



Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio¹

Teodoro Álvarez Angulo²; Alejandra Andueza Correa³

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: diciembre 2015 / Aceptado: diciembre 2015

Resumen. Este trabajo busca estudiar el efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos escritos por estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria. Dicha plataforma se basa en el Modelo de producción de textos del Grupo Didactext (2003 y 2015) y ha sido diseñada para orientar a los estudiantes a lo largo del proceso de producción de textos académicos, mediante actividades que pretenden desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas propias del proceso de producción textual. Para lo anterior, se realizó un estudio con diseño de medidas repetidas en el que se solicitó a un grupo de estudiantes la redacción de dos textos: el Texto 1 (T1) -escrito de la manera en que cada escritor solía escribir- y el Texto 2 (T2) -escrito con ayuda de la plataforma-. La comparación entre los resultados del T1 y del T2, mediante la aplicación de una serie de indicadores textuales de calidad (ITC), nos permite sostener que la plataforma resulta ser un instrumento efectivo para mejorar la calidad de algunos aspectos del texto, principalmente en lo que respecta a los elementos retóricos ya que no produjo cambios en los aspectos de contenido. Ello plantea la necesidad de introducir modificaciones en la plataforma para que sea una herramienta más eficiente en estos aspectos del proceso de composición escrita.

Palabras clave: escritura expositiva; escritura académica; estrategias de escritura; didáctica de la escritura; enfoque procesual; plataforma web RedacText.

[en] The use of technologies to facilitate the writing process: analysis of the effect of RedacText 2.0 platform in the quality of academic texts written by Teacher Training undergraduate students

Abstract. The aim of this work is to study the effect of the web platform RedacText 2.0 on the quality of academic texts written by Teacher Training undergraduate students. RedacText is based on the Didactext Group Model of text production (Didactext, 2003 and 2015) and it has been designed to guide students along the long process of academic text production, through instructional activities that

¹ Este trabajo es resultado del proyecto “¿Se escriben mejores textos académicos con ayuda de RedacText 2.0? Experimentación de la plataforma online con estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria. Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Convocatoria 2014, número 148. Financiado por el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad. Universidad Complutense de Madrid..

² Universidad Complutense de Madrid (España)

E-mail: talang@ucom.es

³ Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile)

E-mail: aleandueza@gmail.com

aim the development of cognitive and metacognitive strategies characteristic of the textual production process. For that purpose, a repeated measures study was conducted in which students were requested to write two texts: Text 1 (T1) -written with no help at all- and Text 2 (T2) -written using the web platform RedacText-. The comparison between both texts, through the application of a series of textual indicators of quality, allows the researchers to uphold that the platform is an effective instrument in helping students to improve the quality of some of the aspects of their texts, especially those related to the rhetorical elements, since aspects related to content remained unchanged. For that reason it is necessary to incorporate some modifications in the platform in order to make it a more efficient tool for the improvement of those aspects of writing composition.

Keywords: expository writing, academic writing; writing strategies; writing instruction; process approach; web platform RedacText.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Prospectiva. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Álvarez Angulo, T. y Andueza Correa, A. (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 283-305.

1. Introducción

La investigación sobre alfabetización académica indaga acerca de la capacidad de leer y escribir, así como sobre las prácticas sociales y culturales de la lectura y la escritura (*New Literacy Studies, Academic Literacy*), o lo que es lo mismo: el papel que estas habilidades desempeñan en ámbitos académicos, profesionales y sociales. Se trata, como sostiene Bazerman (2008), de competencias fundamentales que diferencian nuestro modo de vida contemporáneo del de hace unos 5.000 años.

Según afirma Russel (2012), en norteamérica, más del 50% de las instituciones de enseñanza superior ofrecen programas cuyo objetivo es mejorar la escritura de los estudiantes. En los niveles de pregrado y posgrado, los programas *Writing Across the Curriculum (WAC)* y *Writing in the Disciplines (WiD)*, *Writing to Learn (WtoL)* son, entre otros, un complemento del curso de alfabetización académica. Estos programas se componen principalmente de talleres en que especialistas en composición escrita inician a los docentes en técnicas para mejorar las competencias discursivas de los estudiantes, a la vez que su aprendizaje.

Este proceso de alfabetización académica es complejo, ya que leer y escribir en la universidad requiere de habilidades, conocimientos y estrategias específicas que la mayoría de los estudiantes no adquiere durante la etapa escolar, pero que son fundamentales para tener éxito académico (Olave, Rojas y Cisneros, 2013). En este sentido, la didáctica de la escritura académica debe jugar un rol fundamental al ofrecer oportunidades de aprendizaje que permiten a los estudiantes universitarios tomar conciencia de la diversidad de elementos que están implicados en la escritura; adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas propias de la producción textual; y dominar los diferentes géneros discursivos académicos -con sus respectivas estrategias de producción textual- mediante los cuales se produce y difunde el conocimiento en las diversas disciplinas.

La investigación didáctica sobre escritura académica se interesa, entre otras cosas, por estudiar la tarea de mediación y las ayudas que proporcionan los

docentes cuando solicitan a los estudiantes escribir textos académicos. En vista de que la escritura es una competencia que requiere ejercitación, mediación y ayuda sistemáticas, resulta fundamental desarrollar propuestas didácticas fundamentadas en modelos o teorías de producción textual (Bereiter y Scardamalia, 1987; Candlin y Hyland, 1999; Grabe y Kaplan, 1996; Gregg y Steinberg, 1980; Grupo Didactext, 2003 y 2015; Hamilton y Barton, 1985; Vygotsky, 1987; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; Nystrand, 1982; Olson, 1994) que favorezcan el estudio de los géneros discursivos y las estrategias de producción textual.

