

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD. ESTUDIO DE TRES CASOS DE ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Mónica del Rocío Cervantes Velázquez

PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

MICH María Aída Reyes Castro

COMITÉ TUTORIAL

ME Margarita Carvajal Ciprés
DLH Guadalupe López Bonilla

Aguascalientes, Ags., 9 de septiembre de 2013

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Mónica del Rocío Cervantes Velázquez**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "Escribir en la universidad. Estudio de tres casos de estudiantes de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 9 de septiembre de 2013.

M. Aída R. C.
Mtra. María Aída Reyes Castro
Tutora

Margarita Carvajal
Mtra. Margarita Carvajal Ciprés
Lectora

Guadalupe López Bonilla
Dra. Guadalupe López Bonilla
Lectora

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



ANIVERSARIO
UAA

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 1377/2013

DR. FERNANDO JARAMILLO JUÁREZ,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD. ESTUDIO DE TRES CASOS DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES"**, de la **C. MÓNICA DEL ROCIO CERVANTES VELÁZQUEZ**, egresada de la **Maestría en Investigación Educativa**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 12 de Septiembre de 2013
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

- c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR .- Secretario Técnico de la Maestría en Investigación Educativa.
- c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
- c.c.p.- C. MÓNICA DEL ROCIO CERVANTES VELÁZQUEZ. .- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa
- c.c.p.- Archivo

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la beca otorgada para la realización de mis estudios de posgrado.

A la coordinación de la Maestría en Investigación Educativa: Dra. Guadalupe Ruíz, Elsa Ramírez y Julio Reyes, por el apoyo incondicional que me brindaron en todo momento.

A la Mtra. Margarita Carvajal Ciprés, Dra. Guadalupe López Bonilla y Dra. Alma Carrasco, por su colaboración certera en la construcción de esta tesis.

A la Mtra. Aída Reyes Castro, mi asesora de tesis, por sus orientaciones a lo largo de este proceso, así como por su confianza y aliento.

A mis profesores, por sus enseñanzas y valiosos ejemplos.

A mis compañeros por permitirme aprender de ellos y con ellos.

A las participantes de esta investigación, por su disposición y constancia durante el trabajo de campo.

Sobre todo, agradezco a mis padres, María de Jesús Velázquez y Jesús Cervantes Olivo, por llevarme con su esfuerzo y cariño hasta donde estoy.

Y a Flavio Quintanar, por su amor, paciencia y apoyo de cada día, durante toda la experiencia de formación en la Maestría.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

DEDICATORIA

A mis padres,
a Flavio Quintanar, mi fiel compañero
y a Constanza que está en camino.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....1

ÍNDICE DE TABLAS4

ÍNDICE DE FIGURAS5

RESUMEN6

ABSTRACT7

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO10

 1.1 Antecedentes10

 1.1.1 Los enfoques del estudio de la escritura. Del producto al proceso.....10

 1.1.2 Estudios sobre alfabetización académica12

 1.1.3 El estudio de la escritura académica.....13

 1.1.4 Estados del conocimiento, recopilaciones y otros trabajos sobre escritura .16

 1.2 Preguntas de investigación.....18

 1.3 Justificación.....19

 1.4 Objetivos21

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN.....22

 2.1 Escribir en la universidad.....22

 2.1.1 El reto de escribir en la universidad22

 2.1.2 La importancia de escribir en la universidad25

 2.1.3 Alfabetización académica26

 2.2 La escritura académica.....28

 2.2.1 Concepto de escritura académica.....28

 2.2.2 Características de la escritura académica.....30

 2.2.3 Funciones de la escritura académica.....32

 2.3 El proceso de escritura33

 2.3.1 Concepciones acerca del proceso de escritura.....33

 2.3.2 Modelos de etapas y modelos cognitivos.....34

 2.3.3 Procesos básicos de la escritura40

 2.3.3.1 Planificación.....41

 2.3.3.2 Textualización43

 2.3.3.3 Revisión.....45

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL48

 3.1 La Universidad Autónoma de Aguascalientes.....48

 3.2 Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales48

 3.3 La licenciatura en Asesoría Psicopedagógica.....49

 3.4 La materia de Intervención Educativa I51

3.4.1 El proyecto de intervención educativa.....	52
3.4.1.1 Planteamiento de la situación	53
3.4.1.2 Fundamentación teórica.....	54
3.4.1.3 Diseño del programa de intervención.....	55
3.4.1.4 Informe de resultados	55
3.4.1.5 Criterios para la elaboración de las prácticas.....	56
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	57
4.1 Perfil de la investigación	57
4.2 Categorías de estudio	58
4.3 Los casos de estudio.....	60
4.3.1 Componentes del estudio de casos	60
4.3.2 Selección de los casos	61
4.4 Técnicas e instrumentos de obtención de información.....	63
4.4.1 Bitácoras	64
4.4.1.1 Uso de las bitácoras	64
4.4.1.2 Diseño de las bitácoras.....	65
4.4.2 Entrevistas semiestructuradas	65
4.4.2.1 Uso de las entrevistas semiestructuradas	65
4.4.2.2 Diseño de los guiones de entrevistas semiestructuradas	66
4.5 Juicio de expertos y prueba piloto de instrumentos	67
4.6 Procedimiento de obtención de la información	69
4.7 Análisis de los datos.....	70
4.7.1 Conformación de materiales textuales para el análisis.....	70
4.7.2 Lectura exploratoria de materiales textuales.....	71
4.7.3 Categorización y codificación.....	72
4.7.4 Agrupación y síntesis de categorías	74
4.7.5 Validación del análisis.....	74
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	77
5.1 Estudiante 1	77
5.1.1 Antecedentes de la estudiante.....	77
5.1.1.1 Antecedentes con la escritura académica	77
5.1.1.2 Antecedentes relacionados con el PIE.....	78
5.1.2 El contexto de la escritura del PIE	79
5.1.2.1 La materia de Intervención Educativa I	79
5.1.2.2 El problema retórico	82
5.1.3 El proceso de escritura del proyecto de intervención educativa	83
5.1.3.1 El proceso de planificación	83
5.1.3.2 El proceso de textualización.....	90
5.1.3.3 El proceso de revisión.....	92

5.1.4 Dificultades en la escritura del proyecto de intervención educativa.....	94
5.2 Estudiante 2	95
5.2.1 Antecedentes de la estudiante.....	95
5.2.1.1 Antecedentes con la escritura académica.....	95
5.2.1.2 Antecedentes relacionados con el PIE.....	96
5.2.2 El contexto de la escritura del PIE	97
5.2.2.1 El problema retórico.....	97
5.2.2.2 La materia de Intervención Educativa I	99
5.2.3 Proceso de escritura del proyecto de intervención educativa.....	101
5.2.3.1 El proceso de planificación	101
5.2.3.2 El proceso de textualización.....	106
5.2.3.3 El proceso de revisión.....	109
5.2.4 El proceso de escritura en equipo.....	111
5.3 Estudiante 3	112
5.3.1 Antecedentes de la estudiante.....	112
5.3.1.1 Antecedentes con la escritura académica.....	112
5.3.1.2 Antecedentes relacionados con el PIE.....	114
5.3.2 El contexto de la escritura del PIE	114
5.3.2.1 La materia de Intervención Educativa I	114
5.3.2.2 El problema retórico.....	117
5.3.3 El proceso de escritura del proyecto de intervención educativa	119
5.3.3.1 El proceso de planificación	119
5.3.3.2 El proceso de textualización.....	124
5.3.3.3 El proceso de revisión.....	127
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	130
6.1 El ambiente de la tarea de escritura	130
6.2 El proceso de planificación	131
6.3 El proceso de textualización	135
6.4 El proceso de revisión	136
6.5 Algunas consideraciones acerca de la discusión	137
CONCLUSIONES	139
GLOSARIO	144
REFERENCIAS.....	146
ANEXOS.....	156

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Perfil del egresado de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica.....50
Tabla 2. Categorías de estudio58
Tabla 3. Componentes del estudio de casos60
Tabla 4. Categorías incluidas por instrumento de obtención de información68
Tabla 5. Evidencias requeridas por entrevista y fase de aplicación70
Tabla 6. Categorías y códigos para el análisis de los datos72
Tabla 7. Datos generales de las participantes77



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo del proceso cognitivo de la escritura36
Figura 2. Modelo *Decir el conocimiento*.....38
Figura 3. Modelo *Transformar el conocimiento*.....39
Figura 4. Ejemplo de mapa mental utilizado para planificar la escritura (EST1)84
Figura 5. Planeación de la escritura a través de las guías (EST3).....119



RESUMEN

En la educación superior, los estudiantes se enfrentan con diversos retos relacionados con las demandas de su formación. Uno de los más significativos es la escritura de textos, que requiere el dominio de las habilidades básicas del lenguaje, además de su uso y aplicación en un campo disciplinar específico. Esto implica que deben hacer uso frecuente de sus recursos personales, de manera que puedan contribuir con el proceso de formación académica, así como con su futuro desempeño profesional.

El objetivo de esta investigación es analizar el proceso que siguieron tres estudiantes de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes para escribir un proyecto de intervención educativa, el cual constituye un texto académico característico de la formación en esta carrera.

El estudio tiene sus bases en una perspectiva cognitiva, por esto se consideraron como referentes teóricos principales los procesos básicos de planificación, textualización y revisión que se involucraron en la tarea de escritura de los estudiantes.

El método de investigación empleado fue el estudio de casos cualitativo, de tipo instrumental y colectivo. Para la recolección de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas y bitácoras. El análisis de la información se realizó con base en las categorías: antecedentes del estudiante, ambiente de la tarea de escritura, proceso de planificación, proceso de textualización y proceso de revisión.

Los principales resultados mostraron un proceso de escritura conformado, a su vez, por procesos básicos que se presentaron de forma recurrente e interactuaron de forma constante durante la composición. En general, a través de los casos de estudio fue posible identificar mecanismos individuales utilizados para planificar, textualizar y revisar el texto, los cuales permitieron caracterizar los procesos de escritura de las estudiantes.

ABSTRACT

In higher education, students are faced with different challenges associated with the demands of their training. One of the most significant is the writing of texts, which requires the mastery of basic language skills, in addition to their use and application in a specific disciplinary field. This implies that they must make frequent use of personal resources, so that they can contribute to the academic process, as well as their professional future.

The objective of this research is to analyze the process followed by three students of the Psychopedagogic Advisor degree from the Universidad Autónoma de Aguascalientes to write an educational intervention project, that is a distinctive academic text from the training in this career.

The study was based on a cognitive perspective, reason for which were considered as main theoretical framework the basic processes of planning, translating and review that take place in the student writing task.

The research method used was the qualitative instrumental and collective case study. For data collection, semistructured interviews and logs were used. The data analysis was performed based on the categories: student background, writing task environment, planning process, translating process and review process.

The main results showed a writing process shaped by basic processes that took place recursively and interacted steadily over the composition. In general, through the case studies was possible to identify individual mechanisms used to plan, translate and revise the text, which allowed to characterizing the writing processes of students.

INTRODUCCIÓN

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 objetivos 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 del lenguaje disciplinar. Utilizar la escritura como un recurso para evidenciar y lograr aprendizajes es también un objetivo del currículo de la educación superior.

Un área de estudio que ha tomado presencia en este ámbito educativo para documentar el reto en cuestión es la alfabetización académica. En términos generales, esta noción comprende, esencialmente, la lectura y la escritura como prácticas académicas promotoras del aprendizaje, orientadas a la apropiación, comprensión y construcción del conocimiento.

La presente investigación se centró en el estudio de uno de los aspectos relacionados con el proceso de alfabetización académica: la escritura. El objetivo general se orientó a analizar, desde una perspectiva cognitiva, el proceso que siguen tres estudiantes de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (AP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) para escribir un proyecto de intervención educativa, un texto académico característico de la formación y labor profesional de los asesores psicopedagógicos.

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

En el primer capítulo de esta tesis, se expone el planteamiento del problema de estudio, los antecedentes identificados en relación con los enfoques del estudio de la escritura, la alfabetización académica, la escritura académica y los estados del conocimiento que tratan sobre la escritura en la universidad. Además, se presentan las preguntas y objetivos que orientaron la investigación, así como la justificación del estudio.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El segundo capítulo se constituye a partir de la revisión de los fundamentos teóricos que subyacen al problema de investigación. Se divide en tres apartados que presentan, respectivamente, aspectos teóricos acerca de la escritura en la universidad, la escritura académica y el proceso de escritura.

En el tercer capítulo, se presenta el marco contextual en el cual se desarrolló el trabajo de investigación. En éste se describe el contexto de la institución, el programa de pregrado y la asignatura, para situar el estudio de los casos.

El cuarto capítulo plantea el diseño metodológico del estudio, exponiendo el perfil general de la investigación, los casos de estudio, las técnicas, los instrumentos y el procedimiento de obtención de información, así como la estrategia que se empleó para el análisis de la información recabada.

En el capítulo quinto se describen los resultados obtenidos de cada uno de los casos de estudio. En cada caso, se incluye información que permite caracterizarlo y enmarcar los resultados obtenidos de acuerdo a las categorías establecidas para el estudio del proceso de escritura: los antecedentes del estudiante, el ambiente de la tarea de escritura, el proceso de planificación, el proceso de textualización y el proceso de revisión.

El capítulo sexto se destina a presentar la discusión de los resultados descritos en el capítulo previo en relación con el marco conceptual en el que se fundamentó el estudio.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de la investigación en las que se destacan consideraciones en torno al proceso de escritura y al logro de los objetivos del estudio, así como recomendaciones que pretenden orientar el desarrollo de futuras investigaciones sobre el problema estudiado.

Completan el trabajo un glosario en el que se definen los conceptos teóricos centrales del estudio, la bibliografía de consulta y, por último, se presentan los instrumentos utilizados para la obtención de la información.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

En este capítulo se presentan los principales elementos que permiten acotar el problema de estudio de esta tesis. En el primer apartado se muestran como antecedentes los principales enfoques de la escritura, así como algunos estudios y trabajos relevantes en torno al tema de estudio. En los apartados siguientes se plantean las preguntas de investigación, la justificación del estudio y sus objetivos.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Los enfoques del 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 los 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. Díaz (2002) señala que la atención se centraba en las normas básicas de la lengua, así como en aspectos superficiales del texto: la puntuación, la gramática, la ortografía. De este modo, al acto de escribir se le atribuyó un carácter estático.

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, p. 31). A partir de estas observaciones, se originó un nuevo enfoque que presentó a la escritura como un proceso, y no sólo como producto.

Este tipo de estudios recibieron 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 (Gil y Santana, 1985; Marinkovich, 2002; Carlino, 2005; Atorresi, 2010; Sánchez, 2010). Con este hallazgo, las investigaciones sobre escritura

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

se orientaron a observar, más allá de los productos, los procesos que conlleva el acto de escribir.

La década de 1980 fue significativa para el estudio de la escritura como proceso. Según Camps (2003), las investigaciones sobre procesos cognitivos asociados a la escritura 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, a los centrados en el proceso, además de que conforman la base de estudios recientes sobre el proceso de escritura (Camps, 2003; Avilán, 2004; De la Barrera y Bono, 2004; Pacheco y Villa, 2005; Álvarez y Ramírez, 2006; Ochoa y Aragón, 2007; García y Quintana, 2008).

Además de estos enfoques, existe otro más reciente que considera la dimensión social de la escritura, centrando su atención en el contexto en el cual se desarrolla un texto y que condiciona su composición (Mata, 1997). Este enfoque, que se denomina ecológico o contextual, retoma los postulados del paradigma sociocultural de L. S. Vygotsky para concebir a la escritura como una construcción colaborativa, resultante de la interacción entre el sujeto y su medio (Rijlaarsdam y Couzijn, 2002; Hernández Rojas, 2005).

Esta perspectiva hace referencia a la cultura escrita, planteando, además de la participación del propio individuo como escritor, la de otros sujetos que colaboren en la construcción de la escritura. Según Díaz (2002), su interés es el estudio del proceso de escritura en un determinado ámbito social, físico o cultural, dentro del cual adquiere significado. Algunos ejemplos de estudios centrados en este tipo de enfoque son los de Peterson (2003), Hernández Rojas (2005) y Verástegui (2007).

El recorrido, aunque breve, sobre la evolución de estos enfoques de estudio de la escritura es relevante en esta tesis para situar el enfoque cognitivo, que constituye la perspectiva teórica en la que se basa la presente investigación.

1.1.2 Estudios sobre alfabetización académica

Como área de estudio, la alfabetización académica tuvo una aparición relativamente reciente en el campo de la educación superior. Carlino (2005) resalta su florecimiento hacia finales del siglo XX, principalmente en el entorno anglosajón.

La alfabetización académica se refiere a las formas de leer y escribir que tienen lugar en un determinado espacio académico y que, a su vez, son propias de éste. Comprende, esencialmente, la lectura y la escritura como actividades académicas promotoras del aprendizaje, que contribuyen, en gran medida, a la apropiación, comprensión y construcción del conocimiento (Carlino, 2005; Ziperovich y Mercado, 2007).

