Procesos de escritura académica

Un acercamiento con estudiantes universitarios

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez

Procesos de escritura académica

Un acercamiento con estudiantes universitarios

Procesos de escritura académica

Un acercamiento con estudiantes universitarios

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Procesos de escritura académica
Un acercamiento con estudiantes universitarios

Primera edición 2016 (versión electrónica)

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

© Mónica del Rocío Cervantes Velázquez
© Alma Carrasco Altamirano (prólogo)

ISBN 978-607-8457-34-2

Impreso y hecho en México
Made and printed in Mexico

Esta publicación contó con financiamiento PIFI 2013.

Índice

Agradecimientos 11

Prólogo 13

Introducción. La escritura, ¿un reto insuperable? 19

Capítulo I. Los enfoques de estudio de la escritura. Del producto al proceso 25

Principales concepciones acerca del proceso de escritura 27
Modelos de etapas y modelos cognitivos 27
Los procesos básicos de la escritura. Planificación, textualización y revisión 34
Planificación 35
Textualización 37
Revisión 38

Capítulo II. Escribir en la universidad 41

La escritura desde la visión de la alfabetización académica 41
La escritura académica. Concepto, características y funciones 45
El estudio de los procesos de escritura
en la universidad. Algunos ejemplos 49

Capítulo III. El acercamiento a los procesos de escritura de los estudiantes 53

Bases metodológicas del estudio 53
Los casos de estudio 56
Técnicas e instrumentos de obtención de información 58
Las bitácoras como instrumentos para obtener información sobre el proceso de escritura 59
Las entrevistas como instrumento para obtener información sobre el proceso de escritura 60
Procedimiento de obtención de la información 62
Bitácoras 63
Entrevistas semiestructuradas 63
Análisis de los datos 63
La Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica
de la UAA. Una mirada al contexto del estudio 67
Planteamiento de la situación 72
Fundamentación teórica 72
Diseño del programa de intervención 73
Informe de resultados 74

Capítulo IV. Los procesos de escritura de los estudiantes universitarios 75

Caso 1. ¿Cómo escribe un asesor psicopedagógico? 75
Definir el tema, la audiencia y los propósitos de la escritura 80
Planificando la escritura. Empezar por lo más fácil 81
La redacción: introducir, desarrollar y cerrar 87
La revisión, un proceso permanente 89
Las dificultades del proceso de escritura 91

Caso 2. La escritura en equipo, una experiencia colaborativa 92
Una variedad de planes de escritura 97
El proceso de redacción, ¿qué escribir y cómo escribir? 102
Leer en voz alta para revisar 105
Escribir en equipo 107
Caso 3. Escribir, un proceso con dificultades 108
¿Qué escribir, a quién escribir y para qué escribir? 112
La planificación del texto, ¿qué voy a poner primero? 114
Estar inspirada para escribir 119
Escribir y revisar. Dos procesos paralelos 121

Capítulo V. Discusión final 125

El ambiente de la tarea de escritura 126
El proceso de planificación 127
El proceso de textualización 130
El proceso de revisión 131
¿El proceso o los procesos de escritura? Algunas consideraciones sobre la perspectiva cognitiva de la escritura 132
Conclusiones 135

Referencias 137

Anexos 145

Agradecimientos

El trabajo que se refleja en esta obra ha sido posible gracias a los maestros y colegas que me acompañaron en mi camino de formación en la Maestría en Investigación Educativa: la maestra Aída Reyes Castro, la maestra Margarita Carvajal Ciprés y la doctora Guadalupe López Bonilla, a quienes debo sus orientaciones para la construcción de la tesis que precede a este trabajo. Manifiesto toda mi gratitud, también, a la doctora Alma Carrasco Altamirano, de quien ha sido un honor aprender y con quien he compartido las líneas de este libro.

Reconozco el invaluable apoyo del doctor Daniel Eudave Muñoz y del licenciado Sergio Valdivia Flores, así como de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI 2013, para la publicación de esta obra.

Una dedicatoria especial para la doctora Rebeca Padilla de la Torre, por sus valiosos ejemplos y por ser mi modelo en el camino de la investigación.

Con todo mi amor y respeto, dedico este libro a mis padres, Jesús Cervantes Olivo y María de Jesús Velázquez, por su confianza, aliento y cariño con que me han sostenido siempre. Y de todo corazón, para los dos pilares de mi vida: mi esposo Flavio Quintanar y mi pequeña Constanza, a ellos dedico estas páginas.

Prólogo

Este libro da a conocer una investigación única en materia de producción académica disciplinar en una licenciatura educativa de una universidad pública mexicana. Mónica Cervantes, su autora, comparte un trabajo académico que destaca por su originalidad y solidez. Sigue los procesos de producción escrita de tres estudiantes de una licenciatura en asesoría psicopedagógica que les demanda precisamente realizar el género escrito estudiado como proyecto de intervención educativa. Emplea para su análisis un marco cognitivo y ofrece una revisión de literatura que resultará de gran utilidad para otros estudiosos, así como la clara y fundamentada presentación metodológica de su investigación. El capítulo de resultados ofrece información de los procesos de escritura de tres estudiantes que confirman la complejidad del objeto de estudio elegido y que ofrecen, sin embargo, una clara y emocionante narrativa que permitirá acompañar procesos reflexivos de docentes e investigadores formadores de autores científicos.

En un contexto universitario nacional de creciente demanda por atender procesos formativos en la escritura académica disciplinar, este libro resulta útil para los profesores, además de ser un recurso de reflexión para los estudiantes y un instrumento para el diseño de propuestas formativas de administradores educativos. Los investigadores educativos en el campo de la literacidad científica encontrarán en este trabajo una investigación bien diseñada y también pistas para orientar nuevas investigaciones.

La autora reconoce la existencia de tres enfoques para analizar los productos escritos: el del texto como producto que exige un trabajo lingüístico de análisis del texto; el de los usos sociales asignados a los textos que exigen reconocer entornos y actores para explicar los elementos ideológicos que determinan las prácticas sociales de los usos de los textos; y el de los procesos psicológicos de aprendizaje y construcción del individuo como escritor. Reconoce, asimismo, que en la universidad no existen procesos formales de acompañamiento estudiantil para la producción académica, por lo que decide adoptar en su trabajo un enfoque cognitivo que permita describir y analizar el proceso de aprendizaje de tres estudiantes de licenciatura para planificar, textualizar y revisar un texto escrito.

Emplea el modelo de Flower y Hayes (1981) para analizar la forma de enfrentar un desafío retórico por parte del escritor. Propósito, tema y audiencia son los tres ejes centrales para un análisis retórico. Asimismo, aprovecha la ruta de Scardamalia y Bereiter (1992) para entender la escritura como un proceso psicológico de resolución de problemas. Reconoce la autora, asimismo, la tarea del tutor o docente con Carlino (2003, 2004, 2005), investigadora argentina que ha impulsado en América Latina una discusión sobre el reto de admitir que el estudiante universitario debe aprender las particularidades de la lectura y producción de los textos académicos. Propone, además, reconocer este aprendizaje integral como una alfabetización, a la que llama, precisamente, alfabetización académica.

El estudiante de licenciatura requiere, entonces, desarrollar el dominio cognitivo para procesar, producir, organizar y expresar ideas, y hacer todo ello en un lenguaje académico disciplinar. La licenciatura en asesoría psicopedagógica forma profesionales que entienden y atienden retos y problemas educativos, y uno de los géneros escritos que deben producir estos profesionales es precisamente la intervención educativa, un documento que presenta, justifica y delimita un campo y propone estrategias de intervención particulares.

Planificar, formular y revisar son los tres procesos esenciales que el estudiante que escribe textos especializados enfrenta (Pacheco y Villa, 2005). Por qué incluir cierta información y no otra, por qué organizarla de una determinada manera, por qué editar o desarrollar ciertas partes, son preguntas retóricas que el escritor disciplinario debe atender, como sensiblemente demostró Anne Gere en un seminario impartido por ella en los meses de mayo y junio de 2015 en Puebla.

Mónica Cervantes efectúa en este trabajo el análisis a profundidad de tres casos de estudiantes de licenciatura que elaboraron una bitácora para analizar de manera dirigida cuatro productos de escritura. De esta manera, la autora entrevistó a las estudiantes a partir de la información analizada en sus bitácoras. Al trabajar de esta forma con las estudiantes durante un periodo escolar, la investigación adopta, a mi juicio, formas también de intervención porque dirige una reflexión que necesariamente alimenta cada una de las cuatro producciones analizadas (planteamiento, fundamentación, diseño e informe de resultados). En este sentido, este trabajo puede también ser visto como orientador de la enseñanza dado que apoya procesos de escritura académica y que ofrece al estudiante una guía global del género académico estudiado, así como guías particulares para analizar cada producto parcial acumulable del trabajo escrito.

Las estudiantes reconocieron dos formatos centrales de su formación universitaria: el ensayo, como un nuevo género académico aprendido en la licenciatura, y la elaboración de mapas mentales, como recurso analítico de síntesis y como guía para desarrollar nuevos textos. Asimismo, valoraron el apoyo de la asesora en su trabajo y los aportes específicos de las sesiones de asesoría con el fin de obtener recomendaciones generales en asesorías grupales, cuando así lo decidía la profesora; y de recomendaciones puntuales al trabajo de cada una, en asesorías individuales. El evidente y obvio aporte del acompañamiento docente me obliga a reconocer el diseño curricular de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (AP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) que ofrece de forma organizada este recurso formativo –el cual está generalmente ausente en otras licenciaturas y programas de posgrado en los que se deja al estudiante abandonado y después se le responsabiliza de sus limitaciones como escritor académico–.

Los tres casos ponen de manifiesto que los procesos de escritura son distintos y que la producción académica de las secciones de un trabajo final

integrado no es necesariamente lineal, sino que adopta una forma de producción que se alimenta de un trabajo continuo de revisión, reordenamiento y ajustes.

La existencia formal de la asesora y la asesoría informal de otras personas, o de lectores de los avances de producción escrita, muestran que la audiencia es central en los procesos formativos del escritor. Multiplicar oportunidades de exposición y lectura de los avances del trabajo puntualizan y aclaran los aspectos esenciales del tema y afirman el propósito de la comunicación académica. Los propios estudiantes se leen en voz alta sus trabajos para adoptar un rol de escucha y decidir qué parte de su escrito debe ser mejorado.

Sobre la importancia y la complejidad del trabajo en equipo, una de las informantes describe con claridad las ganancias de este tipo de trabajo, aunque se sorprende por las dificultades que entraña, particularmente en la disposición para escuchar y tomar acuerdos, pero también por la inversión de periodos de tiempo mayor que si se realizara el trabajo de manera individual.

De ser aprendiz y novato en el tema de la escritura académica para pasar a ser experto, el estudiante debe aprender a reconocer, afirmar y explicar la intención comunicativa de su texto, lo que debe llevarle precisamente a reconocer a su audiencia y al circuito de circulación deseable de su texto. Este reto doble es más difícil de atender cuando se trata de un trabajo escolar dado que la circulación es limitada y a que la audiencia es en cierta forma "artificial". Por ello es tan importante la construcción de espacios universitarios que multipliquen oportunidades efectivas de audiencias críticas. La elección de los integrantes de un comité de tutorías debería ser una oportunidad para ello.

Estudiar los procesos de construcción de escritura académica en la licenciatura contribuye a entender los retos individuales de los autores y, a través de ellos, reconocer y buscar las condiciones y los recursos institucionales que favorezcan los procesos de escritura disciplinar y profesional como parte de la formación universitaria. Este libro alimenta estas dos rutas de trabajo necesarias para generar un movimiento de investigación educativa e intervención universitaria de utilidad generalizada. Ello es importante no sólo para la licenciatura sino también para el posgrado, en un momento en que se ha expandido este nivel educativo enfrentando la inexperiencia estudiantil

en la escritura académica, lo que sido resultado de políticas institucionales que buscan elevar la eficiencia terminal sacrificando la formación en materia de escritura académica y disciplinar.

Alma Carrasco Altamirano

Introducción. La escritura, ¿un reto insuperable?

Entre las experiencias de aprendizaje que tienen lugar durante la trayectoria universitaria, la escritura de textos académicos representa uno de los retos más significativos. Los estudiantes, quienes conforman el centro de los propósitos formativos de este nivel, deben desarrollar habilidades de lenguaje con un mayor grado de complejidad que las requeridas en su formación escolar previa, acercarse a nuevos géneros textuales y hacer uso de un lenguaje disciplinar que generalmente les resulta desconocido.

Desde su ingreso, los estudiantes deben adaptarse al entorno específico de una disciplina regularmente nueva para ellos en la que, además, deben mantenerse y desarrollarse a lo largo de toda su carrera. Su incursión depende en gran medida de la adecuada comprensión y expresión del lenguaje disciplinar que circula al interior del ámbito académico y que contribuye con sus aprendizajes.

Los universitarios deben enfrentarse a una nueva cultura escrita para asegurar el ingreso y permanencia en su campo de formación. Por ello, deben apropiarse del lenguaje característico de este campo para poder ser comprendidos y expresarse a través de los textos que escriben. Apropiarse del lenguaje y hacer uso del mismo representa, a su vez, pasar a formar parte de la comunidad académica (Carlino, 2003b).

Por otro lado, comprender y producir textos son procesos fundamentales para la adquisición y el uso de los conocimientos. Constantemente se requiere que los universitarios realicen producciones escritas como evidencia de sus resultados; además, es preciso que los escritos que elaboren sean de calidad y resulten útiles para demostrar sus aprendizajes. Así, la escritura es una forma privilegiada para evidenciar los aprendizajes obtenidos y es, por tanto, un componente esencial de la formación en los programas de pregrado.

Lo anterior no representa una tarea fácil puesto que las prácticas y el lenguaje académico no son universales sino que atienden a diferentes rasgos discursivos de las disciplinas que integran la universidad. Por ello, los estudiantes deben transformar sus maneras de utilizar el lenguaje escrito en función de las exigencias de contenido, forma y tipos de textos que son propios de su campo de formación.

Esto implica un gran reto para quienes ingresan a la vida universitaria cuando se les presenta información, en su mayoría escrita, cuya comprensión requiere el dominio de un lenguaje académico al que generalmente no se encuentran habituados, además del conocimiento y uso de géneros textuales que les resultan desconocidos.

Otro reto significativo es el dominio cognitivo que conlleva el proceso de escritura. Para dar cuenta de sus aprendizajes, los estudiantes deben elaborar tareas, materiales y trabajos escritos que, de diversas maneras, demandan la capacidad de analizar y comprender el lenguaje escrito, así como la ejecución de estrategias para procesar, organizar y producir ideas para luego expresar sus conocimientos. Esto supone procesos de pensamiento complejos que se espera que los estudiantes ejecuten en aras de satisfacer los parámetros que les son planteados en función de los textos que deben desarrollar.

No obstante, la realidad en las aulas demuestra que el dominio de la escritura que tienen los estudiantes no es óptimo, por el contrario, presenta deficiencias que repercuten en su desempeño académico. Ochoa y Aragón (2004) afirman que el desempeño escrito de los universitarios no es, en todos los casos,

el que esperan los docentes, "quienes consideran que estas producciones son desestructuradas, no rescatan la intención comunicativa del autor, son confusas y demuestran la poca comprensión de los temas" (citados en Ochoa y Aragón, 2007: 494).

Los trabajos que se desarrollan no cumplen con los requisitos mínimos que se esperarían en este nivel de estudios, por lo que el dominio de la escritura resulta insuficiente para satisfacer las exigencias académicas solicitadas y, por lo tanto, aleja a los estudiantes del objetivo de generar conocimientos y expresarlos a través de sus producciones.

Se aprecia entonces la gran brecha que existe entre los estudiantes universitarios y la escritura. Sin embargo, cabe destacar que poseen pocos recursos para hacer frente, por sí solos, a un reto de tal magnitud. Esto es importante considerando que, en general, carecen de una formación por parte de la universidad que les permita obtener el dominio, al menos suficiente, de la escritura.

Además, parece que los estudiantes perciben la escritura –en términos de Mauri, (1997) citado en García y Quintana (2008)– como un procedimiento puramente normativo que no les motiva. De esta concepción, que se suma al propio reto de escribir, se deriva en gran medida la dificultad para aprender a partir de la escritura. Si ésta es vista como un producto escolar ajeno, difícilmente constituirá un recurso expresivo, lo cual se considera como una de las funciones principales de la escritura.

La demanda es significativa. Se requiere que los universitarios produzcan conocimientos mediante la escritura de textos que también reflejen sus aprendizajes; sin embargo, se deja de lado la enseñanza de las formas en que ellos pueden indagar, aprender y pensar a partir del lenguaje escrito (Carlino, 2005).

Los docentes tienen la expectativa de que los estudiantes elaboren textos breves, claros y precisos en los que muestren un manejo eficiente de la información y, además, realicen aportes al conocimiento. No obstante, entre las asignaturas de formación universitaria generalmente no existe una destinada en particular a dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan saber cómo escribir en su entorno disciplinar.

En este sentido, la ausencia de acciones para mejorar la escritura académica de los estudiantes se destaca como una limitante para el desarrollo de los saberes y aptitudes necesarios para su desenvolvimiento en el ámbito académico.

Así pues, la escritura constituye, en sí misma, un proceso complejo. Escribir en la universidad incrementa su dificultad en función de diversos aspectos que pueden representar un reto –en ocasiones insuperable– para los estudiantes quienes deben enfrentarlo de manera recurrente y permanente durante su formación académica. Pero, ¿por qué es tan importante escribir en la universidad?

La escritura reporta ventajas significativas para el desempeño en este nivel educativo. Algunas posturas apuntan los beneficios que representa en favor del aprendizaje: escribir involucra funciones cognitivas como la creación y orden de las ideas y su expresión. Desde esta visión, "escribir también es una forma de aprender" (De la Barrera y Bono 2004: 33). De hecho, la capacidad de comprender y expresar ideas mediante el lenguaje escrito suele asociarse de manera significativa con el rendimiento académico de los estudiantes. En contraparte, el bajo dominio de la escritura puede afectar su aprovechamiento y conducirlos al rezago o, incluso, a la deserción.

Además de su función favorecedora del aprendizaje, la escritura es considerada como un instrumento epistémico al relacionarse con la generación y difusión de conocimientos. Al construir el conocimiento, el estudiante reelabora la información y manifiesta sus capacidades para aprender. Los saberes que se generan no son solamente reproducidos o memorizados, sino que se transforman para crear otros nuevos (Meneses, Mata y Ravelo, 2007).

Como se ha señalado, producir un texto supone procesos cognitivos complejos y es mediante éstos que se espera que la información sea elaborada de manera profunda, lo cual implica que el estudiante no sólo reproduzca las ideas, sino que se apropie de ellas y genere otras nuevas.

En general, la escritura es un proceso a través del cual se generan y evidencian los saberes académicos. Ésta cobra sentido en la medida en que es útil para el logro de los aprendizajes que permiten a los estudiantes universitarios superar sus tareas académicas.

Con base en lo anterior, se hace necesario conocer qué hacen los estudiantes para enfrentar estos retos y así cumplir con los propósitos y exigencias que se les plantean cuando escriben. Una parte importante de este conocimiento puede conseguirse a partir de la pregunta: ¿cómo escriben los estudiantes universitarios?

Responder esta interrogante mediante un análisis fundado exclusivamente en los productos escritos y sus aspectos formales sólo permitiría cono-

cer el resultado de la escritura dejando de lado el proceso mediante el cual los estudiantes lo obtuvieron. En este sentido, es pertinente un acercamiento más profundo que permita conocer cómo elaboran sus escritos, qué estrategias utilizan para organizar y procesar la información y, en general, cuál es el proceso que siguen para escribir un texto.

El presente estudio se centró en el análisis efectuado sobre el proceso que siguieron tres estudiantes de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (AP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) para escribir un proyecto de intervención educativa, texto característico de la formación en esta disciplina.

Para indagar sobre este proceso se tomó como base el enfoque cognitivo de la escritura, considerando como referentes principales los procesos básicos de planificación, textualización y revisión, así como los elementos particulares del entorno académico en el que se situó la tarea de escritura del proyecto de intervención educativa.

El propósito de explorar la manera en que los universitarios sistematizan la escritura a través de la comprensión de los procesos que la integran tiene sus bases en la idea de que su análisis puede contribuir a potenciar las competencias que se requieren para un mejor desempeño en el ámbito académico. Esta obra pretende ofrecer pautas para que tanto los docentes como los propios estudiantes reflexionen acerca de las formas en que utilizan el lenguaje escrito para comprender y expresar conocimientos. Asimismo, se reconoce que de la descripción detallada de los procesos de escritura de los universitarios se pueden obtener pistas que orienten la generación de estrategias para intervenir en el campo de la escritura de los estudiantes en cualquier campo de formación.

En el primer capítulo se exponen los principales enfoques desde los que se ha abordado el tema de la escritura, enfatizando en la perspectiva cognitiva que ha orientado esta obra. Se presentan los principales modelos teóricos que se han generado desde este enfoque así como la definición de los procesos básicos de planificación, textualización y revisión que conforman la escritura.

El segundo capítulo concentra algunas consideraciones teóricas en torno al tema de la escritura en la universidad. A partir de la noción de alfabetización académica se hace referencia a la definición, características y funciones de uno de sus elementos centrales: la escritura académica. Este capítulo se complementa con algunos ejemplos de investigaciones que permiten ilustrar la línea de estudio sobre este tema.

El tercer capítulo se enfoca en la descripción de la metodología que orientó el trabajo de investigación; se delimita el estudio de los casos, así como las técnicas y procedimientos de obtención y análisis de la información. Finalmente, se ofrece un panorama del contexto en el que se situó el estudio.

En el capítulo cuarto se presentan las descripciones de los procesos de escritura de los estudiantes universitarios a partir de tres casos de estudio. Para caracterizar cada caso, se relatan en primera instancia sus experiencias y antecedentes con la escritura, así como el contexto en el que desarrollaron la tarea. Posteriormente, se describen de manera amplia los procesos que siguieron para escribir el texto que se tomó como referente para el estudio.

Por último, el quinto capítulo se constituye a partir de la discusión de los resultados obtenidos de los casos de estudio en relación con las consideraciones teóricas que precedieron el análisis. La discusión se desarrolla a partir de los siguientes temas: el ambiente de la tarea de escritura, los procesos de planificación, textualización y revisión y, por último, se incluyen algunas consideraciones en torno al enfoque cognitivo de la escritura a partir de las cuales se presentan los principales aportes del estudio, así como sus alcances, limitaciones y algunas perspectivas para avanzar en el conocimiento del objeto de estudio en el que se centra esta obra.

Capítulo I. Los enfoques de estudio de la escritura. Del producto al proceso

El campo de estudio de la escritura se ha diversificado a lo largo del tiempo al centrar el análisis en diferentes aspectos. A partir de sus avances se han derivado áreas de interés más específicas cuyos referentes se ilustran en una amplia variedad de trabajos que consideran las principales dimensiones relacionadas con el acto de escribir.

Hasta antes del siglo xx, el interés estuvo fuertemente situado en las pautas formales para obtener un determinado producto escrito. La escritura era concebida en su estado final como un trabajo terminado. La atención se centraba en las normas básicas de la lengua, así como en aspectos superficiales del texto: la puntuación, la gramática y la ortografía. De este modo, al acto de escribir se le atribuyó un cierto carácter estático en tanto era valorado sólo en función de sus aspectos normativos.

Ante estas posturas, a finales del siglo xx, hubo un avance notable en la forma de concebir la escritura. En Estados Unidos, "varios psicólogos, pedagogos y profesores […] empezaron a fijarse en el comportamiento de los escritores cuando trabajan: en las estrategias que utilizan para componer un texto, en las dificultades con que se encuentran, en cómo las solucionan y en las diferencias que hay entre individuos" (Cassany, 1995: 31). A partir de estas observaciones, se originó un nuevo enfoque que presentó a la escritura como un proceso y no sólo como un producto.

Este tipo de estudios recibió una fuerte influencia de la psicología cognitiva que constituyó el punto de partida para los diversos análisis de la actividad mental subyacente al acto de escribir. Con este hallazgo, las investigaciones se orientaron a observar, más allá de los productos, los procesos que conlleva la escritura.

La década de 1980 fue significativa para el estudio de la escritura como proceso y las investigaciones sobre procesos cognitivos asociados a esta práctica comenzaron a tomar auge principalmente en Estados Unidos. Entre las propuestas más significativas se encuentran las de Flower y Hayes (1981) y Scardamalia y Bereiter (1992), quienes propusieron modelos de análisis de los procesos mentales que tienen lugar en el sujeto cuando escribe. Ambos son un antecedente importante de la transición de los modelos que valoran el producto hacia los centrados en el proceso, además de que conforman la base de estudios recientes sobre el proceso de escritura.

Más recientemente se ha distinguido otro enfoque que considera la dimensión social de la escritura observando el contexto en el cual se desarrolla un texto y que condiciona su composición. Este enfoque, centrado en los aspectos sociales de la escritura, la concibe como una construcción colaborativa que posee un origen social y es resultante de la interacción entre el sujeto y su medio. Desde esta visión, la escritura se reconoce como un proceso social que es comprendido en el marco de prácticas y comunidades discursivas específicas dentro de las cuales adquiere significado (Díaz, 2002; Hernández Rojas, 2005).

El recorrido sobre la evolución de los enfoques de estudio de la escritura, aunque breve, permite situar la perspectiva teórica en la que se fundamentó el presente estudio. Ésta atiende, primordialmente, al enfoque cognitivo cuyos conceptos centrales se desarrollan en los siguientes apartados.

Principales concepciones acerca del proceso de escritura

Como se ha señalado, la escritura como objeto de estudio ha sido tratada desde diversos enfoques que definen distintos elementos de análisis: el producto, el contexto y el proceso de la escritura. Considerando estos enfoques es que se ha definido su correspondencia con tres áreas de estudio desde las cuales se pueden observar los elementos que conforman el centro de su análisis. El enfoque de producto se caracteriza por sus fundamentos, generalmente, de carácter lingüístico; el social, o también llamado contextual, aunque posee ciertos matices cognitivos, se equipara más con una perspectiva de tipo sociocultural; el enfoque procesual centra su análisis en los procesos psicológicos implicados en la escritura con base en una visión cognitiva, pues además de considerar la forma en la que se produce la composición, intenta describir los mecanismos internos e individuales que la persona utiliza para escribir.

El enfoque del proceso de escritura supone una serie de actividades interrelacionadas que tienen lugar durante el acto de escribir: la situación de escritura, la escritura para audiencias específicas, los procesos de planeación, textualización y revisión, los planes de escritura, la autorreflexión y la evaluación (Graham y Perin, 2007).

Flower y Hayes, siguiendo esta perspectiva, establecen que la escritura es: "El conjunto de procesos distintivos del pensamiento que el escritor organiza u orquesta durante el acto de composición" (1981: 366). Estos autores señalan que la escritura es un proceso jerárquico cuyos elementos se relacionan entre sí. El proceso se orienta hacia objetivos determinados por el mismo escritor en los que va avanzando a medida que completa su acto de escritura.

En general, se hace referencia al proceso de escritura a partir de otros procesos que ocurren simultáneamente y que distinguen el pensamiento del sujeto que escribe. Se trata de procesos cognitivos mediante los cuales es posible obtener una composición escrita desde que se conforma una tarea de escritura hasta que se logra el texto final.

Modelos de etapas y modelos cognitivos

La complejidad del proceso de escritura requiere la elaboración de propuestas que brinden una explicación adecuada del mismo. Estas propuestas consti-

tuyen modelos de escritura que se conciben como, "una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la composición, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores" (Mata, 1997: 26).

Los modelos que explican la escritura desde la perspectiva de los procesos cognitivos tienen sus bases en los denominados modelos de etapas que conciben la escritura a partir de una visión menos elaborada del proceso respecto de los sucesivos. Estos modelos establecen una visión del proceso de escritura definido a través de tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura (Rohman, 1965 citado en Gil y Santana, 1985; Cassany, 2005a). Estas etapas corresponden a la obtención de una imagen mental del texto a escribir, la redacción del texto y su corrección, respectivamente.

Los modelos de etapas poseen dos rasgos principales. El primero plantea un proceso lineal en el que el escritor avanza progresivamente en las etapas de creación del texto. La secuencia está delimitada de modo que el escritor debe pre-escribir para poder escribir y re-escribir. El segundo se refiere a la separación de estas etapas; cada una se caracteriza de manera disociada respecto de las otras. Los rasgos anteriores son el punto de partida para el desarrollo de otros modelos que intentan superar la visión lineal del proceso de escritura y que lo presentan como un proceso cognitivo complejo en virtud de las relaciones entre sus elementos.

Los modelos cognitivos transforman la noción de linealidad por la de interactividad. Plantean que en el proceso de escritura, los elementos o etapas que lo componen no guardan un orden rígido, sino que pueden intercalarse entre sí y presentarse varias veces durante el proceso, por lo que interactúan constantemente dependiendo uno del otro (Gil y Santana, 1985). Lo que pretenden estos modelos es explicar el proceso de escritura desentrañando lo que ocurre en la mente del sujeto cuando escribe y no sólo el producto que va surgiendo a medida que la tarea de la escritura se completa. Por ello se considera que los modelos cognitivos son de mayor complejidad que los de etapas.

Una de las propuestas más representativas de estos modelos es la de Flower y Hayes (1981), quienes desarrollan el modelo del proceso cognitivo de la escritura que deja de lado las concepciones lineales para observar la escritura a través de procesos básicos que interactúan de forma constante durante el proceso general y que pueden presentarse más de una vez, según sean requeridos por el escritor. Para designar dichos procesos básicos, estos

autores introducen de manera específica las nociones de planeación, transcripción y revisión que exponen las implicaciones cognitivas del proceso de escritura.

Presentan, asimismo, una organización de procesos específicos que componen el proceso de escritura con base en tres elementos fundamentales:

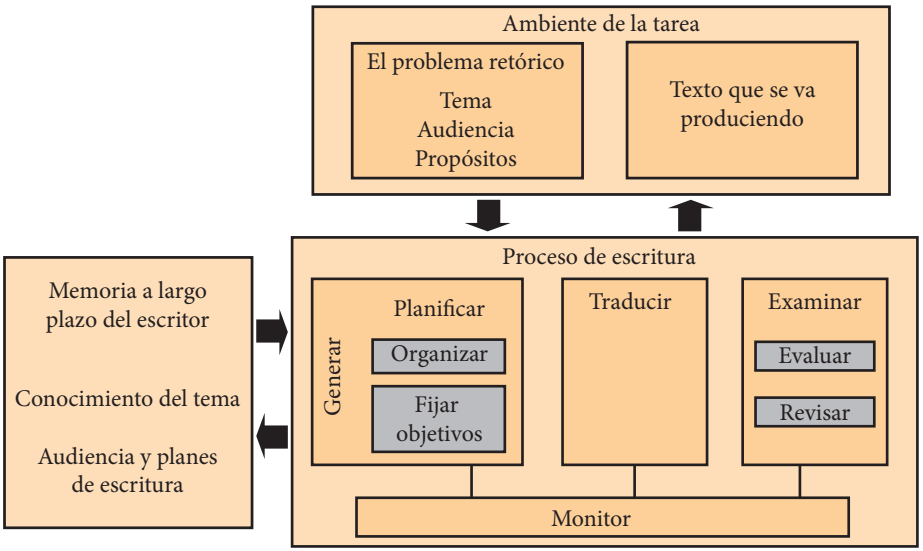
1) El ambiente de la tarea o contexto de producción que se refiere a, "la situación concreta en la que se produce el texto" (Camps, 1990: 5). El ambiente está constituido por elementos externos al sujeto que determinan lo que escribe: tema, destinatarios, propósitos, circunstancias del entorno de la tarea y el mismo texto, todo lo cual va influyendo durante el proceso.
2) La memoria a largo plazo que contiene los conocimientos del escritor acerca del tema, así como imágenes de posibles lectores y planes de escritura almacenados (Camps, 1990). Este elemento constituye el almacén de los saberes principalmente acerca del tema, de la audiencia y de los planes de escritura que son necesarios para escribir. Puede identificarse con la información que el sujeto ha almacenado y organizado en su mente, o bien, en materiales tangibles que se muestran como referentes para desarrollar la tarea de la escritura.
3) Los procesos básicos de escritura que incluyen la planificación, redacción y revisión del texto. Además, se considera la presencia del monitor que constituye una estrategia que define la interacción y recursividad de los procesos básicos anteriores y se encarga de regularlos en función de diversos criterios (Flower y Hayes, 1981).

Dentro del ambiente de la tarea o situación de comunicación, como lo señala Cassany (2005a), se presentan dos elementos importantes: el problema retórico y el texto producido. El primero hace referencia a la consigna que subyace en la tarea de la escritura y que se considera como: "el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir" (Cassany, 2005a: 172).

Cuando se le encomienda al sujeto que realice un determinado trabajo de escritura, antes de comenzar, debe analizar las condiciones y características de su tarea, considerar el tema sobre el cual va a escribir y la audiencia a la que se dirige. Flower y Hayes (1981) señalan que se trata de un problema –retórico– que el escritor debe resolver a través de la escritura. Por ejemplo, ante "el

problema" de escribir un trabajo académico, el estudiante debe pensar anticipadamente sobre el contenido de lo que va a escribir (el tema) y el posible lector o lectores del texto (la audiencia).

Figura 1. Modelo del proceso cognitivo de la escritura



Fuente: Flower y Hayes, 1981: 370.

Una vez identificados ambos elementos, el escritor establece los propósitos a cumplir a través de la composición del texto. Los propósitos están determinados por la representación que el sujeto se haga de la tarea de escritura. Britton (citado en Flower y Hayes, 1981) señala que, aunque la teoría establece que la identificación del problema retórico es un proceso cuidadoso y complejo, en la práctica los escritores pueden reducir su representación de la tarea de escritura a un problema simplificado. En el ejemplo del trabajo académico, la tarea puede reducirse meramente a "escribir otro tema para la clase de inglés" (Britton citado en Flower y Hayes, 1981: 369).