En un intento por responder a esta necesidad, se desarrolló la plataforma RedacText 2.0, que propone un proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos académicos a partir del modelo de producción textual del Grupo Didactext (Didactext, 2003 y 2015). Esta plataforma ofrece los andamiajes, entendidos como dispositivos que permiten al estudiante resolver tareas que no habría podido resolver por sí mismo (Wood, Bruner y Ross, 1976), necesarios para que los estudiantes puedan llevar a cabo las tareas de escritura de manera autónoma y autorregulada con un enfoque de proceso; además, promueve a los estudiantes a utilizar otras herramientas tecnológicas que han demostrado tener un impacto positivo en la escritura de los estudiantes (Graham y Harris, 2013).

Para ello, la plataforma cuenta con un área del tutor y un área del escritor. El área del tutor contiene, para cada fase del proceso de escritura, un artículo y un *power point* que explica en qué consiste. El área del escritor contiene un artículo explicativo y una plantilla interactiva que orienta al estudiante respecto de las actividades que debe llevar a cabo en cada fase –de acuerdo con las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas por el modelo Didactext– (Álvarez, Mateo, Serrano y González, 2015). Adicionalmente, el área del escritor cuenta, en cada fase del proceso, con ayudas desplegadas (referidas al contexto, a la estructura y a las regularidades lingüísticas y textuales de los textos expositivos o académicos) que el usuario puede consultar, en caso de ser necesario.

2. Marco teórico

Las prácticas de escritura académica implican exigencias particulares que son impuestas, entre otras cosas, por los géneros discursivos propios de cada disciplina. El conocimiento y dominio de estos géneros discursivos favorecen los productos de escritura y promueven el éxito académico. Esto es lo que postulan movimientos que estudian la escritura, como *Academic Writing*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in Disciplines*, *Writing to Learn*, *Scaffolding Academic Literacy*, Leer para aprender, Leer para escribir, Escribir para saber, entre otros. (Álvarez, 2010; Bazerman, 2008; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Camargo, Uribe y Caro, 2011; Carlino Castelló y Dolnahue, 2012; Carlino, 2006; Didactext (2003, 2015); García, 2011; Ramírez, 2010; Reuter, 1996; Rose and Martin, 2012; Russel, 2012; Tolschinsky, 2013; entre otros).

En la universidad, la escritura no es solo un medio de evaluación sino también de aprendizaje ya que gran parte del conocimiento que se produce en la esfera universitaria se genera y se difunde a través de textos que se escriben y se leen (Camps y Castelló, 2013). En este sentido, la escritura cumple una función

epistémica, ya que es una herramienta idónea para aprender puesto que el proceso de producción textual favorece la transformación de las estructuras cognitivas del escritor (Balgopal y Wallace, 2013; Bereiter y Scardamalia, 1987, Klein y Rose, 2010; Wilcox, Yu y Nachowitz, 2015) y funciona como instrumento de representación del conocimiento (Chuy, Scardamalia y Bereiter, 2012).

Esta transformación del conocimiento es fruto de un proceso dialéctico que surge de la constante interacción entre los problemas retóricos y de contenido del texto (Bereiter y Scardamalia, 1987; Nückles, Hubner y Renkl, 2009) que favorece una comprensión conceptual significativa, así como la capacidad de vincular nuevos conceptos con otros preexistentes (Klein y Rose, 2010). De este modo, para que la transformación del conocimiento se produzca, es fundamental que el escritor utilice estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan traducir problemas retóricos en problemas de contenido y viceversa.

Didactext (2003 y 2015) articula dichas estrategias en su modelo de producción textual. Este modelo, basado en el de Hayes (1996), integra los aspectos, sociales, culturales, físicos, lingüísticos, afectivos y volitivos que el mencionado modelo no contempla de manera explícita. De esta manera, el modelo del grupo Didactext contribuye a explicar el fenómeno de la escritura incorporando los aspectos culturales y el contexto de producción, en estrecha relación con los procesos cognitivos implicados. Además, contiene una dimensión didáctica que propone modos de intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por lo tanto, se orienta hacia el perfeccionamiento de la práctica docente

El modelo expone tres círculos concéntricos dinámicos y permeables entre sí (cultura, el primero; contexto de producción, el segundo; e individuo, el tercero), cuyos elementos constitutivos se influyen unos a otros constantemente (figura I). En el primer círculo, se sitúa la cultura, que es el marco que envuelve la producción, y entraña todas las esferas de la praxis humana, las cuales se comunican mediante géneros discursivos que les son propios.

El segundo círculo refiere al contexto de producción, compuesto por los factores externos que repercuten en la composición de textos escritos en un sentido amplio, y determina cómo la información será comunicada en el texto. Según este modelo, el contexto de producción integra tanto el entorno social –que entraña los aspectos políticos, sociales, familiares, económicos, etc.–, como el entorno situacional –localización geográfica, espacio urbano o rural, las instituciones, la audiencia y sus características, entre otros– y el entorno físico; es decir, el espacio y los recursos mediante los cuales se resuelve la tarea de escritura.

Por último, el tercer círculo considera que el escritor es constructor de sentido y de historia. Este círculo está compuesto por tres dimensiones (memoria, la primera; motivaciones y emociones, la segunda; y estrategias cognitivas y metacognitivas, la tercera). La primera dimensión se refiere a la memoria cultural, que sostiene que las representaciones son producidas y activadas por la mediación de la cultura, de modo que no son únicamente individuales, sino también colectivas.