El estudio de la escritura desde la perspectiva de la alfabetización académica ha sido fuertemente impulsado por Carlino (2003a, 2004a, 2004b, 2005). Sus trabajos han explorado las diversas formas de escritura, además de elementos asociados a su enseñanza y aprendizaje en diversos contextos, tales como Argentina, Australia y Estados Unidos. Esta autora ha realizado aportaciones significativas al acervo de estudios sobre escritura en la educación superior.

Existen otros autores que tratan elementos relacionados con la alfabetización académica. Por ejemplo, Pano, Picón y Attorresi (2005) exploraron las perspectivas de los universitarios acerca de las dificultades que presentan al escribir, partiendo del concepto de alfabetización académica.

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. Este estudio se distingue porque las autoras construyeron niveles de alfabetización que les permitieron clasificar a los estudiantes según su dominio sobre los procesos de lectura y escritura.

Otros autores, como Massone y González (2008) y Nigro (2009), se orientaron a proponer dispositivos y programas de intervención con el propósito de aumentar los niveles de alfabetización académica.

Algunos más, han destinado su trabajo a estudiar las concepciones y acciones de los docentes para orientar y acompañar los procesos de alfabetización de los estudiantes, así como sus implicaciones para la enseñanza universitaria (Diment y Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2007; González y Vega, 2010).

La alfabetización académica es el marco más general del cual se desprende el estudio de la escritura en la universidad, que compete a esta investigación. En el siguiente apartado se presentan algunos antecedentes en relación con uno de sus conceptos centrales: la escritura académica.

1.1.3 El estudio de la escritura académica

Como parte de la alfabetización académica, la escritura académica se presenta como un elemento fundamental de la trayectoria formativa de los estudiantes de educación superior. Para la investigación, constituye un tema de interés que ha sido estudiado a partir de los enfoques explicativos de la escritura.

En un sentido amplio, la escritura académica se concibe como un proceso mediante el cual los estudiantes producen significados a través de textos en un entorno académico específico (Meneses, Mata y Ravelo, 2007; Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2010).

Con base en esta definición, así como en los diferentes enfoques (de producto, de proceso y contextual), varios autores han explorado la compleja actividad de la escritura que desarrollan los estudiantes en el entorno universitario.

El enfoque centrado en el producto, que atiende predominantemente una perspectiva lingüística, ha sido la guía de estudios como los de Rijlaarsdam y Couzijn (2002) y Parodi (2005). Dentro del mismo enfoque, existen otros trabajos que dan cuenta de los procesos de producción textual, relacionados con aspectos formales de la escritura. Por ejemplo, Piacente y Tittarelli (2006) enfocan su trabajo a observar dificultades en los aspectos formales de la elaboración de textos. Por su parte, Martínez (2008) atiende los criterios que consideran los estudiantes al conformar párrafos a través del análisis de sus escritos académicos.

A partir de un acercamiento contextual, han desarrollado su obra autores como Sharples (2000), Villalobos (2006), Delorenzi (2008), Alzate y Peña (2009) y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Marinkovich y Salazar (2011), quienes resaltan las dimensiones sociales de la escritura, presentándolas como componentes fundamentales de los procesos de producción textual.

Desde el enfoque procesual, se considera la escritura como un proceso que, a su vez, involucra procesos cognitivos que constituyen la base para la elaboración de escritos que permitan alcanzar los propósitos definidos para el avance en la formación profesional (Massone y González, 2008).

En la actualidad, son varios los trabajos que dan cuenta de la realidad en la que se enmarca el estudio de la escritura académica como proceso. Enseguida se presentan algunas investigaciones que tomaron como punto de partida el enfoque procesual-cognitivo para fundamentar el estudio de la escritura académica.

Uno de estos trabajos es 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 visión procesual de la 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 la de publicación. Además, consideró dimensiones tales como los espacios, horarios, aspectos personales, circunstancias, estrategias y dificultades del acto de escritura

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

académica, dando así cuenta de otros factores que rebasan el ámbito propiamente cognitivo de la producción académica pero que, ciertamente, influyen en ella.

Otro ejemplo del estudio de la escritura como proceso es el de Fernández *et al.* (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. Esta diferenciación es particularmente relevante en el marco del presente trabajo ya que se busca investigar el proceso de escritura de estudiantes de un semestre avanzado del 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 centran Fernández *et al.* (2010).

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, considerándola 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Escorcia (2011) analizó también los componentes de la metacognición en relación con el rendimiento de los estudiantes universitarios en el área de escritura. Este estudio es significativo por la metodología de carácter mixto que utilizó, a diferencia de los demás, inclinados, generalmente, por un acercamiento cuantitativo o cualitativo.

Como se ha evidenciado, en la investigación sobre escritura, el paradigma cognitivo es privilegiado por varios autores en virtud de sus postulados y por sus aportaciones al estudio del proceso de escritura de los estudiantes universitarios.

1.1.4 Estados del conocimiento, recopilaciones y otros trabajos sobre escritura

A la par de los trabajos propiamente orientados al estudio de la escritura académica, se han desarrollado otros esfuerzos significativos encaminados a integrar diversas investigaciones sobre escritura en estados del conocimiento (García, 2004; Andrade, 2009; Castelló, Bañales y Vega, 2010) y en recopilaciones breves de los diferentes enfoques y modelos explicativos (Gil y Santana, 1985; Camps, 1990; Díaz, 2002; Marinkovich, 2002; Álvarez y Ramírez, 2006).

Gil y Santana (1985) recuperaron los estudios que han surgido con base en los modelos de proceso de escritura: de traducción, de etapas y cognitivos. Tales modelos constituyeron el antecedente de la transición de los modelos centrados en el producto a los de proceso. Se resalta, particularmente, el modelo propuesto por Flower y Hayes como precursor del resto.

Casi a finales del siglo XX, Camps (1990) realizó una integración de los modelos cognitivos del proceso de redacción, de los cuales se derivan sus etapas y mecanismos de pensamiento. Desde una perspectiva más concreta, Marinkovich (2002) describió el surgimiento de los modelos procesuales de escritura y sus aportes al campo educativo y de la investigación en tanto propuestas teóricas y metodológicas. Por su parte, Díaz (2002) integró una revisión de los modelos de escritura principales: de producto, proceso y ecológicos, así como sus proyecciones educativas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Posteriormente, Álvarez y Ramírez (2006) presentaron diversos modelos a partir de los cuales se ha explicado la producción escrita en los últimos años. El trabajo integró los modelos y teorías tanto de proceso como de producto enfocados a la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Castelló, Bañales y Vega (2010) elaboraron un estado de la cuestión y un análisis comparativo acerca de los diversos enfoques desde los que se explica teóricamente la escritura. Es importante destacar que en los enfoques cognitivos, reiteradamente, se incluyeron los estudios sobre las etapas del proceso de escritura y su regulación.

Dos repertorios destacados son los de García (2004) y Andrade (2009), quienes enfocaron su atención, específicamente, en la escritura del nivel superior. García (2004) realizó un estado del conocimiento respecto de los materiales tanto bibliográficos como hemerográficos referentes a escritura académica en el nivel universitario. En esta recopilación, principalmente se identificaron obras y estudios de países iberoamericanos.

Andrade (2009), a partir de un estado del conocimiento sobre escritura en la universidad, desarrolló una indagación del nivel de redacción de los estudiantes. Esto con el fin de elaborar una propuesta académica para apoyar este aspecto.

Algunos de los diferentes estudios y selecciones que se hacen de la escritura académica han sido, además, integrados en diversos coloquios, seminarios y congresos cuya finalidad es avanzar en la línea de estudio de la escritura en general, y en concreto, en la de la escritura académica.

En México, se aprecian trabajos encaminados a la investigación de los procesos de escritura en el nivel superior, así como los elementos implicados desde la perspectiva tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Una síntesis de estos esfuerzos se hace notar en las actividades impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el marco de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE), que han dado cabida a temas relevantes como el análisis del contenido de la producción académica, así como los programas curriculares y de formación vinculados con el desarrollo de habilidades académicas básicas.

Un ejemplo más lo conforman los tres Seminarios Internacionales de Lectura en la Universidad, de los cuales el primero fue celebrado en Puebla en 2009, el segundo en Aguascalientes en 2010 y el tercero en la ciudad de México en 2012. En estos espacios, se han concentrado estudios específicos sobre lectura y escritura en el nivel de educación superior. Cabe también mencionar la Revista Mexicana de Investigación Educativa, cuyo número 57 del año 2013, se dedica particularmente al tema de la lectura y escritura académica en la educación media superior y superior (RMIE, 2013).

Estos trabajos, en conjunto con los antecedentes citados en los apartados anteriores, dan cuenta de la amplitud del campo de estudio de la escritura y permiten enmarcar las diferentes perspectivas desde las cuales ha sido abordado, en particular, en la veta de los procesos de escritura académica.

1.2 Preguntas de investigación

El panorama general del estudio de la escritura académica refleja la variedad de esfuerzos efectuados para explorar el proceso mediante el cual los estudiantes lo llevan a cabo. El objeto de estudio de esta investigación se centró en el proceso que siguieron tres estudiantes del séptimo semestre (agosto-diciembre de 2012) de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la UAA para escribir un texto relacionado con su formación académica.

La indagación se realizó tomando como referente el estudio de los procesos básicos de la escritura en el espacio de una materia integradora del proceso formativo en la carrera: Intervención Educativa I. En esta materia se plantea como evidencia principal de aprendizaje, la elaboración de un proyecto de intervención educativa (PIE), del cual se consideró, para efecto de la investigación, el texto que los estudiantes escribieron a propósito de la elaboración del proyecto.

Con base en lo anterior, se pretendió dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo es el proceso que siguen tres estudiantes de la licenciatura en AP de la UAA para escribir un proyecto de intervención educativa?

Subyacen a la pregunta anterior, los cuestionamientos que constituyen las preguntas específicas del estudio:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
1. ¿Cómo es el proceso de planificación de la escritura de las estudiantes?
 2. ¿Cómo es el proceso de textualización que siguen las estudiantes?
 3. ¿Cómo es el proceso de revisión de la escritura de las estudiantes?

1.3 Justificación

La formación en el nivel superior implica diversos retos a los estudiantes encaminados a la comprensión y producción de conocimientos relacionados con su área de formación. Uno de estos retos se manifiesta en la necesidad de escribir textos, lo cual se presenta como un elemento “esencial para el éxito académico de los estudiantes de los programas de pregrado” (Meneses, Mata y Ravelo, 2007, p. 84).

Constantemente, se requiere que los universitarios realicen producciones escritas como evidencias de sus resultados; además, es preciso que los escritos que elaboren sean de utilidad para que ellos aprendan y logren los objetivos previstos en el currículo.

Al escribir, los estudiantes deben analizar, comprender y expresarse a través de un lenguaje particular, propio de su campo de formación, además de atender las exigencias de contenido, forma y tipos de textos, establecidos para cumplir con los propósitos de su formación (Phyllis y Lea, 2000).

Sin embargo, estudios como los de Avilán (2004) y Ochoa y Aragón (2004 citados en Ochoa y Aragón, 2007) muestran que el desempeño que tienen los estudiantes en escritura no es óptimo, por el contrario, presenta deficiencias que obstaculizan el avance en su trayectoria académica.

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 es el proceso que siguen los universitarios para producir textos?

Responder esta interrogante mediante un análisis fundado exclusivamente en los productos escritos y sus aspectos formales, sólo permitiría conocer el resultado de la escritura, dejando de lado el proceso mediante el cual los estudiantes obtuvieron tal resultado. En este sentido, es necesario un acercamiento más profundo que permita

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

conocer qué hacen, cómo elaboran sus escritos, qué acciones ejecutan, en general, el proceso que siguen para escribir un texto de carácter académico.

Estudiar el proceso de escritura de los universitarios permite ampliar el panorama sobre lo que realmente hacen para afrontar las tareas de escritura que se les encomiendan. Por otra parte, permite explorar las estrategias que utilizan para organizar y procesar la información al construir un texto.

Además, a través del estudio de los procesos básicos de planificación, textualización y revisión de la escritura, es posible obtener una idea acerca de las formas en que los estudiantes, en el marco de un área de formación específica, utilizan el lenguaje escrito para comprender y expresar conocimientos.

La visión de Andrade (2009) apoya la premisa anterior al considerar que los procesos básicos de la escritura son esenciales, puesto que “coadyuvan al cumplimiento de la misión de la universidad: producir nuevos conocimientos y por ende validarlos con la comunidad científica” (p. 312).

Así, el propósito de explorar cómo los universitarios sistematizan la escritura a través de la comprensión de los procesos que la integran, tiene sus bases en la idea de que el análisis del proceso puede contribuir a potenciar los aspectos que se requieren para un mejor desempeño en el ámbito académico.

Por otro lado, ante el propósito de estudiar el proceso de escritura académica en estudiantes de la licenciatura en AP de la UAA, se hace necesario comentar acerca de la relevancia de tomar este espacio formativo como centro del estudio del proceso.

En primer lugar, es destacable la falta de estudios exploratorios y descriptivos sobre el proceso de escritura académica en la carrera. El antecedente más cercano es el estudio -ya referido en la sección de antecedentes- sobre niveles de alfabetización, en el que Carvajal y Fernández (2002), indagaron sobre dichos niveles en estudiantes de distintas carreras de la UAA, entre éstas la de AP. No obstante, este estudio, de carácter más extensivo, tuvo un objetivo lejano al análisis de la escritura académica a partir de un enfoque de proceso.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A partir de lo anterior, resalta la necesidad de realizar un estudio de esta naturaleza, justificándose como un aporte al conocimiento sobre la realidad particular del proceso de escritura de estudiantes de la licenciatura en cuestión.

1.4 Objetivos

El presente estudio estableció su objetivo general en términos de analizar el proceso que siguieron tres estudiantes del séptimo semestre (agosto-diciembre de 2012) de la licenciatura en AP para escribir un proyecto de intervención educativa.

Este objetivo se orientó a indagar los aspectos principales relacionados con el proceso de escritura académica, haciendo énfasis en los procesos básicos que lo conforman. De lo anterior se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el proceso de planificación de la escritura de las estudiantes.
2. Describir el proceso de textualización que siguen las estudiantes.
3. Describir el proceso de revisión de la escritura de las estudiantes.

Las preguntas y objetivos que orientaron este estudio, se establecieron con base en los antecedentes identificados en torno al tema de la escritura académica desde un enfoque procesual. Los elementos anteriores, en conjunto con la justificación expuesta, permiten visualizar el problema de estudio al que atendió la presente investigación.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN

Este capítulo se divide en tres apartados, en los que se presentan los fundamentos teóricos que respaldan la investigación. El primer apartado se refiere a la escritura en la universidad, destacando el reto que implica y su importancia, además de algunas nociones básicas acerca de la alfabetización académica. El segundo apartado muestra el concepto, las características y funciones de la escritura académica. En el último apartado se exponen las principales concepciones teóricas en torno al proceso de escritura enfatizando en los modelos cognitivos de los que se desprende la definición de los procesos básicos que conforman la escritura: planificación, textualización y revisión.

2.1 Escribir en la universidad

2.1.1 El reto de escribir en la universidad

La escritura constituye, en sí misma, un proceso complejo. Escribir en la universidad, incrementa su complejidad en función de diversos aspectos, que pueden representar un reto -en ocasiones insuperable- para los estudiantes en su quehacer académico.

Desde su ingreso, los estudiantes deben adaptarse al entorno específico de una disciplina, generalmente desconocida 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 el aprendizaje de los alumnos.

Carlino (2003b) señala que los estudiantes deben enfrentarse a una nueva cultura escrita para asegurar el ingreso y permanencia en su campo de formación. Por ello, deben apropiarse del lenguaje propio de este campo para poder comprender 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.

Por otro lado, comprender y producir textos son procesos fundamentales para la adquisición y el uso de los conocimientos (Caldera y Bermúdez, 2007). En la universidad, constantemente se elaboran escritos cuyo propósito es evidenciar los aprendizajes obtenidos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Lo anterior no representa una tarea fácil para los estudiantes, puesto que deben transformar sus formas de utilizar el lenguaje escrito, en función de los criterios de su campo de formación. Esto se debe, en parte, a que el lenguaje académico no es universal, sino que atiende a diferentes rasgos discursivos de las disciplinas que integran la universidad.

Arnoux (2000 citado en Nigro, 2009) considera, en este sentido, el reto que enfrentan 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.

Otro de los retos es el dominio cognitivo que conlleva el proceso de escribir. Según Caldera y Bermúdez (2007), se trata de procesos que involucran una actividad mental compleja por parte del sujeto, así como estrategias para procesar, organizar y producir conocimiento.

La escritura en la universidad “demanda procesos de razonamiento complejo que incluyen tanto el conocimiento del tema abordado como el manejo de la organización textual del género requerido” (Fernández *et al.*, 2010, p. 63). Esto se relaciona, en gran medida, con los criterios que les son planteados a los estudiantes en función de los textos que deben desarrollar.