El segundo elemento que conforma la situación de escritura es el texto producido. A medida que se escribe, se presentan nuevas exigencias derivadas del mismo texto que se va produciendo. Flower y Hayes (1981) sostienen que,

así como un título delimita lo que se escribe, cada palabra, párrafo o línea determinan el desarrollo del texto. Es destacable que la influencia del texto en su desarrollo puede variar de un escritor a otro o de una situación a otra.

Otros modelos que representan el proceso de escritura son los de Scardamalia y Bereiter (1992) quienes, a través de un enfoque cognitivo, proponen dos modelos para el estudio del proceso de escritura que consisten diferencialmente en decir el conocimiento y transformar el conocimiento.

Estos modelos corresponden a niveles de escritura inmaduro y maduro, respectivamente. Decir el conocimiento implica sólo su réplica, mientras que transformarlo conlleva la elaboración de saberes al escribir, por lo que constituye un nivel más avanzado. Es así como se establecen las diferencias entre los escritores maduros e inmaduros, señalando que el nivel de dominio de la escritura depende de la estructura cognitiva del sujeto que escribe. Además, los autores introducen la noción de procesos metacognitivos en el acto de escribir.

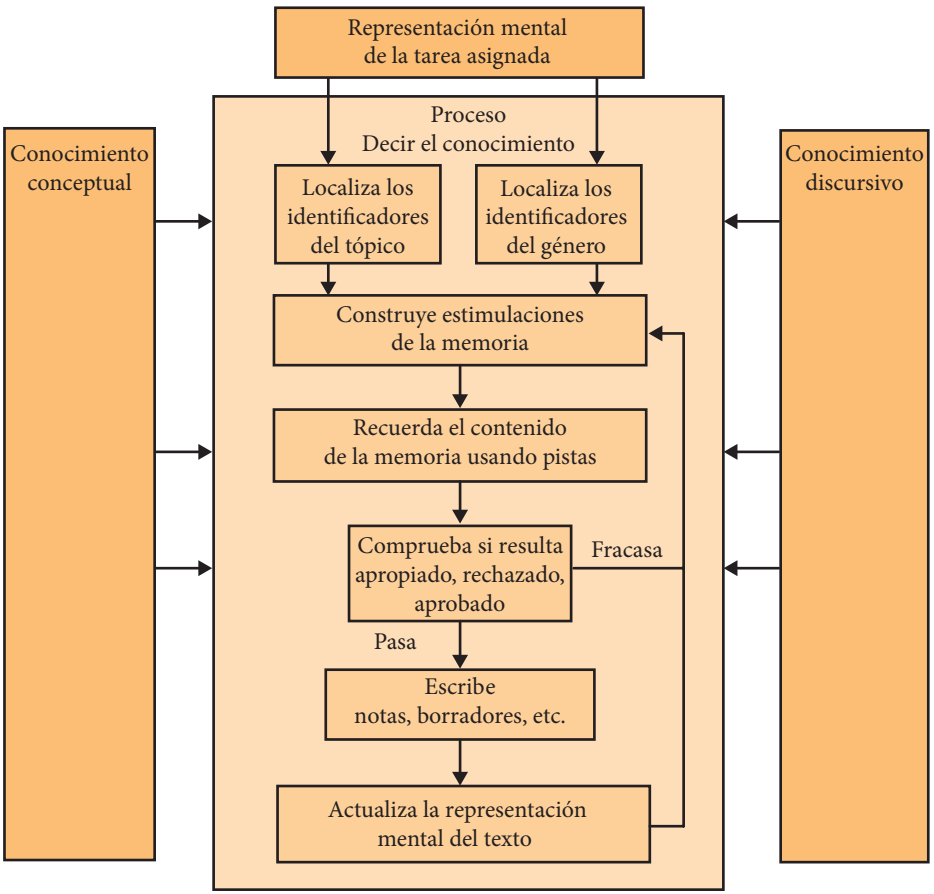
Los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992) al igual que el de Flower y Hayes (1981) pretenden explicar lo que ocurre en la mente del sujeto mientras escribe; sin embargo, a diferencia de estos últimos, los de Scardamalia y Bereiter (1992) hacen énfasis en cómo el sujeto introduce y utiliza el conocimiento.

El modelo decir el conocimiento corresponde al proceso de escritura inmaduro. El escritor identifica y recupera de su memoria los conocimientos previos sobre el tema y el tipo de texto a escribir. Para ello, recurre a identificadores que son los elementos a través de los cuales puede recrear el tema y estructurar su composición en función del tipo de texto requerido (Álvarez y Ramírez, 2006). La tarea de escritura se basa en una asociación de identificadores en la que no hay una necesidad explícita de establecer objetivos. La escritura consiste en una mera organización y transcripción de pensamientos o conocimientos formulados previamente por el sujeto.

Por otra parte, el modelo transformar el conocimiento presenta a la escritura como un proceso de resolución de problemas. El problema del proceso de escritura se define en términos del espacio de contenido y del espacio retórico, los que se refieren, respectivamente, a las creencias y deducciones así como a las representaciones del texto y sus relaciones con los objetivos (Scardamalia y Bereiter, 1992). La definición de objetivos es fundamental en este modelo y constituye el punto de partida para la solución del problema. La resolución está dada por la integración dialéctica del contenido (espacio de contenido) y el discurso (espacio retórico). En tal sentido, el escrito es la evidencia de la

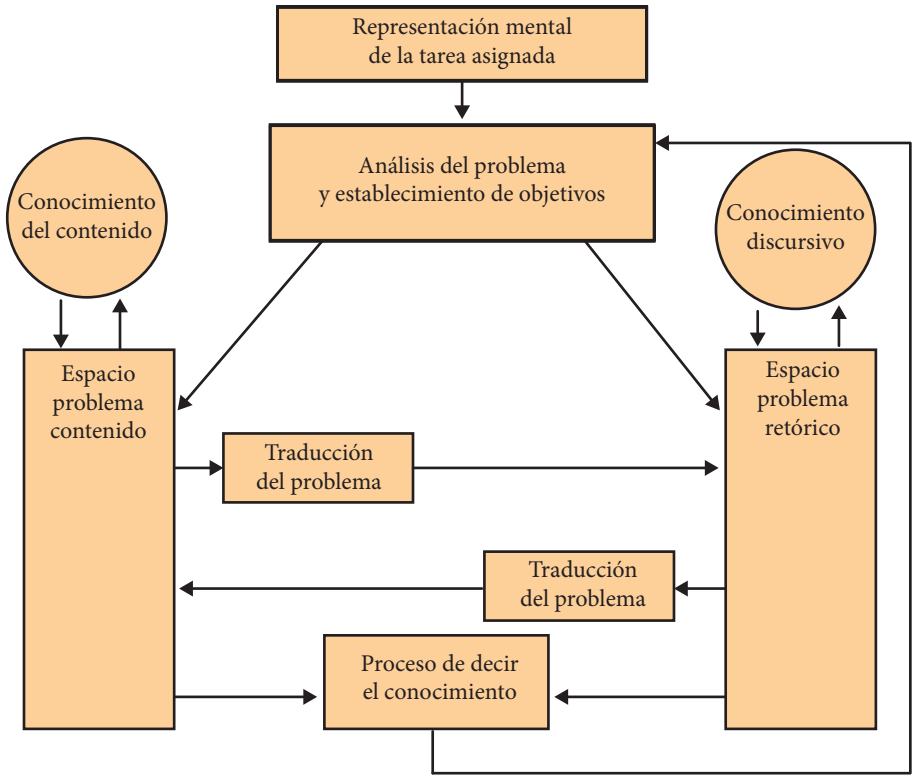
resolución del problema a través de la representación de nuevos significados. Decir el conocimiento forma parte de transformar el conocimiento. De hecho, Scardamalia y Bereiter (1992) lo consideran como un subproceso del modelo. Así, la diferencia principal entre ambos modelos reside en que el segundo representa, más que la reproducción, la elaboración de conocimientos a través de la escritura.

Figura 2. Modelo decir el conocimiento



Fuente: Scardamalia y Bereiter, 1992: 45.

Figura 3. Modelo transformar el conocimiento



Fuente: Scardamalia y Bereiter, 1992: 47.

La escritura constituye una sucesión recursiva de procesos que convergen e interactúan a nivel cognitivo en el sujeto. Esto revela la importancia de la toma de conciencia acerca de la escritura, es decir, del qué, cómo, por qué y para quién escribe. Pensar sobre el propio proceso permite responder estas cuestiones mediante la confrontación de las ideas y formas particulares de crear un escrito.

Los procesos básicos de la escritura. Planificación, textualización y revisión

Con base en los modelos cognitivos se establece que el proceso de escritura, a su vez, se compone de procesos básicos que se relacionan constantemente y están en interacción continua a lo largo del proceso. Con esto se afirma su carácter dinámico.

Por otro lado, se hace énfasis en el rasgo de recursividad mediante el cual la escritura se concibe como, "un proceso recursivo de producción de significado" (Murray y Smith, 1980 citados en Morales y Espinoza, 2003: 2), cuyos procesos básicos no se presentan de forma definitiva, sino que pueden hacerlo tantas veces como sean requeridos por el escritor. Es decir, no se trata de un proceso secuencial en el que un proceso sucede al otro hasta conformar el texto, sino que pueden traslaparse, presentarse de forma alterna, o bien, volver sobre sí mismos.

Durante el acto de la escritura, el escritor interviene de manera consciente en todos sus procesos. Él puede definir el orden y la recurrencia de los procesos involucrados así como la forma de ejecutarlos; es el monitor que controla su propio proceso de composición. De esta forma, la escritura se reconoce como un proceso autorregulado de solución de problemas retóricos (Graham y Harris, 2000 citados en Hernández Rojas, 2005; Spack y Zamel citados en Sánchez Jiménez, 2010).

Para explicar el proceso, las diversas posturas que estudian la escritura coinciden en establecer tres procesos básicos que lo componen y que, además, se relacionan con los procesos cognitivos y la forma de ejecutarlos desde el inicio hasta el final del acto de escribir. A través de estos procesos básicos, el sujeto puede avanzar e incluso retroceder en su tarea de composición hasta lograr su cometido: el texto final.

Varios autores reconocen que los procesos básicos que conforman el proceso de escritura son: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981; Díaz, 2002; Avilán, 2004; De la Barrera y Bono, 2004; Albarrán, 2005; Meneses, Mata y Ravelo, 2007). Cada uno de estos procesos básicos presenta rasgos específicos que lo caracterizan; asimismo, se conforman de subprocesos que permiten explicarlos de forma detallada.

Planificación

La planificación constituye una representación del texto a escribir. A partir de ésta se construye una visión organizada de lo que ha de escribirse. Gil y Santana (1985) señalan que este proceso involucra todas las actividades de pensamiento que requiere el sujeto antes de plasmar ideas concretas en el texto.

La representación que el escritor se hace constituye el plan de escritura que es generalmente abstracto, aunque también es posible que el escritor lo defina de forma verbal o gráfica. Este plan de escritura no es necesariamente un plan completo y detallado, sino que puede representarse a través de un esquema, una frase o, inclusive, una palabra clave (Gil y Santana, 1985; Cassany, 2005a; Caldera y Bermúdez, 2007).

La función esencial de la planificación es fijar metas globales y específicas, proyectar el contenido del texto y orientar la escritura a partir de la identificación de elementos importantes sobre qué, a quién y para qué escribir. Estos elementos se expresan en términos del tema, la audiencia y los propósitos de la escritura (Flower y Hayes, 1981; Mata, 1997).

Por otra parte, Mata resalta la importancia de la generación de un plan de escritura en virtud de que configura un esquema mental de utilidad para comenzar a escribir, constituyendo un "borrador mental de la composición" (1997: 30). A través de la planificación, el escritor puede obtener un escrito que satisfaga sus expectativas y las de su audiencia. En contraparte, sin este proceso hay más posibilidades de que se sienta agobiado por la tarea de la escritura y la abandone (Albarrán, 2005; Caldera y Bermúdez, 2007).

En el proceso dinámico de escribir, la planificación constituye el proceso básico que subyace a la tarea de escritura, sin embargo, puede presentarse en cualquier momento del proceso. A lo largo del mismo, el plan inicial puede modificarse dando lugar a diferentes planes que pueden ser integrados e interactuar entre sí. No obstante, su carácter cambiante puede causar conflictos al escribir.

Además de los elementos descritos, Caldera y Bermúdez (2007) señalan otros que conforman el proceso de planificación: identificación del género textual y sus características, precisión del contenido, consulta de diversas fuentes de información y organización de las ideas. Estos elementos se concretan en tres subprocesos de la planificación:

a) El primero es la *generación de las ideas*. Para comenzar a redactar, el escritor necesita buscar en su memoria a largo plazo información relevante vinculada con lo que desea escribir (Gil y Santana, 1985; Mata, 1997). El sujeto extrae de su acervo mental aquella información que pueda ser útil para componer el texto, ya sea acerca del tema, de la estructura, de la audiencia o en relación con elementos propios de la elaboración de textos. La información que surge de la búsqueda en la memoria del sujeto puede ser muy organizada y fiel respecto de la forma en que fue almacenada, pero en ciertos casos sólo serán: "ideas sueltas, fragmentarias e, incluso, contradictorias" (Cassany, 1995: 176).
   Esta búsqueda e identificación de información constituye la génesis de las ideas o del contenido a incluir en el texto. El escritor debe seleccionar la información que sea más útil en función de las necesidades de la tarea de escritura que intenta cumplir.

b) El segundo subproceso es la *organización de las ideas*. No es posible asegurar que la información que se ha generado esté claramente ordenada y ajustada a lo que se pretende escribir, por lo que es necesario organizarla en una estructura global adaptándola a una situación de escritura específica. El escritor debe seleccionar las ideas generadas más relevantes para desarrollarlas, relacionarlas y estructurarlas. Esto constituye la clave para la generación de nuevos conceptos o ideas (Cassany, 2005a).
   La organización de las ideas está dada por los elementos que conforman el problema de escritura (problema retórico), en general, y por las características del texto a escribir, el tema, la audiencia y los propósitos. Se define la estructura textual correspondiente al género textual requerido –narración, ensayo, diálogo–; se separan ideas principales y secundarias, y se decide en qué orden incluirlas en el texto (Díaz, 2002; Cassany, 2005a).

c) El tercer subproceso atiende a la *formulación de objetivos*. La escritura se elabora con base en propósitos globales y específicos que la conducen hacia un fin determinado. El escritor establece objetivos de acuerdo con su personalidad, sus necesidades y las del texto, así como con base en la generación y organización de las ideas (Gil y Santana, 1985).

> Su función es la toma de decisiones respecto de qué y cómo escribir, por lo que los objetivos pueden hacer referencia tanto al proceso como al contenido del texto, o a ambos (Gil y Santana, 1985; Díaz, 2002). Cassany ofrece algunos ejemplos de objetivos: "primero haré un esquema... […], explicaré esto… […], compararé los dos edificios…" (2005a: 177). Los objetivos constituyen el control de todo el proceso; éstos pueden ser modificados en etapas posteriores del mismo en función de las revisiones que se les hagan y del propio desarrollo del texto.

Textualización

En la literatura pueden encontrarse diversas maneras de identificar este proceso básico de la escritura. Mata (1997) designa el proceso de textualización con los términos intercambiables *traducción* y *transcripción*. Autores que utilizan estos términos son Flower y Hayes (1981), Gil y Santana (1985) y De la Barrera y Bono (2004). Otros lo denominan redacción o propiamente escritura (Caldera, 2003; Cassany, 2005a; Andrade, 2009). En su definición, todos los términos hacen alusión al mismo proceso.

La textualización se refiere al conjunto de operaciones que permiten transformar las ideas generadas y organizadas en la memoria en lenguaje escrito. Caldera y Bermúdez sostienen que la textualización es la materialización del pensamiento del sujeto al plasmar las ideas sobre el papel. Es: "el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el estudiante-escritor pretende comunicar" (2007: 252). En el proceso de escritura, textualizar es generar productos a partir de la información obtenida y organizada en la memoria; se trata de convertir tal información en una representación lingüística concreta (Díaz, 2002).

Acorde con Cassany: "El escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector […]. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal del lenguaje escrito" (2005a: 178). Es una forma de convertir las ideas en un texto inteligible; de ahí que se utilice el término de traducción para designar el proceso.

Para traducir las ideas en significados coherentes, el escritor requiere armonizar diversos elementos, tales como las demandas formales de uso del lenguaje y de elaboración del texto, así como los aspectos que supone el problema de escritura, como la audiencia y el tema. Cabe apuntar que la capacidad de

integrar estos elementos puede estar automatizada en unos sujetos mientras que en otros, no.

La textualización implica atender dos aspectos principales que se relacionan con el proceso: los aspectos normativos y los de organización. Los primeros hacen referencia a las reglas formales que conforman el lenguaje escrito: morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos; los aspectos de organización se refieren a la estructura particular del contenido, a partir de la cual la información fue organizada y jerarquizada (Caldera y Bermúdez, 2007; Ochoa y Aragón, 2007, Andrade, 2009).

La textualización se identifica, también, con la elaboración de borradores, los cuales constituyen las diferentes versiones que se hacen del texto antes de completarlo. Castro (2009) señala que son productos parciales del proceso de escritura, mientras que Morales los define como, "experimentos tentativos de producción de significado" (2003: 423).

Los borradores son de utilidad para el escritor porque, a través de la ejecución de lo planeado, le permiten ir matizando las ideas hasta obtener la composición deseada; además, lo orientan en la búsqueda de lo que pretende escribir, es decir, en la búsqueda del significado (Morales, 2003; Albarrán, 2005; Castro, 2009).

El proceso de textualización o de elaboración de borradores se hace a partir de la recuperación de los elementos de la planificación para resumirlos y concentrarlos en el texto. El proceso básico de planificación se retoma constantemente durante la composición conforme el escritor desarrolla, clasifica y revisa el significado de lo que escribe. Lo anterior supone, de antemano, que los planes establecidos pueden modificarse durante la textualización y, por otro lado, afirma la recursividad e interacción de las etapas del proceso de escritura (Díaz, 2002; Albarrán, 2005).

Revisión

La revisión es un proceso fundamental del proceso de escritura. Supone la valoración del texto producido o borrador a través de la relectura total o parcial de lo escrito; además, implica la evaluación recurrente de lo que se escribe. Se trata de un proceso en el cual el escritor vuelve sobre el texto que ha escrito para hacer una lectura valorativa y examinar las ideas que ha plasmado. Por ello, los autores coinciden en nombrar a este proceso como relectura o exa-

minación (Gil y Santana, 1985; Caldera, 2003; Cassany, 2005a). Su función es mejorar el texto a través de la búsqueda de errores o defectos para corregirlos o reformularlos (Gil y Santana, 1985, Caldera y Bermúdez, 2007). Mediante la revisión, el escritor identifica posibles problemas en el texto y puede decidir si éste refleja, en efecto, lo que pretendía expresar.

La base para valorar el texto es, precisamente, la planificación. De este modo, se corrobora si el texto producido responde a los propósitos así como a las exigencias del tema y la audiencia (Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.). Con base en ello pueden hacerse las modificaciones necesarias para obtener una versión final del escrito.

Revisar implica más que sólo valorar los aspectos formales del texto. Caldera y Bermúdez subrayan que este proceso no debe concebirse: "sólo como la superación de faltas ortográficas, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto" (2007: 252).

Morales y Espinoza (2003) definen ciertas características de la revisión. Sostienen que es un proceso:

- Recursivo, dado que se lleva a cabo constantemente durante el proceso de escritura.
- Que desarrolla las competencias del escritor para mejorar su texto.
- Que observa el texto en todos sus aspectos.
- Flexible, al estar abierto a diferentes estilos personales.
- Que propicia la toma de conciencia sobre lo que se hace.
- Que puede ser inmediato o diferido.

La revisión es un elemento importante para que el escritor tome el control de su tarea. En el proceso cognitivo de la escritura, la revisión es un proceso que realiza el propio escritor; sin embargo, es destacable que la colaboración de otros actores con quienes se comparte la tarea de escribir puede apoyar el proceso. Por ejemplo, en el ámbito académico, el estudiante puede apoyarse en sus colegas, profesores o asesores (Spaulding, 1992 citado en Nigro, 2009).

La revisión es un elemento que está presente durante todo el proceso de escritura ya que el escritor puede regresar en todo momento sobre cualquier parte del texto para examinarlo. Asimismo, puede efectuar la revisión ya sea mientras escribe, o bien, al concluir el texto (Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.).

El proceso básico de revisión se divide en dos subprocesos: la evaluación y la edición. La primera consiste, propiamente, en la revisión o examinación del texto. En ésta, el escritor evalúa el texto en función del plan previo de escritura así como de los objetivos establecidos. Se trata de un análisis sistemático del texto con la finalidad de identificar fallas (Gil y Santana, 1985). No sólo se evalúa el texto, sino el mismo plan que se ha elaborado para escribir. Por ello, la revisión no se efectúa necesariamente al término del proceso, sino que se puede realizar incluso desde el proceso básico de planificación (Cassany, 2005a).

El segundo subproceso es la edición. Consiste en la corrección del texto apoyada en la evaluación, es decir, en los errores detectados a partir de la comparación de lo que se ha escrito con lo planificado. Para corregir, el escritor agrega, suprime o sustituye elementos del texto, o bien, del plan de escritura con miras a cumplir con sus expectativas respecto de la composición (Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.). Entonces, es posible establecer que la función del subproceso de edición es, esencialmente, operar en los errores identificados en la planificación y en la textualización para la mejora del texto.

Gil y Santana (1985) señalan que la edición es un subproceso que el escritor hace funcionar de manera automática y que se presenta, generalmente, en periodos cortos durante el proceso de escritura. A la vez, Flower y Hayes (1981) acentúan su peculiaridad de interrumpir otros procesos durante el acto de escritura. Una cuestión importante es que el escritor no siempre posee los elementos suficientes para operar en el texto y editarlo. Meneses, Mata y Ravelo (2007) señalan que es posible que el escritor identifique fallos a través de la evaluación, sin saber cómo proceder para corregirlos. Por otro lado, si el subproceso se ejecuta, además de mejorar el texto permite desarrollar aprendizajes y avanzar hacia la construcción de conocimientos a través de la escritura (Morales y Espinoza, 2003).

Las definiciones que se han presentado en este capítulo se constituyen como elementos fundamentales del presente estudio. Para ello se retomaron los planteamientos del enfoque cognitivo con base en el cual la escritura se concibe como un conjunto de procesos que distinguen el pensamiento del sujeto que escribe –en este caso, de los estudiantes universitarios–. Se reconoce asimismo que la escritura, concebida como proceso, tiene lugar en un ambiente específico y responde a una consigna particular; además, supone la presencia de tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión, que conforman los ejes centrales del estudio al que se refiere esta obra.

Capítulo II.
Escribir en la universidad

La escritura desde la visión de la alfabetización académica

Hablar de escritura académica implica hacer referencia a un concepto más amplio del cual se deriva: alfabetización académica. En lo general, el término *alfabetización* remite a la adquisición de las nociones básicas para leer y escribir, mientras que la expresión *alfabetización académica* otorga un sentido más específico al término.

Según Cassany (2005b), existe una variedad de términos que aluden a la alfabetización: literacidad, cultura escrita, literidad, literacia, escrituralidad. Carlino señala que el término se traduce directamente del vocablo inglés *literacy* que designa a la: "[…] cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras" (2005: 14). En este

sentido, el ámbito académico –la universidad– constituye una de estas comunidades que hacen uso del lenguaje con propósitos formativos.

Asimismo, en torno a la expresión alfabetización académica se encuentran otros términos que figuran en la literatura sobre el tema, por lo que conviene hacer algunas precisiones al respecto. Atendiendo a lo que Estienne y Marucco (2008) definen como las prácticas de lectura y escritura que funcionan como herramientas lingüísticas para apropiarse y producir conocimientos de una disciplina en el contexto de la universidad, Carlino (2003a; 2006) señala que alfabetización superior, alfabetización terciaria y alfabetización académica son términos que portan un mismo significado.

En Latinoamérica, los términos anteriores son los más comunes; sin embargo, en países de habla inglesa pueden encontrarse otras denominaciones que hacen referencia a lo mismo, como lectura y escritura disciplinar o literacidad disciplinar. Shanahan y Shanahan sugieren que la literacidad –o alfabetización– disciplinar, se refiere al: "[…] conocimiento y habilidades que poseen los estudiantes para crear, comunicar y utilizar el conocimiento dentro de las disciplinas" (2012: 9). Con este vocablo se designan también las implicaciones del uso de este lenguaje para insertarse en las disciplinas.

Como se ha expuesto, existen varias concepciones sobre el término que pueden variar de un contexto a otro. Los planteamientos siguientes pretenden delimitar lo que, en el marco de este estudio, se entiende por alfabetización académica. La alfabetización académica es el: "[…] proceso mediante el cual se llega a pertenecer al ámbito académico y profesional de las comunidades específicas, gracias a la apropiación de algunas de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del lenguaje escrito" (Cadena, Narváez y Chacón, 2007: 1).

En la definición que ofrece Carlino, la alfabetización académica se presenta como: "[…] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad" (2005: 13). Desde esta visión, la alfabetización no sólo implica producir textos, sino que involucra un proceso más complejo por el cual se llega a formar parte de una determinada comunidad discursiva.

Además, refleja las oportunidades para ingresar y participar en el entorno universitario donde el lenguaje escrito se utiliza con fines formativos específicos. En función de ello, se diferencia de la alfabetización escolar que es

impartida en los niveles educativos básicos y que atiende a otros propósitos formativos, esencialmente relacionados con el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje.

La escritura, desde la perspectiva de la alfabetización académica, hace referencia a las formas de introducirse en un ámbito académico, así como a los modos de acceder y producir el conocimiento a través de textos característicos de una comunidad universitaria (Estienne y Marucco, 2008). Cada disciplina cuenta con un repertorio de lenguaje propio que establece las pautas para comprenderla y pensar sobre ella. En este sentido se alude a la comprensión y uso eficaz de este lenguaje disciplinar que se refleja en las producciones de los estudiantes, es decir, en sus escritos.

Por otra parte, la noción de alfabetización académica cuestiona la idea de que el dominio del lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior y de que los estudiantes entran a la universidad con las habilidades de escritura necesarias para tener un aprendizaje y desempeño satisfactorios (Carlino, 2005). Se parte de la idea de que los niveles formativos previos han dotado al estudiante de los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en cualquier área del conocimiento; sin embargo, también es cierto que no todos los alumnos llegan con un nivel de saberes y aptitudes homogéneo que les permita producir textos y apropiarse del conocimiento a través de éstos.

En virtud de este supuesto dominio concluido, las debilidades en la lectura y la escritura se atribuyen erróneamente a fallos del lenguaje, o bien, a la falta de capacidades de los mismos estudiantes (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005). Esto no resulta ser necesariamente cierto, ya que, en gran parte de los casos, la realidad demuestra que los universitarios no han logrado manejar ampliamente el conocimiento y transformarlo a través de lo que escriben.

En suma, la alfabetización académica no sólo comprende la lectura y la escritura como prácticas académicas promotoras del aprendizaje que se insertan en comunidades disciplinares específicas, sino que también hace referencia a los modos en que los estudiantes llegan a conformar a la comunidad académica a través de esas prácticas. Una vez delimitado el concepto y con el propósito de situar los distintos abordajes que se han realizado en torno a este tema, se considera oportuno enunciar algunos autores que han retomado la noción de la alfabetización académica para documentar las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

En tanto área de estudio, la alfabetización académica tuvo una aparición relativamente reciente en la línea de investigación sobre la educación superior. Su florecimiento resalta hacia finales del siglo xx, principalmente en el entorno anglosajón. Desde entonces se han desarrollado diversos estudios que dan cuenta de la relevancia de este tema. Un ejemplo de trabajo que se ha realizado desde la línea de estudio de la alfabetización académica es el de Pano, Picón y Attorresi (2005), quienes exploraron las perspectivas de los universitarios respecto de las dificultades que presentan al escribir partiendo del concepto de alfabetización académica. Estos autores identificaron dificultades derivadas de variables contextuales y motivacionales, así como otras referentes a la falta de competencias discursivas y al dominio del tema.

Por su parte, Carvajal y Fernández (2002) estudiaron el dominio de las habilidades implicadas en los procesos de lectura y escritura de un texto expositivo de divulgación científica en estudiantes universitarios; además, observaron prácticas preuniversitarias, universitarias y familiares asociadas a estos procesos. Una aportación particular de este estudio es que las autoras construyeron niveles de alfabetización que les permitieron clasificar a los estudiantes según su dominio de los procesos de lectura y escritura.

Existen otras propuestas que se han orientado a proponer programas y estrategias de intervención con el propósito de promover las competencias de los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura. Massone y González (2008) se enfocaron en fortalecer estas competencias a favor del acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Por su parte, Nigro (2009), a partir de sus experiencias en la docencia, sistematizó estrategias para articular la enseñanza media y la superior con el fin de prevenir problemas como la deserción.

Asimismo, considerando la perspectiva de los docentes, autores como Diment y Carlino (2006), Fernández y Carlino (2007), González y Vega (2010), se han enfocado en el análisis de las concepciones y acciones de los profesores para orientar y acompañar los procesos de alfabetización de los estudiantes, así como sus implicaciones para la enseñanza universitaria.

Cabe destacar que una autora clave que ha realizado aportaciones teóricas y empíricas al acervo de estudios sobre alfabetización académica es Paula Carlino, quien ha explorado las diversas formas de lectura y escritura, además de elementos asociados a su enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos tales como Argentina, Australia y Estados Unidos (2003a, 2004a, 2004b, 2005).

Como se ha mostrado, la alfabetización académica es un campo de investigación amplio que comprende tanto el estudio de la lectura como de la escritura en tanto prácticas que se llevan a cabo en el marco de la educación superior. Hasta esta parte se han presentado algunos referentes de estudios que abarcan ambas líneas. En seguida se presentan los antecedentes y conceptos centrales en relación con el tema que compete a esta obra: la escritura académica.

La escritura académica. Concepto, características y funciones

La escritura es un proceso que tiene lugar en diferentes entornos que demandan el desarrollo de habilidades específicas del escritor. La escritura académica –llamada así para distinguirla claramente de otras escrituras– tiene como marco particular la universidad, o bien, otras instituciones de educación superior (Carlino, 2005).

La escritura académica constituye una evidencia tangible que demuestra una integración de temas, conceptos, perspectivas y, en general, un conjunto de conocimientos que se generan en la universidad. A su vez, es un elemento que, en gran medida, da cuenta de la trayectoria formativa de los estudiantes de este nivel. En virtud de esto, los autores han considerado diversos elementos para definirla, aunque comparten aspectos comunes en la base de su definición.

En un sentido amplio, Thaiss y Myers la definen como: "cualquier escritura que cumple un propósito educativo en un *college* o universidad" (2006: 4). Esta escritura generalmente se realiza ante la necesidad de elaborar un trabajo académico; asimismo, puede ser aquella que elaboran y publican los académicos, es decir, los docentes e investigadores de una institución.

Por su parte, Bowker presenta la escritura académica como: "un género especial de escritura que prescribe su propio conjunto de reglas y prácticas" (2007: 3). Sus pautas se organizan en torno a un orden formal de convenciones establecidas por un determinado contexto académico. Esta definición implica diversos elementos que la diferencian de otros tipos de escritura. Denota la presencia de una forma particular de identificar las ideas y fundamentarlas; de argumentar y atender las condiciones de uso de un lenguaje disciplinar y, en general, de expresar contenidos relevantes para el área en la que se desarrolle.

En términos más específicos, Marinkovich y Salazar establecen que: "La escritura en el ámbito académico constituye el medio privilegiado que utilizan

las comunidades disciplinares para la producción y comunicación del conocimiento especializado" (2011: 88).

Las definiciones anteriores comparten la idea de la escritura instalada en el entorno de una sociedad científica o disciplinar, es decir, en el entorno académico. Además, resaltan el carácter esencial que la distingue de otros tipos de escritura, en cuanto a sus autores, rasgos y fines.

En general, se puede establecer que la escritura académica se concibe como aquella que tiene lugar en el entorno académico y que cumple con los fines educativos que a éste le conciernen. Además, se distingue de otros tipos de escritura por adoptar un conjunto de rasgos formales para producir e informar el conocimiento perteneciente a campos de conocimiento específicos.

En cuanto a su caracterización –como se ha establecido–, lo que distingue fundamentalmente a la escritura académica de otros tipos de escritura es el entorno en el que se desarrolla. La escritura académica se sitúa en comunidades[1] específicas al interior de la universidad –o de otras instituciones de educación superior–, es decir, en áreas de conocimiento particulares, a saber, en las distintas disciplinas.

Por lo anterior, como lo señalan Oshima y Hogue, "sus diferencias pueden explicarse, en parte, por su audiencia especial, su tema y propósito" (1991: 2). En cuanto a la audiencia, el escritor –que puede ser cualquier actor del ámbito académico, en este caso, el estudiante– escribe para sus colegas, profesores, o bien, para personas de otros campos de conocimiento. El tema generalmente corresponde a contenidos del área disciplinar en la que se escribe. En lo que se refiere al propósito de la escritura académica, casi siempre es describir o explicar algún tema o contenido derivado del campo del conocimiento; también puede ser persuadir a una audiencia sobre ideas propias o de otros autores acerca de un tema particular.