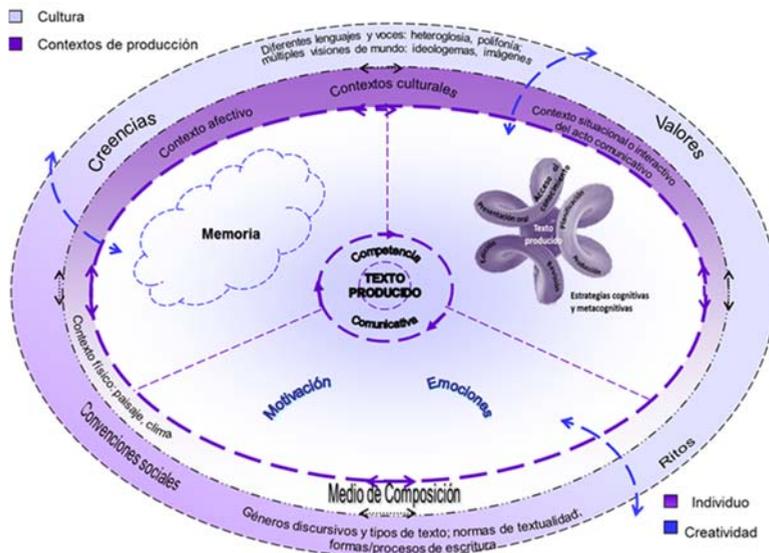


Figura I. *Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción escrita.*
Fuente: Didactext, 2015.

La segunda dimensión del tercer círculo aborda los aspectos relativos al rol que juegan las motivaciones y las emociones durante el proceso de escritura. La motivación contempla los aspectos relativos a la consecución de los objetivos (inicio, progresión y término de la secuencia de comportamientos que llevarán a cumplir los objetivos propuestos); y la emoción se relaciona con los mecanismos que establecen, en primer lugar, esos objetivos.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas componen la tercera dimensión del tercer círculo. Por estrategia se entiende un proceso cognitivo o metacognitivo que está orientado a la consecución de un objetivo preciso que requiere una planificación consciente. En el modelo del grupo Didactext, las estrategias cognitivas y metacognitivas que se vinculan directamente con el proceso de escritura son presentadas a lo largo de las fases de escritura, que son: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral (tabla I).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al cimiento (Leer el mundo)	Buscar ideas para tópicos.	Reflexionar sobre el proceso de escritura.
	Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.	Examinar factores ambientales.
	Identificar al público y definir la intención.	Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.
Producto: Elaboración de notas	Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	Analizar variables personales.

<p>Planificación (Leer para saber)</p> <p>Producto: <i>Esquemas y resúmenes</i></p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p>Redacción (Leer para escribir)</p> <p>Producto: <i>Borradores o textos intermedios</i></p>	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Redactar teniendo en cuenta el registro adecuado, según el tema, la intención y el público destinatario. <i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>Revisión y reescritura (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: <i>Texto producido</i></p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. <i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</i></p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>
<p>Edición (Leer para publicar)</p>	<p>Preparar el texto para difundirlo. Adecuar gráficamente el texto a la intención para la que se ha creado. Observar, establecer y organizar el tipo de letra, el tamaño, las ilustraciones, la puntuación, el color del texto final. Determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y el género.</p>	<p>Reflexionar sobre cómo transmitir fidedignamente la intención formulada al inicio en el nuevo marco de difusión.</p>
<p>Presentación</p>	<p>Extraer ideas principales mediante las macrorreglas de T. van Dijk (supresión, generalización, y construcción). Elaborar diapositivas en <i>power point</i> o cualquier otra forma audiovisual con esquemas, vídeos, mapas</p>	<p>Buscar estrategias para transmitir la información oralmente, conforme a las características del registro oral formal.</p>

(Leer para enseñar)	mentales que sirvan como recursos orador. Dominar un lenguaje oral formal.	Desarrollar nemotécnicas memorizar el discurso.	reglas para
---------------------	---	--	-------------

Tabla I. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.

Fuente: Didactext,=2015.

La primera fase, acceso al conocimiento, tiene como propósito activar los conocimientos, las experiencias, los recuerdos y las ideas, entre otros, que ya existen en la mente del escritor y que pueden ser objeto de escritura; así como acceder a diversas fuentes de información para recabar otros conocimientos e ideas con los que enriquecer el texto que se va a escribir. En esta fase, se realizan actividades orientadas, por un lado, a explorar las actitudes, las creencias, las expectativas y las representaciones que tiene el alumno antes de definir los objetivos del texto que va a escribir; y, por otro, a buscar y definir el tema sobre el que se va a escribir y a utilizar técnicas de activación de la memoria, de manejo de fuentes, de puesta en común y de sistematización de la información y concreción del tema (Didactext 2003 y 2015).

La segunda fase corresponde a la planificación, orientada a formular objetivos para determinar un esquema del proceso, la estructura y el significado global del texto que se va a componer. Las actividades de esta fase buscan formular las estrategias organizativas del texto concreto, explicitar la intención del autor y determinar el destinatario del texto.

La tercera fase corresponde a la producción textual que es la etapa en la cual se consideran los aspectos propios de la organización del texto, tanto en su significado como en su estructura. Esta etapa está regida por los elementos del texto y la textualidad. Las actividades propias de esta etapa se relacionan con la materialización del proceso de escritura y atienden aspectos como: el reconocimiento de la estructura del texto y la organización de la producción textual en función de las metas establecidas, entre otros.

La cuarta fase es la revisión en la que se llevan a cabo los procedimientos de evaluación en pos de consolidar el texto final. Durante esta etapa, la lectura cumple una función evaluadora dado que los textos intermedios se leen para identificar y resolver problemas que pueden presentarse en relación a la microestructura, la macroestructura, la superestructura y las normas de textualidad.

La quinta fase, edición, atiende a lo referente a la preparación del texto para su difusión, con las adaptaciones propias del medio de difusión que se utilice.

La sexta y última fase consiste en preparar la presentación oral y, en su caso, la defensa del texto producido. Ello puede requerir adaptar el contenido informativo a la audiencia, así como crear ayudas visuales que hagan más asequible la presentación. Esta fase corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura. Aquí se recomienda la elaboración de *power point* o cualquier otra forma audiovisual con esquemas, videos, mapas mentales que sirvan como recursos nemotécnicos al orador, además de un dominio del lenguaje oral formal.

Este modelo fundamenta la plataforma *RedacText 2.0* y articula los andamiajes que proporciona para cada fase. En este sentido, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar el efecto de la plataforma en la calidad de los textos escritos por estudiantes de Magisterio.