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, para luego producir o expresarse a través de una visión integradora del conocimiento.

La complejidad de la escritura académica se manifiesta en los resultados que obtienen los universitarios en sus producciones escritas. Ochoa y Aragón (2004 citados en Ochoa y Aragón, 2007) 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” (p. 494).

Por su parte, Avilán (2004) refiere que los trabajos escritos no cumplen con los aspectos mínimos que se esperarían en este nivel de estudios. Esto muestra que el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dominio de la escritura que tienen los universitarios no satisface las exigencias académicas requeridas.

Los estudiantes poseen pocos recursos para hacer frente, por sí solos, a un reto de tal magnitud (Fernández *et al.*, 2010). Esto es importante, considerando que, en lo general, carecen de preparación por parte de la universidad para obtener el dominio, al menos suficiente, de la escritura académica.

Además, parece que los estudiantes perciben esta escritura como un procedimiento puramente normativo, que no les motiva (Mauri, 1997 citado en García y Quintana, 2008). De esta concepción, que se suma al propio reto de escribir, se deriva en gran medida la dificultad para aprender a partir de la tarea de escritura académica, ya que si es vista como un producto escolar ajeno, difícilmente constituirá para los estudiantes un recurso expresivo, lo cual es precisamente 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, además, reflejen sus aprendizajes; sin embargo, en cierto modo, se deja de lado la enseñanza de las formas en que ellos pueden indagar, aprender y pensar a partir del lenguaje escrito (Carlino, 2005).

Las expectativas de los docentes se encaminan a obtener de los estudiantes un manejo eficiente de la información, evidenciado en textos breves, claros y precisos, con aportes eficaces al conocimiento. Sin embargo, entre las asignaturas de la formación universitaria, generalmente, no existe una destinada a dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan saber cómo escribir en su entorno disciplinar.

La ausencia de acciones para mejorar la escritura académica de los estudiantes destaca como una limitante para el desarrollo de los saberes y aptitudes necesarios para desenvolverse en su ámbito académico (Fernández *et al.*, 2010).

Los planteamientos anteriores parecen acentuar, como lo refieren Morales y Espinoza (2003) la gran brecha que existe entre los estudiantes universitarios y la escritura académica, que se refleja, principalmente, en las dificultades que muestran para hacer frente a este proceso.

2.1.2 La importancia de escribir en la universidad

La escritura reporta ventajas significativas para el desempeño en la universidad. Varios autores le atribuyen relevancia con base en diversos aspectos.

Algunas posturas sostienen su importancia principalmente a favor del aprendizaje. Nigro (2009) resalta la función cognitiva de la escritura y su utilidad para aprender, para crear ideas y ordenarlas, y para transformar el conocimiento. La escritura es una forma de generar ideas y difundirlas; la generación y difusión del conocimiento constituyen, a su vez, funciones primordiales en la educación superior.

En virtud de lo anterior, De la Barrera y Bono (2004) sostienen que “escribir también es una forma de aprender” (p. 33); en contraparte, Fernández *et al.* (2010) señalan que el bajo dominio de la escritura puede afectar el rendimiento del estudiante y conducirlo al rezago, o incluso, a la deserción.

La escritura cumple una función favorecedora del aprendizaje y es considerada como un instrumento epistémico, “vinculado con la generación de conocimientos y su difusión, como elementos centrales a considerar en el aula universitaria” (De la Barrera y Bono, 2004, p. 33). 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 (Scardamalia y Bereiter, 1992; Meneses, Mata y Ravelo, 2007).

Producir un texto supone procesos cognitivos complejos mediante los cuales 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.

Además de concebirse como un medio para la construcción del conocimiento, a la escritura se le atribuye una función comunicativa de la ciencia (Torres, 2002; Zanotto y González, 2010). A través de los textos, se evidencia un acervo de ideas sobre un cierto campo del conocimiento, que ha de mantenerse a lo largo del tiempo y del espacio, y ser comunicado como un nuevo conocimiento.

En general, la escritura es un proceso a través del cual se desarrollan y difunden los saberes académicos. Además, constituye un proceso cuya elaboración cobra sentido

en la medida en que es útil para el logro de los aprendizajes que permiten al estudiante universitario superar sus tareas académicas.

Otras posturas reconocen la relación entre la escritura y los mecanismos metacognitivos (Meneses, Mata y Ravelo, 2007; Ochoa y Aragón, 2007; García y Quintana, 2008). La importancia radica en que el estudiante sea capaz de pensar acerca de su propio proceso para reconocer sus aciertos y errores, y así, asumir la responsabilidad de mejorar sus producciones.

En cuanto al proceso de escritura académica, García y Quintana (2008) destacan la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso. La reflexión es significativa en tanto sus experiencias previas, concepciones y acercamientos a la escritura pueden impulsar u obstaculizar el proceso. Estos factores determinan, en gran medida, la percepción que los alumnos poseen respecto a la tarea de escribir.

2.1.3 Alfabetización académica

Hablar de escritura académica implica hacer referencia a un concepto más amplio del cual se deriva: la alfabetización académica. En un sentido amplio, el término alfabetización remite a la adquisición de las nociones básicas para leer y escribir; 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 (2005) 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”. 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 (2012) 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” (p. 9); con este vocablo, designan también las implicaciones del uso de este lenguaje para insertarse en las disciplinas.

En general, 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 y Castillo citados en Davison, 2010).

La definición que ofrece Carlino (2005) la 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” (p. 13).

Además, refleja las oportunidades de ingresar y participar en el entorno universitario, en 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.

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, también 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, 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; pero, también, es cierto que no todos llegan con saberes y aptitudes homogéneos que les permitan producir textos y apropiarse del conocimiento a través de éstos (Zuluaga, 2009).

En virtud de este supuesto dominio concluido, las debilidades en la lectura y la escritura, erróneamente, se atribuyen a errores del lenguaje, o bien, a la falta de capacidades de los mismos estudiantes (Bazerman *et al.*, 2005). Esto contradice el supuesto, ya que, en gran parte de los casos, la realidad manifiesta que los universitarios no han logrado manejar ampliamente el conocimiento y transformarlo a través de lo que escriben.

En síntesis, la alfabetización académica no sólo comprende las prácticas de lectura y escritura universitarias que se caracterizan en función de las comunidades disciplinares específicas en las que se insertan, sino que también hace referencia a los modos en que los estudiantes pasan a conformar la comunidad académica a través de esas prácticas.

2.2 La escritura académica

2.2.1 Concepto de escritura académica

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, del 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 definir la escritura académica; no obstante, comparten aspectos comunes en la base de su definición.

En un sentido amplio, Thaiss y Myers (2006) la definen como “cualquier escritura que cumple un propósito educativo en un *college* o universidad” (p. 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 (2007) presenta la escritura académica como “un género especial de escritura que prescribe su propio conjunto de reglas y prácticas” (p. 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 (2011) 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” (p. 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.

2.2.2 Características de la escritura académica

Como se estableció en el apartado anterior, 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 comunidades¹ 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 (1991), “sus diferencias pueden explicarse, en parte, por su audiencia especial, su tema y propósito” (p. 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, sus 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.). Asimismo, se espera que las ideas que se desarrollen, sean 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, aún al interior de la universidad, la escritura académica comprende rasgos específicos según la comunidad académica en la que

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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, de cada disciplina (Fernández y Carlino, 2007), las cuales pueden ser o no compartidas por otras comunidades académicas.

En ciertas comunidades, las siguientes pueden ser características distintivas de la escritura académica:

- a) 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.
- b) Objetiva: su base es lo observable, ofreciendo una apreciación del objeto de estudio al margen de opiniones o sentimientos personales.
- c) Intelectual: se establece en función de ideas e información complejas, consecuencia de un juicio educado y sensato.
- d) Racional: se basa en el pensamiento claro, fundado en la razón, prescindiendo de subjetividades o dogmas (James Cook University, s.f.).

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 para contribuir con el 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 comunidades 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).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, p. 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” (p.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 al interior de la universidad. De ahí que posea diferentes características dadas por los conceptos, el lenguaje y los géneros que se manejan al interior de cada disciplina, que a su vez la distinguen de la escritura que se tiene lugar en otros contextos.

2.2.3 Funciones de la escritura académica

Toda escritura cumple principalmente una función expresiva, que atiende a la necesidad del individuo de manifestarse en una forma específica; además de una función comunicativa por ser un medio de interacción entre las personas. Por otro lado, es una herramienta para difundir las aportaciones del arte y de la ciencia al conocimiento (Torres, 2002).

Además de estas funciones generales, dentro del ámbito académico, 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.

Por lo anterior, puede establecerse que la escritura académica cumple con las siguientes funciones:

- a) Creadora: a través de la escritura se construyen conocimientos que luego se difunden para consolidar un determinado cuerpo de conocimiento académico o disciplina.
- b) Informativa: es un medio para transmitir el conocimiento construido.
- c) Formativa: es una herramienta para profundizar en el conocimiento que adquieren los estudiantes de las distintas materias y temas propios de su disciplina (Graham y Perin, 2007).

De modo general, puede establecerse que la escritura académica tiene como función principal 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 la vez, favorecen sus aprendizajes.

2.3 El proceso de escritura

2.3.1 Concepciones acerca del proceso de escritura

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 (Mata, 1997).

Considerando estos enfoques, Caldera (2003) define su correspondencia con tres áreas de estudio desde las cuales se observan los elementos que conforman el centro de su análisis. El enfoque de producto se caracteriza por sus fundamentos, generalmente, de carácter lingüístico; el contextual, aunque posee ciertos matices cognitivos, se equipara más con una perspectiva de tipo psicosocial. El enfoque procesual centra su análisis en los procesos psicológicos implicados en la escritura; con base en una visión cognitiva, 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 evaluación (Graham y Perin, 2007).

Por su parte, Flower y Hayes (1981), siguiendo el enfoque cognitivo, establecen que la escritura es “el conjunto de procesos distintivos del pensamiento que el escritor organiza u orquesta durante el acto de composición” (p. 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 (Flower y Hayes, 1981).

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.

2.3.2 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 constituyen 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, p. 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, por lo 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, presentándolo 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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.

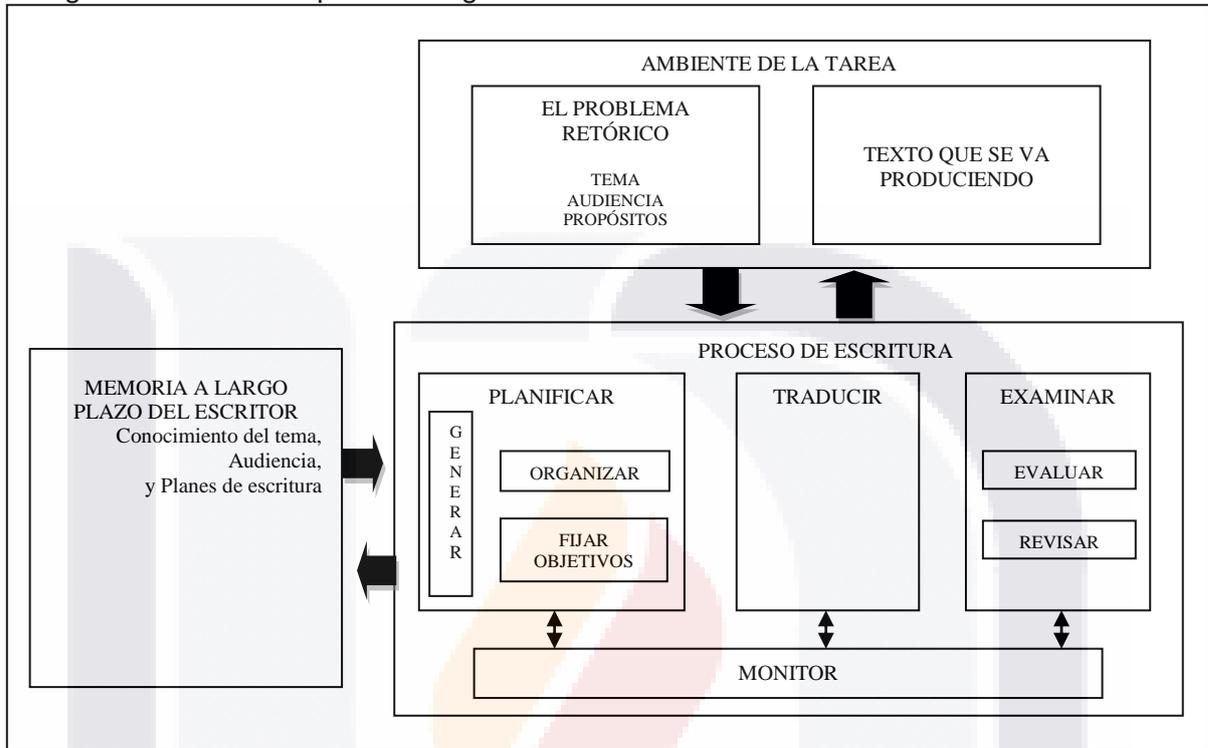
Una de las propuestas más representativas de estos modelos es la de Flower y Hayes (1981), quienes desarrollan el *Modelo del proceso cognitivo de la escritura*, el cual deja de lado las concepciones lineales para observar la escritura a través de procesos básicos que interactúan de forma constante durante el proceso general y que pueden presentarse más de una vez, según sean requeridos por el escritor. Para designar estos procesos básicos, introducen de manera específica las nociones de planeación, transcripción y revisión; que exponen las implicaciones cognitivas del proceso de escritura.

Estos autores presentan 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, p. 5). El ambiente está constituido por los elementos externos al sujeto que determinan lo que escribe: el tema, la audiencia, los propósitos, el problema de escritura que se plantea, y el mismo texto, que 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 escritura.
- 3) Los procesos básicos de escritura, que incluyen la planificación, redacción y revisión del texto. Además, 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).

Figura 1. Modelo del proceso cognitivo de la escritura



Fuente: Flower y Hayes, 1981, p. 370.

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 la tarea de escritura; es “el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir” (Cassany, 2005a, p. 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).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, p. 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 (1982 citados en Álvarez y Ramírez, 2006; 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 inmaduros y maduros, 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.

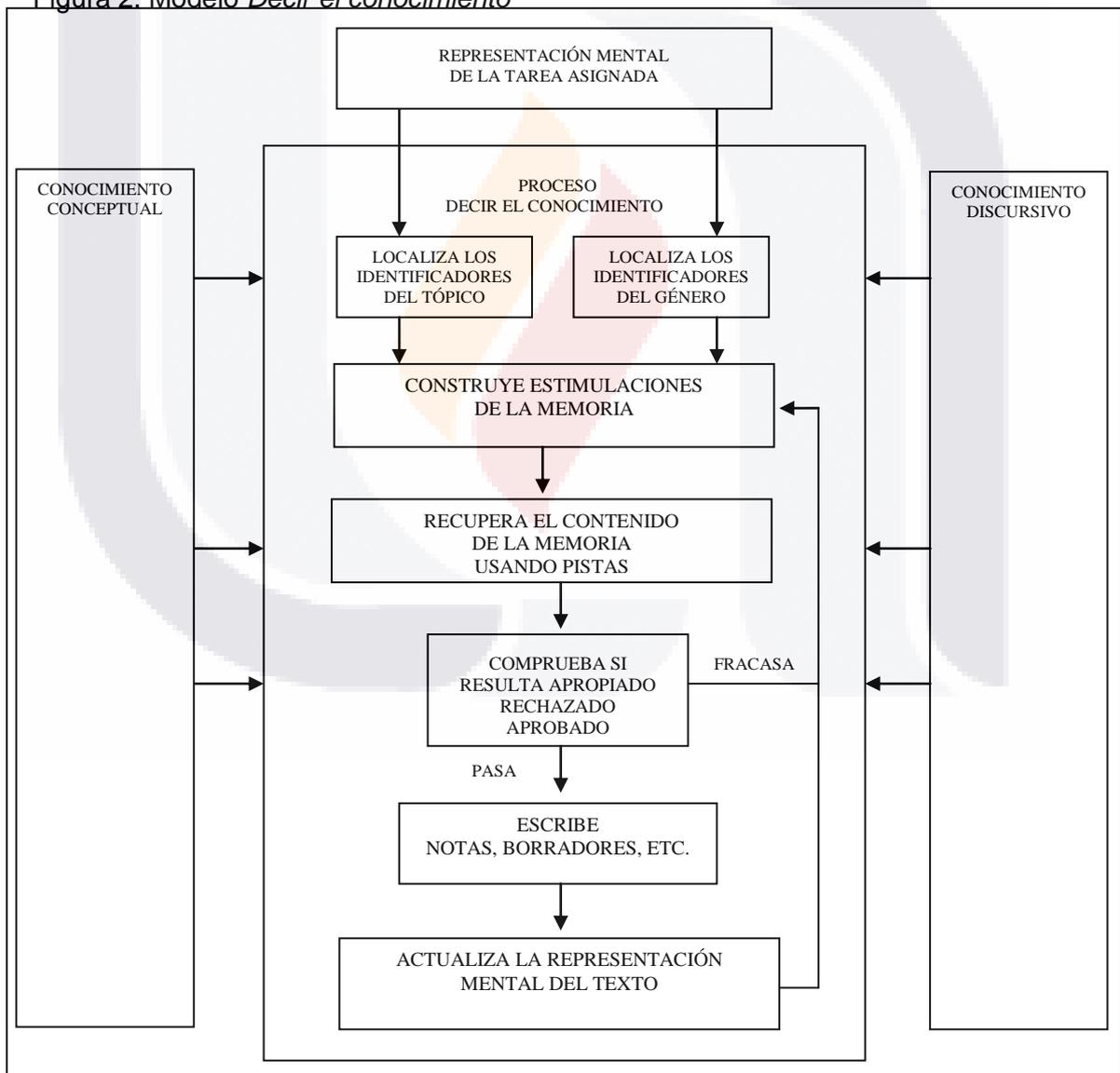
De este modo, establecen las diferencias entre escritores maduros e inmaduros, señalando que el nivel de dominio de la escritura depende de la estructura cognitiva del sujeto que escribe. Además, los autores introducen la noción de procesos metacognitivos en el acto de escribir.