En este marco, para que la escritura se considere académica, ha de cubrir ciertos rasgos que se identifican, invariablemente, con los aspectos y estructura de un trabajo formal. Se busca que el estilo de la escritura atienda a principios de producción textual que excluyen las formas de expresarse como si se estuviera entablando una conversación casual, con un lenguaje coloquial o dirigido exclusivamente a una persona (James Cook University, s.f.). Asimis-

[1] Según el planteamiento de Adelstein y Kuguel (2008), el término "académico" hace referencia al ámbito de investigación y enseñanza superior.

mo, se espera que las ideas que se desarrollen estén fundamentadas en saberes expertos y a partir de un conjunto de argumentos previamente establecidos por cada comunidad académica en particular (Bowker, 2007; Ferreyra, Billi, Vivas y Martínez, 2008).

En este sentido, resulta claro que, aun al interior de la universidad, la escritura académica comprende rasgos específicos según la comunidad académica en la que se inserte. Escribir el reporte de una práctica en el laboratorio para la clase de Biología es, sin duda, diferente a escribir un ensayo para una clase de Filosofía. Así pues, de tales diferencias se desprenden características específicas que responden a convenciones discursivas particulares así como a los desafíos propios de cada campo del conocimiento y de cada disciplina (Fernández y Carlino, 2007); éstas pueden, o no, ser compartidas por otras comunidades académicas.

En ciertas comunidades, las siguientes pueden ser características distintivas de la escritura académica (James Cook University, s. f.):

- *Analítica*: se fundamenta en la observación sistemática de hechos u objetos de estudio, de modo que puedan apreciarse a través de sus principios o elementos, más que mediante aspectos de orden general.
- *Objetiva*: su base es lo observable, ofreciendo una apreciación del objeto de estudio al margen de opiniones o sentimientos personales.
- *Intelectual*: se establece en función de ideas e información complejas, consecuencia de un juicio educado y sensato.
- *Racional:* se basa en el pensamiento claro, fundado en la razón, prescindiendo de subjetividades o dogmas.

Thaiss y Myers (2006) proponen otras características de la escritura académica que, en ciertos elementos, coinciden con las anteriores. La primera hace referencia a la escritura que tiene su base en un estudio persistente y disciplinado lo suficientemente profundo como para contribuir con conocimiento. La segunda resalta el predominio de la razón sobre las emociones y sensaciones al escribir. Por último, se establece la presencia de un supuesto lector para el que se escribe, un sujeto racional e informado a quien el escritor pueda mostrar habilidades analíticas y discursivas.

Es destacable que las características anteriores no son irreparablemente aplicables a todas las comunidades académicas. Como se ha señalado, existen comu-

nidades en las que características como la objetividad o la racionalidad quedan al margen de lo que se espera que se produzca como escritura académica (p. e. en la academia de Arte o de Filosofía acaso se busca la expresión de la subjetividad).

En todo caso, los textos que se produzcan deben responder a "convenciones y tradiciones retóricas específicas de cada área de conocimiento" (Adelstein y Kuguel, 2008: 15). Lo anterior implica la puesta en juego de: "sistemas conceptuales, vocabularios y clases textuales [es decir, géneros textuales: un ensayo, un reporte, un manual, un examen, una tesis] propios de cada disciplina" (Adelstein y Kuguel, 2008: 11).

En suma, aunque se reconocen características que en general distinguen a la escritura académica, es destacable que ésta adopta los rasgos de las comunidades académicas en las que se sitúa dentro de la universidad. De ahí que posea diferentes características dadas por el conjunto de conceptos, lenguaje y géneros que se manejan al interior de cada disciplina, que a su vez la distinguen de la escritura que tiene lugar en otros contextos.

Por otra parte, en relación con las funciones de la escritura académica, debe reconocerse que toda escritura cumple principalmente con una función expresiva que atiende a la necesidad del individuo de manifestarse en una forma específica, además de ejercer una función comunicativa por ser un medio de interacción entre las personas. Asimismo, es una herramienta para difundir las aportaciones del arte y de la ciencia al conocimiento (Torres, 2002).

Adicionalmente a estas funciones básicas, dentro del ámbito universitario la escritura académica comparte la función formativa de la universidad. Esencialmente se trata de una función cuya base es el propósito especial de construir, transmitir y alcanzar conocimientos emanados de las diferentes disciplinas.

Con base en lo anterior, es posible sintetizar las funciones de la escritura académica (Graham y Perin, 2007):

- *Función creadora*: a través de la escritura se construyen conocimientos que luego se difunden para consolidar un determinado cuerpo de conocimiento académico o disciplina.
- *Función informativa:* es un medio para transmitir el conocimiento construido.
- *Función formativa:* es una herramienta para profundizar en el conocimiento que adquieren los estudiantes de las distintas materias y temas propios de su disciplina.

De modo general, a partir de los planteamientos que se han presentado puede establecerse que la escritura académica cumple con la función esencial de contribuir con la consolidación de la formación universitaria, permitiendo a los estudiantes hacerse parte de una comunidad discursiva a través de la construcción y difusión de conocimientos que, a su vez, favorecen su aprendizaje y desempeño en la educación superior.

El estudio de los procesos de escritura en la universidad. Algunos ejemplos

Como parte de las prácticas que llevan a cabo los estudiantes en la universidad, la escritura académica se ha presentado como un elemento fundamental que define su trayectoria formativa. Para la investigación educativa, esto constituye un tema de interés que ha sido estudiado a partir de los distintos enfoques explicativos de la escritura; no obstante, este capítulo se concentrará en presentar algunos ejemplos de estudios empíricos que se han realizado desde el enfoque cognitivo (procesual) de la escritura.

Como se ha establecido en capítulos anteriores, desde el enfoque referido se considera a la escritura como un proceso que, a su vez, involucra procesos cognitivos que forman la base para la elaboración de escritos que permitan dar respuesta a problemas retóricos; y, en el caso que compete a esta obra, a aquellos relacionados con la formación en la universidad.

A partir de esta perspectiva, se han identificado estudios como el realizado por De la Barrera y Bono (2004), quienes retomaron un modelo cognitivo para explicar los procesos de planificación, transcripción y revisión que conforman la escritura, definiéndola como un acto complejo cuyos procesos son recurrentes y no siguen, estrictamente, pasos ordenados y graduados.

Morales y Espinoza (2003), por su parte, caracterizaron la escritura de estudiantes universitarios a partir de los procesos de preescritura o ensayo, escritura o producción de borradores y reescritura o revisión. Estos autores tomaron en cuenta las propuestas que sostienen que existen varios procesos de escritura así como aquellas que defienden la idea de un proceso único.

Siguiendo la veta del proceso de escritura, Pacheco y Villa (2005) consideraron conceptualmente los procesos de planificación, formulación y revisión

retomando la idea de expertos y novatos. Además, incluyeron planteamientos sobre lenguaje oral y escrito, audiencia y el contexto de escritura.

En la misma línea, Avilán (2004) planteó una aproximación cognitiva al proceso de producción escrita de alumnos en el nivel superior. A los tres procesos que el resto de los autores señalan (planificación, textualización y revisión), este autor agregó el de publicación. Además, consideró dimensiones tales como los espacios, horarios, aspectos personales, circunstancias, estrategias y dificultades del acto de escritura académica, dando así cuenta de otros factores que rebasan el ámbito propiamente cognitivo de la producción académica, pero que, ciertamente, influyen en ella.

Un ejemplo más que ilustra el estudio de la escritura como proceso es el de Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti (2010), quienes retomaron los modelos propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992) de escritores maduros e inmaduros para explicar los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura en estudiantes del primer año de universidad.

La diferenciación entre escritores maduros e inmaduros es particularmente relevante en el marco del presente trabajo ya que se buscó indagar sobre el proceso de escritura de estudiantes de un semestre avanzado de pregrado quienes podrían ser considerados maduros por encontrarse en la etapa final de su etapa formativa, pero que pueden también considerarse inmaduros desde una formación disciplinaria por tratarse de estudiantes de pregrado. Lo anterior da cuenta de la complejidad que entraña la caracterización maduro-inmaduro en la que se centraron estos autores.

Cabe destacar que, además de las perspectivas de los trabajos citados previamente, el proceso de escritura ha sido estudiado a la luz de otras guías internas del paradigma cognitivo, entre las cuales Mata (1997) destaca la resolución de problemas, los procesos discursivos, la cognición social, la metacognición, la autorregulación y la toma de conciencia.

En este rubro, García y Quintana (2008) exploraron los factores que inciden en el aprendizaje de la escritura en el nivel universitario, considerándolo como un proceso reflexivo en el que intervienen mecanismos metacognitivos que permiten la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y favorecen su apropiación.

Por su parte, Meneses, Mata y Ravelo (2007) analizaron los procesos metacognitivos que se involucran en la escritura universitaria, concretamente, en

la elaboración de ensayos académicos. Aunque se trata de un género discursivo distinto, el trabajo de estos autores aporta a esta investigación al considerar el análisis de los procesos de planificación, transcripción y revisión a la par de los procesos metacognitivos asociados a la escritura.

Siguiendo en la línea de la metacognición, Ochoa y Aragón (2007) analizaron la relación entre la planeación y el desempeño metacognitivo de estudiantes universitarios al escribir reseñas de artículos científicos. Este trabajo, además de tomar como base uno de los procesos básicos de la escritura –la planificación– retomó como eje de reflexión el paso de escritores novatos a escritores expertos.

Escorcia (2011) analizó también los componentes de la metacognición en relación con el rendimiento de los estudiantes universitarios. Con base en la premisa de que el ejercicio metacognitivo se relaciona positivamente con la calidad de las producciones textuales, la autora recuperó descripciones sobre las operaciones mentales que los estudiantes ejecutaron en una actividad concreta de escritura y evaluó las estrategias de autorregulación de los procesos de escritura de estudiantes del área de humanidades. Con base en los resultados, propuso la metacognición en escritura como un elemento clave para el éxito académico.

Como se ha evidenciado, en la investigación sobre escritura el paradigma cognitivo ha sido la guía de una variedad de trabajos que han abonado al estudio del proceso de escritura de los estudiantes universitarios. Cabe señalar que los estudios empíricos que se han incluido en este apartado son sólo una muestra de los diferentes trabajos que se han realizado en torno al tema de la escritura en la educación superior, no obstante, dan cuenta de la amplitud de este campo de estudio y permiten enmarcar la perspectiva desde la cual se ha desarrollado el presente estudio.

Capítulo III. El acercamiento a los procesos de escritura de los estudiantes

Bases metodológicas del estudio

El propósito central de este estudio se dirigió a analizar el proceso de escritura que siguieron tres estudiantes de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (AP) para escribir un proyecto de intervención educativa (PIE), un texto característico de su formación. Para esta finalidad se optó por realizar un estudio de tipo descriptivo desde un enfoque cualitativo.

Atendiendo a la perspectiva procesual de la escritura en la que se basa la investigación y reconociendo la complejidad de los procesos cognitivos que subyacen al proceso de escritura, se decidió enfatizar en casos específicos de los que se pudiera obtener una descripción detallada de qué hacen al escribir y cómo lo hacen.

Mediante el estudio de casos se buscó contar con ejemplos individuales[2] del proceso de escritura de los estudiantes de la licenciatura en cuestión. Por ello, se trató de un estudio de casos de tipo colectivo que consideró a tres estudiantes de AP para explorar el proceso de escritura. Los estudiantes fueron seleccionados como casos instrumentales para explorar el proceso de escritura. El estudio a partir de pocos casos permitió un acercamiento más profundo a los elementos que conformaron la escritura.

Por otra parte, considerando que el proceso de escritura involucra procesos mentales que aunque se manifiestan en un producto escrito no son observables de forma directa, la vía que se consideró más apta para obtener información al respecto fueron los propios sujetos que escriben; en este caso, los estudiantes. Así, la indagación tuvo sus bases en la perspectiva de las estudiantes que formaron parte del estudio. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y bitácoras como instrumentos para obtener información de las participantes tomando en cuenta sus experiencias, sus descripciones y sus marcos de referencia para comprender el fenómeno de estudio. Tanto las bitácoras como las entrevistas se orientaron a dar respuesta a las preguntas específicas:

- ¿Cómo es el proceso de planificación de la escritura de las estudiantes?
- ¿Cómo es el proceso de textualización que siguen las estudiantes?
- ¿Cómo es el proceso de revisión de la escritura de las estudiantes?

Con estas preguntas como guía y atendiendo a las particularidades del contexto de estudio, se establecieron categorías de análisis basadas tanto en los objetivos de la investigación como en la revisión de literatura sobre el tema (ver Tabla1). Éstas se utilizaron para la construcción de los instrumentos y posteriormente fungieron como ejes para el análisis de la información.

[2] La noción de "ejemplos individuales" se retoma de Flick, 2004.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría	Descripción	Subcategorías
Antecedentes de las estudiantes	Se refiere a las experiencias de las estudiantes en relación con la escritura en su trayectoria de formación en la universidad, sus fortalezas y debilidades en la escritura, así como sus experiencias y conocimientos previos relacionados con la escritura del PIE.	Escritura académica.
		Escritura del PIE.
Ambiente de la tarea de escritura	Comprende los aspectos relacionados con el contexto de la escritura. Por una parte, la materia de Intervención Educativa I, específicamente, el trabajo mediante asesorías individuales y sesiones grupales, así como las guías que se entregan a los estudiantes para la elaboración del PIE. Además, considera aspectos del problema retórico que están dados por el ambiente o contexto al que se circunscribe la tarea de escritura: tema, audiencia y propósitos (Flower y Hayes, 1981).	Materia de Intervención Educativa I: - Asesorías individuales - Sesiones grupales - Guías para la elaboración del PIE.
		Elementos del problema retórico: - Tema. - Audiencia. - Propósitos.
Proceso de planificación	Integra los elementos vinculados con los subprocesos de generación de las ideas, organización de las ideas y formulación de objetivos o metas de escritura (Flower y Hayes, 1981; Gil y Santana, 1985; Mata, 1997; Díaz, 2002; Albarrán, 2005; Cassany, 2005a; Caldera y Bermúdez, 2007).	Plan de escritura.
		Formulación de objetivos.
		Generación de las ideas.
		Organización de las ideas.
Proceso de textualización	Hace referencia a las operaciones que permiten plasmar las ideas en el texto, a los aspectos que el escritor cuida durante la redacción y a los materiales de apoyo que utiliza. Incluye también la elaboración de borradores o versiones del texto (Flower y Hayes, 1981; Gil y Santana, 1985; Mata, 1997; Díaz, 2002; Caldera, 2003; Albarrán, 2005, Cassany, 2005a; Ochoa y Aragón, 2007).	Operaciones para la redacción
		Aspectos que el escritor cuida al redactar.
		Materiales de apoyo para la redacción.
		Elaboración de borradores.
Proceso de revisión	Son las operaciones de evaluación y edición del texto, el proceso que siguen, su utilidad, los momentos en que se presentan, los criterios que consideran, los aspectos que se evalúan y corrigen (Flower y Hayes, 1981; Gil y Santana, 1985; Camps, 1990; Díaz, 2002; Caldera, 2003; Morales y Espinoza, 2003; Albarrán, 2005; Caldera y Bermúdez, 2007; Meneses, Mata y Ravelo, 2007).	Evaluación.
		Edición (corrección).

Fuente: elaboración propia.

Los casos de estudio

El estudio de casos parte de la definición de qué es lo que va a ser estudiado. Junto con ello se tiene la delimitación de un espacio (ya que el caso siempre se ubica en un lugar particular), de un tiempo y de otros elementos que conforman los casos, tales como personas y situaciones o eventos (Merriam, 2002). En el presente estudio, los componentes anteriores se definieron de la siguiente manera:

Tabla 2. Componentes del estudio de casos

Componentes	Definición
Espacio	Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la UAA.
Tiempo	Periodo semestral agosto-diciembre de 2012.
Personas	Estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en AP.
Evento/situación	Materia de Intervención Educativa I (PIE).

Fuente: elaboración propia.

La elección del programa de Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica como espacio de investigación se realizó considerando, en primera instancia, el conocimiento de este campo, lo cual facilitó la inmersión y favoreció la contextualización del estudio.

Por otro lado, se buscó que en la licenciatura los participantes pertenecieran a semestres avanzados con el fin de poder dar cuenta del proceso de escritura a partir de sus experiencias previas relacionadas con la escritura en la carrera. Por ello, se consideró al grupo de séptimo semestre, de lo cual se derivó la definición temporal del estudio en el semestre agosto-diciembre de 2012.

Asimismo, con el fin de delimitar una situación específica para indagar sobre el proceso de escritura, se optó por una de las materias integradoras del plan de estudios de AP: Intervención Educativa I. Esta materia se consideró representativa de la carrera dado su objetivo de integrar los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados a lo largo de la trayectoria de formación de los asesores psicopedagógicos.

En el marco de la materia de Intervención Educativa I para el estudio del proceso de escritura, se tomó como referente el proyecto de intervención educativa que los estudiantes desarrollaron como evidencia principal de sus aprendizajes.

En cuanto a la selección de los casos de estudio, los participantes fueron elegidos mediante la estrategia de muestreo por conveniencia (Flick, 2004; Tójar, 2006). De acuerdo con Stake (1998), en la investigación cualitativa se requiere hacer un tipo de muestreo en el que el investigador decide qué elementos de la realidad va a estudiar a partir de sus objetivos de investigación. Las decisiones que se tomaron al respecto consideraron la importancia de seleccionar casos que permitieran un acercamiento factible al problema de estudio:

> Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales. (Stake, 1998: 17)

Para los fines de este estudio, la selección de los casos se realizó con base en criterios de factibilidad y accesibilidad respecto de los participantes y de los recursos disponibles para la investigación. Para definir el número de casos se tomó en cuenta el tiempo disponible para abarcar de modo viable el mayor conjunto de casos posible.

Cabe apuntar que inicialmente se buscó estudiar dos casos extremos considerando un buen escritor y un escritor deficiente. Sin embargo, este criterio de selección se descartó ya que se partió del supuesto de que la disposición voluntaria por parte de los participantes sería un factor clave para que aceptaran el compromiso de participar como informantes del estudio en función de sus exigencias e implicaciones, así como para asegurar su colaboración activa y constante hasta el término del trabajo de campo. Lo anterior se decidió dado el semestre elegido para desarrollar el estudio, en el cual los estudiantes se enfrentaron a una carga de trabajo mayor a la de otros semestres de su formación. Así, se consideraron dos criterios para la selección de los participantes:

1. Su disposición para participar en el estudio, lo cual, presumiblemente, facilitó la obtención de información (Flick, 2004; Tójar, 2006).

2. Que pertenecieran a la generación 2009-2013 de la licenciatura, de manera que los casos de estudio se conformaran por estudiantes regulares cuya trayectoria en la carrera hubiera sido continua desde su ingreso.

Para la selección, se consultó el número de alumnos inscritos en la materia,[3] confirmando un total de 49 estudiantes, 44 mujeres y 5 hombres. No obstante, al iniciar el trabajo en campo, 6 de ellos se encontraban en actividades de intercambio académico, por lo que sólo se contó con un universo de selección de 43 alumnos, 40 mujeres y 3 hombres.

Al inicio del semestre agosto-diciembre de 2012, se realizó una presentación del proyecto de investigación al grupo de séptimo semestre de la licenciatura en AP en la que se expusieron las preguntas de investigación, los objetivos y las técnicas de obtención de información, además de convocar a los estudiantes a que reunieran los criterios de selección. Las personas que se propusieron para participar en el estudio fueron cuatro estudiantes del sexo femenino quienes pasaron a conformar los casos iniciales de estudio.[4]

Por último, conviene señalar que la selección de varios casos de estudio no atendió al objetivo de entablar relaciones entre éstos, sino al de indagar sus particularidades para poder caracterizarlos en sí mismos. La selección de los casos de estudiantes atendió, primordialmente, a la premisa de comprender cada caso en sí mismo sin buscar que fuera representativo de otros (Tójar, 2006).

Técnicas e instrumentos de obtención de información

Para el acercamiento al objeto de estudio se utilizaron dos técnicas de tipo introspectivo:[5] la bitácora y la entrevista. Se diseñaron como instrumentos de obtención de información: cuatro bitácoras y tres guiones de entrevista adoptando una metodología flexible y emergente, lo cual se reflejó funda-

[3] Para obtener estos datos se recurrió al departamento académico de adscripción de la Licenciatura en AP de la UAA.

[4] Cabe señalar que el estudio comenzó con cuatro casos de estudio; sin embargo, una de las estudiantes desertó en la fase intermedia del trabajo de campo.

[5] De acuerdo con Cassany (2005a), en las técnicas de tipo introspectivo los escritores describen y analizan lo que hicieron durante la ejecución de su tarea de escritura.

mentalmente en las categorías de análisis establecidas a priori y su carácter de inacabadas.

Con el propósito de validar los instrumentos se recurrió al procedimiento del juicio de expertos así como al juicio de pares. De ello se recogieron observaciones respecto de la relevancia y pertinencia de las preguntas en función del tema de estudio, los objetivos de la investigación y los de cada instrumento en particular.

Las observaciones y sugerencias que surgieron de los procesos anteriores y el propio avance en la obtención de información fueron el apoyo principal para el diseño de las versiones finales de los instrumentos (ver Anexos A y B). Una precisión importante respecto de las técnicas e instrumentos utilizados es el hecho de reconocer que su alcance dependió, en gran medida, de la visión de las participantes respecto de su propia tarea de escritura. En este sentido, conviene recalcar que la información obtenida mediante las bitácoras y las entrevistas se configuró a partir de la representación que las participantes elaboraron en cuanto a su propio proceso de escritura, así como a su capacidad para reconstruirlo y comunicarlo.

Las bitácoras como instrumento para obtener información sobre el proceso de escritura

Las bitácoras, como técnica de obtención de información, se constituyen a partir de registros con cierta periodicidad acerca de un determinado fenómeno de estudio. El uso de bitácoras supone la obtención de información a partir de reportes frecuentes, generalmente escritos, que los sujetos generan durante un lapso determinado.[6]

En función del propósito esencial de las bitácoras y de analizar un fenómeno específico que se desarrolla a lo largo de un periodo (Bolger, Davies y Rafaeli, 2003; Cohen, Leviton, Isaacson, Tallia y Crabtree, 2006), se optó por su uso para estudiar el proceso de escritura de las estudiantes a lo largo de un periodo semestral.

[6] En la literatura sobre instrumentos de obtención de información se pueden encontrar referencias a este tipo de registros con los términos *logs* y *diaries;* no obstante, todos hacen referencia a la obtención de información a partir de reportes más o menos frecuentes. Algunos ejemplos de estas denominaciones se encuentran en Bolger, Davies y Rafaeli (2003) y Cohen, Leviton, Isaacson, Tallia y Crabtree (2006).

El uso de la bitácora como instrumento de obtención de información para documentar el proceso de escritura se justifica con base en dos supuestos. El primero, de acuerdo con Nunan (1992), considera la naturaleza del instrumento como herramienta introspectiva que puede dar cuenta de los procesos mentales asociados a la escritura. Su valor estriba en la posibilidad que ofrece de, "conocer áreas que no son accesibles normalmente a los investigadores" (citado en Villalobos, 2007: 20), como son los procesos mentales.

El segundo supuesto atiende a la idea de Anson y Beach (1995, citados en Villalobos, 2007), quienes afirman que la información que facilita el instrumento puede complementarse con la de otras herramientas de investigación, en este caso, las entrevistas.

La frecuencia del registro se definió con base en la propuesta de Bolger, Davies y Rafaeli (2003), quienes recomiendan un diseño basado en eventos (*event-based design*) para el caso de los estudios sobre procesos. Este tipo de diseño implica que los sujetos proporcionen información atendiendo a los criterios de entrada que define el investigador según el objeto de estudio y los propósitos de la investigación.

Para el diseño de las bitácoras, se utilizó la plataforma virtual Google Docs[7] en la que se capturaron las preguntas correspondientes a cada una. Este sitio en línea permitió que las bitácoras se enviaran a las participantes por medio de correo electrónico, además de establecer un enlace directo con la plataforma para responder la secuencia de preguntas abiertas contenida en cada bitácora.

Las bitácoras se crearon con base en las categorías de análisis (ver Tabla 1) buscando abarcar los aspectos referentes a los procesos básicos de la escritura, a partir de las particularidades de la elaboración de cada fase del proyecto de intervención educativa.

Las entrevistas como instrumento para obtener información sobre el proceso de escritura

En consonancia con el perfil de la investigación, se definió el uso de entrevistas semiestructuradas por constituir ésta una técnica mediante la cual se recolectan datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas o temas de carác-

[7] La plataforma Google Docs es un sitio ofimático de libre acceso disponible en http://docs.google.com. Para esta investigación, se utilizó la herramienta de Formularios.

ter abierto. Éstos están destinados a obtener descripciones acerca del objeto de estudio en palabras propias de los sujetos para poder conocerlo e interpretarlo (Kvale, 1996 citado en Martínez, 2006; Mayan, 2001; Martínez Carazo, 2006).

Por otro lado, retomando la postura de Mayan (2001), se consideró la utilidad de este tipo de entrevistas en los casos en los que el investigador posee un conocimiento previo (p. e. derivado de la revisión de literatura), pero que no es suficiente para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Uno de los objetivos de las entrevistas semiestructuradas fue generar información suficiente acerca del fenómeno de estudio para formular preguntas que orientaran acercamientos posteriores, ya fuera en entrevistas sucesivas o mediante el uso de técnicas alternas. En este estudio, las entrevistas semiestructuradas apoyaron el avance en la obtención de la información mediante las bitácoras y las mismas entrevistas. Al igual que las bitácoras, los guiones de entrevista se diseñaron con base en las categorías de análisis, así como en función de aspectos que se consideró que no fueron abordados de manera suficiente por las participantes al responder las bitácoras.

Se trabajó con guiones de preguntas abiertas con las que se propició la respuesta libre de las participantes. Aunque en cada guión las preguntas se formularon en un orden específico, se trabajó con la premisa de que el planteamiento de las preguntas fuera flexible previendo la posibilidad de agregar, modificar u omitir preguntas y su orden, según las necesidades de obtención de información que se presentaran en cada entrevista y en cada caso particular. Se definió la implementación de tres entrevistas: una al inicio, una en la fase intermedia de la elaboración del PIE y una al concluirlo, de acuerdo con los siguientes objetivos:

Entrevista inicial

- Conocer los antecedentes de las estudiantes en relación con la escritura académica en el marco de su formación como asesoras psicopedagógicas.
- Conocer aspectos relacionados con el contexto de la escritura: materia de Intervención Educativa I.
- Conocer los elementos del proceso de escritura que estuvieron presentes en la fase inicial de elaboración del PIE.

- Conocer los avances del PIE[8] que las estudiantes habían logrado al momento.

Entrevista intermedia

- Conocer los procesos básicos de la escritura correspondiente a los avances de las estudiantes en el proyecto de intervención educativa.

Entrevista final (integradora)

- Conocer el proceso completo de escritura del PIE a través de la integración de los procesos básicos de planificación, textualización y revisión que tuvieron lugar durante la elaboración del proyecto.

Procedimiento de obtención de la información

Al inicio del trabajo de campo se efectuó una sesión de inducción destinada a las participantes en la que se expusieron los objetivos de la investigación y la forma de trabajo con las bitácoras y las entrevistas.

En esta sesión se obtuvo el consentimiento informado respecto de la participación de las estudiantes y se recolectaron sus datos personales. Además, se aseguró el uso de la información de acuerdo con los principios de confidencialidad, transparencia y profesionalidad, respetando el anonimato de las participantes[9] y de las situaciones que pudieran presentarse como parte del trabajo en campo.

Para la implementación de las técnicas de obtención de información se establecieron las siguientes consideraciones:

[8] Como se describirá más adelante, en la materia de Intervención Educativa I se consideró la entrega de cuatro prácticas a lo largo del semestre que se constituyeron como productos parciales y permitieron observar los avances en la escritura del PIE.

[9] Para asegurar el anonimato de las participantes, se les asignó un número de estudiante que se utilizó para el proceso de análisis de los datos y la presentación de resultados.

Bitácoras

La programación de las entradas en las bitácoras se realizó en función de la entrega de las cuatro prácticas del PIE, definiendo un registro en bitácora por cada práctica concluida. Las bitácoras estarían disponibles en el correo electrónico el mismo día de entrega de cada práctica. Se definieron fechas y horarios límite para enviar las respuestas de las bitácoras. Junto con las bitácoras, se enviaría la práctica concluida como evidencia de las respuestas proporcionadas.

Entrevistas semiestructuradas

La duración de cada entrevista sería de aproximadamente una hora. En cada entrevista, las participantes presentarían evidencias de sus avances del PIE según la fase del proyecto en la que se encontraran. Estas evidencias servirían como referente tangible para apoyar la reconstrucción del proceso de escritura de las participantes.

Análisis de los datos

Considerando la información derivada del trabajo en campo, se establecieron las siguientes previsiones para sistematizar el análisis encaminado a la obtención de resultados y hallazgos de la investigación.

a) Conformación de materiales textuales para el análisis

Como base para el proceso de análisis, se concentró la información obtenida en el trabajo de campo en materiales textuales. En el caso de las entrevistas, se realizaron las transcripciones correspondientes utilizando el software Express Scribe[10] (versión 5.46) atendiendo las convenciones básicas para transcripción de Jefferson (1984). Además, se elaboraron síntesis de los aspectos más relevantes identificados por caso en cada entrevista, en función de los objetivos y preguntas que orientaron la investigación.

[10] Se utilizó la versión 5.46 de Express Scribe; *software* distribuido por NCH Software.

Para las bitácoras, la información recolectada se agrupó de dos maneras. En la primera se elaboraron tres concentrados de información que incluyeron las respuestas de las participantes por cada una de las bitácoras respondidas. En la segunda, la información individual obtenida de cada una de las bitácoras se reunió en doce concentrados, cuatro registros de bitácora por cada estudiante. Así, el *corpus* de materiales textuales para el análisis quedó conformado por:

- 9 transcripciones de entrevistas.
- 12 registros en bitácoras (registro individual por bitácora).

Para identificar estos documentos, así como a las participantes de las cuales se obtuvieron y las evidencias que se presentaron en cada caso, se crearon códigos específicos. Los registros en bitácoras se identificaron con la letra B, las transcripciones de entrevistas con la letra E y las evidencias que se presentaron con cada instrumento con las letras EV; en el caso de las participantes, se distinguieron como EST.

En cada caso, se agregó al código respectivo el número de bitácora, entrevista, evidencia o estudiante al que corresponde. Por ejemplo, la evidencia 1 presentada en la entrevista 2 de la estudiante 3 se distinguió como EV1_E2_EST3. De este modo, se facilitó la identificación de los materiales y su contenido.

b) Lectura exploratoria de materiales textuales

Se realizó un acercamiento exploratorio mediante la lectura completa de la información textual obtenida, como un ejercicio inicial previo a la codificación (Martínez, 2006; Richards, 2003 citado en Stapleton, 2010).

A partir de esta lectura, se apreció que la información sobre los antecedentes de las estudiantes en relación con la escritura académica era muy escasa. Debido a ello, se les solicitó una reseña sobre sus antecedentes relacionados con la escritura y sus experiencias más significativas con la escritura durante su formación en la licenciatura en AP. Estos escritos se identificaron con el código ANT.

Por otra parte, esta primera lectura exploratoria se destinó a identificar información relevante para el análisis subsecuente: segmentos significativos de información o ideas sobresalientes por su poder descriptivo. Estos elementos se resaltaron y se realizaron notas sobre puntos de interés así como posibles esquemas de interpretación (Mayan, 2001; Martínez, 2006).

c) Categorización y codificación

A partir de las categorías establecidas con base en la revisión de los marcos conceptual y contextual en torno al objeto de investigación, se realizó la descripción y codificación de las categorías que se emplearon en el análisis, con lo cual se procedió a la reducción de los datos, es decir, a la selección y simplificación de la información contenida en los materiales textuales para su posterior análisis (Miles y Huberman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999).

La información de los materiales textuales se separó en unidades de registro de acuerdo con criterios temáticos. De esta forma, se identificaron fragmentos de los textos que hacían referencia a un mismo tema (categoría) para asignarles un código. Se utilizó el software ATLAS.ti (versión 6.2) como apoyo informático, por cumplir con las funciones pretendidas para la fase analítica del presente trabajo de investigación.

d) Agrupación y síntesis de categorías

Posterior a la categorización y codificación de los datos, se identificaron los segmentos o unidades de registro clasificados con un mismo código y se agruparon en las categorías correspondientes. Asimismo, se identificaron unidades de registro no pertenecientes a las categorías establecidas por lo que se definieron dos categorías emergentes. En el caso de la Estudiante 1 surgió la categoría "dificultades en la escritura del PIE", mientras que en el caso de la Estudiante 2 se evidenció la categoría "proceso de escritura en equipo" (en el capítulo siguiente se mostrará la descripción de estas categorías en cada caso respectivo).

A partir de lo anterior, se efectuó un análisis detallado de las categorías resultantes con la finalidad de perfeccionarlas y, en su caso, reordenarlas para luego relacionarlas entre sí. En este ejercicio de síntesis de las categorías, algunas se agruparon o se dividieron buscando la mejor manera de representar el conjunto de unidades que conformaron cada categoría.

e) Validación del análisis

En relación con los datos recogidos para explicar el problema de investigación, así como con la información generada en las etapas anteriores del análisis, se formularon los resultados derivados de cada caso de estudio.

Esta fase interpretativa se centró en el análisis orientado a cada caso, mediante el cual se cuidó la premisa de realizarlo desde la perspectiva propia de las participantes (Cisneros, 2011) y sin descuidar su contextualización.

Para comprobar que las conclusiones correspondieran con la realidad, se verificó la validez del análisis y las conclusiones resultantes mediante tres estrategias:

1. *Triangulación entre instrumentos de obtención de información.*

   Considerando que el análisis de los datos procedentes de las bitácoras y las entrevistas se realizó de forma separada en cada caso de estudio, se hizo una comparación de la información obtenida de ambos instrumentos en función de una misma categoría (Cisterna, 2005). Dependiendo de las categorías y su contenido, también se recurrió a las evidencias de avances y productos escritos que las estudiantes presentaron junto con los instrumentos. Para sistematizar la información derivada de las diferentes fuentes se crearon matrices por cada caso de estudio en las que se concentraron los fragmentos textuales correspondientes a cada categoría y a cada instrumento. La finalidad de este procedimiento fue cotejar la congruencia y consistencia de la información proporcionada por las participantes con miras a obtener conclusiones que pudieran integrar, de forma coherente, los resultados de la investigación.