3. Método

3.1. Objetivos específicos

- Estudiar la eficacia de la plataforma RedacText 2.0 para mejorar la calidad de los textos académicos universitarios.
- Comparar la calidad de los textos producidos mediante la aplicación de una serie de indicadores textuales de calidad (ITC).
- Detectar cuáles son las mejoras producidas en los T2, respecto de los T1.
- Detectar las debilidades y fortalezas de la plataforma.

3.2. Preguntas de investigación

- ¿El uso de la plataforma contribuye a escribir textos académicos de mejor calidad?
- ¿Qué índices textuales de calidad tienden a mejorar con la plataforma?
- ¿Qué índices textuales de calidad no mejoran o, incluso, empeoran con el uso de la plataforma?
- ¿Qué modificaciones deberían hacerse a la plataforma para ser una herramienta más eficiente?
- ¿Qué ayudas proporcionadas por la plataforma son más valoradas por los usuarios?

3.3. Muestra

Participaron 73 estudiantes -17 varones y 56 mujeres- del Grado en Maestro de Educación Primaria, Grupo M2, en la asignatura de “Lengua Española”, durante el curso académico 2013-2014, en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid. La actividad formó parte de la evaluación de la asignatura.

3.4. Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio con diseño de muestras repetidas, con el propósito de analizar el efecto de la plataforma en la producción de textos académicos de los alumnos. Para esto, se plantearon dos actividades de escritura: la primera consistió en redactar un texto expositivo como lo hacía cada estudiante habitualmente, y la segunda consistió en escribir un segundo texto expositivo con ayuda de la plataforma *RedacText 2.0*.

Para la realización del primer texto (T1), se acordó con los estudiantes el tema (cáncer de mama), la extensión (700 palabras máximo) y el plazo de entrega (una

semana). Para la realización del segundo texto (T2), se mantuvieron constantes las indicaciones del T1, pero se incorporó el uso de la plataforma *RedacText 2.0*. Se presentó la plataforma durante el horario de clases para que todos los estudiantes pudieran saber cómo acceder a ella y comprender su funcionamiento. Dispusieron igualmente de una semana para la entrega del T2.

3.5. Instrumentos

Indicadores textuales de calidad: Para evaluar la calidad de los textos escritos por los estudiantes, el Grupo Didactext desarrolló los índices textuales de calidad (ITC). Para esto, en primer lugar, se discutió el constructo teórico de los indicadores a partir de De Beaugrande y Dressler, 1972/1997; Halliday, 1982; Halliday y Martin, 1993; Britton y Black, 1985; Bernárdez, 1987; Combettes, 1992; Adam, 1992; Bronckart, 1996; Dijk, 1997a y 1997b; Álvarez, 2010 y 2013. Luego, se elaboró una escala de valoración (ver anexo I) para evaluar los textos. Dicha escala recoge aspectos relacionados con: a) el tema de escritura (contenido, riqueza informativa, organización de las ideas del texto, estructura en párrafos como unidades de sentido); b) el propósito o intención, con el registro; c) superestructurales (el subtipo mental), característica básica de los textos académicos (Ver Álvarez 2010:146-150); d) las regularidades lingüísticas y textuales, propias de la exposición de información (construcción oracional, uso de organizadores y conectores lógicos propios de la exposición, entre otros); e) la inclusión de paratextos debidamente referenciados en el texto (gráficas, mapas, planos, ilustraciones en general); f) las referencias intratextuales e intertextuales (citas y glosas); g) el cierre o síntesis final; y h) la ortografía y la puntuación propias de la escritura académica.

Puntuación de los textos: Todos los textos fueron doblemente corregidos por correctores expertos. La consistencia entre los correctores fue determinada por el porcentaje de acuerdo, considerándose como acuerdo las puntuaciones idénticas o con una unidad de diferencia (de una escala de 4). El acuerdo total entre correctores fue de un 91,91% y varió de 87,4% a 98,4%, entre los diferentes ITC.

3.6. Cuestionario para la valoración de ayudas

Además de evaluar la calidad del texto, se pidió a los estudiantes que completaran un cuestionario para valorar cada una de las ayudas que ofrece la plataforma en el área del escritor (anexo II). Los cuestionarios fueron codificados y se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) para determinar qué ayudas fueron valoradas como las más eficaces.

4. Resultados

Se evaluó la calidad de los T1 y T2 mediante los ITC. Para analizar cuánto mejoraron los T2 respecto del T1, se calculó la media y la desviación estándar para cada ITC en el T1 y en el T2 (tabla II).

	TEXTO 1		TEXTO 2	
	M	DT	M	DT
1. Desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto	3,46	0,76	3,5	0,72
2. Se reconoce un propósito de escritura	3,3	0,69	3,26	0,78
3. Utiliza un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor	3,3	0,59	3,4	0,69
4. Se utiliza un subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial	2,97	0,75	3,37	0,63
5. Utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos explicativos, la subordinada explicativa, elementos metatextuales)	2,92	0,60	3,21	0,68
6. Organiza lógicamente las ideas principales del texto	2,72	0,87	2,75	0,83
7. Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas	3,06	0,69	2,86	0,89
8. Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido	2,78	0,82	2,78	0,94
9. Construye correctamente las oraciones	2,57	0,78	2,68	0,80
10. Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones	2,6	0,74	2,81	0,82
11. Aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad	3,08	0,62	3,01	0,76
12. Selecciona paratextos que complementan el contenido del texto	1,26	0,64	1,97	1,09
13. Cita correctamente	1,21	0,5	1,50	0,83
14. Incorpora un cierre o síntesis final	1,78	0,84	2,18	0,9
15. Cuida la ortografía	2,97	0,88	3,18	0,86
16. Cuida la puntuación	2,35	0,84	2,18	0,95

Tabla II. Puntuación media (M) y desviación típica (DT) de los indicadores textuales de calidad (ITC) en el texto 1 (T1) y el texto 2 (T2).