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.

Figura 2. Modelo *Decir el conocimiento*



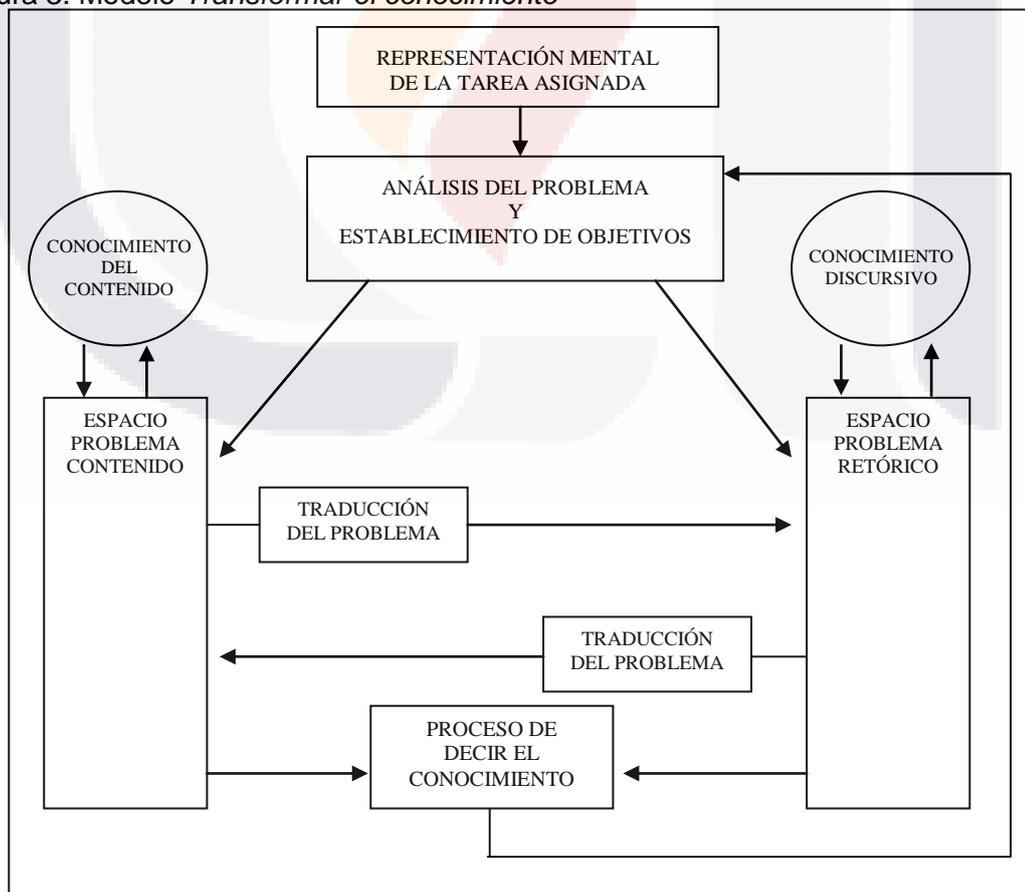
Fuente: Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 45.

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 cuales se refieren, respectivamente, a las creencias y deducciones, y 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 del acto de escribir.

Figura 3. Modelo *Transformar el conocimiento*



Fuente: Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 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, del qué, cómo, por qué, para quién escribe; pensar sobre el propio proceso permite responder estas cuestiones mediante la confrontación de sus propias ideas y formas de crear un escrito.

2.3.3 Procesos básicos de la escritura

Con base en los modelos cognitivos, se establece que el proceso de escritura, a la vez, se compone de procesos básicos que se relacionan constantemente y están en interacción constante 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, p. 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.

Según Spack y Zamel (citados en Sánchez, 2010), 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.

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.

Según la propuesta de varios autores, los procesos básicos que conforman el proceso de escritura son: la planificación, la textualización y la revisión (Flower y Hayes; 1981; Díaz, 2002; Avilán, 2004; De la Barrera y Bono, 2004; Albarrán, 2005; Meneses, Mata y Ravelo, 2007; Fernández *et al.*, 2010). Cada uno de estos procesos básicos, presentan rasgos específicos que lo caracterizan; asimismo, se conforman de subprocesos que permiten explicarlos de forma detallada.

2.3.3.1 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, mediante 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, y proyectar el contenido del texto, además de 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 (1997) 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” (p. 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 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 proceso, el plan inicial puede modificarse, lo que da lugar a diferentes planes que pueden ser integrados e interactuar entre sí, aunque, también, 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 la organización de las ideas.

Estos elementos se concretan en tres subprocesos de la planificación. 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, p. 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.

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 (Gil y Santana, 1985; Cassany, 2005a).

La organización de las ideas está dada por los elementos que conforman el problema de escritura (problema retórico), en general, por las características del texto a escribir, el tema, la audiencia y los propósitos. Se define la estructura textual correspondiente al tipo de texto requerido, una narración, un ensayo, un diálogo; se separan ideas principales y secundarias; se decide en qué orden incluirlas en el texto (Gil y Santana, 1985; Díaz, 2002; Cassany, 2005a).

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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El escritor los establece de acuerdo con su forma personal, sus necesidades y con las del texto, así como con base en las 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 (2005a) ofrece algunos ejemplos de objetivos: “primero haré un esquema... [...], explicaré esto... [...], compararé los dos edificios...” (p. 177).

Los objetivos constituyen el control de todo el proceso; éstos pueden ser modificados en etapas posteriores del proceso, en función de las revisiones que se les hagan y del propio texto.

2.3.3.2 Textualización

En la literatura pueden encontrarse diversas formas para 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), De la Barrera y Bono (2004). Otros lo denominan redacción o propiamente escritura (Caldera, 2003; Cassany, 2005a; Andrade, 2009; Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez (s.f.). 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 (Camps, 1990). Caldera y Bermúdez (2007) 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” (p. 252).

En el proceso de escritura, textualizar es generar productos a partir de la información obtenida y organizada en la memoria; según Díaz (2002), se trata de convertir tal información en una representación lingüística concreta.

Acorde con Cassany (2005a), “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” (p. 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. Gil y Santana (1985) hacen hincapié en 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 (2003) los define como “los experimentos tentativos de producción de significado” (p. 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, 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. Esto supone, de antemano, que los planes establecidos pueden modificarse durante la textualización; por otro lado, afirma la recursividad e interacción de las etapas del proceso de escritura (Gil y Santana, 1985; Díaz, 2002; Albarrán, 2005).

2.3.3.3 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 (Caldera y Bermúdez, 2007; Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.)

Se trata de un proceso consciente, 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 examinación (Gil y Santana, 1985; Caldera, 2003; Cassany, 2005a; Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.). 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.). De este modo, 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 (2007) 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” (p. 252).

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

- Recursivo, 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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; el escritor puede regresar 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. El primero, 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 (Camps, 1990). Gil y Santana (1985) afirman que se trata de un análisis sistemático del texto con la finalidad de identificar fallas.

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 puede realizarse 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 sus expectativas respecto de la composición (Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.).

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 (Díaz, 2002, Albarrán, 2005).

Gil y Santana (1985) señalan que es un subproceso que el escritor hace funcionar de manera automática y que se presenta, generalmente, en períodos 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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).

A manera de síntesis de este capítulo, los fundamentos del estudio toman como punto de partida la noción de alfabetización académica y, dentro de ésta, la de escritura académica, la cual se concibe como un proceso por el cual los estudiantes de la educación superior logran participar en tareas que, a su vez, les permiten hacerse parte de comunidades discursivas específicas.

Para el estudio de la escritura académica, se retoman los planteamientos del enfoque cognitivo, por el cual la escritura se concibe como un conjunto de procesos que distinguen el pensamiento del sujeto que escribe, en este caso, del estudiante. Se reconoce 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 al revisión, que conforman los ejes centrales de esta tesis.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

Para situar el estudio de los casos, en este capítulo 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 el referente empírico del estudio.

3.1 La Universidad Autónoma de Aguascalientes

El estudio se sitúa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, una institución de carácter público que se encarga de formar profesionales en diversas disciplinas científicas y culturales (sitio web oficial de la 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, p. 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” (2005, p. 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.

3.2 Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales

Para dar respuesta a las demandas formativas, la UAA cuenta con varios programas orientados a contribuir con el desarrollo académico de los estudiantes. Uno de ellos es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el Programa Institucional de Desarrollo de Habilidades Intelectuales (DHI)², el cual, a través del Departamento de Apoyo a la Formación Integral, se postula como una respuesta a las demandas 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, p. 10).

El Programa 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 identifica para la atención de las necesidades de alfabetización académica de los estudiantes de la universidad. Este programa tiene un carácter opcional, siendo un apoyo abierto a aquellos estudiantes que se interesen 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.

3.3 La licenciatura en Asesoría Psicopedagógica

La licenciatura en AP es una de las carreras que forma 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, p. 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 educación no formal. El área formal o escolar,

² Se hace referencia sólo a este programa por ser el que se vincula, directamente, con el objeto de estudio de la presente investigación.

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, fundamentalmente, la integración de conocimientos, habilidades y actitudes específicos que puedan conformar satisfactoriamente el perfil profesional establecido:

Tabla 1. Perfil del egresado de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica

CONOCIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Origen, estructura y tendencias del sistema educativo nacional y estatal. 2. Teorías educativas contemporáneas. 3. Teorías sobre: a) Desarrollo biopsicosocial del ser humano y sus alteraciones, y b) Naturaleza, estructura y procesos grupales con énfasis en grupos escolares, familiares y laborales. 4. Dificultades que se presentan en el aprendizaje del individuo desde la edad escolar hasta la adultez. 5. Didáctica: métodos, técnicas, estrategias y medios de enseñanza. 6. Diseño y evaluación curricular. 7. Evaluación educativa. 8. Técnicas e instrumentos de diagnóstico psicopedagógico. 9. Formas y etapas de la intervención educativa. 10. Principios básicos de gestión en organizaciones educativas formales y no formales. 11. El diseño de medios didácticos y tecnológicos diversos aplicados a su actividad profesional. 12. Corrientes filosóficas y sociológicas contemporáneas que le permitan contextualizar el hecho educativo y sus actividades como Asesor Psicopedagógico. 13. Modelos de intervención educativa.
HABILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar y utilizar técnicas e instrumentos de diagnóstico psicopedagógico. 2. Diseñar, aplicar y evaluar metodologías de intervención educativa. 3. Evaluar el currículum. 4. La docencia a nivel medio y superior. 5. Utilizar medios didácticos y tecnológicos diversos aplicados a su actividad profesional. 6. Diseñar procesos de evaluación de centros, de enseñanza y de aprendizaje. 7. Utilizar <i>software</i> para la creación de textos y bases de datos.
ACTITUDES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Servicio, cooperación y participación. 2. Disposición al cambio. 3. Proposición y de innovación. 4. Respeto hacia la persona. 5. Disposición a la retroalimentación y a la crítica. 6. Empatía en sus relaciones personales y profesionales. 7. Responsabilidad hacia el trabajo personal y profesional.

Fuente: Plan de estudios 2003 LAP (2008), pp. 44-45.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Entre los conocimientos esperados se encuentran los relativos a modelos de intervención educativa; en cuanto a las habilidades, se señala el diseño, aplicación y evaluación de metodologías de intervención educativa. Estos aspectos son relevantes en función del presente trabajo de investigación, puesto que subrayan los aspectos que se retoman como referentes empíricos para el estudio.

3.4 La materia de Intervención Educativa I

Con el fin de conocer los aspectos generales de la materia en la que se situó el trabajo de investigación, 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 período 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 períodos semestrales de la carrera, el Plan de estudios demanda evidencias del conjunto de saberes y competencias adquiridos a lo largo de 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, p. 59).

Las materias integradoras dan cuenta de la formación del asesor psicopedagógico; el caso particular de la 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, p. 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, se planteó el trabajo de investigación en este espacio curricular, por considerarse 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, las cuales se exponen en el siguiente apartado- 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).

3.4.1 El proyecto de intervención educativa

Para cumplir con los objetivos de la materia de Intervención Educativa I, se requirió a los estudiantes la elaboración de un PIE, de forma que pudieran implementar el programa que de éste se derivó en situaciones reales en organizaciones, centros e instituciones educativas.

Para tal finalidad, el curso se organizó de tal manera que el proyecto fuera producto de avances parciales, mismos que se obtuvieron, progresivamente, con base en las fases de elaboración de una propuesta de intervención establecidas 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 lineamientos³ 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.

3.4.1.1 Planteamiento de la situación

Es la fase de presentación de la situación a atender mediante el programa de intervención; incluyó el diseño y 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.

³ 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.

3.4.1.2 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 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 diagnóstico 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 esto, 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).

3.4.1.3 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), los objetivos, los contenidos, los agentes de la intervención, la metodología a seguir, las actividades a realizar, los recursos necesarios, la temporalización y la estimación de 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.

3.4.1.4 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.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
3. Revisión del diagnóstico; informando los resultados de la intervención en función del diagnóstico y la hipótesis diagnóstica.
 4. Sugerencias de mejora de la propuesta de intervención.
 5. Aprendizajes personales al elaborar e implementar el proyecto de intervención.

3.4.1.5 Criterios para la elaboración de las prácticas

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 los siguientes aspectos de presentación y estructura del documento: interlineado de espacio y medio, fuente *Arial*, *Tahoma* o *Verdana* tamaño 11, o bien, *Times New Roman* tamaño 12, así como el número de cuartillas necesarias. En cuanto a la estructura, las prácticas debían tener: 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 4. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la estrategia metodológica empleada en el presente estudio. En primer lugar, se plantea el perfil general de la investigación, las categorías de estudio, los componentes del estudio de casos, las técnicas, los instrumentos y el procedimiento de obtención de información. Finalmente se precisa la estrategia utilizada para el análisis de la información.

4.1 Perfil de la investigación

Para el logro del objetivo general de la presente investigación, analizar el proceso de escritura que siguen tres estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en AP al escribir un proyecto de intervención educativa, se optó por realizar un estudio de tipo descriptivo basado en el 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 individuales⁴ 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 casos fueron seleccionados mediante la estrategia de muestreo por conveniencia, 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.

⁴ La noción de “ejemplos individuales” se retoma de Flick, 2004.

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 los 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 haciendo énfasis en las particularidades de cada caso, se establecieron categorías *a priori* que permitieron el análisis de la información recabada del trabajo en campo.

4.2 Categorías de estudio

Con base en los objetivos y preguntas de investigación, así como en la revisión de literatura sobre el tema, se establecieron las siguientes categorías de estudio:

Tabla 2. Categorías de estudio

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PUNTOS DE REFERENCIA (TEMAS)
Antecedentes de las estudiantes	Escritura académica	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias significativas relacionadas con la escritura académica. • Fortalezas en la escritura académica. • Debilidades en la escritura académica.
	Escritura del PIE	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas relacionadas con la escritura del proyecto de intervención educativa. • Conocimientos previos sobre la escritura del proyecto de intervención educativa.
Ambiente de la tarea de escritura*	Materia de Intervención Educativa I	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de trabajo en la materia (sesiones grupales y asesorías individuales). • Guías para la elaboración del PIE.
	Problema retórico	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones del tema. • Consideraciones de la audiencia. • Propósitos de escritura.
Proceso de planificación*	Elementos básicos de la planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un plan de escritura. • Características del plan de escritura. • Elementos/aspectos considerados para la elaboración del plan.