2. *Intercambio de opiniones con otro investigador.*

   Para incrementar la validez de los resultados del análisis se utilizó la estrategia de intercambio de opiniones con otros investigadores (Rodríguez, Gil y García, 1999), con el fin de que se aportaran juicios respecto de:

   - La integración de las categorías de acuerdo con su descripción y con los elementos de significado que las soportan.
   - Las relaciones establecidas entre las categorías y su contenido.
   - Las conclusiones formuladas a partir de estas relaciones.

3. *Comprobación con las participantes.*

Con el propósito de darles voz a las informantes del estudio, se utilizó la estrategia de revisión por parte de los participantes o *member checking* (Luengo, 2010). Se presentaron las conclusiones a las estudiantes con el propósito de que las revisaran bajo las siguientes premisas: 1) verificar que los hallazgos tuvieran sentido para ellas y 2) valorar si reconocieron su proceso de escritura en las descripciones que se hicieron del mismo, de modo que pudieran confirmar si se obtuvo una descripción veraz de este proceso.

Una vez que se contó con la aprobación de las estudiantes, se estuvo en condiciones de validar la correspondencia entre los hallazgos y las percepciones que mostraron acerca de su proceso de escritura.

En general, las estrategias de validación mencionadas junto con el resto de los elementos de la metodología permitieron trazar los resultados y su discusión, así como las conclusiones del estudio que se mostrarán en los siguientes capítulos de esta obra.

Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la UAA. Una mirada al contexto del estudio

Para situar el estudio de los casos, en este apartado se describen los principales rasgos del contexto en el que se desarrolló la investigación: el marco institucional, el programa de pregrado y la materia, que fueron los referentes empíricos del estudio.

El estudio se situó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, una institución de carácter público que se encarga de formar profesionales en diversas disciplinas científicas y culturales (UAA, 2012). En su ideario, la UAA señala que su misión consiste en:

> Buscar la verdad por medio de la investigación científica y humanística, en contribuir al desarrollo integral de Aguascalientes y de México a través de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico; en transmitir las más elevadas manifestaciones del saber mediante la enseñanza y la difusión; y en

> realizar las actividades de apoyo que la docencia, la investigación y la difusión requieran (2005: 5).

Así, se perfila como una institución cuya orientación denota la búsqueda constante del progreso y la calidad educativa a través de la responsabilidad formativa de sus educandos. Se hace un énfasis especial en la calidad como: "[…] una noción compleja que incluye las dimensiones de relevancia de los contenidos de planes y programas en relación con las necesidades del entorno social" (UAA, 2005: 8).

Tal postulado se vincula con las exigencias que el universitario debe resolver tanto al interior de la institución como en el mundo profesional al que deberá enfrentarse fuera de ella. En este sentido, el logro de la calidad supone que el quehacer del estudiante sea también relevante frente a las demandas de su formación; esto se hace extensivo a todas las áreas disciplinares que conforman a la universidad.

Para dar respuesta a las demandas formativas, la UAA cuenta con varios programas orientados a contribuir con el desarrollo académico. Uno de ellos es el Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales (DHI), el cual, a través del Departamento de Apoyo a la Formación Integral, se postula como una respuesta a las necesidades de alfabetización académica de los estudiantes.

El Programa DHI plantea como objetivo general: "Proporcionar a los estudiantes estrategias de aprendizaje que ayuden a optimizar su rendimiento académico basando sus actividades en la aptitud académica que, a su vez, se centra en el razonamiento verbal y numérico" (UAA, 2010: 10). Busca optimizar, entre otros, los procesos de lenguaje y pensamiento que son propios del ámbito académico a través de cursos como: "Para comprender lo que leo", "Prolectura", "Proescritura: redacción de textos académicos", "Proescritura: redactar correctamente".

El DHI es el único programa institucional que se orienta a la alfabetización académica de los estudiantes. Los cursos que ofrece este programa son de carácter optativo y se constituyen como un apoyo abierto a aquellos interesados en adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje para mejorar su rendimiento académico. Asimismo, considera actividades de capacitación al personal docente y administrativo, tutorías, cursos especiales, retos en la página virtual y cursos con validez de créditos de formación humanista y formación integral.

En este marco institucional se inserta la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica, una de las carreras que forman parte del Centro Académico de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA. Su objetivo principal es: "Formar un profesional capacitado para ofrecer servicios psicopedagógicos a personas que integran organizaciones educativas formales y no formales, y que les permitan un mejor desempeño como personas y/o actores educativos" (Plan de Estudios, 2003, LAP, 2008: 44).

Este programa de pregrado tiene una duración de cuatro años, equivalentes a ocho semestres. Además, cuenta con dos áreas de materias optativas profesionalizantes que a la vez constituyen los ámbitos de acción del asesor psicopedagógico: el área de la educación formal y el área de la educación no formal. El área formal o escolar comprende las situaciones y problemas que tienen lugar dentro de las instituciones educativas y los grupos escolares; en cambio, el área no formal advierte lo relativo a las organizaciones no escolares, laborales y empresariales.

La trayectoria formativa del asesor psicopedagógico implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman satisfactoriamente el perfil profesional de esta carrera. Entre los conocimientos esperados se encuentran los relativos a modelos de intervención educativa. En cuanto a las habilidades, se señala el diseño, la aplicación y la evaluación de metodologías de intervención educativa. Estos aspectos se concentran en un espacio formativo particular: la materia de Intervención Educativa I que constituyó el espacio en el que se desarrolló el presente trabajo de investigación.

Con el fin de conocer los aspectos generales de la materia, al inicio del semestre agosto-diciembre de 2012 se entrevistó a una profesora integrante del equipo de titulares de esta materia quien facilitó el programa de la misma, además de describir la forma de trabajo prevista para el periodo referido. Con base en la información proporcionada por la profesora, así como la contenida en el Plan de Estudios vigente de la carrera de AP, se obtuvo un panorama general del contexto del estudio.

En los últimos periodos semestrales de la carrera, el Plan de Estudios demanda evidencias del conjunto de saberes y competencias adquiridos en la trayectoria académica. Los espacios destinados a conjuntar estas evidencias se conforman como materias integradoras que el Plan de Estudios 2003 define como:

> Espacios curriculares que tienen como propósito ofrecer contenidos y experiencias de aprendizaje en las que los alumnos construyan y apliquen metodologías de intervención psicopedagógica utilizando conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en el transcurso de su formación profesional. (2008: 59)

Las materias integradoras dan cuenta de la formación del asesor psicopedagógico. El caso particular de la materia de Intervención Educativa I atiende a la función principal de los asesores psicopedagógicos: proponer metodologías de intervención destinadas a satisfacer necesidades educativas en diversos ámbitos de acción.

El Plan de Estudios 2003 de la licenciatura en AP (2008: 77) define la finalidad de la materia de Intervención Educativa I en términos de: "diseñar, aplicar y evaluar metodologías de intervención educativa" para atender situaciones individuales o grupales en dos ámbitos posibles: el formal o escolar, y el no formal o no escolar (Programa de la Materia de Intervención Educativa I, agosto-diciembre de 2012).

Así, el perfil de la materia la presenta como un eje básico de la formación y de la labor del asesor psicopedagógico. Por ello fue que se planteó el trabajo de investigación en este espacio curricular, pues se consideró un adecuado referente para el estudio dada su relevancia en el trayecto de formación en la licenciatura.

Según el programa de la materia, para el semestre agosto-diciembre de 2012, en la metodología de enseñanza-aprendizaje se establecieron dos modalidades de trabajo: las sesiones grupales y las asesorías individuales. Según lo refirió la profesora entrevistada, las sesiones grupales se efectuaron en momentos específicos del semestre –al inicio de cada una de las cuatro fases que componen el proyecto de intervención educativa, mismas que se expondrán más adelante– y se orientaron a la presentación, por parte de los profesores titulares de la materia, de los elementos teóricos, técnicos y metodológicos necesarios para integrar un proyecto de intervención educativa. Este trabajo se apoyó en la recuperación de conocimientos de cursos anteriores, lecturas y exposiciones de avances ante el grupo. De esta forma se socializaron los conocimientos y aptitudes que prepararon a los estudiantes para la elaboración de sus proyectos.

En cuanto a las asesorías individuales, se asignó a cada estudiante un asesor (integrante del grupo de profesores titulares de la materia) encargado de revisar a lo largo del semestre los avances en la elaboración e implementación del

proyecto de intervención. Se estableció un mínimo de 20 sesiones de asesoría individual de una hora cada una. La plataforma educativa virtual de la UAA se utilizó como espacio de apoyo para la disponibilidad de materiales y la entrega de prácticas (Programa de la Materia de Intervención Educativa I, agosto-diciembre de 2012).

Para cumplir con los objetivos de la materia de Intervención Educativa I, se requirió a los estudiantes la elaboración de un proyecto de intervención educativa (PIE) encaminado a la implementación de programas psicopedagógicos en situaciones reales en organizaciones, centros y otras instituciones educativas.

Con tal finalidad, el curso se organizó de modo que el proyecto fuera producto de avances parciales que se obtuvieron de manera progresiva con base en las fases de elaboración de una propuesta de intervención establecida en el Programa de la Materia de Intervención Educativa I (agosto-diciembre de 2012):

1. Planteamiento de la situación.
2. Fundamentación teórica.
3. Diseño del programa de intervención.
4. Informe de resultados.

Estas cuatro fases para la elaboración del PIE constituyeron, a su vez, las prácticas a desarrollar durante el semestre. Antes de emprender cada fase, los profesores dieron a conocer a los estudiantes los elementos conceptuales y metodológicos de cada una durante las sesiones grupales. Por otro lado, con el propósito de supervisar el avance en la elaboración del proyecto, a cada estudiante se le asignó un profesor-asesor que lo acompañó a lo largo del semestre a través de la modalidad de trabajo en asesorías individuales.

Además, como parte del diseño del curso se elaboraron guías con lineamientos[11] para la elaboración de cada una de las prácticas (fases). Estas guías se entregaron en formato impreso a los estudiantes durante las sesiones grupales que tuvieron lugar antes de iniciar cada fase del PIE; incluyeron la descripción de las fases y el procedimiento a seguir, así como algunos criterios formales para la elaboración de los documentos a entregar.

[11] Las guías para la elaboración de cada una de las prácticas se obtuvieron como parte de la entrevista con la profesora titular entrevistada al inicio del semestre agosto-diciembre de 2012.

Planteamiento de la situación

Es la fase de presentación de la situación a atender mediante el programa de intervención. Incluyó el diseño y la adaptación de técnicas e instrumentos de obtención de información empírica, así como su implementación con los actores involucrados para establecer el diagnóstico de la situación a intervenir. En la guía para la elaboración de la fase 1 se definió el siguiente procedimiento:

1. Obtención de información, búsqueda y sistematización de información empírica.
2. Análisis, sistematización e integración de información.
3. Descripción de la situación (integración de datos).
4. Metodología para el planteamiento de la situación.

Fundamentación teórica

A partir del planteamiento de la situación, se realizó la búsqueda documental de información que permitió interpretar y comprender la situación educativa a atender. En esta fase se consideraron, "tanto los principios teóricos de la intervención psicopedagógica y las teorías que fundamentarán científicamente el programa de intervención, así como otros programas" similares (Guía para la Fase 2).

Para la búsqueda de información documental y la organización de la fundamentación teórica se establecieron los siguientes puntos:

1. Enfoque filosófico.
2. Enfoque pedagógico (fundamentos teórico-prácticos de la práctica educativa).
3. Definición del sujeto a atender.
4. Teorías del desarrollo que describan al sujeto a atender.
5. Teoría o enfoque teórico (pedagógico, psicológico, sociológico u otro).
6. Área de dificultad de acuerdo al enfoque elegido.
7. Alternativas de acción que proponen las teorías elegidas.

Esta fase, además de la fundamentación teórica, incluyó la integración de los datos teóricos y empíricos en un diagnóstico interpretativo. Este diagnós-

tico consistió en relacionar la información del planteamiento de la situación con la obtenida de la búsqueda documental. Se busca "explicar teóricamente lo que está ocurriendo" (Guía para la Fase 2) en la situación de intervención, identificando factores que la determinan e influyen en el desarrollo de la persona o el grupo a atender.

Para elaborar el diagnóstico interpretativo, en la guía se pidió retomar el planteamiento de la situación y la información teórica para explicar el caso de intervención. En esta parte se hizo énfasis en la consonancia de la terminología utilizada con el enfoque teórico seleccionado.

Por último, la fase de fundamentación teórica incluyó la presentación de la propuesta general de intervención a partir de la construcción de una hipótesis diagnóstica. Para ello se ofreció la siguiente pauta de redacción: "Si […] (se indican las acciones educativas) entonces […] (se indica el resultado esperado que está expresado en la finalidad educativa y/o en la teoría)" (Guía para la Fase 2).

Diseño del programa de intervención

Es la planeación sistemática de las actividades a desarrollar durante la intervención. El programa de intervención incluyó los siguientes componentes: destinatario(s), objetivos, contenidos, agentes de la intervención, metodología a seguir, actividades a realizar, recursos necesarios, temporalización y estimación de los costos del programa (Guía para la Fase 3). El procedimiento para diseñar el programa de intervención consideró:

1. Título del programa.
2. Justificación.
3. Objetivos generales y particulares.
4. Acciones educativas.
5. Métodos y técnicas.
6. Recursos.
7. Tiempo destinado a cada sesión.
8. Evaluación y seguimiento.

Además, se recomendó la elaboración de un manual con las actividades y materiales requeridos para cada sesión prevista en el programa de intervención.

Informe de resultados

Esta fase tuvo sus bases en tres momentos fundamentales: 1) la aplicación y seguimiento del programa, 2) la evaluación de los resultados obtenidos y 3) la toma de decisiones sobre la mejora y continuidad del programa.

A partir de estos momentos, se presentó el informe de resultados obtenidos con base en los siguientes apartados (Guía para la Fase 4):

1. Logro de los objetivos de la propuesta de intervención.
2. Alcances y límites de la elaboración de la propuesta, de su aplicación y personales.
3. Revisión del diagnóstico informando los resultados de la intervención en función del mismo y de la hipótesis diagnóstica.
4. Sugerencias de mejora de la propuesta de intervención.
5. Aprendizajes personales al elaborar e implementar el proyecto de intervención.

En cada una de las guías para la elaboración de fases del PIE, además de proponer el seguimiento de los procedimientos indicados, se establecieron criterios de forma y estructura que los estudiantes debieron considerar al escribir cada práctica. En el caso de las prácticas 1 y 2 se indicó que los documentos deben elaborarse "con redacción personal". Para la práctica 2 (fundamentación teórica), se hizo énfasis en el uso adecuado de citas y referencias según la normativa de la American Psychological Association (APA). En las guías de las prácticas 3 y 4, se señaló que la propuesta de organización y presentación debe ser personal haciendo uso adecuado de cada elemento que se solicita según la fase del proyecto que corresponda.

Asimismo, para todas las prácticas se requirieron aspectos de formato específicos, así como el número de cuartillas necesarias. En cuanto a la estructura, las prácticas debían contar con: portada, introducción, desarrollo de la fase según los apartados del esquema propuesto, conclusión y fuentes de información consultadas, incluyendo sólo las citadas en el documento y en orden alfabético según apellidos de autor.

Los criterios anteriores, así como la descripción de cada una de las fases, constituyeron las pautas para la elaboración de los proyectos de intervención educativa de los asesores psicopedagógicos en formación.

Capítulo IV.
Los procesos de escritura de los estudiantes universitarios

En este capítulo se presentan las descripciones de los procesos de escritura de los estudiantes que constituyen el elemento central de esta obra. Este apartado está organizado en tres secciones que corresponden a los casos de estudio. En cada una se presentan de inicio los datos generales y los antecedentes para contextualizar el caso y posteriormente se describen los elementos de los procesos de escritura que siguió cada estudiante al producir el texto.

Caso 1. ¿Cómo escribe un asesor psicopedagógico?

Para un estudiante, el ingreso a la universidad supone encontrarse con un nuevo entorno que involucra a su vez nuevas prácticas y lenguajes que deben ser conocidos y generalmente adoptadas a efecto de pasar a formar parte de éste. Para la Estu-

diante 1 (EST1), de 21 años, la entrada a un campo disciplinar en lo general desconocido para ella, implicó retos importantes en cuanto a su desenvolvimiento en la escritura.

Los antecedentes de la EST1 con la escritura académica se remontan a su etapa de formación previa en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) donde cursó una carrera técnica en administración. El hecho de haberse formado en el área administrativa constituyó un antecedente que definió la transición a un campo disciplinar en el que las formas de escribir diferían de lo que ella sabía hacer.

Desde su ingreso a la licenciatura en AP, la estudiante se enfrentó a un reto significativo: la escritura de ensayos. Ello fue una consigna recurrente que le representó gran dificultad a lo largo de la carrera. Durante su formación en el campo administrativo en el bachillerato, señala: "Los únicos trabajos de redacción que nos pedían eran planes de negocios y cosas así […] entonces llego aquí y ensayos, ensayos" (E1/EST1/022). "Yo ni siquiera sabía qué era un ensayo" (E1/EST1/018).

Este reto estuvo presente en otras asignaturas en las que los trabajos encomendados por el profesor consistieron en formular críticas hacia las teorías educativas. Aprender a formular una crítica y redactarla implicó cambios importantes para la estudiante en cuanto a lo que venía haciendo desde el bachillerato al tener que enfrentarse a nuevos géneros textuales.

Además de los ensayos, durante la trayectoria de formación en la carrera predominaron otros géneros como los mapas conceptuales y los mapas mentales. La estudiante destaca que, en general, los textos que se le solicitaban como evidencias de su aprendizaje debían caracterizarse por su claridad y congruencia, además de ser propositivos, creativos, aportar críticas y reflexiones personales. En cuanto a su forma, debían cumplir las reglas de ortografía y apegarse a las normas de citación establecidas en la disciplina.

A partir de esta manera de caracterizar los textos requeridos en la licenciatura, la EST1 consideró que su principal fortaleza como escritora en el marco de su formación consiste en ser concreta al expresar sus ideas. Este rasgo la ha conducido a obtener observaciones positivas por parte de sus profesores y compañeros, ella supone que "a veces eso ayuda para que no se pierda la idea central de lo que quieres decir" (E1/EST1/034).

En contraparte, consideró la ortografía como su limitante principal. A pesar de revisar sus escritos, refirió: "Me cuesta trabajo acordarme dónde van

los acentos o dónde pongo las comas, o sea, eso me detiene mucho, me quita mucho tiempo a la hora de hacer un trabajo" (E1/EST1/040). Estas fortalezas y limitantes han definido también la escritura del PIE.

Durante la etapa de formación en la carrera, la EST1 cursó dos materias de las cuales recogió algunas nociones respecto de la elaboración de un proyecto de intervención educativa. De las asignaturas de Dificultades de Aprendizaje y Metodología de la Intervención Educativa (ambas cursadas en quinto semestre), retomó principalmente elementos en cuanto al tema y al formato del proyecto; de estas materias, la primera le fue de más utilidad.

Por otra parte, en cuanto a las características que debe tener un proyecto de intervención educativa, la EST1 destacó que: "Primero tiene que ser propositivo […] también tiene que tener mucha claridad […], tiene que ser verídico y original, o sea, de tu propia cosecha" (E1/EST1/050-052). Tales características se relacionan con las que la estudiante refirió que deben tener los textos que le solicitan en la carrera que, en general, deben constituir propuestas claras, creativas y con aportaciones personales, es decir, que no hayan sido planteadas en otros espacios o con otros fines.

Con base en estos antecedentes, para el caso de la escritura del PIE, el proceso de escritura de esta estudiante se describe a partir de tres aspectos centrales: la presencia de una asesora de la intervención, la dinámica de las asesorías individuales que recibió y las guías para la elaboración del PIE que le fueron proporcionadas en el marco de la materia.

La asesora de la intervención

En general, la estudiante resaltó de forma significativa la figura de su asesora quien apoyó de diversas maneras la elaboración del PIE, principalmente a través de materiales, revisiones y recomendaciones que orientaron el trabajo desarrollado por la estudiante.

Al inicio del curso, la asesora proporcionó a los estudiantes a su cargo dos documentos adicionales a las guías para elaborar el proyecto que fueron repartidas a todo el grupo. El primero consistió en una guía de observación para utilizarla en el diagnóstico de los casos de intervención. En el segundo documento titulado: "Instrucciones para trabajo con la primera fase" se indicaron aspectos sobre la aplicación de los instrumentos así como instrucciones para presentar los resultados del diagnóstico (EV2/E1/EST1). Cabe destacar que para la EST1,

estos documentos elaborados por la misma asesora constituyeron pautas que calificó como más específicas para emprender la producción del PIE.

Por otro lado, durante el planteamiento de las fases, la asesora revisó y corrigió aspectos de redacción (p. e. forma de plantear la hipótesis y los objetivos de la intervención), de contenido (p. e. omitir o complementar ideas), de estructura del texto (p. e. acomodo de párrafos y apartados); además, en cuanto a forma, corrigió aspectos de citación (p. e. no colocar la página del texto de referencia cuando no se cita textualmente). Además, la asesora ofreció sugerencias especialmente en cuanto a la bibliografía de consulta, recomendó libros que la EST1 utilizó como referentes para introducirse al tema y para fundamentar el proyecto. Asimismo, tuvo parte en decisiones respecto a los aspectos a considerar en la intervención.

Es destacable que la estudiante recurrió constantemente a su asesora para consultar dudas sobre la utilidad de la bibliografía que localizó por su cuenta y en cuanto a las formas de citar las fuentes de consulta. También consultó decisiones acerca de las actividades que involucraron la elaboración del PIE antes de emprenderlas. Las propuestas de la asesora fueron tomadas en cuenta por la EST1 para desarrollar el PIE en todas sus fases.

Con base en las correcciones y recomendaciones de su asesora, la estudiante expresó: "Obviamente yo sí sigo el esquema que la maestra nos pone" (E3/EST1/095). El hecho de requerir constantemente el acompañamiento de la profesora, además de tomar en cuenta sus consignas y propuestas, evidenciaron lo que la misma EST1 señaló: "Mi asesora sí ha estado presente siempre" (E3/EST1/165).

Las asesorías

La dinámica de las asesorías fue variable a lo largo del curso. La mayoría de las veces se trabajó en sesiones individuales pero, en función del criterio de la asesora, en ocasiones específicas se impartieron asesorías en grupos conformados por entre dos y diez estudiantes. La duración de éstas fue típicamente de media hora a una hora.

En las asesorías grupales que se dieron, en general, al inicio y al final del curso, la EST1 mencionó: "Nos pasaba a todas al mismo tiempo y nos iba diciendo algo general que debía tener la fase, nos hacía las correcciones generales" (E3/EST1/221).

En el caso de las asesorías individuales, la estudiante presentó los avances de las distintas fases del PIE, o bien, los envió con anticipación por correo electrónico con la finalidad de recibir retroalimentación en el tiempo de la asesoría. Respecto de estas dos modalidades de trabajo, la estudiante se mostró favorable hacia la segunda:

> Lo que pasa es que la maestra también a veces nos hacía las correcciones y nos revisaba por correo, o sea, nos decía "no", nos daba el visto bueno o nos contestaba. Eso me gustó más que el ir y que estuviéramos todas, porque a veces se dispersaba mucho la atención, entonces no te podía estar poniendo atención exclusivamente a ti porque tenía que atender a las demás también, o sea, era algo más general. (E3/EST1/233)

La EST1 evidenció la utilidad y necesidad de las asesorías en virtud de su contribución para orientar las decisiones relacionadas con la intervención (selección de instrumentos para el diagnóstico y búsqueda de bibliografía); sin embargo, expresó no haber requerido orientación adicional en cuanto al aspecto específico de la escritura del PIE.

Las guías para elaborar el PIE

Las guías para la elaboración del PIE constituyeron un apoyo básico a lo largo del trabajo de la EST1. Al redactar, tomó en cuenta los aspectos que le pedían incluir en cada uno de los apartados de las fases; asimismo, se basó en el esquema propuesto para generar ideas y organizarlas. En lo general, la estudiante consideró que las guías:

> Sí fueron de ayuda, desde el tipo de letra que deberíamos usar, lo de las fuentes, porque a veces cuando no los tienes presentes, pues se te olvida y no los tomas en cuenta al estar haciendo el trabajo; entonces, el tenerlos ahí presentes me fue muy útil. (E3/EST1/249)

No obstante, a pesar de reconocer la utilidad de las guías y lineamientos proporcionados, la EST1 valoró que le hicieron falta orientaciones más específicas en función del caso particular con el que trabajó. Por otro lado, reiteró

–igual que en cuanto a las asesorías– que no necesitó orientación sobre cómo escribir su proyecto.

Definir el tema, la audiencia y los propósitos de la escritura

En cuanto a las condiciones y características que estuvieron detrás de la tarea de escritura de la estudiante, se identificaron al inicio aspectos específicos sobre el tema del que escribió, la audiencia a la que dirigió el texto y los propósitos que buscó cumplir a través de la escritura.

En cuanto al tema, la EST1 identifica con claridad: "Es una intervención en una dificultad en lectoescritura" (E1/EST1/76). Al inicio de la tarea de escritura, contaba sólo con nociones básicas acerca del tema ya que a pesar de que lo habían revisado en una materia previa, no había ahondado en éste de forma significativa. Conforme avanzó en la materia, lo delimitó hacia un aspecto más específico dentro del mismo tema: la lateralidad, definiéndolo a partir de un enfoque específico: el cognitivo.

Este enfoque constituyó un referente importante para la estudiante en subprocesos de la escritura como la generación de ideas y su organización. Por ejemplo, al escribir la fundamentación (Fase 2 del proyecto de intervención educativa), la EST1 señaló: "Ahí yo sí me basé mucho en la dificultad, o sea, cuál era la dificultad de mi niño y compaginarlo con lo que eran los términos […] del paradigma" (E3/EST1/75).

En lo que se refiere a la audiencia, al inicio de la escritura del proyecto de intervención educativa, la estudiante estableció que se conformaba principalmente por su asesor y por el resto de los profesores titulares de la materia así como por sus compañeros de clase. También definió como parte de su audiencia a los participantes de la intervención, para quienes diseñó entrevistas en la fase de diagnóstico (Fase 1 del proyecto de intervención educativa).

No obstante, la EST1 señaló no haber pensado en su tarea de escritura en función de las características de la audiencia. Al considerar este aspecto, destacó que en el caso de los profesores, la redacción debió ser más formal, haciendo uso de un lenguaje científico, mientras que, para sus compañeros de clase, se trató de un texto que la EST1 calificó como "más explicativo" (E1/EST1/89). Es destacable que, aunque los compañeros no dieron lectura al proyecto, fueron los receptores principales de su exposición en el seminario final de la materia.

Estas consideraciones respecto de la audiencia y sus características estuvieron presentes principalmente al inicio del proceso de escritura. En adelante, este aspecto se evidenció al definir constantemente como uno de sus objetivos de escritura, el buscar que el texto fuera comprensible para el posible lector: "[…] para que alguien más que lo vaya a leer, entienda" (E3/EST1/127).

Por último, los propósitos a cumplir a través de la escritura del proyecto de intervención educativa fueron definidos por la EST1 en términos de lograr un texto propositivo, entendible y no repetitivo en cuanto a las palabras que empleó; además, pretendió: "[…] que se vea que es un trabajo científico, o sea, que investigué, que hay una revisión previa, que propone algo, pero con base, o sea, todo fundamentado" (E1/EST1/99).

De acuerdo con la estudiante, tales propósitos se establecieron considerando los objetivos del proyecto dentro de la materia. A través de la composición del texto, la EST1 buscó elaborar un proyecto que conformara una propuesta innovadora con aportaciones significativas al caso de intervención.

Planificando la escritura. Empezar por lo más fácil

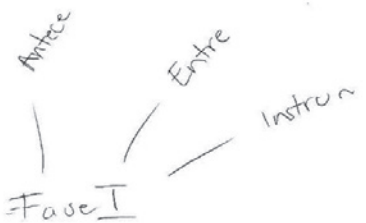
El proceso de escritura de la EST1 comprende elementos en relación con la elaboración de planes y esquemas de escritura así como con la formulación de objetivos, la generación y la organización de las ideas.

Con la finalidad de plantear un esbozo de su escritura, la EST1 hizo uso de dos estrategias principales. La primera consistió en el uso de diagramas en los que incluyó los temas a desarrollar en el texto en función del contenido requerido para su composición.

> Por ejemplo, empiezo a escribir, pues, ¿qué necesito? A veces hago mapas mentales y otras veces hago esquemas, entonces ,¿qué es lo que necesito? y lo empiezo a apuntar, y ¿qué voy a hacer primero? Y ya lo empiezo a numerar o cosas así para que me ayude a organizarme. Ya después que lo tengo bien planteado aquí en papel, ya lo empiezo a redactar. (E1/EST1/111)

Un ejemplo de un bosquejo de mapa mental utilizado para la escritura de la fase 1 del proyecto de intervención educativa es el siguiente:

Imagen 1. Ejemplo de mapa mental utilizado para planificar la escritura (EST1)



Fuente: EV3/E1/EST1.

La segunda estrategia de planificación se centró en lo que la estudiante denominó "organización en viñetas y por niveles". Esto consistió en escribir los títulos y subtítulos que conformarían el texto para luego ir integrando las ideas generadas según el tema correspondiente.

Tanto los diagramas como la organización en viñetas tuvieron la característica de ser manuscritas. La estudiante manifestó la importancia de escribirlas en papel: "Si no lo plasmo en papel, se me van las ideas" (E1/EST1/111).

Cabe señalar que la planificación mediante viñetas permaneció a lo largo de la escritura del proyecto, no así la que se basó en diagramas. Esta última fue utilizada por la estudiante únicamente en la primera fase del proyecto debido a limitantes de tiempo.

Las estrategias de planificación utilizadas constituyeron una herramienta de apoyo para la redacción, ya que una vez que la estudiante concentraba la información en un plan, se consideraba en condiciones para comenzar a redactar. En lo general, los planes o esquemas se elaboraron antes de la composición, aunque en ocasiones se fueron reestructurando en el transcurso con base en las necesidades de organización del texto.

A lo largo del proceso de escritura, la EST1 refirió varios objetivos[13] orientados tanto al proceso de la escritura como al contenido del texto. En cuanto al proceso de escritura, mediante los objetivos la estudiante previó qué hacer

[13] Es importante establecer una distinción entre propósitos y objetivos. Los propósitos buscan cumplirse a través de la composición del texto y pueden o no tener relación con el proceso de escritura propiamente. En el caso de los objetivos, se refieren expresamente al qué y al cómo escribir. Tal distinción es aplicable para todos los casos de estudio.

(p. e. hacer una lectura general del texto, hacerle adaptaciones, corregirlo) y en qué momentos hacerlo (p. e. "esta semana me voy a poner a hacer…", "cuando termine de calificar ese *test* haré…" E2/EST1/315; E2/EST1/195).

Asimismo, estableció la forma de ir conformando el texto. Un objetivo constante fue comenzar a redactar los aspectos que ella consideró más fáciles avanzando desde lo más simple hasta lo más complejo; tal fue la lógica que siguió a lo largo de la composición.

En lo que se refiere al contenido del texto, definió aspectos como el enfoque que fundamentó la intervención o los autores que retomó ("lo voy a hacer con el enfoque de la metacognición […]", "tuve que tomar la decisión de basarme en un solo autor […]" E2/EST1/275; E3/EST1/135).

Un ejemplo que ilustra la formulación de objetivos se sitúa durante la escritura de los planes de sesión correspondientes a la fase 3 del proyecto de intervención educativa. En ésta, la estudiante señaló: "Esta semana me voy a poner a hacer por lo menos, no sé, dos al día". Además, estableció: "[…] dejar los objetivos para el final porque es lo que se me hace más difícil de redactar". Por último, precisó hacer: "primero, una estructura de actividades, irme desde el principio, desde lo más básico" (E2/EST1/315).

A pesar de que los anteriores no fueron reconocidos propiamente como objetivos por parte de la EST1, se consideran como tal por cumplir la función de orientar la tarea de escritura. Por otra parte, es destacable que algunos de los objetivos establecidos sufrieron cambios, principalmente en función de limitantes de tiempo para concluir las prácticas. Al considerar el tiempo disponible para la escritura, optó, por ejemplo, por ser más breve en su redacción, o bien, por agilizar el proceso de escritura evitando focalizar demasiado en los detalles (E3/EST1). "Lo que preveo […] es realizar una lectura general y hacer las adaptaciones también que alcance, pues ya tengo el tiempo encima y ahora sí que no puedo ser tan detallada como era en otras fases" (E3/EST1/153).

En lo general, la estudiante consideró que estas pautas (objetivos) fueron útiles para cumplir con su tarea de escritura. Desde su perspectiva, no obstante las limitaciones del tiempo, el texto final cumplió con los objetivos perseguidos.

Otro subproceso de la planificación, como se ha mencionado, es la generación de las ideas. Las fuentes de consulta a partir de las cuales generó ideas, las estrategias que utilizó para generarlas, así como el apoyo de otras personas fueron componentes importantes de este subproceso.

En primer término, según la fase del PIE, la estudiante recurrió a diferentes fuentes de consulta que utilizó con la finalidad de generar ideas para escribir. En la fase 1 (planteamiento de la situación), "[…] las ideas que generé dependieron directamente de los instrumentos que utilicé, entrevistas, antecedentes, test y libros" (B1/EST1/16). Los resultados obtenidos de tales instrumentos fueron el principal sustento de información para la escritura de esta fase.