A partir de los resultados expuestos en la tabla II, se observa que, en términos generales, las puntuaciones medias de los ITC son mayores en el T2 que en el T1.

En efecto, 12 de los 16 ITC aumentaron su puntuación media. Son los siguientes: *desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto; utiliza un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor; utiliza un subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial; utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos explicativos, la subordinada explicativa, elementos metatextuales); organiza lógicamente las ideas principales del texto; construye correctamente las oraciones; utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones; aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad; selecciona paratextos que complementan el contenido del texto; cita correctamente; incorpora un cierre o síntesis final, cuida la ortografía.*

En cambio, solo 3 ITC disminuyeron su puntuación media. Son éstos: *se reconoce un propósito de escritura; presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas; cuida la puntuación-* y uno se mantuvo igual en ambas mediciones: *estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido.*

A partir de los datos expuestos, se aprecia una tendencia al alza en la mayoría de los ITC, ya que los T2 obtuvieron una mayor puntuación que los T1 en la mayoría de ellos. Sin embargo, es fundamental analizar cuáles de estos cambios son estadísticamente significativos, es decir, que se pueden atribuir al uso de la plataforma y no a variables azarosas. Para lograr lo anterior, se realizó un análisis inferencial mediante la prueba de Wilcoxon -equivalente no paramétrico de la prueba *T de student* (Field, 2009)-, con el propósito de analizar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre la media de los ITC del T1 y del T2. La tabla III presenta las medianas de cada ITC en ambos textos, el estadístico T, la significación estadística (p) y el tamaño del efecto (r).

	Mdn T1	Mdn T2	T	p	r
1. Desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto	4	4	355	0,45	-0,09
2. Se reconoce un propósito de escritura	3	3,5	654	0,93	-0,01
3. Utiliza un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor	3	3,5	390	0,14	-0,18
4. Se utiliza un subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial	3	3,5	316	0,00	-0,45
5. Utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos explicativos, la subordinada explicativa, elementos metatextuales)	3	3,5	224	0,00	-0,44
6. Organiza lógicamente las ideas principales del texto	3	3	707	0,59	-0,07
7. Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas	3	3	737	0,25	-0,14
8. Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido	3	3	677	0,89	-0,02
9. Construye correctamente las oraciones	3	3	595	0,51	-0,08
10. Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones	3	3	458	0,12	-0,19
11. Aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad	3	3	487	0,55	-0,07
12. Selecciona paratextos que complementan el contenido del texto	1	1,5	110	0,00	-0,52
13. Cita correctamente	1	1	93	0,02	-0,29
14. Incorpora un cierre o síntesis final	2	2	457	0,02	-0,28
15. Cuida la ortografía	3	3,5	481	0,05	0,24
16. Cuida la puntuación	2	2	690	0,27	-0,14

Tabla III. Estadísticos prueba de Wilcoxon: Mediana (Mdn) para el T1 y T2, valor T, valor p y tamaño del efecto (r).

Al agrupar los resultados por dimensión, se puede observar que todos los ITC referidos al manejo de las características del texto expositivo (ITC 4, 5, 12, 13) aumentaron significativamente su puntuación en el T2 respecto del T1, lo cual indica que la plataforma proporciona andamiaje eficiente para que el usuario pueda conocer y dominar las características de este tipo de texto. En cuanto al propósito de la escritura (ITC 2), este indicador obtuvo una menor puntuación en el T2 respecto del T1, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. Por otra parte, los ITC referidos a la coherencia (ITC 4, 5, 13), a pesar de que, para todos ellos, las puntuaciones aumentaron unas décimas en el T2 respecto del T1, este aumento no es estadísticamente significativo para ninguno, con lo cual no se le puede atribuir a la plataforma un efecto sobre estos ITC.

En cuanto a los ITC relativos al desarrollo del tema (ITC 1, 7 y 8), tampoco se observa ningún cambio en ellos, ni siquiera en las medidas descriptivas, con lo cual se puede concluir que la plataforma no proporciona mayor andamiaje a los estudiantes en esta dimensión. Por último, en la dimensión lexicogramatical (ITC 9, 11, 15, 16), también se observa un aumento en todos los ITC, menos en el ITC 11, pero solo el aumento del ITC 15 es estadísticamente significativo, con lo cual, se puede concluir que la plataforma fue eficiente para mejorar la ortografía, principalmente.

Por otra parte, respecto de los resultados que arrojó el cuestionario para la valoración de las ayudas que ofrece la plataforma para cada una de las etapas, se puede ver (gráfico I) que las mejor valoradas son aquellas que ofrecen andamiaje para las fases de acceso al conocimiento, planificación y reescritura, en cambio, las menos valoradas son las correspondientes a las fases de producción textual, edición y presentación oral.

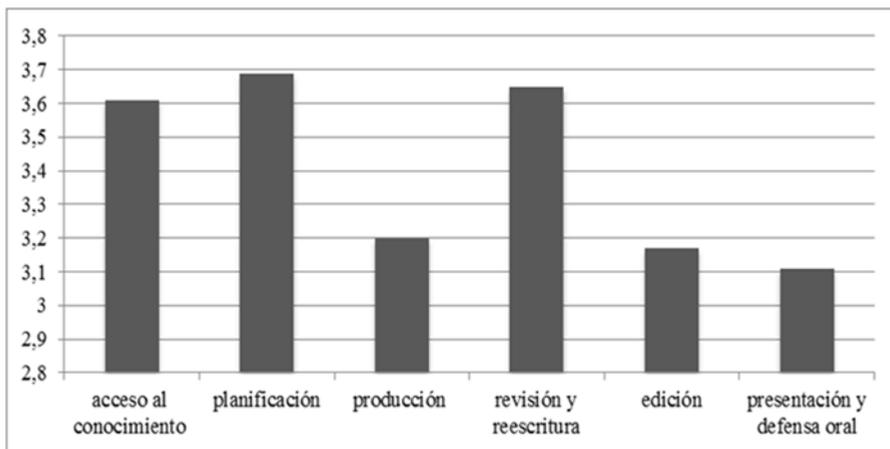


Gráfico I. Valoración promedio de las ayudas ofrecidas por la plataforma, por etapa.