		<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad del plan de escritura. • Momentos de la planificación dentro del proceso de escritura.
	Generación de las ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de generación de las ideas. • Tipo de ideas generadas. • Procedencia (fuentes) de las ideas generadas. • Recuperación de ideas previas sobre el tema, la audiencia y el tipo de texto a escribir. • Utilidad de la información generada.
	Organización de las ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de la información a incluir en el texto. • Forma de organización de la información generada. • Criterios/elementos considerados para organizar la información.
	Formulación de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de objetivos o metas de escritura. • Tipos de objetivos formulados. • Formulación de objetivos sobre el tema (qué voy a escribir). • Formulación de objetivos sobre el tipo de texto (cómo lo voy a escribir). • Formulación de objetivos con base en la audiencia (a quién se dirige el texto). • Decisiones tomadas durante el proceso de escritura. • Claridad sobre el objetivo de escritura (para qué escribir).
Proceso de textualización*	---	<ul style="list-style-type: none"> • Operaciones para la redacción del texto. • Aspectos considerados durante la composición. • Elaboración de borradores. • Materiales de apoyo para la redacción.
Proceso de revisión*	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de evaluación del texto. • Momentos de evaluación del texto. • Utilidad de la evaluación. • Criterios para evaluar. • Aspectos evaluados. • Apoyo de terceros.
	Edición	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de edición / corrección. • Pautas para corregir. • Momentos de la edición. • Adición, eliminación y/o cambio de información. • Edición del plan de escritura.

* Estas categorías se consideraron para el estudio del proceso de escritura del PIE en sus cuatro fases:

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

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías anteriores se utilizaron, en la fase inicial del diseño metodológico, para la construcción de los instrumentos de obtención de la información. Posteriormente, fungieron también como ejes para el análisis de la información.

4.3 Los casos de estudio

4.3.1 Componentes del estudio de casos

El estudio de casos parte de la definición de qué va a ser estudiado y, con ello, de la delimitación de un espacio (ya que el caso siempre se ubica en un lugar particular), de un tiempo, así como de otros elementos que conforman los casos, tales como personas y situaciones o eventos (Merriam, 1988; Merriam, 2002).

En el presente estudio, los componentes anteriores se definieron de la siguiente manera:

Tabla 3. Componentes del estudio de casos

COMPONENTES	DEFINICIÓN
Espacio	Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica de la UAA.
Tiempo	Período 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 AP como espacio de investigación se realizó considerando, en primera instancia, que la investigadora es egresada del mismo, lo cual facilitó la inmersión en el campo y favoreció la contextualización del estudio.

Por otro lado, se buscó que, dentro de 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 la carrera, de lo cual se derivó la definición temporal del estudio en el semestre agosto-diciembre de 2012.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 (ver apartado 3.4 sobre la materia de 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.

4.3.2 Selección de los casos

Los participantes, que constituyeron los casos de estudio, fueron seleccionados del grupo de séptimo semestre de la licenciatura en AP. Para ello, se utilizó 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 permitan 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, p. 17).

Para los fines de este estudio, la selección de los casos se realizó con base en criterios de factibilidad y accesibilidad en términos 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 factible, el mayor conjunto de casos posible (Flick, 2004).

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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, 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), y
- 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 haya sido continua desde su ingreso.

Para la selección, se consultó el número de alumnos inscritos en la materia⁵, 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, durante la segunda sesión de la materia de Intervención Educativa I, se hizo una presentación del proyecto de investigación al grupo de séptimo semestre de la licenciatura en AP. En esta reunión, se expusieron las preguntas de investigación, los objetivos y las técnicas de obtención de información que conformaron el estudio.

Con base en esta exposición, se convocó a los estudiantes 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. No obstante, una de las estudiantes desertó en la fase intermedia del trabajo de campo.

⁵ Para obtener estos datos, se recurrió al departamento académico de adscripción de la licenciatura en AP de la UAA.

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 sea representativo de otros (Tójar, 2006).

4.4 Técnicas e instrumentos de obtención de información

Para el acercamiento al objeto de estudio, se utilizaron dos técnicas de obtención de información que, de acuerdo con Cassany (2005a), se consideran de tipo introspectivo: la bitácora y la entrevista, en las que los escritores describen y analizan lo que hicieron durante los procesos básicos que conforman su tarea de escritura.

Atendiendo a estas técnicas, se diseñaron como instrumentos de obtención de información, cuatro bitácoras y tres guiones de entrevista. Se adoptó una metodología flexible y emergente para el diseño de los instrumentos, lo cual se reflejó, fundamentalmente, en las categorías de análisis establecidas *a priori* y su carácter de inacabadas (Merriam, 1998).

Se buscó que los instrumentos elaborados pudieran adaptarse “de acuerdo al dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias” (Martínez, 2006, p. 136). En el caso de las bitácoras, se plantearon versiones preliminares, las cuales se fueron modificando conforme al avance en el trabajo de campo. Asimismo, los guiones de las entrevistas fueron ajustándose a las necesidades de obtención de la información y a las de cada caso en particular.

Una precisión importante respecto de las técnicas e instrumentos utilizados, fue reconocer que su alcance depende, en gran medida, de la visión de las participantes respecto de su propia tarea de escritura (Cassany, 2005a). 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 respecto de su propio proceso de escritura, así como de su capacidad para reconstruirlo y comunicarlo.

4.4.1 Bitácoras

4.4.1.1 Uso de las bitácoras

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 determinado⁶.

En función del propósito esencial de las bitácoras, de analizar un fenómeno específico que se desarrolla a lo largo de un período (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 período semestral.

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 citado en Villalobos, 2007), 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” (p. 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.

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).

4.4.1.2 Diseño de las bitácoras

Para el diseño de las bitácoras, se utilizó la plataforma virtual Google Docs⁷, en la cual se capturaron las preguntas correspondientes a cada una. Este sitio en línea permitió que las bitácoras se enviaran a las participantes por medio del correo electrónico, además de un enlace directo con la plataforma para responder la secuencia de preguntas abiertas contenida en cada bitácora (ver anexo 3).

Las bitácoras se crearon con base en las categorías presentadas en la tabla 3; buscando abarcar los aspectos referentes a los procesos básicos de la escritura, a partir de las particularidades de la elaboración de cada fase o práctica del proyecto de intervención educativa.

Los objetivos de las bitácoras fueron, fundamentalmente, conocer los procesos básicos de planificación, textualización y revisión, que tuvieron lugar durante la elaboración de cada una de las prácticas: Planteamiento de la situación (fase 1), Fundamentación teórica (fase 2), Diseño del programa de intervención (fase 3) e Informe de resultados (fase 4).

4.4.2 Entrevistas semiestructuradas

4.4.2.1 Uso de las entrevistas semiestructuradas

En consonancia con el perfil de la investigación, para indagar sobre el proceso de escritura de las estudiantes, se definió el uso de entrevistas semiestructuradas, por constituir una técnica mediante la cual se recolectan datos de los participantes a través de un conjunto de preguntas o temas de carácter abierto, 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 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.

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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 sea en otras entrevistas o mediante el uso de otras técnicas (Merriam, 1988). En este estudio, las entrevistas semiestructuradas apoyaron el avance en la obtención de la información mediante las bitácoras y las mismas entrevistas.

4.4.2.2 Diseño de los guiones de entrevistas semiestructuradas

Al igual que las bitácoras, los guiones de entrevista se diseñaron con base en las categorías que se muestran en la tabla 3, así como en función de aspectos que se consideró que no fueron abordados de manera suficiente por los participantes al responder las bitácoras.

Se trabajó con guiones de preguntas abiertas, con las que se propició la respuesta libre de las participantes (Mayan, 2001). 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 presentaron 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, siguiendo los siguientes objetivos:

1. Entrevista inicial:
 - a) Conocer los antecedentes de las estudiantes en relación con la escritura académica en el marco de su formación como asesoras psicopedagógicas.
 - b) Conocer aspectos relacionados con el contexto de la escritura: materia de Intervención Educativa I (adicionales a los contenidos en el marco contextual).
 - c) Conocer los elementos del proceso de escritura que están presentes en la fase inicial de elaboración del PIE.
 - d) Conocer los avances del PIE que las estudiantes tienen al momento.
2. Entrevista intermedia: Conocer los procesos básicos de la escritura correspondiente a los avances del proyecto de intervención educativa, efectuados hasta el momento (proceso de escritura de las prácticas 1 a la 3).

3. 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.

4.5 Juicio de expertos y prueba piloto de instrumentos

Con el propósito de validar los instrumentos, se recurrió al procedimiento del juicio de expertos (Fox, 1981 citado en Arroyo y Mata, 2005), mediante el cual las versiones iniciales de las bitácoras y los guiones de entrevista, fueron sometidas a la revisión de cuatro expertos, dos en el tema de estudio y dos más en metodología.

Asimismo, se realizó un procedimiento de juicio de pares, en el que dos colegas de la Maestría en Investigación Educativa, aportaron ideas sobre el diseño de los instrumentos.

De los procedimientos anteriores, se recogieron observaciones respecto de la relevancia y pertinencia de las preguntas en función del tema de estudio, de los objetivos de la investigación y de los de cada instrumento en particular.

Con la finalidad de observar las aportaciones de cada juez, se elaboró un cuadro comparativo a partir del cual fue posible apreciar las coincidencias en las observaciones y recomendaciones de los jueces para efectuar las correcciones necesarias.

Con base en lo anterior, las modificaciones más destacadas que se realizaron a los instrumentos consistieron en:

- Incorporar elementos contextuales que permitieran situar a cada caso, así como su respectivo proceso de escritura en un escenario particular. Para esto, se agregaron dos categorías adicionales a las relacionadas con el proceso de escritura:
 - Antecedentes de las estudiantes en relación con la escritura en la licenciatura en AP.
 - Contexto de la escritura: materia de Intervención Educativa I.
- Diversificar las preguntas contenidas en cada bitácora, de acuerdo con los rasgos específicos de la fase del PIE a la que se referían.
- Agrupar las preguntas por categorías.

Una vez incorporadas las correcciones derivadas del juicio de expertos y de pares, se realizó una prueba piloto de los instrumentos con dos egresados recientes de la licenciatura en AP, pertenecientes a la generación 2008-2012.

En esta fase, se les pidió a los egresados que respondieran a los instrumentos con base en su experiencia con la escritura del PIE en la materia de Intervención Educativa I. Al término de la respuesta a cada instrumento, se les solicitó su opinión respecto de la pertinencia y relevancia de las preguntas, así como de la claridad en su formulación.

A través de la prueba de los instrumentos, se observó que las preguntas, principalmente en el caso de las entrevistas, al estar fuertemente ligadas con la dinámica de la materia y del caso de intervención de cada estudiante, propiciaban que el objeto del proceso de escritura, se desviara hacia el tema propio de la intervención.

En virtud de esta situación, se reformularon algunas preguntas; además, se buscó hacer explícito el objetivo del proyecto en la medida de lo posible. Se procuró recalcar a las participantes que, a pesar de que la elaboración del PIE implica varias actividades, el eje de análisis sería el proceso de escritura.

Las observaciones y sugerencias que surgieron de los procesos anteriores, fueron el apoyo principal para el diseño de las versiones finales de los instrumentos (ver anexos 1 y 2). Cabe señalar que las versiones obtenidas al inicio del trabajo de campo no se consideraron definitivas, ya que se fueron adaptando conforme al avance en la obtención de información, así como a los datos proporcionados por cada participante.

Las categorías que se consideraron para el diseño de cada instrumento se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Categorías incluidas por instrumento de obtención de información

INSTRUMENTOS	CATEGORÍAS
Bitácoras (1 a la 4)	1. Planificación.
	2. Textualización.
	3. Revisión.
	4. Resultados obtenidos de la entrega de prácticas anteriores.

Entrevista inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes de las estudiantes. 2. Ambiente de la tarea de escritura (contexto de la materia de Intervención Educativa I). 3. Problema retórico. 4. Avances en el proyecto de intervención educativa.
Entrevista intermedia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación. 2. Textualización. 3. Revisión. 4. Avances en el PIE.
Entrevista final	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación. 2. Textualización. 3. Revisión. 4. Integración del proceso de escritura del PIE.

Fuente: Elaboración propia.

4.6 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, así como 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, así como 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 participantes⁸, así como de las situaciones que pudieran presentarse como parte del trabajo en campo.

Asimismo, se tomaron los acuerdos correspondientes al llenado de las bitácoras y a la aplicación de las entrevistas.

En el caso de cada técnica, se establecieron las siguientes consideraciones:

a) Bitácoras

- La programación de las entradas en las bitácoras se estableció en función de la entrega de las cuatro prácticas del PIE, definiendo un registro en bitácora por cada práctica concluida.

⁸ Para asegurar el anonimato de las participantes, se les asignó un número de estudiante, mismo que se utilizó para el proceso de análisis de los datos y la presentación de resultados.

- Las bitácoras estarían disponibles en el correo electrónico el mismo día de entrega de cada práctica. Se establecieron 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.

b) 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.
- Las fases de elaboración del PIE durante las cuales se aplicaron las entrevistas, así como las evidencias que se solicitaron en cada una se presentan a continuación:

Tabla 5. Evidencias requeridas por entrevista y fase de aplicación

ENTREVISTA	FASE DEL PROYECTO	EVIDENCIAS REQUERIDAS
Entrevista inicial	Antes de la entrega de la práctica 1 del proyecto.	Borrador de la práctica 1.
Entrevista intermedia	Posterior a la entrega de la práctica 2 y durante la elaboración de la práctica 3 del proyecto.	- Prácticas 1 y 2 terminadas. - Borrador de la práctica 3.
Entrevista final (integradora)	Posterior al Seminario final de presentación del proyecto.	Proyecto de intervención educativa concluido.

Fuente: Elaboración propia.

4.7 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.

4.7.1 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las transcripciones correspondientes utilizando el *software* Express Scribe⁹ (versión 5.46) y atendiendo las convenciones básicas para transcripción de Jefferson (1984). Además, se elaboraron resúmenes de los aspectos más relevantes identificados por caso en cada entrevista, en función de los objetivos y preguntas que orientan la investigación (Cisneros, 2011).

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.

4.7.2 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).

⁹ Se utilizó la versión 5.46 de Express Scribe; *software* distribuido por NCH Software.

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, a través de correo electrónico, un escrito breve 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).

4.7.3 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 (ver tabla 2), se realizó la descripción y codificación de las siguientes categorías y códigos que se emplearon en el análisis:

Tabla 6. Categorías y códigos para el análisis de los datos

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO
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	ANT-EA
		Escritura del PIE	ANT-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	Materia de Intervención Educativa I:	
		- Asesorías individuales	ASESORÍAS
		- Sesiones grupales	SESIONES
		- Guías para la elaboración del PIE	GUÍAS
	Elementos del problema retórico:		
	- Tema	TEMA	

	escritura: tema, audiencia y propósitos (Flower y Hayes, 1981).	- Audiencia - Propósitos	AUDIENCIA PROP
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	PLAN
		Formulación de objetivos	FORM-OBJ
		Generación de la ideas	GEN-IDEAS
		Organización de las ideas	ORG-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	OP-RED
		Aspectos que el escritor cuida al redactar	ASPECTOS
		Materiales de apoyo para la redacción	MAT
		Elaboración de borradores	BORRADOR
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	EVAL
		Edición (corrección)	EDICIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los códigos anteriores 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 (Rodríguez, Gil y García, 1999). De esta forma, se

identificaron fragmentos de los textos que hacían referencia a un mismo tema (categoría) para asignarles un código (según se muestran en la tabla 6).

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.

4.7.4 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 establecieron 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” (para ver la descripción de estas categorías, remitirse a los apartados del capítulo Resultados 5.1.4 y 5.2.4, respectivamente).

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 (Cisneros, 2011). 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 (Rodríguez, Gil y García, 1999).

4.7.5 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 (Rodríguez, Gil y García, 1999), se verificó la validez del análisis y las conclusiones resultantes mediante tres estrategias:

a) *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 (Merriam, 1988; 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 (ver anexo 4 sobre ejemplo de matriz utilizada para la triangulación).

La finalidad de este procedimiento fue cotejar la congruencia y consistencia de la información proporcionada por las participantes, con miras a obtener conclusiones que puedan integrar, de forma coherente, los resultados de la investigación.

b) *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). Las conclusiones se sometieron a la revisión de otro investigador con el fin de que aportara 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, y
- las conclusiones formuladas a partir de estas relaciones.

c) *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 guías: 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, en conjunto con el resto de los elementos de la metodología, permitieron trazar los resultados y su discusión, así como las conclusiones de este estudio, los cuales se muestran en los siguientes capítulos.



CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de la información recogida durante el trabajo en campo. De cada caso de estudio, se describen los resultados con base en las categorías que se consideraron para el análisis: antecedentes del estudiante, contexto de la escritura, así como los procesos básicos de planificación, textualización y revisión.

Antes de presentar la descripción de los casos, en la siguiente tabla se muestran los datos generales de las participantes, lo cual permite apreciar algunos rasgos que pueden dar cuenta de su trayectoria con la escritura, así como apoyar la comprensión de cada caso en particular.

Tabla 7. Datos generales de las participantes

ESTUDIANTE	EDAD	FORMACIÓN PREVIA
EST1	21 años	- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios (CBTIS). Técnico en administración.
EST2	21 años	- Bachillerato de la UAA.
EST3	30 años	- Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios (CBTIS). Técnico en computación. - Licenciatura trunca en Biología.

Fuente: Elaboración propia.