En la fase 2, correspondiente a la fundamentación teórica, las fuentes de consulta fueron libros, algunos de ellos propuestos por su asesora o por colegas y conocidos, mientras que otros fueron resultado de la búsqueda propia de la estudiante. Es destacable que los libros constituyeron la fuente principal de referencia para la fase; sin embargo, la EST1 también los utilizó en el resto de las fases. Algunos libros fueron particularmente útiles ya que, según señaló: "Me ayudaron a buscar los indicadores de la dificultad, para […] saber más por dónde irme, qué aplicar" (E2/EST1/45).

En la misma fase, una fuente de consulta adicional fue el internet que resultó ser una herramienta que apoyó el acercamiento inicial al tema a tratar en la fundamentación. Antes de cualquier otra consulta, la EST1 recurrió a sitios en internet para obtener un panorama general del tema así como para extraer autores representativos que pudieran orientar su búsqueda en las fuentes bibliográficas. Asimismo, la estudiante empleó apuntes obtenidos de una materia previa como fuente de consulta adicional.

Para la fase 3 (Diseño del programa de intervención), las actividades que la EST1 redactó como parte de su programa fueron retomadas principalmente de libros, aunque también recurrió a sitios en internet.

Por último, en la fase 4 (Informe de resultados), la fuente esencial fueron los resultados de la implementación del programa de intervención. La estudiante se basó en la guía para la elaboración del proyecto correspondiente a esta fase; asimismo, tomó como modelo la redacción de un informe de resultados de una compañera.

A partir de la consulta de información en las diferentes fuentes, la EST1 se valió de diversas estrategias para generar las ideas. Una de éstas consistió en la lectura de los materiales que identificó en las fuentes de consulta. La estudiante recurrió a la lectura principalmente en las fases 1 y 2 (Planteamiento de la situación y Fundamentación) del PIE, durante la revisión de los resultados de los instrumentos de diagnóstico –antecedentes del caso a intervenir, *test*, entrevistas– y de los materiales bibliográficos, respectivamente.

Como otra estrategia para generar ideas, la EST1 realizó búsquedas iniciales de autores representativos del tema. Por una parte, se basó en la bibliografía de un autor para rastrear otros. Comenta lo que realizó a partir de un libro: "A partir de un libro, [éste] me fue recomendando otros que yo busqué en la biblioteca. Eso suelo hacer mucho, a partir de un libro y según los autores que cita, de ahí me voy a otros libros" (E2/EST1/53). Por otro lado, la estudiante efectuó búsquedas en páginas de internet con la finalidad de obtener una idea amplia del tema y sus autores principales. De tales búsquedas no retomó conceptos o información para incluir en su redacción, solamente constituyeron un referente para la exploración posterior en fuentes bibliográficas.

Una estrategia más se centró en localizar información que tuviera afinidad con los términos propios del enfoque que guiaron el PIE. Específicamente, en la fase de Fundamentación teórica (fase 2), la EST1 extrajo ideas de las fuentes de consulta a partir de la identificación de términos específicos que se utilizan en este enfoque: "Me guié mucho por el lenguaje que se usa en el paradigma cognitivo, en base a [*sic*] los tecnicismos que utilizan, yo me fui guiando para localizar la información que era del paradigma cognitivo" (E3/EST1/71).

Una última estrategia identificada consistió en la revisión de los materiales bibliográficos de forma paralela a la redacción. Conforme fue explorando los libros de consulta, también fue disponiendo las ideas para la redacción. La estudiante comentó:

> Yo no soy mucho de estar revisando primero los libros y luego plasmarlo. Yo más bien me arrimo todos los libros ahí a la computadora, voy leyendo, y según lo que voy encontrando, voy poniendo en la computadora. (E3/EST1/87)

Además de estas estrategias, en la generación de ideas se identificó la participación de personas específicas que contribuyeron con este subproceso: la asesora de la intervención, una compañera de clase y otras personas a quienes la estudiante acudió por su conocimiento del tema.

La participación de la asesora fue significativa en cuanto a las recomendaciones que realizó respecto de las fuentes bibliográficas. Además, también fueron significativas las consultas constantes que la estudiante le realizó con el propósito de obtener la aprobación de las fuentes que iba localizando.

Asimismo, la EST1 se apoyó en el intercambio de referencias bibliográficas con una compañera de clase cuyo tema de intervención era afín al suyo: "intercambiamos porque estábamos con lo mismo" (E3/EST1/213).

Por otra parte, con el propósito de obtener orientaciones en cuanto a materiales y fuentes de referencia, la estudiante consultó a dos personas más: una compañera de trabajo y la encargada de la Unidad de Atención Psicopedagógica de la UAA. Ambas fueron consultadas dado su conocimiento sobre el tema en cuestión. Sus recomendaciones fueron de utilidad para la búsqueda de materiales más específicos.

De manera paralela a la generación de las ideas, la EST1 fue organizándolas. Para ello hizo uso de algunas de las estrategias de la planificación que, además de cumplir con esta función, fueron de utilidad para organizar la información obtenida de las fuentes de consulta. A partir del uso de diagramas, "[…] como por ejemplo un mapa mental, empiezo a organizar mis ideas" (E1/EST1/111). La organización en viñetas también fue auxiliar para ubicar las ideas de acuerdo con el esquema de escritura previsto. Así, las estrategias de planificación, a su vez, sirvieron para la organización de las ideas.

Adicionalmente, la EST1 realizó una clasificación de la información que le sería útil para la escritura. Para ello, tomó en cuenta criterios tales como: elegir sólo la información vinculada expresamente con el tema a tratar, o bien, identificar los términos relacionados con éste. En ese orden de ideas, la estudiante procuró seleccionar, de entre la información previamente generada, aquella que atendiera de forma específica sus requerimientos para la escritura.

Un ejemplo de esta forma de organización se encontró en la fase de Fundamentación teórica (fase 2 del proyecto de intervención educativa), cuando la EST1 señaló que, para identificar la información concerniente a cada uno de los apartados –p. e. enfoque filosófico, pedagógico, teoría del desarrollo–, se basó en los términos que utiliza el autor de referencia: "Así es como voy discriminando, esto es para acá, porque, por ejemplo, un autor del desarrollo utiliza unos términos, un autor de teorías de aprendizaje también utiliza otros términos y el autor del filosófico […] también utiliza términos muy diferentes" (E2/EST1/105). Del mismo modo, las guías para la elaboración del proyecto proporcionadas por los profesores y los documentos-guía dados por la asesora fueron un referente para organizar las ideas de acuerdo con los apartados requeridos en cada fase.

Es destacable también que en la última fase del proyecto (Informe de resultados), además de las guías, la EST1 tomó como referente la estructura del informe de una de sus compañeras que le sirvió como modelo para organizar las ideas en su propio texto.

La redacción: introducir, desarrollar y cerrar

Además de los procedimientos y aspectos que se tomaron en cuenta durante la redacción, fue notable la presencia de elementos correspondientes al proceso básico de planificación. En primer término, la EST1 se apoyó en los planes de escritura que generó previamente con la finalidad de contar con una visión ordenada del texto a escribir. Asimismo, cumplió con el objetivo de comenzar por los aspectos que calificó como más fáciles. Por ejemplo, en el caso de la fase 3 (Diseño del programa de intervención) comenzó redactando las actividades de los planes de sesión, dejando los objetivos hasta el final por tratarse de un aspecto que le pareció más difícil de estructurar.

Los subprocesos de generación y organización de las ideas también se presentaron de forma paralela al proceso de textualización. La estudiante fue concibiendo ideas para escribir y organizándolas mientras redactaba: "Yo no soy mucho de analizar todo al principio porque como que se me olvida; entonces, soy más bien de estar checando, ir redactando y checando los libros" (E3/EST1/87).

Por otra parte, el proceso de textualización de la EST1 tomó como pauta un esquema de escritura que consideró la redacción de una introducción, un desarrollo y un cierre de las ideas que conformaron los diferentes párrafos y apartados del texto.

La introducción consistió en un preámbulo, habitualmente una frase o palabra que indujera el o los aspectos a tratar en un apartado específico.

> Cuando voy a redactar un párrafo, empezar algún aspecto de lo que me piden en mi práctica, lo primero que suelo hacer es poner una redacción, una introducción, más bien, como introducir el tema: "En esta práctica…" o algo así. (E2/EST1/113)

Posteriormente, la EST1 procedió a desarrollar las ideas centrales de forma amplia. En este punto, cuidó que la redacción fuera variada resaltando la

búsqueda de sinónimos con el propósito de no repetir palabras en el texto; esto concuerda con el propósito de lograr un texto no repetitivo que se planteó desde la definición del problema retórico. Para dar continuidad a las ideas de un mismo párrafo, la estudiante también se dedicó a buscar palabras que le permitieran enlazar una idea con otra.

Finalmente, la EST1 realizó lo que denominó un "aterrizaje de las ideas", que consistió en una síntesis breve de las ideas expuestas que a su vez daba el desenlace al párrafo o apartado. La intención de este aterrizaje se centró en: "no dejar tan abiertas las ideas, o sea, que sí se vea el cambio de lo que estoy hablando" (E2/EST1/133). Un ejemplo de este orden de escritura es el siguiente:

> Por ejemplo, aquí empiezo a introducir: "para definir qué es el hombre…", bla, bla, bla y luego aquí ya empiezo a explicar todo lo que es el hombre, y aquí ya empiezo, como quién dice, a parafrasear, "esto quiere decir que…", bla bla bla bla bla […] aquí, "por último, nos menciona el desarrollo, significa que concibe al hombre como un ser que puede potencializar sus habilidades para utilizarlas para resolver un problema", o sea, en un mismo párrafo hago introducción, desarrollo y luego un cierre". (E2/EST1/129)

En todo el documento, la EST1 siguió la misma estructura para textualizar. Sin embargo, cabe subrayar que en las fases Planteamiento de la situación y Diseño del programa de intervención esta lógica fue menos evidente dado que predominaron distintos formatos para presentar el texto, tales como cuadros de indicadores (fase 1) o tablas descriptivas de los planes de sesión (fase 3).

Estos formatos se emplearon, "[…] según las necesidades que se fueron presentando en cada una de las fases, por ejemplo, yo sí soy mucho de usar cuadros […] sobre todo para yo entender lo que escribí y para que alguien más que lo vaya a leer entienda, sobre todo, el rollote que ya me eché y lo vea ya plasmado en un cuadrito más organizado" (E3/EST1/127).

Durante la redacción, la EST1 atendió aspectos relacionados con la forma y la organización del texto. Hizo énfasis en evitar repetir palabras haciendo uso de un lenguaje variado. Para ello constantemente buscó sinónimos, en especial palabras que le permitieran enlazar las ideas del texto. "Siempre trato de que la información no sea repetitiva en cuanto a palabras; siempre procuro bus-

car sinónimos que expresen lo que quiero decir de manera pertinente" (B1/EST1/25).

Además, procuró que el texto fuera coherente atendiendo a la estructura específica de introducción, desarrollo y cierre, referida en el apartado previo. Del mismo modo, cuidó la ortografía en el texto; esto fue algo que desde el inicio la EST1 resaltó como una de sus limitantes en la escritura.

La revisión, un proceso permanente

Durante el proceso de textualización, la EST1 realizó evaluaciones constantes a su texto. La forma de revisión que utilizó se basó en la lectura de las ideas conforme las fue plasmando. "Cada vez que voy escribiendo una frase […], me voy regresando, o sea, leyéndolo" (E2/EST1/113). La evaluación también tuvo lugar al concluir el texto. La EST1 hizo una lectura final a través de la cual revisó, de manera general, que el texto cumpliera con los requerimientos que esperaba cubrir. En este sentido, la revisión puede señalarse como un proceso permanente que se ejecutó a lo largo de la composición.

La finalidad de esta evaluación se encaminó fundamentalmente a cumplir con el propósito de lograr un texto de calidad con las características que la estudiante definió desde el inicio de la tarea de escritura así como a verificar que no tuviera errores, de manera que pudiera entregar un buen trabajo. "Yo creo que el estar revisándolo así te da la oportunidad de ir haciendo adaptaciones para que tu trabajo quede mejor y alcanzar los objetivos propuestos al principio" (E3/EST1/177).

Los aspectos que abarcó la revisión se centraron principalmente en la "congruencia, ortografía, secuencia y que no hubiera aspectos repetitivos" (B1/EST1/34), criterios que coinciden con los establecidos en los propósitos de escritura. La EST1 puso especial énfasis en la ortografía puesto que, como se ha señalado, este aspecto es considerado por ella como una de sus limitaciones en la escritura. Asimismo, evaluó el seguimiento de un formato constante de títulos y del texto en general.

Un elemento que caracterizó este caso fue el apoyo de personas ajenas al ámbito académico para la evaluación del texto. La EST1 consultó con su papá y su novio sus dudas sobre ortografía (p. e. dónde lleva el acento una palabra o dónde colocar una coma) y pidió ayuda para notar faltas de ortografía, así como palabras o expresiones ambiguas.

La asesora de la intervención también contribuyó en la revisión del texto. En general, la EST1 señaló que el tipo de evaluación que realizó se ocupó de aspectos de redacción. Por ejemplo, "en el mismo párrafo tengo como dos "y" […], entonces ahí la maestra me dijo que usara otro conector porque se podía confundir la manera en la que yo había redactado" (E3/EST1/169).

Del mismo modo, la EST1 hizo uso de herramientas específicas que apoyaron este subproceso. En primera instancia, empleó el corrector de ortografía y el buscador de sinónimos del procesador de textos. Sin embargo, "hay algunas veces que [esta herramienta] no marca los acentos, o la redacción pues no te la va a marcar […], entonces lo busco en internet o en un diccionario" (E1/EST1/42).

A lo largo de la escritura de las fases del proyecto de intervención educativa, la EST1 siguió esta lógica de evaluación del texto. No obstante, hubo algunas fases que, según su naturaleza, requirieron ser evaluadas en menor medida. Por ejemplo, la estudiante consideró que las fases de Planteamiento de la situación y Diseño del programa de intervención, conformadas en gran parte por cuadros y tablas, no ameritaron una revisión tan detallada como las otras dado su bajo contenido de redacción.

A la par de la evaluación, la EST1 llevó a cabo el proceso de edición del texto ya que conforme lo revisó, también fue operando en los errores detectados. "Si voy leyendo cosas que se adaptan mejor a lo que estoy escribiendo, borro eso que había escrito al principio y pongo lo nuevo, o sea, voy haciendo adaptaciones al texto" (E3/EST1/87).

Para editar el texto, la EST1 tomó como referente importante las observaciones de su asesora así como las derivadas de su propia evaluación. En consecuencia, la estudiante cambió párrafos de lugar, hizo modificaciones a su redacción, corrigió acentuación, sustituyó unas palabras por otras que, a su juicio, daban un mejor sentido al texto, etcétera. Asimismo, entre otros aspectos corrigió: "palabras repetitivas, ambiguas, ideas incoherentes o que no se entienden mucho al leerlas […], lenguaje impersonal, en algunas ocasiones hablé de manera personal y corregí esto" (B1/EST1/40-41).

La finalidad de la edición fue cumplir con los propósitos establecidos al iniciar la tarea de escritura. En este sentido, la estudiante consideró que, a partir de los ajustes que realizó como parte de este subproceso, tuvo la oportunidad de mejorar su escrito y así acercarse al propósito de entregar un trabajo de calidad.

Las dificultades del proceso de escritura

Durante la tarea de escritura, la EST1 se enfrentó a diversas dificultades. Una de éstas fue la búsqueda de sinónimos: "No encuentro muchos verbos y se me dificulta encontrar sinónimos para no repetir palabras en la redacción" (E1/EST1/99). Esto guarda relación con el propósito de lograr un texto con un lenguaje variado –no repetitivo- que estableció desde el inicio de la tarea.

Por otro lado, el caso de intervención también implicó ciertas dificultades, principalmente en la fase de Diseño del programa de intervención, ya que la EST1 tuvo que hacer ajustes en los tiempos de implementación de la intervención y, en consecuencia, de la escritura del texto, ya que tuvo que apresurar la redacción del diseño de las sesiones de trabajo.

En esta misma fase, la EST1 expresó algunas dificultades para la redacción de los objetivos de las sesiones. En primer lugar señaló que, en lo personal, le resulta difícil armar objetivos. También indicó que la dificultad se debió a que su asesora le pidió utilizar un esquema de formulación de objetivos diferente al que a ella le era familiar. Por lo anterior, en esta parte atendió uno de sus objetivos de escritura: dejar al final la redacción de los aspectos que juzgó más difíciles (ver apartado sobre la planificación de la escritura).

Una dificultad más fue la localización de bibliografía relacionada con el tema de escritura. "El encontrar la bibliografía adecuada […], eso fue una dificultad muy grande y ¡no encontraba libros y no encontraba!" (E3/EST1/205). A la complicación de ubicar los materiales, se sumó el hecho de que en la biblioteca algunos no estaban disponibles para préstamo.

No obstante las anteriores dificultades, la más acuciante de todas fue el tiempo, que fue limitante para desarrollar la tarea de escritura de forma satisfactoria para la EST1. En ciertos momentos del proceso, debido a la falta de tiempo, la estudiante tomó la decisión de priorizar el avance en el trabajo sobre ciertos aspectos de procesos como la planificación y la revisión. Por ejemplo, en la fase 2 no elaboró un esquema para la escritura, por lo que consideró: "Por la cuestión del tiempo no me sentí tan conforme con lo que había hecho" (E2/EST1/37).

En general, entre las dificultades más significativas es posible apreciar dos: una ajena al proceso de escritura como lo fue la falta de tiempo y otra en relación directa con este proceso, como lo fue la redacción de los objetivos.

Caso 2. La escritura en equipo, una experiencia colaborativa

Las experiencias que tienen los estudiantes en los diferentes niveles educativos sin duda marcan pautas importantes para su desempeño; tal es el caso de la estudiante 2 (EST2), de 21 años, quien señala que sus experiencias más significativas con la escritura tuvieron lugar en el nivel medio superior que cursó en el bachillerato de la misma universidad en la que cursa sus estudios de pregrado.

Durante su formación preparatoria, las experiencias más significativas con la escritura se derivaron de las materias de Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Hispanoamericana en las que los profesores hicieron constante énfasis en el cuidado de aspectos como la ortografía, el orden y la coherencia en los trabajos que le solicitaron. Asimismo, la elaboración de ensayos para las materias de Filosofía, Teoría del Conocimiento y Ética constituyó una base importante de la formación de la EST2 en la formulación de argumentos y críticas.

En su trayectoria en la licenciatura, en general, existieron momentos en los que la escritura constituyó la herramienta principal que utilizaron sus profesores para evaluar las materias. Haciendo un breve recorrido por sus experiencias de escritura, la EST2 destacó que en el primer semestre, la materia de Filosofía de la Educación se caracterizó por la dificultad de los exámenes abiertos: "Se me dificultaba escribir mis respuestas debido a que tenía que argumentarlas y justificarlas" (ANT/EST2/05).

En otras materias (p. e. Teoría de la Educación I, Metodología de la Intervención y Gestión de la Educación), la consigna de escritura se basó en desarrollar ensayos con base en posturas críticas y prospectivas. De estos trabajos, recibió observaciones por parte de los profesores tales como: "desarrolla más tu punto de vista", "plantea alternativas" (ANT/EST2/06), lo que la llevó a prestar más atención a estos aspectos al elaborar sus trabajos.

Con base en este recuento, la EST2 concluyó que ha evolucionado considerablemente en cuanto a la escritura de sus trabajos académicos, ya que en sus materias actuales los resultados han sido satisfactorios. Consideró que esto ha sido posible en parte por los aprendizajes derivados de sus experiencias en la carrera, así como del cuidado que procura tener en sus tareas de escritura.

En este sentido, la EST2 destacó que sus principales fortalezas con la escritura son la ortografía, el uso de signos de puntuación y la coherencia al expresar las ideas. Tales fortalezas han sido motivo de observaciones favorables por parte de sus profesores: "muy clara tu redacción" o "tu redacción está

muy bien" (E1/EST2/60), así como de cierto rol que le otorgan sus compañeras como revisora al elaborar trabajos en equipo:

> Cuando hacemos trabajos en equipo […] me los envían a mí para que les dé una checadita y les doy una checada y les digo: modifícale aquí o cámbiale aquí o se escucharía mejor así; pero sí, sí dicen ¡ay, como que eres bien perfeccionista en eso! (E1/EST2/60)

En contraparte, su principal limitación con la escritura se debe a la falta de un vocabulario más amplio que le permita que su redacción posea una mayor variedad de palabras: "A veces digo: ¡Ay! ¡Ya me aburrí de utilizar 'finalmente', 'en otro sentido', 'de la misma manera'! […] ya me tengo que encontrar nuevos conectores o nuevas palabras" (E1/EST2/64).

Para el caso de la escritura del PIE, la EST2 lo considera como, "uno de los trabajos mayores de la carrera, es como la cumbre de la carrera" (E1/EST2/184). En la fase inicial de la tarea de escritura, la estudiante resaltó algunos antecedentes en relación con este proyecto.

Una primera noción de la EST2 en cuanto a la escritura del PIE fue apuntar la importancia de plantear una relación de la teoría con el caso particular que atiende la intervención. Para ello era preciso analizar información conforme a diversos autores y citarlos. Asimismo, señaló el requisito de hacer uso de una redacción personal, es decir, una redacción original propia del estudiante que escribe.

Por otro lado, consideró que la mayor parte de las materias que cursó durante la carrera le proporcionaron elementos para la elaboración del proyecto. Además, en algunas de estas materias se desarrollaron trabajos con estructura y características similares a las del PIE, por lo que las nociones que le permitieron elaborar un proyecto de esta naturaleza las fue adquiriendo conforme a las experiencias y actividades que tuvieron lugar en materias como Educación no Formal o Metodología de la Intervención.

De esta forma, al iniciar la tarea de escritura, la EST2 contó con las nociones necesarias para desarrollar el proyecto. Desde su opinión, el PIE no constituye una tarea compleja: "Otras generaciones comentaban: '¡Es que la intervención está bien difícil!'. No sé qué sea, o sea, sí tiene sus partes de trabajo, pero a mí hasta ahorita no se me ha hecho como una cosa exhaustiva" (E1/EST2/52).

Con base en los antecedentes, la estudiante emprendió el proceso de escritura que tuvo una característica particular respecto del resto de los casos y del grupo, pues se conformó a partir de una tarea de escritura colaborativa y fue realizada junto con dos estudiantes más.

La EST2 tomó como base para plantear su proyecto de intervención educativa un trabajo elaborado con sus dos compañeras a propósito de una actividad externa a la materia de Intervención Educativa I. Como un caso excepcional, se concedió a la estudiante retomar este proyecto externo para cumplir con los fines de la intervención, estipulando inicialmente que se trataría de un trabajo individual.

Sin embargo, en los primeros avances –específicamente después de la entrega de la fase 1–, por iniciativa de la asesora de la intervención se resolvió que, dado que las tres estudiantes se encontraban trabajando sobre el mismo tema, se integraran en un solo equipo para realizar el PIE. De este modo se conformó un caso de escritura[14] que –cabe destacar– fue el único entre los estudiantes del séptimo semestre.

En este contexto, la EST2 tuvo una consigna clara respecto de su tarea de escritura: "Es una propuesta, se llama: 'Conozco, comprendo y aplico habilidades para mi vida'. Está dirigida hacia niños y tiene el objetivo de la prevención de adicciones" (E1/EST2/108). Tal consigna orientó desde el inicio la tarea de elaboración del proyecto de intervención educativa.

El tema versó en torno a las habilidades: "Autoconocimiento, manejo de emociones, empatía, comunicación asertiva y relaciones interpersonales" (E2/EST2/81). "Esas habilidades las tomamos de un manual que hizo la ONU, se llama Manual de Destrezas para la Vida" (E1/EST2/148). Cabe señalar que, por la naturaleza del proyecto, el tema no se delimitó a partir de un diagnóstico de necesidades, sino que estuvo claramente definido desde el inicio. Esto se debió a que, como se ha mencionado, se derivó de un trabajo externo que efectuó de forma paralela al de intervención, por lo que la estudiante ya contaba con conocimientos previos que fueron el punto de partida para comenzar a escribir.

Por otra parte, en lo que se refiere a la audiencia –propiamente del texto, no de la intervención–, al inicio de la tarea de escritura la EST2 definió a su asesora como el lector principal, resaltando también a sus compañeros de

[14] Para los fines de esta investigación, se consideró la perspectiva de la participante en cuestión (EST2), retomando su descripción de la experiencia de escritura en equipo.

grupo y al resto de los profesores como posibles lectores. No obstante, al integrarse en el equipo con sus dos compañeras, ellas pasaron a ser la audiencia principal por ser las primeras lectoras en tener contacto con el texto.

Siendo los miembros de su audiencia sus compañeras de equipo, su asesora, los demás profesores de la materia y sus colegas de grupo, es notable que sólo definiera con claridad las características de las primeras. Así, puntualizó que sus compañeras de equipo se distinguen porque: "Conocen el proyecto y saben de qué estoy hablando, saben de qué estoy redactando, entonces conocen a la perfección todo lo que estoy haciendo" (E2/EST2/69).

Es destacable que durante el proceso de escritura el componente de la audiencia estuvo presente especialmente para revisar el texto. La estudiante procedió en función de dar a entender lo escrito: "Como que me imagino, si alguien más lo estuviera leyendo, cómo sería" (E2/EST2/261). En general, la estudiante se refirió constantemente a una posible audiencia, aún sin sugerir un lector concreto.

En otro sentido, como parte del problema retórico, la EST2 definió que eran propósitos a cumplir a través de la escritura entregar en tiempo y forma las prácticas correspondientes a cada fase del proyecto y, de este modo, obtener un producto final con buena presentación y contenido. Para la estudiante fue importante avanzar y no retrasarse en la entrega de las fases con el fin de no acumular una carga mayor de trabajo. Asimismo, buscó realizar un buen proyecto de intervención por ser uno de los últimos trabajos requeridos en la licenciatura, además de considerarlo como el más importante de toda su formación.

Por otro lado, considerando la variante del trabajo en equipo, la dinámica de la materia fue también particular para el caso de esta estudiante. El componente de las asesorías en la materia fue distinto al del resto del grupo, ya que se trató de asesorías grupales de alrededor de 30 minutos por semana.

En general, en cada sesión de asesoría, la estudiante, junto con sus dos compañeras, presentó sus avances del proyecto. Por su parte, la asesora revisó los documentos e hizo observaciones y sugerencias que entregó por escrito a las estudiantes. "Cuando nos veíamos en la asesoría, nos entregaba observaciones de las fases que habíamos ya entregado […] y nos iba dando ideas de cómo hacer la siguiente fase o la fase en la que estábamos trabajando" (E3/EST2/293).

Como parte de la dinámica de las sesiones, la asesora utilizó una bitácora donde las estudiantes registraron las actividades realizadas durante cada

sesión así como las tareas encomendadas; tanto la asesora como las estudiantes firmaron de mutuo acuerdo al finalizar cada sesión. Asimismo, la asesora ofreció diversas observaciones y recomendaciones encaminadas tanto a las acciones propias de la intervención como a algunos aspectos relacionados con la escritura del PIE.

En cuanto al planteamiento general del proyecto, la asesora fue en primera instancia la encargada de aprobar la propuesta de intervención así como el trabajo en equipo. En el transcurso del semestre, con base en las consultas que la EST2 realizó respecto de sus iniciativas y decisiones, la asesora presentó consignas de trabajo relacionadas con los aspectos técnicos y metodológicos de la intervención.

En cuanto a la escritura, la asesora también proporcionó orientaciones tales como pasar información a otros apartados: "Me solicitó que cambiara esos párrafos al apartado anterior ya que la información descrita correspondía más" (B2/EST2/10); incluir la idea del autor al inicio del párrafo al citar: "Ella nos decía que cuando citábamos era más conveniente pasar la cita al inicio" (E3/EST2/325); modificar ideas cuya redacción no era clara: "Me comentó que no quedaba clara la idea del párrafo 3" (B2/EST2/10).

Asimismo, hizo aportaciones sobre cómo estructurar la información en el documento. En ciertas partes indicó qué tipo de información debía colocar en los apartados del proyecto: "Nos iba diciendo la forma en que lo redactáramos, así como que se hizo tal proyecto para… […], nos lo iba platicando y nos iba diciendo más o menos cómo" (E1/EST2/136).

La EST2 retomó las sugerencias y propuestas de su asesora, sin embargo, en algunas ocasiones las ajustó de acuerdo con su criterio y con el de su equipo. Por ejemplo, en el documento final del PIE, la asesora sugirió incluir una introducción para cada fase del proyecto en la parte superior de la hoja: "Ella nos comentaba que lo podíamos poner al inicio […] la idea introductoria y luego ya continuar con lo demás; pero yo le dije que era mejor hacer un separador para que diera más formalidad al texto" (E3/EST2/95).

En general, es posible indicar que el trabajo fue flexible ya que permitió a la EST2 y a su equipo tomar las decisiones que consideraron más adecuadas de acuerdo con las necesidades de su proyecto. Las aportaciones de la asesora fueron importantes, pues constituyeron pautas para corregir y mejorar las prácticas. Este trabajo influyó positivamente en la elaboración del proyecto: "Influyó porque eran observaciones y recomendaciones para mejorarlo, en-

tonces, pues sí tomábamos muy en cuenta lo que nos iba comentando" (E3/EST2/345).

Así como las orientaciones de la asesora, las guías proporcionadas por el grupo de profesores de la materia para elaborar el proyecto de intervención influyeron en la tarea de escritura en tanto se señalaron puntualmente los temas y apartados a desarrollar en las diferentes prácticas. La estudiante procuró atender estos lineamientos y apegarse al esquema señalado en las guías.

Sin embargo, resaltó la falta de orientaciones más precisas sobre la escritura. La EST2 consideró que los aspectos prescritos en las guías (tipo de letra, interlineado, redacción impersonal, sistema de citación):

> […] son aspectos que cuidamos desde ya, bueno, al menos en mi caso, no sé otros casos; entonces por ende ya deben de ir. Entonces yo digo que te dan orientaciones más que nada en cuanto al contenido, pero en cómo escribir ese contenido no mucho; más que nada se centran en el contenido, en lo que debe de llevar tu trabajo, pero no en el cómo escribir. (E3/EST2/406)

En tal sentido, las guías fueron útiles para la EST2 en términos del contenido del proyecto; no obstante, carecieron de pautas específicas que orientaran su tarea de escritura.

Una variedad de planes de escritura

Con la finalidad de hacer una proyección acerca de su escritura, la EST2 se basó en cada una de las fases del PIE. Sus planes de escritura dependieron del contenido sobre el cual escribió. Algunos planes los elaboró de forma individual, mientras que en otros participaron sus compañeras de equipo.

En la fase 1, Planteamiento de la situación, la EST2 consideró como plan de escritura la primera de las guías para elaborar el proyecto. "El documento de la fase 1 me sirvió como esquema para ir desarrollando cada uno de los puntos requeridos" (B1/EST2/7). Con base en los elementos solicitados, se apoyó también en el documento del proyecto externo –al que se hace referencia al inicio del apartado sobre el caso– que había elaborado previamente y del que retomó algunos elementos adecuándolos a los solicitados en la guía.

En el caso de la fase 2 de Fundamentación teórica, la estudiante elaboró un cuadro a manera de plan de escritura:

> Realicé un cuadro de doble entrada. En las filas enlisté todos los apartados que debía contener la Fundamentación y en las columnas especifiqué la descripción de dichos apartados, el autor que se elegiría para trabajar y las fuentes de consulta. (B2/EST2/16)

Este cuadro fue útil para tener presentes los autores que utilizó para fundamentar cada apartado así como para guiar la búsqueda de información. Es destacable que, aunque el esquema fue de elaboración personal, la EST2 lo compartió con sus compañeras con quienes lo utilizó para dividir el trabajo de escritura, ya que cada una se enfocó en distintos apartados de la fase de Fundamentación teórica.

Para la fase 3 (Diseño del programa de intervención), la EST2 consideró como plan de escritura un cronograma que elaboró en conjunto con sus compañeras y que contenía las actividades a desarrollar como parte del programa de intervención. Aunque este cronograma sirvió para organizar las sesiones de la intervención, la EST2 lo consideró también como una forma de planear la escritura de la fase.

Por último, en la fase 4 (Informe de resultados) –al igual que en la primera–, la EST2 tomó como pauta la guía correspondiente a esta fase. Además, la estudiante y su equipo previeron un esquema para mostrar los resultados que consistió en presentarlos a partir de dos componentes: cuantitativos y cualitativos. Tanto la guía de la fase como el esquema de resultados sirvieron como planes para la escritura.

Como es evidente, la estudiante no generó un plan único para escribir sino que elaboró uno por cada fase del PIE. En este sentido, no es posible apuntar que los planes de escritura se modificaron durante el proceso. En términos más precisos, se plantearon varios planes con diferentes características a lo largo del proceso según el contenido de cada fase del proyecto.

Los objetivos que la EST2 se planteó para escribir inicialmente tuvieron una perspectiva de escritura individual. No obstante, a partir de la transición al trabajo grupal, formuló objetivos adicionales en función de las tareas de su equipo.