A continuación, se muestran los datos desagregados (tabla IV): la media y la desviación típica para cada una de las ayudas que ofrece la plataforma en el área del escritor, estructuradas en torno a las fases del proceso de escritura.

FASE	TIPO DE AYUDA	M	DT
ACCESO AL CONOCIMIENTO	Textos modelo	3,69	0,83
	Modelo de texto expositivo secuencia	3,44	1,04
	Elaboración actividades de acceso al conocimiento y desplegables que se incluyen.	3,71	0,90
PLANIFICACION	Tipo	3,74	0,89
	Subtipo	3,63	0,96
	Destinatario	3,69	0,98
	Propósito	3,62	1,03
	Elaboración actividades de producción y desplegables que se incluyen	3,77	1,03
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Normas de textualización	3,83	1,047
	Actividades de producción Título del texto/Introducción/Desarrollo/Conclusión	3,98	,968
	Coherencia	3,75	1,024
	Cohesión	3,71	1,011
	Adecuación al registro	3,54	1,119
	Información nueva y conocida	3,38	1,155
	De qué forma se cita	3,13	1,134
	Orden de los elementos oracionales	3,24	1,250
	Uso de conectores	3,73	1,130
	Concordancia sujeto-verbo	3,19	1,320
	Rección preposicional	2,89	1,138
	Usos incorrectos del gerundio	3,02	1,179
	Leísmo, laísmo, loísmo	3,03	1,270
	Anacoluto y asimetría	2,61	1,280
	Principios de elaboración de la frase	3,16	1,185
	Uso del léxico	3,55	1,097
	Herramientas	3,23	1,247
	Género en el nombre de las profesiones	2,78	1,315
	Adjetivo en grado comparativo	2,94	1,344
	Artículo ante sustantivo que empieza por a- o por ha- tónicas	2,75	1,272
	Artículos contractos	2,79	1,322
	Posesivo como complemento del adverbio de lugar	2,78	1,362
	Numerales	2,84	1,348
	Distributivos	2,73	1,263
	Pronombres personales	2,92	1,301
	Relativos	3,06	1,233
	Verbo	3,17	1,216
	Preposiciones	3,06	1,296
	Herramientas	3,11	1,229
	Vinculación del paratexto con el texto	3,17	1,277
	Relación de fuentes utilizadas	3,44	1,182
	Verbos	3,65	1,14

REVISIÓN	Preposiciones	3,42	1,26
	Herramientas	3,87	1,08
	Ayudas paratextuales*	3,19	1,52
EDICIÓN	Vinculación del paratexto con el texto	2,84	1,45
	Relación de fuentes utilizadas	3,37	1,41
	El formato	3,30	1,52
PRESENTACIÓN Y DEFENSA ORAL	Introducción	3,40	1,47
	Desarrollo: resumen	3,26	1,48
	Organiza la terminología técnica con ejemplos	3,00	1,44
	Materiales	3,08	1,44
	Citas	2,75	1,37
	Conclusión	3,65	1,14

Tabla IV. Puntuación media y desviación estándar, conforme al cuestionario de valoración de ayudas.

5. Discusión

Los resultados muestran una mejora consistente en las puntuaciones medias de los índices textuales de calidad (ITC) en el texto 2 respecto del texto 1, aunque, en muchas ocasiones, esta mejora es leve. Con todo, el análisis de la calidad de los textos permite determinar algunas fortalezas de la plataforma RedacText 2.0, así como detectar posibles mejoras. En efecto, se puede apreciar que esta herramienta supone una ayuda eficaz para algunos aspectos de la producción textual que están relacionados con problemas retóricos: ayuda al escritor a familiarizarse y dominar aspectos retóricos propios del texto expositivo, como: *Subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial; recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, etc.); paratextos que complementan el contenido del texto; incorpora un cierre o síntesis final; citar correctamente, y cuidar la ortografía.* En vista de lo anterior, podemos decir que la plataforma ayudó a desarrollar algunas de las estrategias cognitivas que plantea el modelo Didactext (2003 y 2015), tales como: recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales; organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales).

Por otra parte, el estudio arrojó luces respecto de los elementos que resultaron ineficientes para mejorar la calidad de los textos. Estos, en general, tienen que ver con los aspectos de la producción textual que se relacionan con los problemas de contenido, tales como: *riqueza informativa en el desarrollo de las ideas; organiza lógicamente las ideas principales del texto; aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad; estructura el texto en párrafos que responden a unidades de sentido.* En vista de lo anterior, se puede concluir que la plataforma no resulta eficaz para el desarrollo de estrategias que tienen que ver con la construcción del sentido del texto, como, por ejemplo, clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información; desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias;

buscando ejemplos y contraejemplos; leer para identificar y resolver problemas textuales, como incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos (Didactext, 2003 y 2015).

En tal sentido, con el fin de mejorar la herramienta, es preciso reformular ciertos aspectos de la plataforma con el propósito de ofrecer andamiajes más eficientes para el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas propias del proceso de producción textual que no mejoraron en el T2 respecto del T1. En otras palabras, la plataforma debe proponer actividades para ayudar a los estudiantes a construir el sentido del texto para transformar su conocimiento a lo largo del proceso de producción textual. Para esto, resulta necesario plantear actividades cuyo objetivo sea la adquisición de estrategias que promuevan de manera efectiva la dialéctica de la escritura.