5.1 Estudiante 1

Datos generales

- Edad: 21 años.
- Formación previa: carrera técnica en administración en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

5.1.1 Antecedentes de la estudiante

5.1.1.1 Antecedentes con la escritura académica

Los antecedentes de la Estudiante 1 (EST1) con la escritura académica se remontan a su etapa de formación en el bachillerato. El hecho de provenir de una carrera técnica del 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, lo cual fue una consigna recurrente en la carrera que le representó gran dificultad. 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 fue más significativo en la materia de Teoría de la educación I, que cursó en el cuarto semestre de la carrera, en la cual los trabajos encomendados por el profesor consistieron en formular críticas hacia las teorías educativas. Aprender a formular críticas y a redactarlas, implicó un cambio importante para la estudiante en cuanto a lo que venía haciendo desde el bachillerato.

Además de los ensayos, la EST1 resalta que durante su trayectoria de formación en la carrera, han predominado otros textos como los mapas conceptuales y los mapas mentales. Destaca que, en general, los textos que se le solicitan como evidencias de su aprendizaje deben caracterizarse por su claridad y congruencia, además de ser propositivos, creativos, aportar críticas y reflexiones personales. En cuanto a su forma, deben atender aspectos ortográficos y de citación.

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, señaló que 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 que su limitante principal es la ortografía. A pesar de revisar sus escritos, refirió: “me cuesta trabajo acordarme dónde lleva 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).

5.1.1.2 Antecedentes relacionados con el 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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.

Con base en estos antecedentes, la EST1 concluyó, en cuanto a las características que debe tener un proyecto de intervención educativa, 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 elaboradas con anterioridad.

5.1.2 El contexto de la escritura del PIE

5.1.2.1 La materia de Intervención Educativa I

En el caso de la EST1, el contexto de la escritura se describe a partir de tres aspectos centrales: la presencia de la asesora de la intervención, la dinámica de las asesorías individuales y las guías para la elaboración del PIE.

- **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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 (E2/EST1; E3/EST1; B2/EST1).

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 y, en función del criterio de la asesora, en ocasiones específicas se impartieron en grupos conformados por dos o hasta diez estudiantes. La duración de estas sesiones 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 haciendo, o sea, decía así como algo general que debía tener la fase, nos hacía las correcciones generales” (E3/EST1/221).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso de las asesorías individuales, la estudiante presentó sus 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.

La opinión de la estudiante respecto de estas dos modalidades de trabajo 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, búsqueda de bibliografía), sin embargo, expresó no haber requerido orientación adicional en cuanto al aspecto específico de la escritura del PIE (E1/EST1).

- **Las guías para elaborar el PIE**

Las guías para la elaboración del PIE constituyeron un apoyo básico a los 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 (E1/EST1). Por otro lado, reiteró -al igual

que en cuanto a las asesorías- que no necesitó orientaciones sobre cómo escribir su proyecto (E1/EST1; E3/EST1).

5.1.2.2 El problema retórico

En cuanto a las condiciones y características que subyacen a la tarea de escritura de la estudiante, al inicio, se identificaron aspectos específicos sobre el tema acerca del que se escribió, la audiencia a la cual se dirigió el texto y los propósitos que se buscaron 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 de este tema, ya que, a pesar de que lo habían revisado en una materia previa, no había ahondado aún en éste de forma significativa. Conforme al avance 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 las 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 el resto de los profesores titulares de la materia, así como por sus compañeros de clase. Así 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 sea 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 emplea; además de buscar “que se vea que es un trabajo científico, o sea, que investigué, que hay una revisión previa, que propone algo, pero en 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.

5.1.3 El proceso de escritura del proyecto de intervención educativa

5.1.3.1 El proceso de planificación

Para describir el proceso básico de planificación, se muestran, en primer término, los resultados del caso respecto de la elaboración de planes o esquemas de escritura; asimismo, se describen los subprocesos de formulación de objetivos, generación y organización de las ideas.

- **Plan de escritura**

Con la finalidad de planificar 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, no pues ¿qué necesito?, a veces hago mapas mentales y otras veces hago esquemas, entonces qué es lo que necesito y lo empiezo a apuntar ¿no?, y ¿qué voy a hacer primero?, y ya lo empiezo, no sé, a numerar o

cosas así para que a mí me ayude a organizarme, y 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:

Figura 4. 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 como organización en viñeta 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 (E1/EST1; B1/EST1).

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 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 de 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 (E1/EST1; E3/EST1).

- **Formulación de objetivos**

En este aspecto, cabe una distinción importante. Los propósitos se distinguen de los objetivos en que los primeros 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, según la literatura revisada, se refieren expresamente al qué y al cómo escribir.

A lo largo del proceso de escritura, la EST1 refirió varios objetivos, 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 (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...” E2/EST1/315; E2/EST1/195).

Asimismo, estableció la forma de ir conformando el texto; al respecto, un objetivo constante fue comenzar a redactar los aspectos que ella consideró más fáciles, avanzando de lo más simple a lo más complejo (E2/EST1; E3/EST1).

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 a 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 la que 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, como quien dice, una estructura de actividades, irme desde el principio, desde lo más básico” (E2/EST1/315).

Es destacable que, de los objetivos establecidos, algunos sufrieron cambios principalmente en función de limitantes de tiempo para concluir las prácticas. Al

considerar el tiempo disponible para la escritura, la EST1 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 los objetivos fueron útiles para su tarea de escritura; desde su perspectiva, no obstante las limitaciones del tiempo, el texto final cumplió con los objetivos perseguidos (E2/EST1; E3/EST1).

- **Generación de las ideas**

En el caso de la EST1, 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.

Fuentes de consulta

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 propuestos por su asesora o por algún colega y otros, 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 la internet, que resultó 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

podrían orientar su búsqueda en las fuentes bibliográficas (E2/EST1; B2/EST1). Asimismo, es destacable que la estudiante empleó apuntes obtenidos de una materia previa como una fuente más de consulta.

Para la fase 3 (Diseño del programa de intervención), las actividades que la EST1 redactó como parte de su programa las retomó 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.

Estrategias para generar ideas

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; ella comenta lo que realizó a partir de un libro: “a partir de ese libro, el mismo libro 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 (E2/EST1; B2/EST1).

Una estrategia más se centró en localizar información que tuviera afinidad con los términos propios del enfoque que guió el PIE -cognitivo-. 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

guí mucho por el lenguaje que se usa en el paradigma cognitivo, en base a 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 ya todo plasmarlo, yo más bien me arrimo todos los libros ahí a la computadora, voy leyendo y según lo que voy encontrando lo voy poniendo en la computadora (E3/EST1/87).

Las anteriores son algunas estrategias que la EST1 empleó para generar ideas para escribir el PIE.

Apoyo de otras personas para la generación de ideas

En la generación de las 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 de las consultas constantes que la estudiante le realizó con el propósito de obtener la aprobación de las fuentes que iba localizando (E2/EST1; E3/EST1).

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 a 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 (E2/EST1).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

- **Organización de las ideas**

Para organizar las ideas, la estudiante hizo uso de algunas estrategias de la planificación, las cuales, 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 al esquema de escritura previsto. Así, las estrategias de planificación, a su vez, sirvieron a la organización de las ideas.

Por otra parte, la EST1 realizó cierta 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 este 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, el cual le sirvió como modelo para organizar las ideas en su propio texto (B4/EST1).

5.1.3.2 El proceso de textualización

- **Operaciones para la redacción**

En la textualización se involucraron elementos del 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; p.e 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 (E3/EST1; B3/EST1).

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 se me olvida [risas], entonces soy más bien de estar checando así, ir redactando y checando los libros” (E3/EST1/87).

Por otra parte, el proceso de textualización de la EST1 tomó como pauta una estructura 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, por ejemplo, algún aspecto de lo que me piden en mi práctica, lo primero que suelo hacer es como 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 texto¹⁰. 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 (B1/EST1; E2/EST1).

¹⁰ Esto concuerda con el propósito de lograr un texto no repetitivo, al que se hizo referencia en el apartado sobre el problema retórico.

Finalmente, la EST1 realizó lo que denominó como un aterrizaje de las ideas, que consistió en una síntesis breve de las ideas expuestas, que a su vez diera 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, 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 van presentando en cada una de las fases, por ejemplo yo sí soy mucho de usar cuadros [...] sobre todo para yo, o sea, entender lo que escribí y para que alguien más que lo vaya a leer entienda sobre todo el rolote que ya me eché y lo vea ya plasmado en un cuadrado más organizado” (E3/EST1/127).

- **Aspectos atendidos en la textualización**

Durante la textualización, la EST1 atendió aspectos relacionados con la forma y la organización del texto. La estudiante hizo énfasis en evitar repetir palabras, haciendo uso de un lenguaje variado; para ello, constantemente buscó sinónimos, especialmente palabras que le permitieran enlazar las ideas del texto. “Siempre trato de que la información no sea repetitiva, en cuanto a palabras, siempre procuro buscar 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- (E2/EST1; B1/EST1). Del mismo modo, cuidó la ortografía en el texto, lo cual desde el inicio la EST1 lo resaltó como una de sus limitantes en la escritura.

5.1.3.3 El proceso de revisión

- **Evaluación**

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 [...] 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.

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; además de 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 que yo me propuse 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) -aspectos que coinciden con los establecidos desde los propósitos de escritura-. La EST1 puso especial énfasis en la ortografía puesto que, como se ha señalado, este aspecto lo considera como una de sus limitaciones en la escritura. Asimismo, evaluó el seguimiento de un formato constante de títulos y del texto en general.

Para la evaluación, la EST1 se apoyó en otras personas tales como su papá y su novio. Con su papá, consultó dudas sobre ortografía (p.e. dónde lleva el acento una palabra o dónde colocar una coma); en el caso de su novio, le auxilió en notar faltas de ortografía y palabras ambiguas.

La asesora de la intervención también contribuyó en la revisión del texto; en general, la EST1 señaló que el tipo de evaluación que ella hizo 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, esta herramienta “hay algunas veces que 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, en las fases del Planteamiento de la situación y el Diseño del programa de intervención, conformadas en gran parte por cuadros y tablas, la estudiante consideró que, dado su bajo contenido de redacción, no ameritaron una revisión tan detallada como las otras.

- **Edición**

Este subproceso fue paralelo al de evaluación, ya que conforme la EST1 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 un 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 palabras por otras que, a su juicio, daban un mejor sentido al texto. 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.

5.1.4 Dificultades en la escritura del proyecto de intervención educativa

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 el 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 (E3/EST1). Por lo anterior, en esta parte, atendió uno de sus objetivos de escritura: dejar la redacción de los aspectos que juzgó más difíciles al final (ver apartado 5.1.3.1 sobre el proceso de planificación).

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 fue el tiempo, el cual fue limitante para desarrollar la tarea de escritura de forma satisfactoria para la EST1. En ciertos momentos del proceso de escritura, por motivo de 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un esquema para la escritura, sobre lo cual consideró: “por la cuestión del tiempo no me sentí tan conforme con lo que había hecho” (E2/EST1/37).

En general, entre las dificultades referidas, la EST1 señaló la falta de tiempo y la redacción de los objetivos como las más significativas.

5.2 Estudiante 2

Datos generales

- Edad: 21 años.
- Formación previa: Bachillerato de la UAA.

5.2.1 Antecedentes de la estudiante

5.2.1.1 Antecedentes con la escritura académica

Durante su estancia en el bachillerato, las experiencias más significativas de la EST2 con la escritura se derivaron de las materias de Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Hispanoamericana, en las que sus 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 su formación en la formulación de argumentos y críticas (ANT/EST2).

En su formación en la carrera, 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 en la carrera, 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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! [risas] (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).

5.2.1.2 Antecedentes relacionados con el PIE

Para la EST2, el PIE “es 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, apuntó la importancia de plantear una relación de la teoría con el caso particular que atiende la intervención, para lo cual es 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, la EST2 consideró que la mayor parte de las materias que cursó durante la carrera le proporcionaron elementos para la elaboración del proyecto. Además, en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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.

Con base en tales antecedentes, 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 pues como de trabajo, pero a mí hasta ahorita no se me ha hecho como una cosa exhaustiva” (E1/EST2/52).

5.2.2 El contexto de la escritura del PIE

5.2.2.1 El problema retórico

Para caracterizar el contexto de la escritura, se destaca que el presente caso se conformó a partir de una tarea de escritura que la estudiante desempeñó en conjunto con dos de sus compañeras de grupo.

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 escritura¹¹ 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*, es dirigido hacia niños y tiene el objetivo de la prevención de adicciones” (E1/EST2/108).

¹¹ 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tal consigna orientó, desde el inicio de la tarea, la 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 -propia 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 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 (E3/EST2).

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 EST2 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 como 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, “es como el trabajo mayor de toda la carrera, entonces tiene que ser un trabajo de excelencia” (E1/EST2/184).

5.2.2.2 La materia de Intervención Educativa I

- **Las asesorías**

Considerando la variante del trabajo en equipo, el componente de las asesorías en la materia fue distinto al 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, en la cual la EST2 registró 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.

Por otro lado, la asesora brindó 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, en primera instancia, la asesora fue la encargada de aprobar la aprobación de la propuesta de intervención y del 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, proporcionó orientaciones tales como pasar información a otros apartados (“me solicitó que cambiara esos párrafos al apartado anterior ya que la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 colocar en los apartados del proyecto, “nos iba diciendo así como 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 ocasiones las ajustó de acuerdo a su criterio y al 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 mejor como hacer un separador para que diera como 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, ya que 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, entonces pues sí tomábamos muy en cuenta lo que nos iba comentando” (E3/EST2/345).

- **Las guías para elaborar el PIE**

Las guías proporcionadas por el grupo de profesores de la materia para elaborar el proyecto de intervención, incluyeron 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; 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 a 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.

5.2.3 Proceso de escritura del proyecto de intervención educativa

5.2.3.1 El proceso de planificación

Para planificar 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 en el apartado 5.2.2.1 sobre el problema retórico) que había elaborado previamente, 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,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, el cual 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.

- **Formulación de objetivos**

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, la estudiante formuló objetivos adicionales en función de las tareas de su equipo.

Los objetivos que formuló 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, se planteó también objetivos que reflejaron una visión más enfocada al grupo:

Al estar ya en la segunda fase, pues 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 ya como, como 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 de lo 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 un 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 la EST2 formuló contribuyeron con su proceso de escritura en tanto le ayudaron a definir sus tareas de escritura, así como a tener presente lo que tenía que hacer en cada fase del PIE.

- **Generación y organización 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, 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En el caso de los libros, 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 en 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 contenido de interés, así como para deliberar 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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Una vez que la EST2 definió los materiales que le serían de utilidad, 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 esto, 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 de las ideas

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 su información disponible en torno a cierto tópico, particularmente, se ocupó de compilarla en el procesador de textos para luego poder redactar.

Esta organización se realizó, principalmente, 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.

5.2.3.2 El proceso de textualización

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 resolverla, la estudiante 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 así como 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, 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).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 cómo redactar su propia idea, así como 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 el 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, de cada autor, identificó las ideas que le permitieran introducir, desarrollar o cerrar más adecuadamente su argumento.

Palabras clave

En conjunto 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, determinará 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 da hasta cierto punto mayor formalidad” (E2/EST2/175).

5.2.3.3 El proceso de revisión

- **Evaluación**

La EST2 evaluó el texto de manera constante durante su redacción. La estrategia que utilizó para evaluar consistió en la lectura en voz alta¹² 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 evaluarlo, 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 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 por 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, sino 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).

¹² 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”.

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 evaluados fueron 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, 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.

- **Edición**

En el caso de la EST2, la edición se llevó a cabo de forma conjunta con la evaluación del texto en tanto las deficiencias fueron corregidas 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fueron pautas que la EST2 consideró para efectuar las correcciones, por ejemplo, agregar información, aclarar ideas o cambiar párrafos de lugar.

5.2.4 El proceso de escritura 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 participante.

En primer orden, 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 encuentre 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).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dentro del equipo, regularmente la EST2 fue la encargada de evaluar la versión final del texto y 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 otras elaboradas exclusivamente por una estudiante, lo cual sin duda representa variantes en los procesos que tuvieron lugar en la escritura del proyecto.

5.3 Estudiante 3

Datos generales

- Edad: 30 años.
- Formación previa: carrera técnica en computación en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Licenciatura trunca en Biología.

5.3.1 Antecedentes de la estudiante

5.3.1.1 Antecedentes con la escritura académica

La EST3 define su trayectoria con la escritura a partir de su etapa de formación en la universidad. En su caso, no consideró que su paso por el bachillerato como una etapa significativa en este aspecto 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 (ANT/EST3).

En su ingreso a la universidad, es destacable que antes de la licenciatura en AP, cursó parte de otra carrera del área de Ciencias Básicas: Biología, la cual considera que aportó muy poco en su trayectoria con la escritura académica.

Con estos antecedentes, la estudiante señala que al ingresar a la licenciatura en AP, se enfrentó con ciertas 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 al avance en la 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 propio del campo de conocimiento, así como en la mejora de aspectos formales de la escritura.