Los objetivos que planteó con un enfoque individual se perfilaron a escribir de forma precisa y concreta, además de cubrir los aspectos requeridos

en las guías para elaborar el proyecto. Sin embargo, a partir de la integración del equipo, planteó también objetivos que reflejaron una visión más enfocada al grupo:

> Al estar ya en la segunda fase, no me podía guiar yo sola, o sea, tenía que estar apoyándome o yo apoyando a mis compañeras; entonces, por eso es que puse el objetivo más grupal, porque ya no estaba yo sola haciéndolo, pues ahora sí que ya no era nada más mi trabajo, no era mi ritmo, sino era el ritmo de otras dos compañeras; entonces, por eso es que los objetivos sí cambian. (E2/EST2/53)

La EST2 encaminó sus objetivos a cumplir con las tareas de escritura individual que le correspondieron acorde con la división del trabajo para integrarlas oportunamente con las de sus compañeras de equipo. "Mi objetivo individual, el principal, era que yo tenía que terminar a tiempo esa parte que me había tocado hacer" (E3/EST2/25), "desarrollar los apartados que me correspondieron en tiempo y forma para después poderlos integrar al resto de los apartados elaborados por mis compañeras" (B2/EST2/39).

Por otra parte, es destacable que a lo largo del proceso de escritura, la estudiante formuló otro tipo de objetivos que, aunque no los reconoció como tales, fueron pautas sobre qué escribir y la forma de hacerlo. Un ejemplo de objetivo en el que la estudiante definió qué hacer en relación con el modo discursivo de su texto es: "Aquí tengo que describir, narrar todo, todo, todo lo que hice para obtener este proyecto" (E1/EST2/210). El siguiente ejemplo ilustra un objetivo relacionado con la estructura del texto en el que la estudiante previó cómo empezar a escribir: "Voy a empezar con la partecita de antecedentes […] ir escribiendo todo poco a poco" (E1/EST2/244).

En general, los objetivos que se formularon contribuyeron con el proceso de escritura en tanto ayudaron a la estudiante a definir sus tareas de escritura así como a tener presente lo que tenía que hacer en cada fase del PIE.

Como se ha establecido en apartados previos, la generación y la organización de las ideas se consideran subprocesos elementales del proceso de planificación. En el caso de la EST2, estos subprocesos comprendieron la consulta de diversas fuentes de información, la exploración de los materiales encontrados y la organización temática de las ideas.

Fuentes de consulta

Con la finalidad de generar ideas para escribir, la EST2 consultó diversas fuentes de información en función de la fase del PIE que se encontraba elaborando. Las fuentes empleadas fueron: el proyecto externo que la estudiante elaboró con su equipo de trabajo, libros, fuentes electrónicas y fases previas del mismo proyecto, entre otras.

Las ideas iniciales que influyeron en el planteamiento general del PIE se derivaron del proyecto externo que la EST2 elaboró en conjunto con sus dos compañeras. La estudiante retomó ideas de este proyecto y las fue adecuando a lo requerido en la materia de Intervención Educativa I. En este sentido, el proyecto externo constituyó una primera fuente de consulta.

En el caso de los libros, éstos constituyeron una fuente primaria de búsqueda de información. La estudiante hizo uso de los materiales bibliográficos disponibles en su casa así como en la biblioteca universitaria. Asimismo, recurrió a fuentes electrónicas tales como páginas de internet y la biblioteca virtual.

> En primer lugar, busqué los libros que tenía en mi casa y que me podían ayudar a elaborar mis apartados. Después, busqué en fuentes electrónicas como la biblioteca virtual y Google libros. Luego, fui a la biblioteca a buscar más libros que me fueran de utilidad y complemento. (B2/EST2/45-44)

Por otro lado, las fases que la EST2 ya había elaborado como parte del proyecto fueron una fuente de consulta importante para generar ideas en otras fases. Por ejemplo, para escribir la justificación y los objetivos del programa de intervención, la estudiante se remitió al apartado de Fundamentación para recuperar ideas que pudieran ser la base para su redacción.

Otras fuentes empleadas fueron las carpetas de consulta de un laboratorio de investigaciones psicológicas en las que la estudiante examinó principalmente artículos científicos así como las evidencias resultantes de la implementación del PIE (hojas de trabajo, fotografías, listas de asistencia) en las que se apoyó para redactar el informe de resultados.

Exploración de los materiales

A partir de la consulta de las fuentes, la EST2 identificó materiales que examinó de diferentes formas con la finalidad de determinar su utilidad para la tarea de escritura. En el caso de libros y artículos, una forma de explorar los materiales fue la lectura de índices, introducciones o resúmenes de los textos, los cuales le sirvieron para localizar contenidos de interés así como para deliberar sobre su utilidad. "En los libros eran los índices y en los artículos eran los resúmenes, el resumen del artículo; y ya también a partir de eso, veía si me servía o no" (E2/EST2/121).

Al tratarse de información de fuentes electrónicas, buscaba ideas relacionadas con el tema a escribir, "entonces iba pegando ideas, o sea, leía y si encontraba una idea la copiaba y la pegaba en un documento de Word" (E2/EST2/117). De este modo fue recopilando y organizando las ideas que luego utilizó para la redacción.

Una vez definidos los materiales que le serían de utilidad, la estudiante procedió a una búsqueda más detallada de ideas concretas acerca de tópicos específicos. El primer paso de esta búsqueda fue identificar el tema sobre el cual requería información. En función de ello examinó los materiales, extrajo ideas y las organizó, disponiéndolas para la redacción.

Para realizar esta búsqueda detallada, recurrió a tres acciones para recopilar las ideas: transcribir, registrar y fotocopiar. Al explorar la información de los libros, la EST2 leyó y fue transcribiendo las ideas que consideró útiles debido a que no podía copiarlas directamente en el procesador de textos como tampoco le era posible subrayar en los libros. "Leía y, si encontraba ideas que me sirvieran, las transcribía en un documento de Word o en una hoja, pues el subrayado no era una posibilidad para mí ya que la mayoría de los materiales eran prestados" (B2/EST2/52-53).

En otros casos, cuando la estudiante identificó ideas que podían ser útiles para la redacción, registró su ubicación tomando notas acerca del libro y la página donde se encontraban, o bien, dejando marcas (p. e. trozos de papel) para localizar las ideas. Por último, una forma recurrente de ubicar la información en los materiales fue fotocopiar. "Por ejemplo, si no podía subrayar un libro, aparte de señalar, no sé, con un papelito, iba y le sacaba copias y luego ya ahora sí ya subrayaba" (E3/EST2/45).

Con base en las acciones anteriores, la EST2 seleccionó las ideas que consideró útiles para la escritura y descartó aquellas que no contenían información de interés: "Cuando no poseían la información que yo requería, simplemente las dejaba de lado" (B2/EST2/49). Su criterio principal para elegir o descartar ideas fue su relación con el tema a escribir. Por ejemplo, para seleccionar las ideas útiles para la escritura en la fundamentación teórica, el principal criterio fue elegir la información derivada de los autores más representativos del tema y, a su vez, de éstos seleccionar la información más puntual para escribir.

Organización por temas

Una vez seleccionadas las ideas, la organización se realizó con base en los temas previstos para escribir. "Empecé por temas" (E2/EST2/117); reunió toda la información disponible en torno a cierto tópico y se ocupó de compilarla en el procesador de textos para luego poder redactar.

Esta organización se realizó según los temas indicados para cada fase y sus apartados, de acuerdo con el esquema de contenido señalado en las guías para elaborar las prácticas del proyecto. En general, el acervo de ideas recopiladas y organizadas fue la base para comenzar a redactar.

El proceso de redacción, ¿qué escribir y cómo escribir?

Para la EST2, describir su proceso de textualización implicó hacer conscientes las operaciones que realiza cuando escribe, ya que reconoció que no era algo sobre lo que hubiera reflexionado antes. No obstante, al describir su proceso, rescató las siguientes operaciones.

En primer término, señaló que al redactar se enfrentó a dos tipos de decisiones. "La primera decisión fue qué información poner, qué sí pongo y qué no pongo" (E3/EST2/103). Para resolver esto, eligió entre la información previamente generada y organizada, las ideas que le parecieron más pertinentes, con el fin de darle mayor sustento a los argumentos de su texto según las partes específicas que se encontraba desarrollando.

En cuanto a la segunda decisión: "Después de tener seleccionada o identificada esa información, la siguiente decisión yo creo que fue cómo lo pongo, de qué manera voy plasmando esas ideas en el texto" (E3/EST2/103). Esta decisión

también consideró la forma de presentar la información, ya sea por medio de cuadros, gráficos o tablas que permitieran mostrar el contenido de manera más atractiva para el lector.

Con base en tales decisiones, la EST2 utilizó tres formas principales para textualizar: parafrasear las ideas de un autor, redactar a partir de palabras clave y seguir la estructura de introducción, desarrollo y cierre.

Parafrasear

La forma más recurrente que empleó para redactar fue la paráfrasis de las ideas que retomó de los autores de referencia. "La mayoría de todo lo que redacté fue puro parafraseado […], parafrasear pues ahora sí que la información que me den los autores" (E3/EST2/59). Para la EST2, parafrasear implicó expresar la idea del autor con sus propias palabras. "Trato de decir lo mismo, pero con otras palabras" (E3/EST2/67). Antes de parafrasear la idea de un autor, la estudiante la leyó asegurándose de comprenderla: "[…] como que si no lo entiendo, pues cómo lo voy a transformar a mis palabras […], generalmente, para poder entender lo leo una y otra vez" (E2/EST2/141).

Con base en la lectura y comprensión de la idea, la estudiante pensó en la manera de redactar sus propias ideas y en el contenido a escribir. De este modo generó sus propias ideas en torno a la idea del autor y las escribió. Para textualizar a través de la paráfrasis, la EST2 siguió el siguiente proceso: "Primero, nombro al autor […], agrego su año, luego, ya después leo la información, tomo como lo más importante y ahora sí lo paso a mis ideas y ya le doy como una idea de cierre" (E3/EST2/63). En los casos en que la EST2 requirió integrar las ideas de más de un autor mediante la paráfrasis, cuidó que se tratara de ideas de naturaleza afín que fueran complementarias entre sí. En tales casos, identificó de cada autor las ideas que le permitieran introducir, desarrollar o cerrar más adecuadamente su argumento.

Palabras clave

Junto con la paráfrasis, para conformar las ideas la EST2 se basó en la búsqueda de palabras clave que le permitieron construir conceptos e ideas. "Iba leyendo los documentos y si encontraba alguna palabra clave, la tomaba" (E2/EST2/149).

Un ejemplo del uso de palabras clave es el siguiente. En la fase de Fundamentación teórica, para redactar una definición de "niño", la EST2 tomó las siguientes palabras clave del texto de referencia: totalidad compuesta, ser propio y activo, autónomo, participativo y social, con las cuales conformó los siguientes párrafos:

> Gordon (2001) concibe al niño como una *totalidad compuesta* por categorías que permitirán e influirán en su crecimiento posterior a lo largo de la vida. De la misma manera, Morán (2004) se refiere al niño como un *ser propio* que posee personalidad, cuya cultura y medio ambiente en el que esté inmerso, determinarán su condición de desarrollo físico, cognitivo y social. Finalmente, la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia citada en Jaramillo (2007) determina que el niño es un ser *activo, autónomo, participativo y social,* quien goza de derechos que se verán explícitos en su constante contacto con el entorno. (EV/B2/EST2/04)

Introducir, desarrollar y cerrar

Otra forma de textualizar consistió en conformar los apartados con base en un esquema que incluyó: una idea general del tema a tratar, el desarrollo del mismo a través de ideas más específicas y una idea de cierre. "Siempre empiezo con una idea general de lo que voy a desarrollar del tema, generalmente es así como una idea introductoria y a partir de esa idea general, ya voy entrando más en detalles en materia del tema" (E3/EST2/75).

Este esquema fue útil para establecer las partes del texto, definiendo el inicio y el fin de los apartados, así como para establecer un vínculo entre los diferentes apartados. En lo general, para textualizar a partir de estas tres formas, la EST2 leyó la información disponible de las fuentes de consulta y comenzó a escribir.

> Primero, pues tomo la información, supongamos, la empiezo a leer y luego, por ejemplo, empiezo a anotar como las ideas que se me vienen a la mente […] y luego ya después de que las puse, ya ahora sí las empiezo como a interrelacionar esas ideas que ya había puesto […], lo voy desarrollando, le quito, le pongo y así. (E3/EST2/139)

Este proceso refleja que durante la textualización la estudiante continuó generando ideas y organizándolas. Asimismo, las ideas que iba escribiendo fueron apoyando la redacción de otras, ya que en cada fragmento o apartado la estudiante se preocupó por dar continuidad a lo escrito así como por la conexión entre las ideas. Además de la coherencia, durante la redacción la EST2 procuró hacer uso de un vocabulario variado, buscando sinónimos para evitar repetir palabras. La redacción impersonal así como el citar las fuentes de referencia fueron también aspectos atendidos durante la textualización.

Asimismo, la EST2 cuidó que todos sus apartados tuvieran ideas de introducción, desarrollo y cierre. Especialmente las ideas de cierre fueron un aspecto importante, ya que consideró que un buen cierre –lo que la estudiante denomina como un "cierre suave"–, es aquel que resume las ideas desarrolladas en un apartado y, a su vez, utiliza una frase o palabra que permita transitar hacia la siguiente parte del texto, o bien, concluirlo. Esto es lo que le permitió definir con claridad las partes de su texto. La estudiante consideró que cuidar el conjunto de estos aspectos al redactar le permitió hacer un texto comprensible y formal. "Precisamente esos aspectos son los que le dan como coherencia, le dan entendimiento al texto, tal vez le dan hasta cierto punto mayor formalidad" (E2/EST2/175).

Leer en voz alta para revisar

Como parte del proceso de revisión, la EST2 evaluó el texto de manera constante durante su redacción. La estrategia que utilizó para evaluar consistió en la lectura en voz alta[15] del texto escrito.

> A partir de la lectura en voz alta me doy cuenta si me va gustando cómo se va escuchando, cómo se va leyendo y si no me gusta o si digo, "¡ay no!, no quedó claro", pues ya busco la manera de acomodarlo de forma diferente. (E2/EST2/257)

Para la estudiante fue importante leer el texto en voz alta ya que, de este modo, se encontró en condiciones de escucharse y evaluarse, además de representarse un posible lector, "[…] como que me imagino: si alguien más lo estuviera leyendo, cómo sería" (E2/EST2/261). Con ello, aparece el componente

[15] Al referirse a la "lectura en voz alta", la estudiante no hizo alusión al volumen de la voz, sino a la verbalización de lo escrito, a que no se trató de una "lectura mental".

de la audiencia que resaltó desde la definición del problema retórico, aunque sin explicitar de quién se trata. La evaluación a través de la lectura se realizó de manera constante en cada una de las ideas y párrafos redactados a lo largo del proceso de la textualización.

> Es como algo que se da simultáneamente, o sea, escribo, pero una vez que acabo de escribir me pongo a leer lo que escribí y, si me gusta cómo se escucha, cómo se ve, cómo plasmé la idea, lo dejo, si no desde ese momento digo 'no, pues mejor le pongo así o le cambio acá', pero no me espero hasta que una vez que escribí todo, revisar todo, o sea, yo creo que sí voy escribiendo ideas y las voy leyendo continuamente. (E3/EST2/157)

Además de esta evaluación paralela a la redacción, al concluir el texto la estudiante lo evaluó a través de una lectura global con la finalidad de cerciorarse de que todos los aspectos revisados fueran atendidos.

La EST2 llevó a cabo este proceso, "[…] con la finalidad de que el texto vaya tomando forma, de que vaya teniendo estructura, de que pues sí se esté plasmando lo que quiero, sí se esté dando a entender lo que quiero, también" (E3/EST2/177).

En este sentido, la lectura permitió verificar que el texto no tuviera deficiencias en la redacción de las ideas y en la ortografía. La EST2 se aseguró del buen uso de acentos, de comas y, en general, de los signos de puntuación; asimismo verificó la estructura del texto, la coherencia y claridad de las ideas, la citación y el uso de conectores de párrafo para ligar adecuadamente las ideas. La evaluación fue también una forma de asegurarse que el texto cumpliera con sus expectativas en función de la manera que creyó más apropiada para plasmar las ideas.

En lo que se refiere al proceso de edición, se llevó a cabo de forma conjunta con la evaluación del texto en tanto las deficiencias se corrigieron conforme fueron identificadas. La estudiante optó por hacerlo de esta manera para evitar omitirlas después por olvido.

A partir de la evaluación, particularmente de la lectura en voz alta de lo escrito, la estudiante emprendió las modificaciones que consideró pertinentes con base en su apreciación del texto. "Si no me gusta cómo se escucha o cómo se lee, pues le empiezo a modificar, le empiezo a cambiar palabras o cambio alguna idea por otra, quizás hasta muevo los párrafos" (E2/EST2/257).

En general, los aspectos evaluados fueron los mismos que la EST2 editó. Los más recurrentes fueron: palabras repetidas, colocación de signos de puntuación, en específico de las comas, formas de citar, e ideas inconclusas o poco claras. Es destacable que en el proceso de evaluar y corregir el texto, las evaluaciones realizadas por parte de la asesora de la intervención y sus sugerencias de edición fueron pautas que la EST2 consideró para efectuar las correcciones, por ejemplo, agregar información, aclarar ideas o cambiar párrafos de lugar.

Escribir en equipo

A pesar de que explorar el proceso que siguió la EST2 para escribir en conjunto con su equipo no fue uno de los propósitos de esta investigación, el estudio del caso permite describir algunas particularidades del proceso de escritura grupal desde la perspectiva de esta estudiante.

En primer lugar, cabe señalar que la descripción que se presenta enseguida corresponde a las partes del PIE en las que el proceso de escritura se insertó en una dinámica grupal, reconociendo que hubo otras –que se describen en los apartados anteriores– en las que el proceso de escritura fue individual. Así también, es pertinente apuntar que los componentes que se presentan son ciertamente sólo algunos rasgos del proceso de escritura en equipo.

Para la EST2, escribir en equipo implicó una inversión de tiempo mayor que la de su proceso de escritura individual. Particularmente, para generar ideas en equipo: "nos tardamos más, no sé si no fluyen las ideas o qué pasa, pero nos tardamos más, como que no es tan ágil este proceso" (E2/EST2/189). Sin embargo, escribir en equipo tuvo ventajas ya que se aportaron más ideas y sugerencias para la escritura:

> Quizás la idea que no se me ocurrió a mí se le ocurrió a ella, o quizás la manera en que yo la estoy plasmando no está siendo entendible y otra de mis compañeras encuentra una manera diferente de plasmarla o de redactarla (E2/EST2/201).

Además de obtener diversas aportaciones resultado de la dinámica del trabajo de escritura grupal, cada estudiante adoptó un rol específico que se mantuvo, en lo general, a lo largo de todo el proceso. "Una empieza a hablar, empieza así a decir las ideas y, mientras, otra está como que cachando las ideas de la que está hablando y empieza a escribirlas; y luego otra está así como […] a ver

cámbiale ahí, agrégale, quítale" (E2/EST2/189). Dentro del equipo, regularmente la EST2 fue la encargada de evaluar la versión final del texto y de sugerir correcciones ya que sus compañeras percibieron que, además de su preocupación constante por revisar el texto, tiene la capacidad para atender esta tarea.

En lo general, la estudiante consideró que, a pesar de que demandó más tiempo, esta forma de trabajo les permitió enriquecer y complementar el trabajo así como lograr que las ideas y opiniones de las tres quedaran integradas en el texto. No obstante, se reconoce que una implicación de esta forma de escritura colaborativa es que la versión final del PIE se conformó por partes escritas por las tres estudiantes en conjunto, y por otras elaboradas exclusivamente por una estudiante, lo cual sin duda representa variantes en los procesos que tuvieron lugar en la escritura del proyecto.

Caso 3. Escribir, un proceso con dificultades

Las trayectorias que siguen los estudiantes en su paso por la universidad tienen diversos matices que las caracterizan y las distinguen. La EST3, de 30 años de edad, define sus antecedentes con la escritura a partir de su etapa de formación en la educación superior. Antes de su entrada a la licenciatura en AP, cursó parte de otra carrera del área de Ciencias Básicas: Biología. Ella considera que ésta aportó muy poco en su trayectoria con la escritura académica así como sus estudios de bachillerato, los cuales realizó en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), donde estudió una carrera técnica en computación.

Estas etapas no fueron significativas para ella debido a que no tuvo grandes exigencias en cuanto a la escritura, por lo que no le preocupaba lograr una buena redacción en sus trabajos. No obstante, al ingresar a la licenciatura en AP, se enfrentó con varias dificultades:

> Al inicio me costaba más trabajo poder plasmar aquello que deseaba expresar por medio de un escrito, además me demoraba mayor tiempo en redactar porque lo hacía primero en papel, luego leía y volvía a leer, corregía y hasta entonces lo pasaba tal cual a un documento de Word. (ANT/EST3/02)

Conforme avanzó en su formación, la EST3 tuvo experiencias significativas que contribuyeron a mejorar sus habilidades para escribir. Tales experiencias tuvieron lugar en materias y actividades académicas en las que se le solicitaron trabajos escritos que le demandaron hacer uso del lenguaje técnico de la disciplina y expresarse de manera impersonal, además de cumplir con los aspectos de ortografía y formato requeridos en cada una de las materias.

Aunque reconoció que escribir no se convirtió en una tarea fácil para ella, el conocimiento de temas propios de la disciplina así como la puesta en práctica de la escritura le permitieron avanzar principalmente en cuanto al uso del lenguaje de su campo de conocimiento y en la mejora de aspectos formales de la escritura. En este marco, la EST3 consideró que su principal fortaleza en la escritura era el ser constante y cumplida en la elaboración y entrega de sus trabajos escritos. "Hasta que no me queda bien, hasta que no me agrada, no lo dejo de hacer […] así me tarde varias horas o me desvele, pues sí, hasta que no me guste no lo dejo" (E1/EST3/24).

Por el contrario, entre sus principales limitaciones la EST3 destacó justamente su dificultad para redactar, la cual le exige dedicar más tiempo a la escritura que el que, según ella estima, dedican sus compañeros. "Creo que yo me tardo más en hacerlo que los demás, yo necesito, pues sí, como que el mío es un proceso diferente" (E1/EST3/30).

Otras limitaciones que la EST3 señaló respecto de la escritura son, por una parte, la ortografía y, por otra, la necesidad de escribir en solitario. Respecto de esta última, resaltó que escribir en equipo no le favorece ya que le cuesta trabajo integrar sus ideas con las de otras personas al redactar; asimismo, requiere alejarse de ruido y de cualquier distractor que pueda entorpecer su tarea.

En lo que se refiere a la escritura de su PIE, los antecedentes de la EST3 se centran en las materias de Metodología de la Intervención, Dificultades de Aprendizaje, Orientación Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico cursadas en semestres previos de la carrera.

En estas materias, la estudiante elaboró trabajos de naturaleza similar al PIE. De éstas, retomó distintos elementos que sirvieron como pistas para la escritura de este proyecto: "La redacción debe ser impersonal con un lenguaje técnico, pues este proyecto debe ser basado, o sea, debe haber algo que lo respalde, tanto de acuerdo a una evaluación y también a algo teórico" (E1/EST3/43).

Como parte de los antecedentes para la escritura del PIE, la EST3 señaló algunas materias que si bien no ofrecieron modelos sobre cómo escribir sí le

aportaron elementos teóricos sobre el tema de intervención y sobre las características del sujeto a intervenir.

La estudiante consideró elementos que retomó de las materias de Psicología del Desarrollo, Dificultades de Aprendizaje y Diagnóstico Psicopedagógico, como indispensables para la redacción. "Para poder redactar, o sea, tienes que saber sobre el tema […] empaparte sobre la problemática del niño […], sobre la dificultad que tiene y qué técnicas van a corregirla" (E1/EST3/47-67). En este sentido, el conocimiento sobre el tema constituyó un recurso primordial para la intervención.

De este modo, los antecedentes con los que contó la EST3 para desarrollar su escritura fueron trabajos previos similares al proyecto de intervención así como elementos teóricos generales sobre los componentes de la intervención. En cuanto al contexto particular de la materia de Intervención Educativa, la tarea de escritura se define a partir de tres aspectos. En primer lugar, se presenta la dinámica de trabajo en asesorías; luego, algunas particularidades relacionadas con la figura de la asesora de la intervención que influyó de manera significativa en el proceso de escritura y, en última instancia, las guías para la elaboración del PIE.

Las asesorías

Las asesorías de intervención, en el caso de la EST3, tuvieron un curso variable durante el semestre. En general, se impartieron una vez por semana teniendo una duración de un poco más de 30 minutos por cada sesión.

La dinámica de las asesorías al inicio de la materia se basó en el envío de los avances por correo electrónico, mismos que se revisaban posteriormente en la sesión y sobre los cuales la asesora realizó observaciones y sugerencias de mejora. Durante las asesorías, la asesora realizó sugerencias de libros y autores de consulta para fundamentar el proyecto. "Nos sugirió libros, autores también, y pues, de hecho, a mí me ha prestado dos libros de su biblioteca personal" (E2/EST3/240). Asimismo, proporcionó materiales para facilitar la elaboración de las fases del PIE (p. e. modelos de entrevista, formato de una guía de observación), los cuales la EST3 adecuó y empleó en función de las necesidades de su caso de intervención.

En cuanto a la escritura, la asesora revisó e indicó la corrección de aspectos relacionados con la forma del texto (p. e. corregir signos de puntuación,

acentuar palabras, eliminar dobles espacios entre caracteres, formas de citar), así como con su organización y contenido (p. e. ampliar información, expresar las ideas de forma más clara, usar un lenguaje técnico, replantear el contenido de algunos apartados del texto). En ciertas ocasiones, la asesora incluso señaló formas específicas de redacción: "Sugirió que inicie así: 'De acuerdo con el enfoque de […] o teoría de […], o sea, basándome primero en la fundamentación, y luego ya, retomar el caso" (E2/EST3/228).

Hacia el final del semestre, la dinámica descrita sufrió cambios. Más que en la entrega de avances y su revisión, las asesorías se centraron en la resolución de dudas por parte de la asesora: "Ya no interesaba tanto que llevaras avances, sino que ella fuera viendo cómo, pues sí, cómo ibas y qué dudas tenías" (E3/EST3/201). Para la EST3, este cambio en la dinámica no fue favorable ya que consideró que le hizo falta una revisión más constante así como una mayor exigencia respecto de la entrega de los avances de su proyecto.

Cabe señalar que, aunque típicamente se trató de asesorías individuales, en ocasiones la asesora reunió a varios estudiantes en una misma sesión. "Hay veces que estamos de a cinco o de a cuatro, y ya nos pone, pues sí, nos explica […], como dudas que a lo mejor tenía la otra sí, sí se van resolviendo" (E2/EST3/236).

La asesora de la intervención

El trabajo mediante asesorías influyó de manera importante en el proceso de escritura de la EST3. Particularmente, la figura de la asesora de la intervención ejerció cierto grado de presión en ella debido a las exigencias que le representó esta modalidad de trabajo.

Desde la etapa de asignación de asesores, trabajar con una asesora que ella consideró como estricta le representó una exigencia significativa. "Desde ahí pensé en entregar un buen trabajo, como que me exigí más; desde el inicio como que sí pensé en que, pues, iba a ser dirigido a ella, entonces sí me exigí más" (E3/EST3/109).

La principal preocupación de la estudiante fue la atención constante y fija de la asesora en sus deficiencias con la escritura:

> Yo sé que la maestra está muy al pendiente de mi ortografía o mi acentuación, porque me lo ha marcado mucho, que a lo mejor por eso me preocupa tanto

> […]; siento como a lo mejor cierta presión y, pues sí, la maestra me lo ha dicho que, pues para el nivel académico, no es adecuado que falle en eso. (E2/EST3/21)

Esta situación propició inseguridad en la EST3, quien procuró atender en la medida de lo posible las indicaciones de su asesora, así como esforzarse por entregar un buen trabajo. Antes de entregar una práctica, la estudiante revisó con detalle su texto: "Algunas veces lo hice porque deseaba [dar] una buena impresión a mi asesora y quería aprender un poco más de mis errores" (B4/EST3/16).

De esta forma, es posible apuntar que en el caso de la EST3 la figura de la asesora de la intervención fue significativa en términos de la exigencia que le representó durante su tarea de escritura.

Las guías para elaborar el PIE

Las guías proporcionadas para elaborar el PIE constituyeron una herramienta útil en la tarea de escritura de la EST3. Primeramente, las guías sirvieron a la estudiante como esquema para planear la escritura de sus prácticas así como para organizar su contenido. También fueron un apoyo para tener presente el cumplimiento de aspectos tales como el estilo de redacción y de citación requeridos que se resaltaron enfáticamente en las guías correspondientes a cada fase del proyecto.

Por último, las guías contribuyeron para seguir un formato consistente en cada una de las prácticas, de manera que se facilitó la integración del trabajo final. "Como iba a ser un trabajo integrado, entonces pasaba que a veces en una fase usaba un tipo de letra y en otra usaba otro" (E3/EST3/239); por lo que las indicaciones de las guías permitieron evitar correcciones posteriores. En términos generales, los lineamientos contenidos en las guías fueron la base principal para elaborar el proyecto de intervención. La EST3 consideró que fueron un apoyo suficiente para cumplir con su tarea de escritura.

¿Qué escribir, a quién escribir y para qué escribir?

Como parte de la conformación de un problema retórico, la EST3 definió el tema de su escritura en términos del problema a atender mediante su proyecto de intervención: "[El niño] tiene deficiencia en la atención y por consecuencia

eso le trae que no se concentre, que sea lento en sus trabajos; sí, el problema es atención" (E2/EST3/216). Esta definición resultó amplia al inicio de la tarea de escritura (problemas de atención); sin embargo, conforme avanzó se delimitó la atención a aspectos más específicos dentro del mismo tema: concentración, memoria y trabajo sobre tiempo.

Para la EST3, conocer el tema y tener una idea clara del mismo fue esencial para poder redactar: "Necesito buscar, empaparme de información sobre el tema del niño" (E1/EST3/67). Por ello, consideró importante profundizar en esta cuestión ya que los conocimientos previos con los que contaba al inicio de la tarea de escritura, que había retomado de asignaturas previas, eran sólo nociones generales:

"Pues que están en alguna actividad, principalmente escolar, y cualquier cosa los distrae" (E1/EST3/79). "Puede ser que el problema no sea tanto a lo mejor del niño, sino del maestro, del contexto social" (E1/EST3/89).

Por otro lado, en lo concerniente a la audiencia, la EST3 realizó varias menciones particularmente sobre su asesora, a quien ubicó claramente como el principal destinatario de su texto. "Desde el inicio como que sí pensé en que, pues, iba a ser dirigido a ella" (E3/EST3/109).

Respecto de la asesora como audiencia de su texto, la EST3 identificó como rasgo principal su carácter de estricta, lo que la llevó a elaborar su trabajo de acuerdo con las demandas requeridas por la profesora, así como a dirigir su trabajo expresamente a ella. Es destacable que, además de la asesora, la estudiante no destacó a ninguna otra persona como audiencia.

En este tenor, a pesar de que la representación de la asesora como audiencia central fue evidente durante el proceso de acuerdo con la narración de la estudiante, cuando se le preguntó al respecto expresó no haber considerado a otros posibles destinatarios de su texto. "¿Quiénes van a leer mi texto, mi proyecto?, mmm, pues, la verdad no había pensado en eso" (E1/EST3/93).

En perspectiva de la EST3, la razón para no haber pensado en la audiencia radicó en haberle dado prioridad a la intervención y sus resultados. Más que por definir a los destinatarios de su texto, ella señaló su constante preocupación por el planteamiento de la intervención, la implementación y el aseguramiento de sus resultados.

Por último, la estudiante estableció tres propósitos a cumplir a través de la escritura del texto. El primero fue transmitir el caso a través de su escritura de una forma comprensible: "Plasmar el caso y, pues, que quede claro, o sea,

quedar satisfecha yo con ver todo aquello; que todo el proceso y análisis que hice quede ahí plasmado" (E1/EST3/111).

El segundo propósito fue optimizar su formación profesional en la carrera a partir de la elaboración de un proyecto aplicado a un problema real, además de mejorar el propio proceso de escritura que conlleva una intervención de esta naturaleza. El tercer propósito se orientó a aprobar la materia como resultado del desarrollo de sus habilidades tanto de escritura como del tratamiento de problemas asociados a su campo disciplinar.

Con base en la integración de los elementos anteriores, se puede señalar que el problema retórico del proceso de escritura de la EST3 se conformó por una idea amplia del tema a escribir que fue acotándose durante el proceso de escritura; además, por cierta identificación –aunque no consciente– de la asesora de intervención como destinataria central del texto; y, por último, por la definición de los propósitos que fueron: plasmar el caso a través de la escritura, mejorar sus capacidades y aprobar la materia.

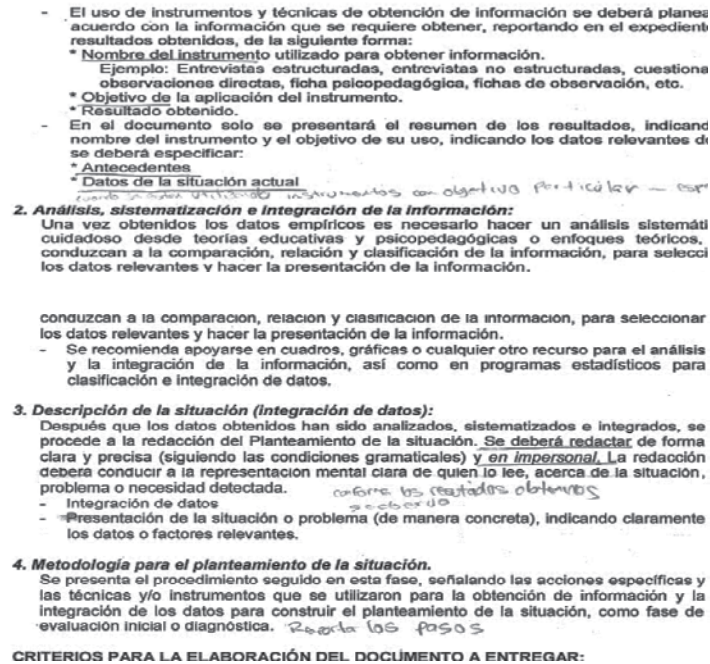
La planificación del texto, ¿qué voy a poner primero?