En cuanto a los resultados sobre la valoración que los usuarios hacen de las ayudas de la plataforma, los estudiantes destacan lo que podría ser considerado como más innovador y más complejo en el proceso de redacción: las fases de acceso al conocimiento, planificación, y revisión, que raramente son enseñadas de manera explícita en el aula. De hecho, la producción textual y la edición son las prácticas de escritura más extendidas y, posiblemente por eso, fueron menos valoradas que las otras.

6. Conclusiones

El uso de las tecnologías (TIC) favorece la competencia escrita del individuo, tanto en los ámbitos sociales, como en los académicos, además de contribuir a hacer más reflexivo el aprendizaje de los géneros discursivos y de las estrategias de producción de textos. La plataforma web RedacText 2.0 ayuda a explicitar la complejidad de la escritura, favoreciendo que los usuarios se interroguen acerca del contexto, del proceso y del texto.

Para lograr lo anterior, la plataforma ofrece diversas actividades y ayudas que, entre otras cosas, estimulan la metacognición del escritor, explicitan las operaciones mentales que debe realizar en cada fase, muchas de las cuales, posiblemente, éste no habría hecho por sí solo. Creemos que las actividades y las ayudas que se despliegan contribuyen a que el escritor tome conciencia respecto de qué es lo que va a escribir y cómo, aunque, sin duda, la plataforma resultó más eficaz para lo segundo.

Lo anterior podría tener que ver con el tipo de andamiaje que proporciona la plataforma. En efecto, al analizar la herramienta, podemos observar que, en su mayoría, las ayudas se focalizan en entregar información que aumenta el conocimiento metacognitivo declarativo sobre escritura (Harris, Santangelo, y Graham, 2010) más que conocimientos de naturaleza más procedimental como seleccionar y jerarquizar información, por ejemplo, para los cuales la plataforma no resultó ser tan eficiente ya que no tuvo un efecto en las dimensiones relacionadas con la construcción de sentido. A nuestro juicio, la combinación de la plataforma con la mediación del profesor, o un par más aventajado, que apoye en todo

momento guiando y modelando la construcción de sentido del texto, podría resultar mucho más eficiente.

Por otra parte, los indicadores textuales de calidad son un recurso útil para detectar debilidades y fortalezas de los usuarios de la plataforma RedacText 2.0. La pronta detección de estos fenómenos ha de servir para adoptar estrategias que favorezcan la intervención didáctica en las aulas o en talleres o seminarios de escritura académica.

La consideración de los ITC en la producción de textos académicos favorecerá la producción de textos académicos de mayor calidad. Ello justifica la conveniencia de insistir en la ejercitación de los mismos en el aula, tanto sea de manera colectiva o individual, según se trate de fenómenos particulares o de la mayoría del grupo.

La valoración de las ayudas que evidencian los resultados del cuestionario acredita la conveniencia de proveer más andamiaje, y mejor, en todas las fases del proceso de escritura, desde el inicio de la composición del texto hasta la edición, la presentación oral, y en su caso, defensa del mismo.

7. Prospectiva

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de realizar mejoras a la plataforma *RedacText 2.0*. Como toda aplicación, debe estar en un proceso de constante mejora, lo que implica, entre otras cosas, incorporar dispositivos que ayuden a resolver carencias o debilidades detectadas en el análisis de los indicadores textuales de calidad. Seguir investigando el efecto de estas herramientas sobre la calidad de los textos de los estudiantes aporta conocimiento valioso para la didáctica de la escritura académica.

8. Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- , Mateo Girona, T., Serrano Almodóvar, P. Y González Serrano, M. Á. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26, Núm. 2, 425-445. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43359
- Balgopal, M y Wallace, A. (2013) Writing-to-Learn, Writing-to-Communicate, &Scientific Literacy. *The American Biology Teacher*, 75, (3), 170-175. DOI:10.1525/abt.2013.75.3.
- Bazerman, CH. (ED.) (2008). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Routledge.
- Bazerman, CH., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Currículum*. Indiana: Pador Press.
- Beaugrande, R., Dressler, W. (1972). *Introducción a la lingüística del texto*, trad. Bonilla, S. (1997). Estudio preliminar a R.L.de Beaugrande y W.U Dressler. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 7-26.

- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. NJ: Erlbaum: Hillsdale.
- Bernárdez, E. (COMP.). (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libro.
- Britton, J. y Black, B. (eds.). (1985). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris: Delachaux y Niestlé.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2ª ed.). Armenia: Universidad del Quindío, Colombia.
- Camps, A., Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, 11, 1 (17-36).
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. and Donahue, CH (2012). *University writing: selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald.
- Chuy, M., Scardamalia, M., y Bereiter, C. (2012). Development of ideational writing through knowledge building: Theoretical and empirical bases. En E. Grigorenko, E. Mambrino y D. Preiss (eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives*. New York, NY: Taylor & Francis. 175-190.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Université de Metz.
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15:77-104. Madrid: Universidad Complutense.
- (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43: 97-106. Barcelona: Graó.
- (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense, vol. 27: 219-254.
- Dijk, T. A. Van (1997a). *El discurso como estructura y proceso*. (2000a). Barcelona: Gedisa.
- (1997b). *El discurso como interacción social*. (2000b). Barcelona: Gedisa.
- García, I. (coord.). (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Grabe, W., Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. (1998). London: Longman.
- Graham, S. y Harris, K. (2013). Designing an effective writing program. En S. Graham, C. Mac Arthur, J. Fitzgerald (eds.) *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press. 3-25.
- Gregg, L.W., Steinberg, E. (1980). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Martin, J. R. (1993). *Writing Science literacy and Discourse Power*. London: The Palmer Press.
- Hamilton, M., Barton, D. (eds.). (1985). *Research and Practice in Adult Literacy*. Scheffield: Department of Education Management.
- Harris, K., Santangelo, T. y Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. En H. S. Waters y W. Schneider (eds.). *Metacognition, strategy use and instruction*. New York: The Guildford Press 226-256.

- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *La ciencia de la escritura*, 1-27. Madrid: Santillana.
- Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. Gregg, L., E. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale, N. J.: Lawrence, Erlbaum.
- Klein, P. D., y Rose, M. A. (2010). Teaching argument and explanation to prepare junior students for writing to learn. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 433-461. DOI:d.x.doi.org/10.1598/RRQ.45.4.4
- Nückles, M., Hübner, S., y Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259-271. DOI:10.1016/j.learninstruc.2008.05.002.
- Nystrand, M. (ed.). (1982). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.
- Olave, G. Rojas, I. Cisneros, M. (2013) Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16, 3. DOI: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/rt/printerFriendly/2726/3352>.
- Olson, D.R. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. (1998). Barcelona: Crítica.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Nariño, Colombia: Universidad.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Rose, D., Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London, Equinox.
- Russel, D. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants /écrits professionnels: est-ce qu'écrire pour apprendre est plus qu'un slogan? *Pratiques*. n° 153-154: 21-34. Université de Metz.
- Tolschinsky, L. (Coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Vygotsky, L. S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. (1987). Buenos Aires: La Plèyade.
- Wilcox, K. C., F. Yu, and M. Nachowitz (2015). Epistemic complexity in adolescent science writing. *Journal of Writing Research*, 7(1), 1-35.
- Wood, D; Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), 89-100

Anexo 1

Indicadores textuales de calidad

Nº	Indicadores textuales de calidad (ITC)	MB 4 p.	B 3 p.	R 2 p.	D 1 p.
1	Desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto				
2	Se reconoce un propósito de escritura				
3	Utiliza un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor				
4	Se utiliza un subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial				
5	Utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos explicativos, la subordinada explicativa, elementos metatextuales)≠				
	Puntuación	Nº de características			
	MB	5 o más			
	B	4 o 3			
	R	2 o 1			
	D	0			
6	Organiza lógicamente las ideas principales del texto				
7	Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas				
8	Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido				
9	Construye correctamente las oraciones				
	Puntuación	Nº errores			
	MB	0			
	B	1			
	R	2 o 3			
	D	4 o más			
10	Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones				
11	Aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad				
	Puntuación	Propiedad	Variedad		

	MB	+	+				
	B	+	-				
	R	-	+				
	D	-	-				
12	Selecciona paratextos que complementan el contenido del texto						
	Puntuación	Cantidad	Calidad				
	MB	+	+				
	B	-	+				
	R	-/+	-				
	D	NO HAY					
13	Cita correctamente						
	Puntuación	Cantidad	Calidad				
	MB	+	+				
	B	-	+				
	R	-/+	-				
	D	NO HAY					
14	Incorpora un cierre o síntesis final						
15	Cuida la ortografía						
	Puntuación	Nº errores					
	MB	0					
	B	1					
	R	2 o 3					
	D	4 o más					
16	Cuida la puntuación						
	Puntuación	Nº errores					
	MB	0					
	B	1					
	R	2					

Anexo 2

Cuestionario sobre la valoración de las ayudas de la plataforma

Estimado usuario de la plataforma:

La encuesta que te presentamos para que rellenes tiene como finalidad conocer tu valoración personal sobre la utilidad de cada una de las ayudas que proporcionamos en el Proceso de escritura/Sección del Escritor para facilitar la redacción del texto. Esperamos que te hayan sido útiles y agradecemos tu colaboración para seguir perfeccionando este recurso de escritura.

Un cordial saludo.

Grupo Didactext (Didáctica de la escritura)

APELLIDOS y NOMBRE del usuario:

Valoración de la ayuda

Etapa	Descripción de la ayuda	Mucha (4)	Bastante (3)	Regular (2)	Poca (1)	No utilizada
I. Acceso al conocimiento	Textos modelo					
	Modelo de texto expositivo secuencia					
	Elaboración de actividades de acceso al conocimiento y desplegables que se incluyen					
II. Planificación	Tipo					
	Subtipo					
	Destinatario					
	Propósito					
	Elaboración de actividades de producción y desplegables que se incluyen					
III. Producción	Normas de textualización					
	Actividades de producción Título del texto/Introducción, Desarrollo y Conclusión					
	Ayudas textuales: Coherencia					
	Cohesión					
	Adecuación al registro					
	Información nueva y conocida					

	De qué forma se cita					
	Ayudas sintácticas:					
	Orden de los elementos oracionales					
	Uso de conectores					
	Concordancia sujeto-verbo					
	Rección preposicional					
	Usos incorrectos del gerundio					
	Leísmo, laísmo, loísmo					
	Anacoluto y asimetría					
	Principios de elaboración de la frase					
	Ayudas léxicas:					
	Uso del léxico					
	Herramientas					
	Ayudas morfosintácticas:					
	Género en el nombre de las profesiones					
	Adjetivo en grado comparativo					
	Artículo ante sustantivo que empieza por a- o por ha- tónicas					
	Artículos contractos					
	Posesivo como complemento del adverbio de lugar					
	Numerales					
	Distributivos					
	Pronombres personales					
	Relativos					
	Verbo					
	Preposiciones					
	Herramientas					
	Ayudas paratextuales:					
	Vinculación del paratexto con el texto					
	Relación de fuentes utilizadas					
IV. Revisión y reescritura	Niveles de intervención lingüística					
	Operaciones mentales					
	Elaboración de					

	actividades de revisión y reescritura y despleables que se incluyen					
V. Edición	Actividades (Imagen del cuaderno y la pluma, a la derecha) ¿Qué aspectos deben aparecer en la portada de su texto?					
	Escribe un índice					
	Revisa títulos y subtítulos					
	El formato					
VI. Presentación y defensa oral	Introducción					
	Desarrollo: resumen					
	Organiza la terminología técnica con ejemplos					
	Materiales					
	Citas					
	Conclusión					
	Práctica oral (No procede en este caso, por tratarse de un texto escrito para entregar en clase)					

Comentarios: