel mundial. En *Primer*

- encuentro Problemas y Perspectivas sobre la Enseñanza del Español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOMAS, C., A. OSORO & A. TUSÓN (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 3 (7): 27-53.
- LUNSFORD, A. A. & K. J. LUNSFORD (2008). "Mistakes are a fact of life": A national comparative study. *College Composition and Communication*, 59 (5): 781-806.
- MAQUEO, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa/Universidad Nacional Autónoma de México.
- MORENO DE ALBA, J. G. (2009). Prólogo. En J. G. Moreno de Alba, *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (pp. 7-10). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2010). *Informe de Gobierno 2010*. [Versión electrónica. Consulta: 10 de enero de 2011 en: http://www.informe.gob.mx/pdf/Anexo_Estadistico/3_3.pdf].
- RECHTIEN, J. G. & G. DIZZINO (1997). A note on measuring apprehension about writing. *Psychological Report*, 80: 907-913.
- ROJAS NIETO, C. & L. LEÓN PASQUEL (2001). Sobre la adquisición del lenguaje. En C. Rojas Nieto, & L. León Pasquel (coords.). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera* (pp. 9-49). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- SAUSSURE, F. DE (1988). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2009). *Programa Nacional de Lectura*. [Versión electrónica. Consulta: 20 de octubre de 2010 en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>].
- THOMPSON, M. O'R. (1979). Writing anxiety and freshman composition. Ponencia presentada en el *Annual Meeting of the Northeastern Conference on English in the Two Year College*. Pittsburgh, PA.
- VIGOTSKY, L. S. (2001). Obras escogidas II. Pensamiento y lenguaje (pp. 91-118, 228-233). *Conferencias sobre psicología*. Madrid: Visor.