Para la EST3, el plan de escritura fue el esquema que le permitió organizar el texto así como responder a la pregunta: "¿Qué voy a poner primero?" Para tales fines, el esquema que la estudiante siguió fueron las guías para elaborar el PIE.

> Lo leo y ya más o menos, a la vez como que me organizo para decir: 'a ver, voy a sacar tal libro y tal libro necesito' […]; sí, como que es una forma de organizarme y bueno, eso es lo que hago, lo leo y como también para organizarme de ver qué tanto me falta y qué tanto tiempo tengo, que no se me vaya a pasar nada'. (E2/EST3/57)

Aunque no se trató de un plan propiamente elaborado por la estudiante, las guías constituyeron un bosquejo del contenido del proyecto que le permitieron atender de forma sistemática cada uno de los puntos requeridos para las prácticas. Como parte de la planeación de la escritura basada en las guías, la EST3 subrayó consignas o palabras que consideró esenciales para desarrollar su trabajo, además de realizar anotaciones sobre aspectos relevantes para la escritura del texto:

Imagen 2. Planeación de la escritura a través de las guías (EST3)



- El uso de instrumentos y técnicas de obtención de información se deberá planea acuerdo con la información que se requiere obtener, reportando en el expedient resultados obtenidos, de la siguiente forma:
  * Nombre del instrumento utilizado para obtener información.
    Ejemplo: Entrevistas estructuradas, entrevistas no estructuradas, cuestiona observaciones directas, ficha psicopedagógica, fichas de observación, etc.
  * Objetivo de la aplicación del instrumento.
  * Resultado obtenido.
- En el documento solo se presentará el resumen de los resultados, indicand nombre del instrumento y el objetivo de su uso, indicando los datos relevantes d se deberá especificar:
  * Antecedentes
  * Datos de la situación actual

2. *Análisis, sistematización e integración de la información:*
Una vez obtenidos los datos empíricos es necesario hacer un análisis sistemáti cuidadoso desde teorías educativas y psicopedagógicas o enfoques teóricos, conduzcan a la comparación, relación y clasificación de la información, para selecci los datos relevantes y hacer la presentación de la información.

conduzcan a la comparación, relación y clasificación de la información, para seleccionar los datos relevantes y hacer la presentación de la información.

- Se recomienda apoyarse en cuadros, gráficas o cualquier otro recurso para el análisis y la integración de la información, así como en programas estadísticos para clasificación e integración de datos.

3. *Descripción de la situación (integración de datos):*
Después que los datos obtenidos han sido analizados, sistematizados e integrados, se procede a la redacción del Planteamiento de la situación. Se deberá redactar de forma clara y precisa (siguiendo las condiciones gramaticales) y *en impersonal.* La redacción debera conducir a la representacion mental clara de quien lo lee, acerca de la situación, problema o necesidad detectada.
- Integración de datos
- Presentación de la situación o problema (de manera concreta), indicando claramente los datos o factores relevantes.

4. *Metodología para el planteamiento de la situación.*
Se presenta el procedimiento seguido en esta fase, señalando las acciones específicas y las técnicas y/o instrumentos que se utilizaron para la obtención de información y la integración de los datos para construir el planteamiento de la situación, como fase de evaluación inicial o diagnóstica.

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO A ENTREGAR:

Fuente: EV1/E1/EST3.

En este ejemplo es posible apreciar que la EST3 resaltó aspectos relacionados con el contenido del texto ("Nombre del instrumento", "Objetivo", "Antecedentes", "Datos de la situación actual"), así como otros referentes al estilo de la escritura ("Se deberá redactar en impersonal"); además de registrar comentarios para orientar la escritura del proyecto. Cabe destacar que la estudiante no siguió otro plan para escribir a excepción de las guías que, en general, fueron útiles para organizar y proyectar la tarea de escritura.

Por otra parte, a lo largo del proceso de escritura, la EST3 formuló varios objetivos. Los principales fueron: cumplir con los requisitos ortográficos del texto, hacer uso adecuado de los signos de puntuación, redactar integrando sus ideas y las de los autores de referencia de acuerdo con las reglas de citación y escribir un texto comprensible en el que se expresaran ideas relevantes. La

definición de estos objetivos atendió principalmente a las sugerencias y demandas de la asesora de la intervención.

La ortografía fue un aspecto que preocupó a la estudiante debido a las demandas constantes de su asesora. Ello la llevó a definirlo como un objetivo primordial de su escritura. "Lo establecí en base a [*sic*] ciertos comentarios que me hizo [mi asesora], ya que me preocupa no recordar la escritura de ciertas palabras que uso muy cotidianamente en mis trabajos" (B1/EST3/13).

El objetivo de la redacción de las ideas y la citación también se formuló con base en una observación de su asesora sobre la redacción personal y las reglas de citación. La EST3 refirió: "Muchas cosas yo ignoraba y yo no creía que fuera tan grave poner algo textual y sin citarlo; entonces como que sí me llamó mucho la atención eso de darle importancia a eso" (E2/EST3/37). La observación de la asesora fue el motivo para formular un objetivo al respecto.

El resto de los objetivos se formularon con el fin de lograr un texto de calidad que cumpliera con las demandas de la asesora de la intervención y de la materia. En otro orden de ideas, la EST3 también formuló objetivos procedimentales que aunque no fueron tan recurrentes en su descripción del proceso de escritura, sí se identificaron con claridad. Algunos ejemplos son:

"Voy a hacer como una comparación con la entrevista..." (E1/EST3/130).

"Primero hacer el análisis por área […] y luego hacer una comparación" (E1/EST3/130).

"También pienso en que ¡ah!, bueno, voy a usar tal palabra" (E3/EST3/94).

Así pues, la EST3 formuló objetivos orientados a lograr un texto con características específicas así como objetivos sobre la forma de proceder para escribir. Ambos tipos de objetivos fueron modificándose durante el proceso de escritura en función de las necesidades que se presentaron en cada fase del proyecto.

Los objetivos fueron aprovechados por la estudiante como apoyo para la mejora del texto. No obstante, en ocasiones representaron una presión considerable. Por ejemplo, en la fase de fundamentación: "Le invertí mucho tiempo por tener que citar, por esforzarme más en hacer una redacción personal […] sí me ayudó, pero tuve luego más presión del tiempo por cumplir este objetivo" (E3/EST3/35). A partir de los planes y objetivos establecidos, se generaron las ideas para la escritura con base en la exploración de diversas fuentes de información y en la selección de ideas que fueron de utilidad para la redacción.

La EST3 recurrió a varias fuentes de información, tales como libros, diccionarios, manuales de pruebas psicométricas, materiales didácticos, las guías

para la elaboración del proyecto y las mismas fases del PIE elaboradas previamente. Primeramente, la estudiante hizo uso de sus conocimientos anteriores acerca del tema que junto con las indicaciones de las guías para elaborar el PIE, fueron la base para la integración de la información que encontró en las demás fuentes. Consultó libros y diccionarios especializados según el tema de su escritura. Algunos de éstos fueron recomendaciones de su asesora así como de un profesor que le impartió clases en un semestre previo. La búsqueda en estas fuentes se orientó, esencialmente, a localizar conceptos teóricos para fundamentar la intervención.

No utilizó medios electrónicos para la búsqueda de información, pues se trata de herramientas que le resultan complicadas. "Es que soy bien mala como para así de tecnologías, internet; y anduve buscando y no, pues se me hacía muy enfadoso pues andar intentando" (E2/EST3/73). Por tal motivo, optó por recurrir a materiales impresos como los libros y diccionarios.

Asimismo, la EST3 acudió a otras fuentes en las que, si bien no obtuvo información de tipo textual, constituyeron una importante fuente de ideas. Tal fue el caso de los materiales didácticos (p. e. rompecabezas, memoramas), con base en los que concibió las ideas para escribir las actividades del programa de intervención (Fase 3 del proyecto). Otra fuente de información de esta naturaleza fueron las sugerencias de sus colegas, de quienes retomó ideas y recomendaciones para diseñar su estrategia de intervención y para estructurar su trabajo.

Las fuentes de información se consultaron según la fase del PIE. En la fase 1 se consultó información empírica derivada de entrevistas y pruebas psicométricas; en la segunda fase, la búsqueda se centró en libros y diccionarios especializados; en la fase 3 se utilizaron principalmente materiales didácticos y sugerencias de colegas; mientras que en la fase 4 se recurrió a las evidencias de la intervención.

Cabe señalar que las fases elaboradas previamente constituyeron un insumo importante para que la estudiante pudiera generar ideas. Por ejemplo, en la fase 3: "Todo fue de las dos fases anteriores, porque necesité del planteamiento del problema, así como del enfoque elegido para poder diseñar mis planes de sesión" (B3/EST3/23). Una vez identificadas las fuentes de información, la EST3 generó ideas sobre la base de la información derivada de la consulta en las fuentes con base en las indicaciones de las guías para elaborar el PIE.

En primer lugar, la estudiante atendió a las consignas clave que subrayó en las guías (ver Imagen 2) con el fin de tener claridad en el tipo de ideas a

generar: "De la fase, leí una y otra vez la hoja para comprender mejor lo que me pedía" (B1/EST3/16). Así, su principal recurso para la generación de ideas fue la lectura de los materiales identificados. Para el caso de los libros y diccionarios, primero solicitó su préstamo en la biblioteca: "Primero buscaba en el índice el tema deseado, entonces leía y leía hasta comprender la idea. En caso de no ser la información, leía el primer párrafo y daba una pasada rápida sobre las hojas y buscaba algo más que me interesara" (B2/EST3/26).

En otros casos, fotocopió los fragmentos de los libros con información de su interés. Del material obtenido, la EST3 leyó y subrayó lo que consideró útil para su escritura. Para generar ideas a partir de conceptos específicos, los leyó hasta comprenderlos: "En el caso de temas más extensos, leí todo sobre el tema y durante la lectura subrayaba lo de interés; luego volvía a leer lo subrayado para entender y organizar mis ideas" (B2/EST3/29); todo esto como paso previo a la redacción.

Durante la lectura de la información, la estudiante encontró partes que le resultaron difíciles de comprender. En estos casos repasó la información varias veces hasta lograr entenderla. No obstante, cuando no logró aclarar los conceptos, optó por buscar información más accesible. "Por ejemplo, el enfoque manejaba varios modelos de diferentes autores, entonces pues no entendía el modelo de uno, pues mejor veía el modelo de otro y así" (E3/EST3/82).

En general, la lectura fue la pauta principal para la generación de ideas, aunque dependiendo de la fase del proyecto, a la EST3 le implicó leer en mayor o menor medida. Por ejemplo, la fase 2 de Fundamentación teórica le demandó un mayor énfasis en la lectura: "En ésta requerías más leer, leer y leer […] y en esta otra [fase 1] pues no, ésta más bien era pues de, como por ejemplo las entrevistas, lo que me mencionaron como darle yo un orden" (E2/EST3/121).

De entre las ideas generadas, la EST3 procedió a elegir la información que sería útil para escribir cada uno de los temas y apartados del proyecto, basándose principalmente en lo que le exigía el protocolo (las guías para elaborar el proyecto) y en las ideas que estimó más pertinentes y relevantes.

Para decidir sobre la utilidad de la información, la estudiante consideró como criterios principales: el tema, el enfoque y el caso particular de su intervención. Bajo estos criterios, eligió ciertas ideas y descartó otras; asimismo, consideró aquellas que fueran más significativas y de interés para ella.

En cuanto a la organización de las ideas, la EST3 tomó en cuenta la información localizada en las diferentes fuentes y las ideas generadas a partir de

ésta. La organización se realizó fundamentalmente de acuerdo con las guías para la elaboración del PIE. Para ello, siguió el orden establecido en la guía correspondiente a cada una de las fases: "Me voy por el protocolo, pues, por puntos; entonces ya termino un apartado y luego ya sigo el otro" (E2/EST3/77).

La forma de proceder consistió en separar la información concerniente a cada apartado de la fase dejando de lado las ideas e información que fueran ajenas en ese momento. "Me voy por apartados y no considero ninguna otra información que no tenga que ver con el apartado; de esta manera genero ideas con respecto al punto tratado y basándome en información previa" (B3/EST3/35); es decir, en las fases del proyecto ya elaboradas.

De acuerdo con lo expresado, mientras la EST3 se encontraba organizando las ideas correspondientes a un apartado, dejó de lado el resto de los materiales; así también, una vez concluido el apartado en cuestión, almacenó los materiales correspondientes para pasar al siguiente. Con base en las guías, la estudiante fue revisando los apartados ya organizados e identificando los faltantes. En los casos en que consideró carencias de información, recurrió de nueva cuenta a las fuentes de consulta.

Estar inspirada para escribir

Ante la tarea de redactar, la EST3 identificó dos "estados" que caracterizaron su proceso. Uno de ellos lo definió como "estar inspirada", refiriéndose a aquellas ocasiones de su escritura en las que fue concibiendo ideas y plasmándolas de manera fluida; tal fluidez típicamente estuvo dada por la claridad en lo que estaba escribiendo, "como por la certeza de decir: ya sé esta parte, y sí, me voy de seguidito" (E3/EST3/117).

Por el contrario, "no estar inspirada" implicó plasmar una idea y detenerse mucho en su revisión, así como volver constantemente a las fuentes y a las guías con la intención de generar más ideas, lo que demoró el proceso de textualización. Justamente, la diferencia entre ambos estados se basó en el cumplimiento más o menos ágil de la tarea de escritura.

Además de estos estados que caracterizaron los diferentes momentos del proceso de escritura de la estudiante, el proceso de composición también se distinguió por su organización con base en las guías para elaborar el PIE. "En base al protocolo, lo leí y fui escribiendo según lo que me pedía, tratando de ir en orden" (B4/EST3/26). Con base en esta lógica, la estudiante hizo uso de las ideas

que seleccionó y organizó a partir de la búsqueda en las fuentes de consulta. Tal información fue el principal sustento para textualizar.

La EST3 consideró que al disponerse a escribir lo más difícil fue empezar; pensar en una palabra para iniciar el párrafo o apartado a escribir. Una vez que encontró una palabra adecuada, emprendió el desarrollo de las ideas para lo cual eligió palabras clave o ideas específicas para desarrollarlas con sus propias palabras.

El desarrollo de las ideas estuvo siempre precedido por una concepción de las mismas en abstracto, "primero lo pienso y luego ya lo empiezo a plasmar" (E3/EST3/97). Una vez que expresó textualmente una idea, la estudiante revisó lo escrito con el fin de asegurarse de haberlo plasmado de forma comprensible y coherente. Después de plasmar una idea o un conjunto de ideas de naturaleza similar, buscó otras con las que pudiera conectar las que ya había escrito.

> Me tengo que ir por partes, abrir una idea, la termino y bueno, luego ya después ya más o menos se me va viniendo a la mente cómo puedo conectar eso anterior, más bien se me vienen a la mente otras ideas y así lo voy uniendo. (E3/EST3/145)

En general, acorde con la perspectiva de la estudiante, el proceso que siguió para escribir se configuró de la siguiente manera:

> Primero, pensar a qué se refiere lo que voy a plasmar, analizar, pensar y ya generar ideas, escribirlas y las leo; si no me gusta, pues corrijo, trato de no usar palabras repetidas, lo vuelvo a leer y ya veo que queda bien, y luego empiezo a escribir otra parte, otro párrafo y luego ya vuelvo a leer lo que había escrito antes. (E3/EST3/90)

Así, en este proceso se involucraron otros como la generación y organización de las ideas, al igual que la revisión y corrección del texto. Cabe apuntar que en el proceso descrito se presentaron algunas variantes según las fases del PIE elaboradas. En general, la diferencia residió en el tipo de operaciones requeridas para expresar las ideas en el texto; por ejemplo, la fase de Fundamentación teórica implicó parafrasear y desarrollar ideas integrando diversas perspectivas teóricas, mientras que en el resto de las fases la estudiante requirió redactar a partir de datos empíricos (fase 1) de actividades encaminadas a conformar un programa de intervención (fase 3), o bien, de reportar los resultados de la implementación del proyecto (fase 4). "En cuan-

to a la redacción, sí tiene que ver la fase" (E2/EST3/117). Asimismo, durante la textualización, la EST3 atendió diversos aspectos, entre ellos: la ortografía, las formas de citar, la conexión de las ideas, el uso de un lenguaje técnico, así como evitar la repetición de palabras y frases.

Uno de los aspectos a los que la estudiante prestó mayor atención fue la ortografía debido al énfasis de su asesora en esta cuestión. Para ello, trató de memorizar la forma correcta de escritura de las palabras de uso regular; asimismo, utilizó el corrector ortográfico del procesador de textos como herramienta de apoyo. Así también, debido a las observaciones de su asesora, la estudiante se ocupó en atender las reglas de citación, específicamente en el caso de retomar ideas textuales de un autor.

Otro de los aspectos atendidos fue la conexión de las ideas. La EST3 cuidó que las ideas se encontraran vinculadas entre sí y que siguieran una secuencia lógica que permitiera hacer un texto entendible: "que concuerden las ideas, que la redacción vaya con secuencia, que empiece a lo mejor de lo sencillo y que lo vaya hilando con lo demás; que tenga secuencia y que se entienda lo que quiero dar a entender" (E2/EST3/132).

El uso del lenguaje propio de su campo disciplinar fue otra preocupación para la EST3 ya que consideró que su estilo para escribir se caracteriza por no utilizar palabras demasiado rebuscadas, sino un vocabulario sencillo. Esto le implicó esforzarse más en el uso de un lenguaje especializado, el cual, según señaló, debe caracterizar un PIE. Una de las formas de cuidar este aspecto fue la consulta de materiales especializados: "Utilicé palabras y oraciones de las entrevistas y *test* para hacer un texto más técnico" (B1/EST3/27). Del mismo modo, cuidó que el lenguaje fuera consonante con el enfoque teórico elegido para la intervención. "Usar como un lenguaje del que te propone la teoría que vas a usar" (E2/EST3/121). Por último, entre los aspectos atendidos, la estudiante cuidó no repetir palabras e ideas, ya que notó que esto fue una deficiencia constante en su redacción: "Evito pleonasmos y en algunas ocasiones quito ideas que tal vez están repetidas" (B3/EST3/35).

Escribir y revisar: dos procesos paralelos

La evaluación se constituyó como un proceso progresivo, paralelo a la textualización. La EST3 realizó una valoración de cada idea plasmada y, posteriormente, de cada uno de los párrafos verificando que integraran apartados coherentes:

> Primeramente leo una y otra vez cada párrafo para checar que coincidan las ideas y concuerde la redacción, esto en el momento que estoy redactando, y luego cuando termino cada apartado; así, sucesivamente, por párrafo y apartado, nunca todo el documento finalizado. (B1/EST3/33)

De acuerdo con la descripción de su proceso, una vez concluido el texto la estudiante ya no regresó sobre éste para evaluarlo. Esto se debió a que confió en la eficacia del proceso efectuado previamente.

La forma de evaluar el texto fue mediante la lectura en voz alta. Esta lectura permitió a la estudiante percatarse de sus faltas: "Al momento de leerlo en voz alta me doy cuenta dónde me hace falta coma, punto" (E2/EST3/132). Del mismo modo, permitió valorar si el texto era entendible, ella asumió: "Si yo lo entiendo, creo que los demás lo van a entender" (E2/EST3/136). Además, la lectura en voz alta ayudó a la estudiante a concentrarse en su tarea de escritura, considerando que el ruido y los distractores del ambiente son factores que suelen entorpecer esta tarea.

A partir de esta estrategia, la EST3 evaluó que el texto cubriera distintos aspectos. La evaluación se enfocó especialmente en los aspectos de redacción y ortografía; asimismo, valoró que no hubiera palabras o ideas repetidas, que el texto siguiera una secuencia lógica y que abarcara todo lo que ella pretendía expresar.

> Este proceso lo hago leyendo mi párrafo y verifico que se entienda lo redactado; voy conectando cada idea y verifico que la información tenga secuencia; además, abarco todas las ideas que quiero plasmar; asimismo, corrijo ortografía: pleonasmos, puntuaciones, acentuaciones, etcétera. (B3/EST3/48)

En general, la finalidad de evaluar se orientó a lograr un texto comprensible: "[…] que se entiendan las ideas, que vayan unidas unas con otras; la puntuación, que se entienda; y esto de que no se repitan palabras para que se escuche bien esa frase […] pues sí, como profesional" (E2/EST3/180).

Por otro lado, la estudiante fue realizando modificaciones al texto conforme fue avanzando en la tarea de escritura. Esta edición fue progresiva, ya que se efectuó en cada una de las ideas escritas, cuidando de no pasar a redactar una nueva idea hasta haber evaluado y corregido la anterior.

Los aspectos editados correspondieron con aquellos que fueron evaluados. En general, el tipo de operaciones de edición más frecuentes que la EST3

realizó sobre el texto fueron: eliminar palabras e ideas repetidas, agregar o modificar signos de puntuación y suplir palabras ordinarias por otras con un sentido más técnico.

Para la EST3 fue importante corregir el texto al tiempo de su evaluación: "En ese momento estoy con mi objetivo de terminarlo y pues tengo todas las ideas frescas" (E2/EST3/128). Esto permitió a la EST3 asegurar que no hubiera demasiadas observaciones posteriores, prescindir del riesgo de omitir correcciones, así como sentirse segura con el trabajo realizado.

Tanto de la evaluación como de la edición, la finalidad última fue entregar un buen trabajo, satisfactorio para su grado académico. "La revisión es para sentirme que entrego un buen trabajo, en base a [*sic*] aspectos antes señalados por la asesora y mi estilo de trabajar" (B3/EST3/47).

Capítulo V.
Discusión final

Este capítulo se conforma a partir de la revisión y discusión reflexiva de las descripciones de los casos que se presentaron en el capítulo anterior en relación con el marco conceptual en el que se fundamentó el estudio. De esta forma se pretende comprender los hallazgos a la luz de ejes analíticos más amplios; en este caso, a partir de las perspectivas teóricas derivadas de la revisión de la literatura sobre el tema.

Se consideran los siguientes ejes para la discusión: el ambiente de la tarea de escritura, el proceso de planificación, el proceso de textualización y el proceso de revisión. Al final se presentan algunas consideraciones acerca de los modelos cognitivos de la escritura en relación con los procesos de escritura descritos.

El ambiente de la tarea de escritura

Las descripciones de los casos muestran un proceso de escritura que se configuró dentro de un contexto específico de producción caracterizado por la presencia de los asesores de la intervención y de guías concretas que orientaron la tarea de escritura de las estudiantes.

Tanto la figura de los asesores como las prescripciones que se brindaron a las estudiantes a través de las guías fueron elementos importantes que acompañaron e influyeron de diversas maneras en los procesos de escritura de las estudiantes. Acorde con Camps (1990), la producción del texto se encuentra inserta en una situación concreta compuesta por elementos externos al sujeto que inciden en su escritura y que, en conjunto, constituyen el ambiente de la tarea.

Desde la visión de Flower y Hayes (1981), el ambiente de la tarea, además de conformarse por los elementos externos al escritor, incluye la representación de una consigna de escritura, es decir, de un problema retórico compuesto por la delimitación del tema, la audiencia y los propósitos de escritura.

En los casos de estudio, el problema retórico se conformó a partir de una delimitación del tema así como de propósitos que las estudiantes buscaron cumplir a través de la composición del texto: aprobar la materia, lograr un texto de calidad, reforzar su formación profesional mediante la elaboración de un proyecto aplicado a un problema real, etcétera. La definición del tema y los propósitos formaron parte de una representación inicial de la tarea de escritura.

Asimismo, las estudiantes identificaron a los lectores de su texto –el asesor de la intervención, los colegas, el equipo de trabajo– y definieron sus características. En cada caso de estudio se apreciaron diferentes niveles de precisión al definir y caracterizar a esta audiencia.

Sin embargo, el proceso de escritura de las estudiantes no se caracterizó por una representación de la tarea en función de los tres elementos anteriores, lo cual sería esperable desde la perspectiva de Flower y Hayes (1981). Si bien las estudiantes definieron el tema, los propósitos y una audiencia específica, en la descripción de su proceso no lograron establecer una consigna clara de escritura ni una representación del texto a partir de ellos.

De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992), un proceso de escritura maduro –que se identifica con los escritores expertos, según los términos de estos autores– debe conformarse a partir de una representación del texto ba-

sada a su vez en una definición cuidadosa del problema retórico. No obstante, se reconoce que en la realidad esto no siempre es así, lo cual se confirma en los casos de estudio.

En efecto, una de las carencias principales del desempeño escritural de los universitarios radica precisamente en que no rescatan de forma clara la intención comunicativa de su texto, lo cual implica que no tienen una idea integrada sobre qué, cómo, por qué y para quién escriben (Ochoa y Aragón, 2004).

Así, se puede decir que el proceso de escritura de las estudiantes tuvo sus bases en una representación parcial de la tarea ya que, a pesar de definir el tema, la audiencia y los propósitos, no lograron integrarlos en una consigna de escritura, en otras palabras, no lograron definir un problema retórico.

El proceso de planificación

La planificación de la escritura de las estudiantes involucró la elaboración de planes mediante los que se generó una proyección sobre el contenido del texto a escribir. Según Gil y Santana (1985), planificar implica ciertamente una representación organizada del texto cuya función es establecer metas para escribir y proyectar el contenido.

En los casos de estudio, la representación del texto se estableció esencialmente con base en los temas a tratar. En los planes de escritura, las estudiantes señalaron los títulos, subtítulos o ideas centrales a partir de los cuales se desarrolló el contenido del texto. En este sentido, se trató de lo que Camps (1990) denomina planes de contenido, diferentes a los planes de proceso, que definen cómo llevar a cabo el proceso de escritura.

En cuanto a la concepción de los planes de escritura, algunas posturas apuntan que se constituyen como esquemas mentales; sin embargo, en los casos de estudio, aunque fueron producto de una representación abstracta, se concretaron de forma gráfica a través de diagramas (mapas mentales, índices de contenido), cuadros o palabras clave, ya sea a través de un diseño manuscrito, o bien, en formato electrónico.

Esto refleja la postura de Gil y Santana (1985) en cuanto al planteamiento flexible de los planes de escritura que pueden consistir, o no, en esquemas detallados, pueden ser una frase o simplemente una palabra. Asimismo, pueden tener un diseño variado según las necesidades y estilo personal del escritor.

En lo general, los planes fungieron como proyectos previos a la redacción. Se planificó en diferentes momentos de la composición –típicamente al inicio de cada fase del proyecto–, por lo que el proceso de escritura no se basó en un plan único. No obstante, una vez establecido un plan, éste ya no se modificó en el curso del proceso de escritura.

Por otra parte, la formulación de objetivos fue un proceso permanente durante la composición. Mediante estos objetivos, las estudiantes previeron qué hacer (p. e. hacer una lectura general del texto, hacerle adaptaciones, corregirlo), así como la manera de ir conformando el texto (p. e. avanzar de lo simple a lo complejo). De este modo, se cumple con la función que Díaz (2002) le atribuye a los objetivos de escritura: tomar decisiones respecto del contenido del texto (qué escribir) y del proceso a seguir (cómo escribir).

Cabe señalar que los objetivos no se plantearon de una vez y para siempre, sino que se formularon varios a lo largo del proceso de escritura y, entre éstos, algunos se modificaron según las consideraciones de las escritoras. Como parte del proceso básico de la planificación, las estudiantes también generaron ideas en primera instancia a partir de sus conocimientos previos acerca del tema así como de las características del género textual a escribir: el proyecto de intervención educativa.

Desde el modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes (1981), estos conocimientos previos constituyen información almacenada en la memoria a largo plazo del escritor. Según Caldera y Bermúdez (2007), en efecto, el subproceso de generación de ideas consiste en extraer del acervo mental información sobre el tema y la estructura del texto; sin embargo, el acercamiento al proceso de escritura de las estudiantes mostró que las ideas no solamente se generan desde este acervo sino que también se conciben a partir de fuentes tangibles como: libros, revistas, manuales, sitios electrónicos, apuntes; o bien, fuentes de tipo no textual como materiales didácticos o incluso sugerencias de otras personas.

Del mismo modo, se identificaron diversas estrategias que las estudiantes utilizaron para generar ideas a partir de las fuentes (lectura, rastreo de autores a partir de las referencias de un libro, búsqueda de conceptos clave y términos afines al enfoque teórico). En este punto se evidenciaron dos aspectos relevantes no considerados en los fundamentos de los modelos cognitivos que orientaron el estudio: la intertextualidad y la relación lectura-escritura.

La intertextualidad, definida por Sánchez Upegi como, "la relación de co-presencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro" (2011: 62) fue un aspecto presente principalmente en las estrategias que las estudiantes emplearon para generar ideas. La intertextualidad supone construir el texto basándose en otros, por lo que estrategias como el rastreo de autores a partir de las referencias de un libro (un libro lleva a otros) y la integración de ideas de varios autores mediante la paráfrasis, constituyeron referentes significativos de este aspecto.

Lo anterior se vincula con la forma en que las comunidades académicas –en este caso la de los asesores psicopedagógicos– construyen el conocimiento, siendo la referencia a otros textos o autores el fundamento principal para demostrar que lo que se escribe se relaciona con el conocimiento contextual y constituye un aporte relevante al conocimiento (Taberosky, 2007 citado en Sánchez Upegi, 2011).

En cuanto a la lectura, ésta se presentó como un recurso al que las estudiantes recurrieron de forma constante, no sólo como parte de sus estrategias para generar ideas (p. e. lectura de materiales identificados en las fuentes), sino también para la ejecución de otros procesos, como por ejemplo, para la planificación de su escritura (leer el plan de escritura, leer los objetivos, leer para seleccionar ideas y organizarlas) y para la revisión del texto (leer para evaluar).

De este modo, los datos mostraron la relación permanente entre lectura y escritura. La lectura es, precisamente, una de las formas en las que los estudiantes se ponen en contacto con los conocimientos propios de su disciplina y los reelaboran, lo cual: "[…] depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, [por lo que] leer y escribir son [también] instrumentos distintivos del aprendizaje" (Carlino, 2005: 24).

Otro elemento de la planificación es la organización de las ideas. La información que las estudiantes obtuvieron de las diversas fuentes de información fue organizada mediante una selección de ideas, tal como lo señalan Gil y Santana (1985) y Cassany (2005a). En general, las ideas que fueron útiles para la escritura se seleccionaron y organizaron conforme a dos elementos del ambiente de la tarea: las guías para elaborar el proyecto de intervención educativa y el tema de la escritura. Además del tema, no se identificaron otros elementos del problema retórico a la base de la organización de las ideas (audiencia y propósitos).

Como es apreciable, en el proceso básico de planificación, las estudiantes pusieron en marcha estrategias diversas para planear, generar información y organizarla para los fines de su escritura. En este sentido, Caldera y Bermúdez (2007) señalan que el dominio cognitivo de la escritura supone estrategias para procesar, organizar y generar conocimientos que, a la vez, se constituyen como procesos mentales complejos del escritor.

El proceso de textualización

Textualizar implica transformar las ideas generadas y organizadas por el sujeto en lenguaje escrito. En las estudiantes, esta transformación fue un proceso paralelo entre la generación y organización de ideas y la propia textualización.

Entre las operaciones que caracterizaron los procesos de textualización de las estudiantes se identificaron formas particulares de redactar: parafrasear, redactar a partir de palabras clave, introducir, desarrollar y cerrar las ideas; incluso se identificaron estados del escritor tales como "estar inspirada". Es destacable que en la literatura revisada no se encontraron referencias detalladas en cuanto a este tipo de operaciones, por lo que los hallazgos del estudio permiten ampliar las concepciones sobre el proceso de textualización.

En lo que se refiere a los aspectos que las estudiantes atendieron durante la redacción, algunos tuvieron relación con las reglas formales de la escritura, mientras que otros se vincularon con la organización del texto. Más comúnmente, las estudiantes cuidaron la ortografía, procuraron hacer uso de un vocabulario variado, buscaron adverbios y conjunciones variadas que funcionaran como conectores de ideas; asimismo, se preocuparon por presentar la información de forma coherente y estructurada.

Además de los aspectos normativos y de organización del texto, algunas de las preocupaciones más recurrentes de las estudiantes de la licenciatura en AP se centraron en redactar utilizando un lenguaje neutro evitando expresar posturas personales o subjetivas, además de emplear un vocabulario técnico y con fundamentos científicos que dieran cuenta de un trabajo formal. Esto evidencia las posturas de Bowker (2007) y Ferreyra, Billi, Vivas y Martínez (2008) en cuanto a los rasgos que identifican la escritura académica en determinadas comunidades.

En general, el proceso de textualización se conformó por operaciones diversas para transformar las ideas en lenguaje escrito, así como para cuidar

diferentes aspectos del texto. Asimismo, en este proceso básico de la escritura confluyeron otros subprocesos como la generación y la organización de las ideas, la evaluación y la edición, lo cual confirma la recursividad e interactividad del proceso de escritura conforme a lo que sostienen Flower y Hayes (1981).

El proceso de revisión

Como se ha establecido previamente, el proceso de revisión involucra dos subprocesos: la evaluación y la edición del texto. El subproceso de la evaluación implicó una valoración del texto a través de la lectura constante de las ideas plasmadas. Esta lectura tuvo lugar tanto durante la textualización como al concluir el texto. Conforme a los términos de Ferreyra, Billi, Vivas y Martínez (s. f.), las estudiantes realizaron una relectura parcial y total de lo escrito.

En el proceso que describieron las estudiantes se señalaron, además, diversas estrategias para evaluar que iban desde la lectura en voz alta o la verbalización de lo escrito, hasta la evaluación a partir de la definición de unidades del texto: una idea, un párrafo o un apartado. También se refirieron diversas herramientas que las estudiantes utilizaron para apoyar su proceso de evaluación: internet, procesador de textos, diccionarios.

El apoyo de otras personas es otro elemento que se identificó en el proceso básico de evaluación. Spaulding (1992 citado en Nigro, 2009) destaca el apoyo de actores relacionados con el ámbito académico: colegas, profesores o asesores. En los casos de las estudiantes, también participaron personas externas a este ámbito. Lo anterior refleja que, en efecto, la evaluación es un proceso flexible y abierto a estilos personales del escritor.

De manera simultánea a la evaluación del texto, las estudiantes fueron operando en los errores detectados, de forma tal que es posible destacar que ambos subprocesos –evaluación y edición– fueron recursivos y recurrentes durante el proceso de escritura (Flower y Hayes, 1981). Los aspectos evaluados correspondieron a aquellos que fueron editados. En general, se revisaron aspectos estructurales del texto, ortográficos, léxicos y semánticos así como aquellos relacionados con la parte técnica de la intervención. De este modo, la revisión se acercó más hacia un proceso de mejora global del texto que a la mera corrección de faltas ortográficas.

Desde la perspectiva de Caldera y Bermúdez (2007), la función del subproceso de edición es mejorar el texto mediante la búsqueda de errores para corregirlos. En efecto, esta función estuvo presente en los casos de estudio. No obstante, a través de la superación de los errores del texto, las estudiantes buscaron cumplir otros propósitos de mayor alcance: obtener un trabajo de calidad o lograr resultados favorables en la intervención. Asimismo, buscaron cumplir con sus expectativas en torno a la composición así como a las expectativas y demandas de sus asesores.

En general, la representación del proceso de escritura de las estudiantes permitió observar un proceso de revisión caracterizado por ser recursivo y flexible, que puede ser inmediato o diferido y que desarrolla competencias para la mejora del texto; rasgos que Morales y Espinoza (2003) le atribuyen a este proceso.

¿El proceso o los procesos de escritura? Algunas consideraciones sobre la perspectiva cognitiva de la escritura

A partir del presente estudio se obtuvieron descripciones amplias acerca de los procesos que las estudiantes utilizaron para escribir, las cuales permiten observar qué procesos se involucraron en la escritura y la forma en que éstos se produjeron. A través de los casos analizados se identificó un proceso de escritura dinámico cuyos procesos básicos (planificación, textualización y revisión) no se constituyen como operaciones cognitivas aisladas sino que presentan una serie de elementos interrelacionados.

Los subprocesos de la planificación tuvieron relación entre sí y a la vez fueron la base de la textualización. Asimismo, junto con la textualización tuvieron lugar los procesos de generación y organización de ideas. La revisión, por su parte, se presentó de forma constante y permanente en todo el proceso de escritura. Con esto se afirma el carácter no lineal de este proceso así como los rasgos de recursividad e interactividad que se le han atribuido.

De esta forma se mostró un proceso de escritura en el que concurren operaciones de orden cognitivo que distinguen el pensamiento de un escritor. En el caso de las estudiantes, los procesos básicos y subprocesos mostraron matices específicos a través de los cuales se constató que, si bien los elementos que proponen los modelos cognitivos se encontraron presentes en sus procesos

de escritura, cada una estableció criterios diversos para su ejecución así como estrategias y procesos individuales que permitieron caracterizar una forma particular de escritura en cada una de ellas.

En este sentido, el aporte fundamental de esta obra apunta a que es posible hablar de procesos de escritura en plural, más que de un proceso único como se establece, por lo general, en la literatura. Los modelos cognitivos de la escritura ofrecen una representación global del proceso, pero ciertamente existen estrategias que son propias del escritor y que a la vez atienden a la solución de un determinado problema retórico enmarcado en un ambiente de escritura específico.

Este libro ilustra la premisa anterior a través de la descripción de tres procesos que constituyen ejemplos de lo que hacen los estudiantes al escribir. Asimismo, estas descripciones hacen posible captar procesos y estrategias que, en lo general, suelen ser "invisibles" incluso para los propios sujetos involucrados en la tarea de escritura. En esto radica otra aportación significativa al conocimiento, derivada de esta investigación.

En general, la perspectiva cognitiva que orientó este trabajo permitió realizar un acercamiento sistemático a la escritura de los estudiantes universitarios cuyos alcances fueron amplios; sin embargo, cabe señalar que los modelos cognitivos presentaron también limitaciones en su capacidad para explicar aspectos relevantes sobre los procesos de escritura principalmente en lo que se refiere a estrategias concretas para generar ideas y textualizar, así como en la relación de los procesos de pensamiento con los procesos sociales en los que se insertan.

Los anteriores son aspectos que estos modelos no contemplan. En primera instancia, no todas las ideas que las estudiantes utilizaron para escribir surgieron de la memoria a largo plazo, sino que necesariamente se recurrió a estrategias que, de hecho, estos modelos no rescatan. El uso de fuentes diversas, la relación entre lectura y escritura y la intertextualidad constituyeron recursos que configuraron la tarea de escritura de las estudiantes.

En lo que se refiere a la relación de la cognición con lo social, es relevante señalar que esta tarea tuvo matices que no pueden dejarse de lado en el análisis de los procesos. Un aspecto característico fue contar con un cierto grado de acompañamiento (el asesor), lo cual seguramente no es una característica de todos los procesos de escritura de los estudiantes de pregrado. Las valoraciones y sugerencias de los asesores así como las guías que se brin-

daron a las estudiantes, permiten hablar de un proceso dirigido que influyó infaliblemente en la forma en que las estudiantes escribieron.

Por otra parte, la discusión en torno al proceso de escritura desde los modelos cognitivos permitió evidenciar un proceso de naturaleza esencialmente individual. No obstante, como se ha afirmado, los hallazgos derivados de este estudio apuntan a un proceso en el que confluyeron diversos factores contextuales que, si bien, desde la postura de estos modelos se intentan rescatar con el reconocimiento del ambiente de la tarea, no profundizan en los aspectos sociales a partir de los cuales se construye la escritura.

Esto constituye una carencia particular de los modelos cognitivos que es señalada por Flower (1994). Este autor reconoce que una de las principales limitaciones se basa en que estos modelos no permiten explicar cómo los procesos sociales configuran la forma en que compone un escritor, es decir, su proceso de escritura. Marinkovich advierte, en el mismo sentido, que estos modelos: "[…] se limitan a describir lo que sucede en un individuo, siendo que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta" (2002: 230).

Asimismo, es destacable que los modelos cognitivos que se tomaron como referentes del estudio constituyen modelos clásicos (ver Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992) que, si bien han sido la base de la mayoría de las posturas procesuales actuales, se aprecian limitados en relación con los crecientes avances del campo de estudio de la escritura. Cabe subrayar que incluso los mismos autores de los modelos cognitivos señalados han actualizado los fundamentos propuestos. Hayes (1996 citado en Marinkovich, 2002) planteó un modelo que incorpora elementos sociales y afectivos a los procesos cognitivos que involucra la escritura. Por su parte, Flower (1994) resaltó la necesidad de una teoría interactiva (sociocognitiva) que contemple al escritor y a los factores sociales asociados a la tarea de escritura, permitiendo observar las estrategias mediante las cuales se construyen significados dentro de un contexto determinado.

De esta manera se pretende avanzar en propuestas que permitan superar los modelos que conciben a la escritura como un proceso esencialmente individual dejando de lado posturas dicotómicas y parciales que oponen la cognición y el contexto. En todo caso, lo que se busca es reconocer a la escritura como un fenómeno complejo que requiere una visión más amplia y fundada en la integración de perspectivas múltiples, como la que reconoce que cogni-

ción y contexto son elementos en interacción que, a su vez, se construyen el uno al otro en el acto de escribir (Flower, 1994).

Conclusiones

Como se ha evidenciado a lo largo de estas páginas, la escritura es un fenómeno complejo que contempla varias dimensiones y puede ser analizado desde diferentes perspectivas. En el marco del presente trabajo, el estudio del proceso de escritura tomó como punto de partida el enfoque cognitivo y, de manera específica, los modelos cognitivos desde los cuales se ha analizado la escritura. Si bien el estudio partió de un acercamiento centrado en el individuo, además de observarse las operaciones de orden cognitivo que subyacen al pensamiento de los estudiantes como escritores, también fue posible apreciar los procesos de orden social que se involucraron en la tarea de escritura.

Por lo anterior, se concluye que las evidencias encontradas superaron, en cierto grado, la teoría cognitiva en la que se fundamentó primariamente el trabajo de investigación, lo cual es consonante con perspectivas recientes que apuestan por una visión holística de la escritura, más allá de posturas que parcialicen la complejidad del fenómeno.

Es importante señalar que lo que se muestra en esta obra constituye un primer acercamiento a los procesos cognitivos que subyacen en la escritura de los asesores psicopedagógicos en formación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. En este sentido, se considera una contribución al campo del conocimiento de los procesos de escritura así como de los procesos formativos que tienen lugar en el entorno de la universidad.

Dado que el estudio se desarrolló en un marco educativo, se considera que sus aportaciones pueden establecer un punto de partida para que docentes, asesores y los mismos estudiantes conozcan y reflexionen acerca de estos procesos que, pese a que en general no son evidentes, están presentes a través de una demanda constante de la formación académica. Además, el contenido puede orientar hacia la generación de propuestas encaminadas a la mejora de la escritura de los estudiantes, reconociendo que no es posible plantear estrategias sobre lo que deben hacer si se desconoce lo que están haciendo, los recursos y estrategias que utilizan (o no utilizan), así como las reflexiones sobre sus propios procesos, con lo cual se puede potenciar el co-

nocimiento sobre la realidad en las aulas desde la perspectiva de los mismos estudiantes.

Con base en lo anterior, se propone efectuar otro tipo de acercamientos que permitan ampliar el conocimiento en el campo de los procesos de escritura. Desde el enfoque procesual y, en particular, desde la línea de los modelos cognitivos pueden emprenderse estudios comparativos entre procesos de estudiantes escritores buenos y deficientes; o bien, casos típicos de estudiantes de varias disciplinas con el propósito de dar cuenta de los procesos cognitivos que subyacen la escritura en áreas diversas.

Finalmente, se reconoce que el enfoque que adoptó esta investigación corresponde sólo a una forma de acercarse a los procesos de escritura. No obstante, vale la pena señalar que el fenómeno estudiado puede ser abordado desde otras perspectivas teóricas tales como la sociocultural, considerando que la escritura, si bien es un proceso individual, es también un proceso social inserto en un contexto específico que lo influye y delimita.

Referencias

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario.* Buenos Aires: Universidad Nacional General de Sarmiento.

Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere,* 9(31), 545-552. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de la base de datos de Redalyc.

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica* (Lengua y Literatura), 18, 29-60. Recuperado el 14 de octubre de 2011 de http://147.96.1.34/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A.

Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340. Recuperado el 31 de agosto de 2011 de la base de datos de EBSCOhost.

Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura. *Acción*

Pedagógica, 13(1), 18-30. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum.* EU: Parlor Press.

Bolger, N., Davies, A. y Rafaeli, E. (2003). Diary Methods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579–616. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030?journalCode=psych.

Bowker, N. (2007). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing.* Massey University. Recuperado el 31 de enero de 2012 de http://owll.massey.ac.nz/pdf/Academic-Writing-Guide.pdf.

Cadena, S., Narváez, E. y Chacón, M. M. (2007, abril). Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, abril de 2007, Bogotá, Colombia.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere,* 6(20), 363-368. Recuperado el 13 de septiembre de 2011 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere,* 11(37), 247-255. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de la base de datos de Redalyc.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-20. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341.

Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere,* 6(20), 409-420. Recuperado el 28 de septiembre de 2011 de la base de datos de Redalyc.

_____ (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires. Recuperado el 19 de septiembre de 2011 de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf.

_____ (2004a). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere,* 8(26), 321-327. Recuperado el 26 de septiembre de 2011 de la base de datos de Redalyc.

_____ (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida,* 25(1), 16-27. Recuperado el 26 de septiembre de 2011 de la base de datos de EBSCOhost.

_____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña,* 16, 71-117. Recuperado el 9 de marzo de 2012 de http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf.

Carvajal, M. y Fernández, M. T. (2002). *Niveles de alfabetización en educación superior*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama.

_____ (2005a). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

_____ (2005b). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad.* Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado el 25 de abril de 2012 de http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf.

Castro, A. (2009). *Escritura académica. Introducción a la escritura de trabajos y tesinas universitarias.* Göteborgs Universitet. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de http://bit.ly/1PNwyXM.

Cisneros, C. A. (Coord.) (2011). *Análisis cualitativo asistido por computadora. Teoría e investigación.* México: UAM-Porrúa.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria,* 14(1), 61-71. Recuperado el 28 de agosto de 2012 de http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf.

Cohen, D. J., Leviton, L. C., Isaacson, N., Tallia, A. F. y Crabtree, B. F. (2006). Online Diaries for Qualitative Evaluation: Gaining Real-Time Insights. *American Journal of Evaluation,* 27(2), 163-184. Recuperado el 21 de mayo de 2012 de http://aje.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/2/163.

De la Barrera, S. y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad: prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción Pedagógi-*

ca, 13(1), 32-36. Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de la base de datos Ebrary.

Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía,* 23 (67). Recuperado el 18 de octubre de 2011 de la base de datos de Scielo.

Diment, E. y Carlino, P. (2006). Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura. Ponencia presentada en el Simposio Enseñar a Leer y Escribir y Hablar en todas las Disciplinas de la Educación Superior, Buenos Aires. Recuperado el 21 de octubre de 2011 de http://bit.ly/1EGeQRQ.

Escorcia, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación,* 56(3), 1-14. Recuperado el 21 de octubre de 2011 del sitio de la OEI.

Estienne, V. y Marucco, M. (2008). *Alfabetización Académica.* Lanus: Universidad Nacional de Lanus-Dirección de Pedagogía Universitaria. Recuperado el 3 de octubre de 2011 de http://www.unla.edu.ar/secretarias/secacad/direcciones/dpu/docs/modulo3.pdf.

Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M. y Zanotti, I. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y Vida,* 31 (3), 62-71. Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de la base de datos EBSCOhost.

Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación,* 5(5), 277-289. Recuperado el 31 de agosto de 2011 de la base de datos de EBSCOhost.

Ferreyra, P., Billi, M., Vivas, M. V. y Martínez, Y. (2008). *La escritura académica de los ingresantes a los profesorados.* Recuperado el 1 de febrero de 2012 de http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL_LA_ESCRITURA_ACADEMICA_DE_LOS_INGRESANTES.pdf7.

_____ (s.f.). *La escritura académica en el nivel superior.* Buenos Aires: Departamento de Investigaciones del Instituto Superior 127 de Formación Docente. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de http://www.investigaciones127.com.ar/docs/LA_ESCRITURA_ACADEMICA_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. USA: Southern Illinois University. Recuperado el 10 de julio de 2013 de http://bit.ly/1IL9qr0.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication,* 32(4), 365-387. Recuperado el 19 de octubre de 2011 de http://www.jstor.org/stable/356600.

García, M. y Quintana, H. (2008). El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios. Una mirada sobre sus propias reflexiones. *Lectura y Vida,* 29(3), 56-63. Recuperado el 31 de agosto de 2011 de la base de datos de EBSCOhost.

Gil, G. y Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de escritura. *Estudios de Psicología,* 19-20, 87-101. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916.

González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la universidad Sergio Arboleda.* Bogotá: INVEDUSA. Recuperado el 21 de octubre de 2011 de http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/Practicas-Lectura-Escritura.pdf.

Graham, S. y Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Recuperado el 26 de enero de 2012 de http://www.all4ed.org/files/WritingNext.pdf.

Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito. *Perfiles Educativos* [versión en línea], 27(107), 85-117. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de la base de datos de Scielo.

James Cook Univeristy (s. f.). *Introduction to Academic Writing Workshop 1.* Australia: Autor. Recuperado el 31 de enero de 2012 de www.jcu.edu.au/learninskills.

Jefferson, G. (1984). Transcription Notation. En J. Atkinson y J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Interaction.* New York: Cambridge University Press.

Luengo, R. (2010). Validación de estudios cualitativos (II). Estrategias de verificación. *Nure Investigación,* 49. Recuperado el 28 de agosto de 2012 de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/Validacion2_verificacion492110201013647.pdf.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos* [versión en línea], 35(51-52), 217-230. Recuperado el 17 de noviembre de 2011 de la base de datos de Scielo.

Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una licenciatura en historia. *Estudios Pedagógicos,* 37(1), 85-104. Recuperado el 9 de febrero de 2012 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100005&script=sci_ arttext.

Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación Psicológica,* 9(1), 123-146. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de la base de datos de Scielo.

Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación,* 46(3), 1-5. Recuperado el 21 de octubre de 2011 de del sitio de la OEI.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf

Meneses, A., Mata, F. y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 83-98. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n1/articulosrevista/Acta10v1Art8.pdf.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. EU: Jossey-Bass.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook.* Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere,* 6(20), 421-429. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19738/1/articulo8.pdf.

Morales, O. A. y Espinoza, N. (2003). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida,* 1, 26-37 Recuperado el 14 de septiembre de 2011 de http://bit.ly/1D1QY5A.

Nigro, P. (2009). *Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media*. Colombia: Universidad de la Sabana.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento Psicológico,* 2(2), 9-39. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de http://portalesn2.puj.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/view/8.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Univ. Psychol.* Bogotá, 6(3), 193-506. Recuperado el 14 de octubre de 2011 de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a03.pdf.

Oshima, A. y Hogue, A. (1991). *Writing Academic English.* EU: Addison-Wesley Publishing Company.

Pacheco, V. y Villa, J. C. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201-1224.

Pano, C. O., Picón, J. y Attorresi, H. F. (2005). Las dificultades para escribir en los estudiantes universitarios: un abordaje desde el concepto de alfabetización académica. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, 10(3), 89-102. Recuperado el 1 de septiembre de 2011 de la base de datos de PSICODOC.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez Upegi, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos.* Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado el 11 de julio de 2013 de http://bit.ly/1D1UoVY.

Sánchez Jiménez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos,* 20. Recuperado el 28 de marzo de 2012 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3439706.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje,* 58, 43-64. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395.

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders,* 32(1), 7-18. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de http://bit.ly/1FTV0kX

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso.* Madrid: Morata.

Stapleton, P. (2010). Writing in an Electronic Age: A Case Study of L2 Composing Processes. *Journal of English for Academic Purposes,* 9(4), 295-307. doi:10.1016/j.jeap.2010.10.002. Recuperado el 24 de agosto de 2012 de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158510000597.

Thaiss, C. y Myers, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. EU: Boynton/Cook Publishers. Recuperado el 31 de enero de 2012 de http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/0556/chapter1.pdf.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Torres, M. E. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento.* Venezuela: CDCHT. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (2005). *Ideario,* 6ª reimpresión. Aguascalientes: UAA.

_____ (2008). *Plan de estudios 2003*. Lic. en Asesoría Psicopedagógica. Aguascalientes: UAA.

_____ (2010). Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales (DHI).Aguascalientes: UAA. Recuperado el 13 de marzo de 2012 de http://www.uaa.mx/direcciones/dgse/dafi/descargas/prog_DHI.pdf.

_____ (2012). Nuestra Universidad [sitio oficial de la UAA]. Recuperado el 29 de mayo de 2012 de http://www.uaa.mx.

Villalobos, J. (2007). Identificación de estrategias de aprendizaje. Un estudio sobre diarios escritos de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida,* 28(3), 18-30. Recuperado el 12 de abril de 2012 de la base de datos de EBSCOhost.

Anexos

Anexo A. Esquemas de bitácoras

Bitácora 1.
Proceso de escritura del planteamiento de la situación

I. Planificación

1. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el planteamiento de la situación?
   - 1a) Si elaboraste un plan o esquema, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿con base en qué elementos lo elaboraste?
   - 1b) Si no elaboraste un plan o esquema, ¿por qué?
2. ¿Estableciste objetivos o metas de escritura?
   - 2a) Si estableciste objetivos o metas, ¿cuáles fueron estos objetivos? ¿Con base en qué criterios los estableciste?
   - 2b) Si no estableciste objetivos o metas, ¿por qué?

3. ¿Qué ideas generaste para escribir el planteamiento de la situación? ¿De qué recurso(s) o fuente(s) obtuviste estas ideas?
4. ¿Cómo organizaste las ideas para poder escribir el planteamiento de la situación?
5. ¿De qué forma seleccionaste las ideas que te serían útiles para la redacción del texto?

II. Textualización

6. ¿Cómo procediste para redactar el texto?
7. ¿Qué acciones/actividades realizaste?
8. ¿Qué aspectos cuidaste?

III. Revisión

9. ¿Revisaste el texto?
   - 9a) Si revisaste el texto, ¿cómo hiciste esta revisión? (¿cuál fue la finalidad?, ¿con base en qué aspectos?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿quién o quiénes te apoyaron en este proceso?).
   - 9b) Si no revisaste el texto, ¿por qué no lo hiciste?
10. ¿Corregiste el texto?
    - 10a) Si corregiste el texto, ¿cómo lo hiciste? (¿qué aspectos corregiste?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿qué utilidad tuvo esta corrección?).
    - 10b) Si no corregiste el texto, ¿por qué?

Bitácora 2.
Proceso de escritura de la fundamentación teórica

I. Entrega de la práctica 1. "Planteamiento de la situación"

1. A partir de la entrega de la práctica 1, ¿cuáles fueron los resultados que obtuviste? (Indica si recibiste una calificación, observaciones o sugerencias por parte de tu(s) asesor(es); de haber recibido alguna calificación, observación o recomendación, describe qué hiciste a partir de ésta).

II. Planificación

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir la fundamentación teórica?
   2a) Si lo elaboraste, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿con base en qué elementos lo elaboraste?
   2b) Si no elaboraste un plan o esquema, ¿por qué?
3. ¿Estableciste objetivos o metas de escritura?
   3a) Si los estableciste, ¿cuáles fueron estos objetivos?
   3b) Si no estableciste objetivos o metas, ¿por qué?
4. ¿Cómo fue el proceso de búsqueda de fuentes documentales para escribir la fundamentación teórica? (qué tipo de fuentes documentales consultaste, en qué orden, por qué recurriste a esos materiales).
5. ¿Cómo exploraste los materiales que encontraste para poder seleccionar aquéllos que te serían útiles o no para la escritura de la fundamentación teórica?
6. ¿Cómo fue el proceso de lectura o revisión de los materiales? (qué pasos seguiste, qué estrategia(s) utilizaste).
7. ¿Cómo organizaste la información para poder escribir la fundamentación teórica?

III. Textualización

8. Al redactar la fundamentación teórica, ¿cómo integraste la información referente a los puntos que te solicitaron en esta fase del proyecto: enfoque filosófico, enfoque pedagógico, definición del sujeto a atender, teorías del desarrollo, teoría o enfoque teórico, área de dificultad y alternativas de acción?
9. ¿Cómo procediste para redactar el texto?, ¿qué actividades realizaste?, ¿qué aspectos cuidaste?

IV. Revisión

10. ¿Revisaste el texto antes de entregarlo a tu asesor?
    10a) Si lo revisaste ¿cómo hiciste esta revisión? (cuál fue la finalidad de esta revisión, con base en qué aspectos, en qué momento(s) del proceso de escritura, quién o quiénes te apoyaron en este proceso).

10b) Si no revisaste el texto, ¿por qué no lo hiciste?

11. ¿Corregiste el texto antes de entregarlo a tu asesor?
    11a) Si lo corregiste, ¿cómo lo hiciste? (qué aspectos corregiste, en qué momento(s) del proceso de escritura, qué utilidad tuvo esta corrección).
    11b) Si no corregiste el texto, ¿por qué?

Bitácora 3.
Proceso de escritura del diseño del programa de intervención

I. Entrega de la práctica "Fundamentación teórica"

1. A partir de la entrega de la práctica 2, ¿cuáles fueron los resultados que obtuviste? (Indica si recibiste una calificación, observaciones o sugerencias por parte de tu(s) asesor(es); de haber recibido alguna calificación, observación o recomendación, describe qué hiciste a partir de ésta).

II. Planificación

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el diseño del programa de intervención?
   2a) Si lo elaboraste, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿con base en qué elementos lo elaboraste?
   2b) Si no elaboraste un plan o esquema, ¿por qué?
3. ¿Estableciste objetivos o metas de escritura?
   3a) Si los estableciste, ¿cuáles fueron estos objetivos?
   3b) Si no estableciste objetivos o metas, ¿por qué?
4. ¿Qué ideas generaste para escribir el diseño del programa de intervención?, ¿de dónde obtuviste estas ideas?
5. De las ideas generadas, ¿de qué forma seleccionaste la información que te sería útil para la redacción del texto?
6. ¿Cómo organizaste la información para poder escribir el diseño del programa de intervención?

III. Textualización

7. ¿En qué formato presentaste el programa de intervención? (indica si utilizaste texto, cuadros, matrices o algún otro formato).
8. ¿Cómo procediste para redactar el texto?, ¿qué actividades realizaste?, ¿qué aspectos cuidaste?
9. ¿Cómo redactaste los elementos necesarios para elaborar el manual de actividades para la intervención?

IV. Revisión

10. ¿Revisaste el texto?
    10a) Si lo revisaste ¿cómo hiciste esta revisión? (¿cuál fue la finalidad de esta revisión?, ¿con base en qué aspectos?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿quién o quiénes te apoyaron en este proceso?).
    10b) Si no revisaste el texto, ¿por qué?
11. ¿Corregiste el texto?
    11a) Si lo corregiste, ¿cómo lo hiciste? (¿qué aspectos corregiste?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿qué utilidad tuvo esta corrección?).
    11b) Si no corregiste el texto, ¿por qué?

Bitácora 4.
Proceso de escritura del informe de resultados

I. Entrega de la práctica 3 "Diseño del programa de intervención"

1. A partir de la entrega de la práctica 3, ¿cuáles fueron los resultados que obtuviste? (Indica si recibiste una calificación, observaciones o sugerencias por parte de tu(s) asesor(es); de haber recibido alguna calificación, observación o recomendación, describe qué hiciste a partir de ésta).

II. Planificación

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el informe de resultados?
   2a) Si elaboraste un plan o esquema para escribir, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿con base en qué elementos lo elaboraste?
   2b) Si no elaboraste un plan o esquema para escribir, ¿por qué?
3. ¿Estableciste objetivos o metas de escritura?
   3a) Si estableciste objetivos o metas de escritura, ¿cuáles fueron?
   3b) Si no estableciste objetivos o metas de escritura, ¿por qué?
4. ¿Qué ideas generaste para escribir el informe de resultados?, ¿de dónde obtuviste estas ideas?
5. De las ideas generadas, ¿de qué forma seleccionaste la información que te sería útil para la redacción del texto?
6. ¿Cómo organizaste la información para poder escribir el informe de resultados?

III. Textualización

7. ¿Cómo procediste para redactar el texto?, ¿qué actividades realizaste?, ¿qué aspectos cuidaste?

IV. Revisión

8. ¿Revisaste el texto?
   8a) Si lo revisaste ¿cómo hiciste esta revisión? (cuál fue la finalidad de esta revisión, con base en qué aspectos, en qué momento(s) del proceso de escritura, quién o quiénes te apoyaron en este proceso).
   8b) Si no revisaste el texto, ¿por qué no lo hiciste?
9. ¿Corregiste el texto?
   9a) Si lo corregiste, ¿cómo lo hiciste? (qué aspectos corregiste, en qué momento(s) del proceso de escritura, qué utilidad tuvo esta corrección).
   9b) Si no corregiste el texto, ¿por qué?

Anexo B. Guiones de entrevistas

Entrevista 1.
Guión de entrevista inicial

I. Antecedentes del estudiante (escritura académica y escritura del PIE*)*

1. ¿Cómo han sido tu experiencias con la escritura en el marco de tu formación en la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica?
2. ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas en la escritura de textos relacionados con tu área de formación?
3. ¿Cuáles consideras que son tus limitaciones en la escritura de textos relacionados con tu área de formación?
4. Durante tu formación en la carrera, ¿has tenido experiencias similares a la elaboración de un PIE?, ¿qué nociones tienes acerca de la escritura de un proyecto de esta naturaleza?, ¿qué características debe tener?

II. Ambiente de la tarea de escritura (materia de Intervención Educativa I)

5. La metodología de enseñanza-aprendizaje en la materia plantea el trabajo mediante asesorías individuales, para lo cual te ha sido asignado un asesor(a); ¿has recibido ya alguna asesoría?, ¿cuál es la dinámica de trabajo que has establecido con tu asesor(a)?, ¿te ha proporcionado orientaciones para la escritura del proyecto?, ¿de qué tipo?
6. Además del trabajo de tutoría, para el desarrollo del PIE te han otorgado ciertas guías que describen la elaboración de la primera práctica de cada una de las prácticas que lo conforman, ¿en qué consisten estas guías?, ¿consideras que te ofrecen orientación suficiente para comenzar a escribir el PIE?

III. Problema retórico

7. ¿Cuál es el tema a partir de cual desarrollarás el PIE?, ¿qué ideas tienes acerca del tema sobre el que vas a escribir?

8. ¿Has considerado la audiencia a la cual se dirige el texto, el posible lector o lectores?, ¿quién(es) conforma(n) tu audiencia?, ¿qué características tiene? (si su respuesta es negativa, preguntar por qué no la ha considerado).
9. ¿Qué propósitos buscas cumplir a través de la composición del texto?, ¿con base en qué los estableciste?

IV. Avances del PIE

10. ¿Qué avances del PIE tienes hasta el momento? (presentar evidencias*), ¿cómo llegaste a estos planteamientos?, ¿cómo los vas a utilizar en el texto a componer? (preguntar por cada parte del avance entregado).
11. Para concluir, ¿cuál es el siguiente paso para la escritura del PIE?

Entrevista 2. Guión de entrevista intermedia

I. Planificación

1. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir las dos primeras prácticas del PIE, el planteamiento de la situación y la fundamentación teórica? (no importa si éste fue sencillo o muy elaborado) ¿qué características tuvo?, ¿en qué momento del proceso de escritura lo elaboraste?, ¿qué elementos consideraste (p. e. el tema, la audiencia)? (Si no planificó, preguntar cómo se organizó para escribir).
2. ¿Estableciste objetivos de procedimiento (p. e. ¿cómo empiezo?), de contenido (p. e. ¿cómo relaciono las ideas?), o ¿ambos? ¿con base en qué elementos los definiste (p. e. el tema, la audiencia)?
3. Las ideas que generaste antes de escribir, ¿cómo contribuyeron a la composición del texto?
4. ¿Cuáles fueron tus criterios de selección de la información a incluir en el texto?
5. ¿De qué manera organizaste la información para conformar el texto?

II. Textualización

6. ¿Elaboraste varios borradores o versiones del texto? ¿por qué?, ¿qué cambios hiciste?, ¿con base en qué criterios?, ¿qué utilidad tuvieron para llegar a la versión final del texto? (evidencias*).
7. ¿Cómo atendiste los aspectos normativos de la escritura al producir el texto?
8. ¿Cómo atendiste los aspectos de organización del contenido al redactar el texto?

III. Revisión

9. ¿Cómo revisaste el texto?, ¿cuáles fueron tus pautas de revisión?, ¿con qué finalidad hiciste esta revisión?
10. Al revisar, ¿tomaste en cuenta el plan de escritura inicial? (Sólo preguntar en caso de que el participante haya reportado un plan inicial).
11. Al revisar, ¿consideraste el tema, la audiencia y los propósitos del texto?
12. ¿Cómo fue el proceso de corrección del texto?
13. ¿Qué criterios consideraste para corregir el texto?

IV. Ambiente de la tarea de escritura (materia de Intervención Educativa I)

14. ¿De qué manera te han apoyado las asesorías individuales que has recibido en la materia para la escritura del proyecto?
15. ¿De qué manera te han apoyado las guías para la elaboración de las fases que te han proporcionado tus profesores?

Entrevista 3. Guión de entrevista final

I. Planificación

1. ¿Cómo fue tu plan o esquema inicial de escritura?, ¿hubo planes intermedios o ajustes al plan que estableciste al inicio del proceso de escritura?

2. ¿Qué objetivos o metas te llevaron al texto final?, ¿de qué forma contribuyeron o limitaron tu proceso de escritura?
3. ¿Cómo generaste la información a incluir en el texto?
4. ¿Cómo decidiste qué información incluir y cómo redactarla?

II. Textualización

5. ¿Qué materiales te apoyaron en la redacción del texto?
6. ¿Qué decisiones tomaste durante el proceso de escritura del texto?

III. Revisión

7. ¿Qué estrategias utilizaste para revisar y corregir el texto antes de entregarlo en su versión final?
8. ¿En qué momento(s) del proceso de escritura revisaste el texto?
9. ¿Qué aspectos del texto revisaste?
10. Además de tu asesor y de ti, ¿quién(es) revisaron el texto?
11. ¿De qué manera influyó esta revisión en la elaboración del proyecto?

IV. Integración del proceso de escritura del PIE

12. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras en el proceso que seguiste para escribir cada una de las fases?
13. Una vez que contaste con todas las partes (las prácticas revisadas por tu asesor), ¿cómo llegaste a integrarlas en el texto final en el PIE?
14. ¿En qué momento del proceso de escritura concluiste la composición del texto?, ¿por qué?, ¿qué criterios consideraste para dar por terminado el PIE?

V. Ambiente de la tarea de escritura (materia de Intervención Educativa I)

15. ¿Cómo fue el trabajo con tu asesor?, ¿de qué manera influyó en el proceso que seguiste para escribir el PIE?
16. ¿De qué manera las guías proporcionados por tu asesor(a) para la elaboración de las prácticas contribuyeron a la redacción del PIE?

Procesos de escritura académica
Un acercamiento con estudiantes universitarios

Primera edición 2016 (versión electrónica)

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección
General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.