En este marco, la EST3 consideró como sus principales fortalezas con la escritura, el hecho de 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 estima, dedican sus compañeros. “Creo que yo me tardo más en hacer lo 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 otro lado, 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.

5.3.1.2 Antecedentes relacionados con el PIE

En lo que se refiere a la escritura de un 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 en 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 [...] empaparse 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 su tarea de escritura fueron trabajos previos similares al proyecto de intervención, así como elementos teóricos generales sobre los componentes de la intervención.

5.3.2 El contexto de la escritura del PIE

5.3.2.1 La materia de Intervención Educativa I

La descripción del contexto de la escritura de la EST3 se realiza 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 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 de 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 ir 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, 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 constante y fija atención 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 una buena impresión para 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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.

5.3.2.2 El problema retórico

Como parte de la conformación de un problema retórico, la EST3 definió el tema de su escritura en términos de la dificultad a atender mediante la 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 al avance, 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 el tema, 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 refiriéndose particularmente a 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 a 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 alguna 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 a la narración de la estudiante, cuando se le preguntó al respecto, expresó no haber considerado a los 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, la estudiante 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; “plasmear el caso y pues que quede claro, o sea, quedar satisfecha yo con ver todo aquello; que todo 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, y a que esto fuera resultado del desarrollo de sus habilidades tanto con la escritura como con el 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 a partir de una idea amplia del tema a escribir, la cual fue acotándose durante el proceso de escritura; además de cierta identificación -aunque no consciente- de la asesora de intervención como destinatario central del texto; y, por último, por la definición de los propósitos: plasmar el caso a través de la escritura, mejorar sus capacidades y aprobar la materia.

5.3.3 El proceso de escritura del proyecto de intervención educativa

5.3.3.1 El proceso de planificación

- **Plan de escritura**

Para la EST3, un plan de escritura constituyó un esquema que le permitió organizar el texto, así como a 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 permitió 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:

Figura 5. Planeación de la escritura a través de las guías (EST3)

<ul style="list-style-type: none">- El uso de instrumentos y técnicas de obtención de información se deberá planear de acuerdo con la información que se requiere obtener, reportando en el expediente los resultados obtenidos, de la siguiente forma:<ul style="list-style-type: none">* <u>Nombre del instrumento</u> utilizado para obtener información. Ejemplo: Entrevistas estructuradas, entrevistas no estructuradas, cuestionarios, observaciones directas, ficha psicopedagógica, fichas de observación, etc.* <u>Objetivo</u> de la aplicación del instrumento.* <u>Resultado</u> obtenido.- En el documento solo se presentará el resumen de los resultados, indicando el nombre del instrumento y el objetivo de su uso, indicando los datos relevantes donde se deberá especificar:<ul style="list-style-type: none">* <u>Antecedentes</u>* <u>Datos de la situación actual</u> <p><i>cuando se usen instrumentos con objetivo particular - específico</i></p>

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 deberá conducir a la representación 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.

como los resultados obtenidos
se debería

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 EST3 no siguió otro plan de escritura a excepción de las guías, las cuales, en general, fueron útiles para organizar y proyectar la tarea de escritura.

- **Formulación de objetivos**

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 expresen 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 EST3 debido a las demandas constantes de su asesora, lo cual la llevó a definirlo como un objetivo primordial de su escritura. “Lo establecí en base a 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 acerca de la redacción de las ideas y la citación, también se formuló con base en una observación por parte de su asesora acerca de la redacción personal y a 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 un nuevo orden de ideas, la EST3 también formuló objetivos procedimentales que, aunque no fueron tan recurrentes en su descripción del proceso de escritura, 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).

- **Generación de las ideas**

Fuentes de información

Para generar ideas para escribir, 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, así como las mismas fases del PIE elaboradas previamente.

Primeramente, la estudiante hizo uso de sus conocimientos previos acerca del tema, los cuales, en conjunto 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.

La estudiante 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.

La EST3 no utilizó medios electrónicos para la búsqueda de información, ya que 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 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 en 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 generara ideas sobre la base del resto de éstas. 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).

Generación de ideas a partir de las fuentes de información

La EST3 generó ideas sobre la base de la información derivada de la consulta en las fuentes, así como con base en las indicaciones de las guías para elaborar el PIE.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En primer orden, la estudiante atendió a las consignas clave que hubo subrayado en las guías (ver apartado 5.3.3.1 sobre el proceso de planificación) 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 la información 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).

Selección de las ideas

Con la finalidad de elegir la información que sería útil para escribir cada uno de los temas y apartados del proyecto, la EST3 se basó “principalmente en lo que me exigía el protocolo [las guías para elaborar el proyecto] y pues sí, en lo que yo consideraba

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues más importante; pues sí, más que nada era lo del protocolo, lo que me pedía” (E3/EST3/74).

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.

- **Organización de las ideas**

La EST3 organizó su escritura con base en 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 a lo expresado, mientras la EST3 se encontraba organizando las ideas correspondientes a un apartado, el resto de los materiales los dejó de lado; 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.

5.3.3.2 El proceso de textualización

- **Operaciones para la redacción**

Al igual que para la organización de las ideas, al redactar, la EST3 siguió el orden señalado en las guías. “En base al protocolo, lo leí, y fui escribiendo según lo que me

pedía, además tratando de ir en orden” (B4/EST3/26). Con base en este orden, 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 lo 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un programa de intervención (fase 3), o bien, de reportar los resultados de la implementación del proyecto (fase 4). “En cuanto a la redacción sí tiene que ver la fase” (E2/EST3/117).

Por último, para describir el proceso de textualización, la EST3 identificó una suerte de estados durante este proceso. Uno de ellos lo definió como “estar inspirada”, el cual estuvo dado por 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 cual demoró el proceso de textualización. Justamente, la diferencia entre ambos estados estribó en el cumplimiento más o menos ágil de la tarea de escritura.

De forma general, estos dos “estados” caracterizaron los diferentes momentos del proceso de escritura de la estudiante.

- **Aspectos atendidos en la textualización**

Durante la textualización, la EST3 atendió diversos aspectos, entre ellos: la ortografía, las formas de citar, la conexión de las ideas, 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 el cuidado de este aspecto. 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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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).

Asimismo, la EST3 se preocupó por el uso del lenguaje propio de su campo disciplinar. Ya que consideró que su estilo para escribir se caracteriza por no utilizar palabras demasiado rebuscadas, sino un vocabulario más sencillo, esto le implicó esforzarse más en el uso de un vocabulario más técnico, 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).

5.3.3.3 El proceso de revisión

- **Evaluación**

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, 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 el proceso efectuado previamente.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 a los aspectos de redacción y ortografía; asimismo, valoró que no hubiera palabras o ideas repetidas, que el texto siguiera una secuencia lógica, así como 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, etc. (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).

- **Edición**

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”

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(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 aspectos antes señalados por la asesora y mi estilo de trabajar” (B3/EST3/47).



CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El capítulo se conforma a partir de la revisión y discusión reflexiva de los resultados presentados en el capítulo anterior. Los resultados se relacionan con el marco conceptual en el que se fundamentó el estudio, así como con otros estudios o trabajos, dentro de los que se busca que cobren sentido. De esta forma, “se intenta integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias” (Porta y Silva, 2003, p. 16), en este caso, con 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, el proceso de planificación, el proceso de textualización y el proceso de revisión.

6.1 El ambiente de la tarea de escritura

Los resultados obtenidos muestran un proceso de escritura que se configuró dentro de un contexto específico de producción, el cual se caracterizó 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 los estudiantes a través de las guías, fueron elementos importantes que acompañaron e influyeron de diversas maneras el proceso 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 su escritura y que, en conjunto, constituyen el ambiente de la tarea.

De acuerdo con 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. 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 Britton (citado en Flower y Hayes, 1981), el proceso de escritura -un proceso de escritura maduro, según los términos de Scardamalia y Bereiter (1992)- debe conformarse a partir de una representación del texto basada, a su vez, en una definición cuidadosa del problema retórico. No obstante, el mismo autor reconoce que en la realidad esto no siempre es así, lo cual se confirma en los casos de estudio.

Desde la postura de Ochoa y Aragón (2004 citados en Ochoa y Aragón, 2007), 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.

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 se logró integrarlos en una consigna de escritura, en otras palabras, definir un problema retórico.

6.2 El proceso de planificación

Los planes de escritura

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.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 como planes de contenido, diferentes a los planes de proceso, que definen cómo llevar a cabo el proceso de escritura.

Por otro lado, en cuanto a la concepción de los planes de escritura, autores como Mata (1997) sostienen 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.

Finalmente, los planes fungieron como proyectos previos a la redacción. Como lo señalan Gil y Santana (1985), 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.

La formulación de objetivos

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

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 objetivos a lo largo del proceso de escritura y, entre éstos, algunos se modificaron según las consideraciones de las escritoras.

La generación de las ideas

Como parte del proceso básico de la planificación, las estudiantes 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 (2011) como “la relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro” (p. 62), fue un aspecto presente, principalmente, en las estrategias que las estudiantes emplearon para generar ideas. En tanto la intertextualidad supone construir el texto basándose en otros, estrategias como el rastreo de autores a partir de las referencias de un libro (un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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 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 (Taberosky, 2007 citado en Sanchez Upegi, 2011).

En cuanto a la lectura, 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, 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 una 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, p. 24).

Es destacable que en la literatura no se encontraron referencias amplias acerca de la forma en la que el escritor genera las ideas, no obstante, los hallazgos de este estudio permitieron ilustrar este aspecto con mayor amplitud.

La organización de las ideas

La información extraída de estas fuentes fue organizada mediante una selección de ideas, tal como lo señalan Gil y Santana, (1985) y Cassany (2005). 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.

6.3 El proceso de textualización

Desde la visión de Camps (1990), 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. De este modo, se atendieron los aspectos normativos y de organización del texto señalados por Caldera y Bermúdez (2007), Ochoa y Aragón (2007) y Andrade (2009).

Además de este tipo de aspectos, al escribir, algunas de sus 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 en emplear un vocabulario técnico, así como fundamentos científicos que dieran cuenta de un trabajo formal. Esto evidencia las posturas de Bowker (2007),

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ferreyra, Billi, Vivas y Martínez (2008) y James Cook University (s.f.) 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).

6.4 El proceso de revisión

La evaluación

El subproceso de la evaluación implicó una valoración del texto a través de la lectura constante de las ideas plasmadas. Esta lectura tuvo lugar durante la textualización, así 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, 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 asesora. En los casos de las estudiantes, también participaron personas externas a este ámbito.

En general, lo anterior refleja que la evaluación es un proceso flexible y abierto a estilos personales del escritor, según la definición de Morales y Espinoza (2003).

La edición

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 -

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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, como lo sugieren Caldera y Bermúdez (2007), la revisión se acercó más hacia un proceso de mejora global del texto, más allá de 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 sus expectativas en torno a la composición - como lo señalan Ferreyra, Vivas, Billi y Martínez (s.f.)-, así como 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, 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.

6.5 Algunas consideraciones acerca de la discusión

En general, la discusión en torno al proceso de escritura desde los modelos cognitivos permitió captar un proceso de naturaleza esencialmente individual. No obstante, como se ha evidenciado, los hallazgos derivados de este estudio apuntan un proceso en el que confluyeron diversos factores contextuales que, si bien, desde la postura de estos modelos se intentan rescatar con el reconocimiento de un ambiente de la tarea, no profundizan en los aspectos sociales que permiten construir la escritura.

Esto constituye una carencia particular de los modelos cognitivos, que es señalada por Flower (1994), quien reconoce que una de sus principales limitaciones se basa en que no permiten explicar cómo los procesos sociales configuran la forma en que compone un escritor, es decir, su proceso de escritura. Marinkovich (2002) advierte, en el mismo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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” (p. 230).

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

CONCLUSIONES

Con base en los resultados y hallazgos obtenidos, en este apartado se presentan las conclusiones generales del estudio. En primer lugar, se concluye en lo relativo al proceso de escritura; y en segundo, acerca del logro de los objetivos del estudio en función del enfoque teórico que orientó la investigación.

Finalmente, se incluyen algunas recomendaciones para ampliar la perspectiva del problema estudiado en investigaciones posteriores, con base en el conocimiento que esta tesis aporta.

Conclusiones sobre el proceso de escritura

A través de los casos de estudio 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, a la par de 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.

Así, se mostró un proceso de escritura en el que ocurren operaciones de orden cognitivo que distinguen el pensamiento de un escritor. Los procesos básicos y subprocesos tuvieron matices específicos, en tanto las estudiantes definieron su orden y recurrencia, así como estrategias y criterios diversos para su ejecución.

En este sentido, es posible establecer que la escritura es un proceso complejo, ya que se conforma a su vez por procesos que se presentan varias veces e interactúan de forma constante durante la composición. Con esto se afirma el carácter no lineal de este proceso, así como los rasgos de recursividad e interactividad que autores como Gil y Santana (1985) y Flower y Hayes (1981) le atribuyen.

El estudio del proceso de escritura tomó como punto de partida los modelos cognitivos. Si bien los elementos de estos modelos se encontraron presentes en el proceso de escritura de las estudiantes, es destacable que cada una ejecutó estrategias y procesos individuales que permitieron caracterizar una forma particular de escritura en cada uno de los casos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este orden de ideas, es posible hablar de procesos de escritura, en plural, más que de un proceso único, como se ha venido tratando en esta tesis. Los modelos cognitivos de la escritura ofrecen una representación general 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.

En este mismo tenor, cabe señalar que los modelos cognitivos en cuestión presentaron ciertas limitaciones en su capacidad para explicar aspectos relevantes sobre los procesos de escritura de las estudiantes; 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 los modelos cognitivos en cuestión 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, la intertextualidad, constituyeron recursos que configuraron la tarea de escritura de las estudiantes.

Asimismo, en lo que se refiere a la relación de la cognición con lo social -referida por Hayes (1994)-, 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 característico de todos los procesos de escritura de los estudiantes de pregrado. Las valoraciones y sugerencias de los asesores, así como las guías que se brindaron a las estudiantes, permiten hablar de un proceso guiado, que influyó infaliblemente en la forma en que las estudiantes escribieron.

Si bien, el estudio partió de un acercamiento centrado en el individuo, además de observarse las operaciones de orden cognitivo que subyacen el pensamiento de un escritor, también fue posible apreciar los procesos de orden social que se involucraron en la tarea de escritura.

En función de los argumentos expuestos, se concluye que las evidencias encontradas superaron, en cierto grado, la teoría cognitiva en la que se fundamentó primariamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esta tesis, lo cual es consonante con perspectivas recientes que apuestan por una visión más holística de la escritura, más allá de posturas que parcialicen la complejidad del fenómeno.

Conclusiones sobre el logro de los objetivos del estudio

El objetivo de la presente investigación se centró en analizar el proceso que siguieron tres estudiantes de la licenciatura en AP para escribir un proyecto de intervención educativa. Los objetivos específicos se orientaron a describir los procesos básicos de la escritura: la planificación, la textualización y la revisión.

A partir del estudio se obtuvieron descripciones amplias acerca de los procesos que las estudiantes utilizaron para escribir, las cuales permitieron responder las preguntas de investigación a partir de una visión sobre qué procesos se involucraron en la escritura y la forma en que éstos se produjeron. En este sentido, es posible concluir que el objetivo de la investigación se cumplió; no obstante, cabe plantear las siguientes consideraciones.

El estudio se fundamentó en una visión procesual, considerando como referentes teóricos centrales los enfoques que abordan el proceso de escritura desde una perspectiva cognitiva. Con base en esta postura, se analizó el proceso de escritura de las estudiantes, explorando sus representaciones acerca del proceso que siguieron para escribir el texto que se tomó como referente del estudio.

El acercamiento efectuado permitió, justamente, describir estas representaciones, por lo que no es posible aseverar que los procesos que se reportan constituyen los procesos reales de la escritura de las estudiantes. En este sentido, se asume que tanto las preguntas como los objetivos de investigación quizá debieron plantearse en términos de analizar las representaciones que tienen las estudiantes sobre su proceso de escritura.

Por otra parte, una segunda consideración apunta una limitante del estudio, que reside en que no se identificaron oportunamente en la literatura modelos cognitivos del proceso de escritura más recientes. En todo caso, la mayoría de las posturas procesuales actuales parten de modelos clásicos como los citados en esta tesis (véase Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En este sentido, como se ha señalado, los modelos cognitivos establecen procesos y subprocesos que, de forma general, ofrecen aproximaciones al proceso de escritura; sin embargo, hay elementos que escapan a estos modelos. A través de la descripción de los casos, fue posible captar procesos y estrategias que, en lo general, suelen ser invisibles; en esto radica una aportación significativa al conocimiento, derivada de esta investigación.

Recomendaciones

El presente estudio constituye un primer acercamiento a los procesos cognitivos que subyacen 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 constituir 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.

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, 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.

En cuanto a la metodología empleada, conviene destacar que los instrumentos de obtención de información utilizados tuvieron alcances distintos. Las entrevistas se mostraron como una técnica potencial para extraer información sobre el proceso de escritura; sin embargo, en las bitácoras, las respuestas recogidas fueron limitadas. Por tanto, para estudios futuros se sugiere valorar el alcance de estas técnicas, así como avanzar en otras que puedan propiciar descripciones más amplias.

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.



GLOSARIO

Alfabetización académica: Es 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” (p. 13).

Ambiente de la tarea de escritura: Es “la situación concreta en la que se produce el texto” (Camps, 1990, p. 5). Se constituye por los elementos externos al sujeto que determinan lo que escribe: el tema, la audiencia, los propósitos, el problema de escritura que se plantea, y el mismo texto, que va influyendo durante el proceso.

Escritura: Desde una perspectiva cognitiva, es el “conjunto de procesos distintivos del pensamiento que el escritor organiza u orquesta durante el acto de composición” (Flower y Hayes, p. 366).

Escritura académica: Es “un género especial de escritura que prescribe su propio conjunto de reglas y prácticas” (Bowker, 2007, p. 3) organizadas en torno a un orden formal de convenciones establecidas por un determinado contexto académico. Supone una forma particular de identificar las ideas y fundamentarlas, de argumentar y atender las condiciones de uso de un lenguaje disciplinar, así como de expresar contenidos relevantes para el campo del conocimiento en el que se desarrolle.

Modelos cognitivos de la escritura: Propuestas que brindan “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, p. 26).

Planificación: Proceso básico de la escritura que comprende todas las actividades de pensamiento que requiere el sujeto antes de plasmar ideas concretas en el texto (Gil y Santana, 1985). Se compone de tres subprocesos: la formulación de objetivos, la generación de las ideas y la organización de las ideas.

Problema retórico: Se refiere a la consigna que subyace la tarea de escritura; es “el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir” (Cassany, 2005a, p. 172). Se trata de un “problema” que el escritor debe resolver a través de la escritura.

Revisión: Proceso básico de la escritura en el que el escritor evalúa y corrige el texto a través de la relectura total o parcial de lo escrito (Caldera y Bermúdez, 2007; Ferreyra, Billi, Vivas, y Martínez, s.f.). Se conforma por dos subprocesos: la evaluación y la edición.

Textualización: Es el conjunto de operaciones que permiten transformar las ideas en lenguaje escrito (Camps, 1990). Es “el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el estudiante-escritor pretende comunicar” (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 252).



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>
- Alzate, G. M. y Peña, L. B. (2009). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Univ. Psychol. Bogotá*, 9 (1), 123-138. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de la base de datos de EBSCOhost.
- 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.
- Arroyo, R. y Mata, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376. Recuperado el 24 de mayo de 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pdf
- Atorresi, A. (Coord.) (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO-LLECE. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- 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*. E.U: 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>
- 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>
- _____ (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- 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>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques de la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espanol/Art_22_474.pdf
- Castro, A. (2009). *Escritura académica. Introducción a la escritura de trabajos y tesis universitarias*. Göteborgs Universitet. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course42071/published/1315836851756/resourceId/17787835/content/CompendioEscrituraAc.V09.pdf
- 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>
- Davison, O. (2010). Reseña del libro Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas. *Revista Educativa Sembrando Ideas*, 4, 101-103. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de <http://www.sembrandoideas.cl/es/content/alfabetizaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-y-profesional-en-el-siglo-xxi-leer-y-escribir-desde-las-disciplinas>

- De la Barrera, S. y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad: prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13 (1), 32-36. Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de la base de datos Ebrary.
- Delorenzi, O. (2008). Leer y escribir en la formación de grado: una construcción colectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (1), 1-9. Recuperado el 21 de octubre de 2011 del sitio de la OEI.
- 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://www.fcecon.unr.edu.ar/web/sites/default/files/Diment%20y%20Carlino%20%282006%29%20Lo%20que%20s%C3%AD%20hacen%20algunas%20c%C3%A1tedras%20universitarias%20con%20la%20escritura.pdf>
- Escorcía, 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.
- Ferreira, P., Billi, M., Vivas, M. V. y Martínez, Y. (2008). *La escritura académica de los ingresantes a los profesados*. Recuperado el 1 de febrero de 2012 de http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL_LA_ESCRITURA_ACADEMICA_DE_LOS_INGRESANTES.pdf

_____ (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://books.google.com.mx/books?hl=es&id=2nemk1Q8GdkC&q=reading#v=snipet&q=intertextuality&f=false>

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. (2004). Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios, *Acción pedagógica*, 13 (1), 102-106. Recuperado el 1 de octubre de 2011 de la base de datos de Ebrary.

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.
- Martínez, M. (2008). Criterios de configuración del párrafo en la escritura académica de los estudiantes de educación. *Laurus Revista de Educación*, 14 (26), 207-225. Recuperado el 28 de septiembre de 2011 de la base de datos de Redalyc.
- 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. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. California: Jossey-Bass In. Publishers.
- _____ (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://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/morales-oscar/desarrollo_escritura.pdf
- 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. (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*. E.U: 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.

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto? *Revista signos*, 38 (58), 221-278. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de la base de datos de Redalyc.

Peterson, S. (2003). Peer response and students' revisions of their narrative writing. *Educational studies in language and literature*, 3 (3), 239-272. Recuperado el 24 de noviembre de 2011 de la base de datos de Springerlink.

Phyllis, C. y Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y sociedad*, 6, 99-126. Recuperado el 27 de Septiembre de 2011 de la base de datos de IRESIE.

Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 1 de noviembre de 2012 de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2002). Writing and learning to write: a double challenge. En R. J. Simons (Eds.) *New Learning* (pp. 157-189). Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de la base de datos de Springerlink.

RMIE (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57).

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://es.scribd.com/doc/119393525/22/La-intertextualidad-en-la-escritura-academico-investigativa>

Sánchez, 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://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didactica_de_la_composicion.htm

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://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Fulltext/2012/01000/What_Is_Disciplinary_Literacy_and_Why_Does_It.3.aspx?WT.mc_id=HPxADx20100319xMP

Sharples, M. (2000). Student writing in higher education: new contexts. En M. R. Lea y B. Stierer (Eds). *Higher Education*, 40(3), 373-376. Recuperado el 17 de Octubre de 2011 de la base de datos de Springerlink.

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*. E.U: 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.

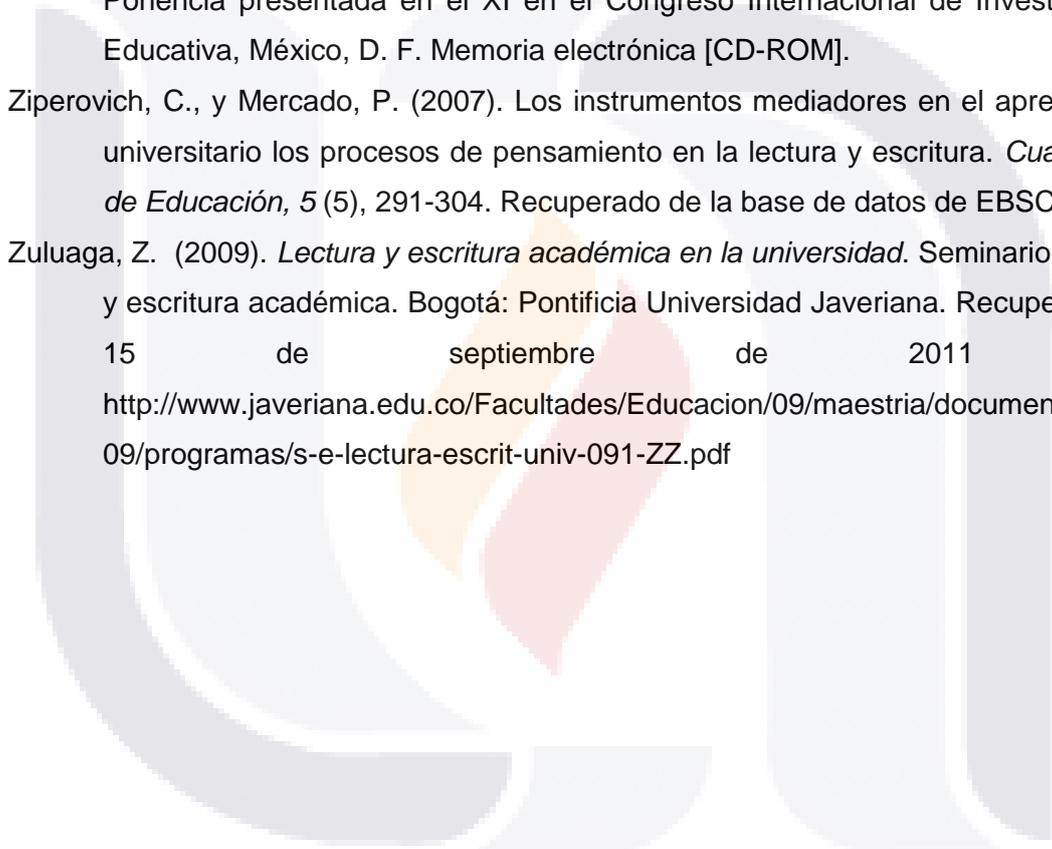
_____ (2008). *Plan de estudios 2003 Lic. en Asesoría Psicopedagógica*. Aguascalientes: UAA.

_____ (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/nu>

Verástegui, D. A. (2007). El entorno social como componente fundamental dentro del andamiaje de la composición escritural. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, 11, 42-49. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 de <http://www.areandina.edu.co/contenidos/audiovisuales/publiandina/documentos/revistas/humanidades/revista11.pdf#page=42>

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- 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.
- _____ (2006). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *Educere*, 11 (36), 61-71. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de la base de datos de Redalyc.
- Zanotto, M. y González, G. (2011). *Procesos de composición escrita académica: consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas para su investigación*. Ponencia presentada en el XI en el Congreso Internacional de Investigación Educativa, México, D. F. Memoria electrónica [CD-ROM].
- Ziperovich, C., y Mercado, P. (2007). Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario los procesos de pensamiento en la lectura y escritura. *Cuadernos de Educación*, 5 (5), 291-304. Recuperado de la base de datos de EBSCOhost.
- Zuluaga, Z. (2009). *Lectura y escritura académica en la universidad*. Seminario lectura y escritura académica. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 15 de septiembre de 2011 de <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/09/maestria/documentos-09/programas/s-e-lectura-escrit-univ-091-ZZ.pdf>



ANEXOS



ANEXO A. 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 los estableciste?
 - 2b. Si no estableciste objetivos o metas, ¿por qué?
3. ¿Qué ideas generaste para escribir el *Planteamiento de la situación*?, ¿de dónde 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?, ¿qué actividades realizaste?, ¿qué aspectos cuidaste?

III. Revisión

7. ¿Revisaste el texto?
 - 7a. 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?).
 - 7b. Si no revisaste el texto, ¿por qué no lo hiciste?
8. ¿Corregiste el texto?
 - 8a. Si corrigiste el texto, ¿cómo lo hiciste? (¿qué aspectos corrigiste?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿qué utilidad tuvo esta corrección?).
 - 8b. Si no corrigiste 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 éstas).

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 aquellos 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?
- 11a. 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).
- 11b. Si no revisaste el texto, ¿por qué no lo hiciste?
11. ¿Corregiste el texto antes de entregarlo a tu asesor?
- 12a. Si lo corregiste, ¿cómo lo hiciste? (qué aspectos corregiste, en qué momento(s) del proceso de escritura, qué utilidad tuvo esta corrección).
- 12b. Si no corregiste el texto, ¿por qué?



BITÁCORA 3. PROCESO DE ESCRITURA DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

I. Planificación

1. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el *Diseño del programa de intervención*?
 - 1a. Si lo elaboraste, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿con base en qué elementos lo elaboraste?
2. ¿Estableciste objetivos o metas de escritura?
 - 2a. Si los estableciste, ¿cuáles fueron estos objetivos?
3. ¿Qué ideas generaste para escribir el *Diseño del programa de intervención*?, ¿de dónde obtuviste estas ideas?
4. De las ideas generadas, ¿de qué forma seleccionaste la información que te sería útil para la redacción del texto?
5. ¿Cómo organizaste la información para poder escribir el *Diseño del programa de intervención*?

II. Textualización

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

III. Revisión

9. ¿Revisaste el texto?
 - 7a. 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?).
10. ¿Corregiste el texto?
 - 8a. Si lo corrigiste, ¿cómo lo hiciste? (¿qué aspectos corregiste?, ¿en qué momento(s) del proceso de escritura?, ¿qué utilidad tuvo esta corrección?).

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 éstas).

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 corrigiste, ¿cómo lo hiciste? (qué aspectos corrigiste, en qué momento(s) del proceso de escritura, qué utilidad tuvo esta corrección).
 - 9b. Si no corrigiste 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. En términos generales, ¿cuáles han sido tus experiencias con la escritura en el marco de tu formación: la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica?, ¿cómo han sido estas experiencias?
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?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

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

Esquema de preguntas:

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?

ANEXO C. MODELOS DE BITÁCORAS EN LÍNEA

Bitácora 1



BITÁCORA 1. PROCESO DE ESCRITURA DEL PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

OBJETIVO: Conocer los procesos básicos de planificación, actualización y revisión, que surten lugar dentro la escritura del PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN del Proyecto de Intervención Educativa.

INSTRUCCIONES: Por favor responda las siguientes preguntas con información detallada acerca del proceso que requiere para escribir la práctica o del Proyecto de Intervención Educativa "PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN".
¡Obligatorio!

Participante*
Estudiante 1

PLANIFICACIÓN

1. **¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el Planteamiento de la situación?***

Sí (pasa a la pregunta 1a)
 No (pasa a la pregunta 1b)

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?***

Sí (pasa a la pregunta 2a)
 No (pasa a la pregunta 2b)

2a. **Si estableciste objetivos o metas, ¿cuáles fueron estos objetivos?, ¿con base en qué los estableciste?**

2b. **Si no estableciste objetivos o metas, ¿por qué?**

BITÁCORA 2. PROCESO DE ESCRITURA DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



OBJETIVO: Conocer los procesos básicos de planificación, textualización y revisión, que tuvieron lugar durante la escritura de la FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA del Proyecto de Intervención Educativa.

INSTRUCCIONES: Por favor responde las siguientes preguntas con información detallada acerca del proceso que seguiste para escribir la práctica 2 del Proyecto de Intervención Educativa "FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA".

*Obligatorio

Participante: *

Estudiante 1

ENTREGA DE LA PRÁCTICA 1 "PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN"

Antes de responder las preguntas acerca del proceso de escritura de la práctica 2 "FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA", se te pide responder una pregunta con relación a tus resultados en la 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 éstas).

PLANIFICACIÓN

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir la FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA? *

- Sí (pasa a la pregunta 2a)
- No (pasa a la pregunta 2b)

2a. Si lo elaboraste, ¿en qué consistió, qué características tuvo?, ¿en base en qué elementos lo elaboraste?

2b. Si no elaboraste un plan o esquema, ¿por qué?

Bitácora 3



BITÁCORA 3. PROCESO DE ESCRITURA DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO: Conocer los procesos básicos de planificación, contextualización y revisión, que toman lugar durante la escritura del diseño del programa de intervención del Proyecto de Intervención Educativa.

RESTRICCIONES: No tiene respuesta las siguientes preguntas con información detallada acerca del proceso que sigue para escribir la práctica 3 del Proyecto de Intervención Educativa: "DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN".

Participante *
Estudiante 1

MODIFICACIONES DE LAS PRÁCTICAS 1 "PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN" Y 2 "FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA"

Antes de responder las preguntas acerca del proceso de escritura de la práctica 3 "DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN", se le pide responder una pregunta con relación a las posibles modificaciones que ha realizado a las prácticas 1 "PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN" y 2 "FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA".

1. ¿Ha realizado modificaciones a las prácticas 1 y 2 (Planteamiento de la situación y fundamentación teórica)? *

- Sí (pasa a la pregunta 1a).
- No (pasa a la pregunta 1b).

1a. Si ha modificado las prácticas 1 y 2, ¿qué tipo de modificaciones ha hecho?, ¿por qué?

1b. Si no ha modificado las prácticas 1 y 2, ¿por qué?

PLANIFICACIÓN

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el diseño del programa de intervención? *

- Sí (pasa a la pregunta 2a).
- No (pasa a la pregunta 2b).

2a. Si elaboraste un plan o esquema para escribir, ¿en qué consistió?, ¿qué características tuvo?, ¿en base en qué elementos lo elaboraste?

2b. Si no elaboraste un plan o esquema, ¿por qué?

BITÁCORA 4. PROCESO DE ESCRITURA DEL INFORME DE RESULTADOS



OBJETIVO: Conocer los procesos básicos de planificación, actualización y revisión, que surtieron lugar durante la escritura del INFORME DE RESULTADOS del Proyecto de Intervención Educativa.

INSTRUCCIONES: Por favor responde las siguientes preguntas con información detallada acerca del proceso que requiriste para escribir la práctica 4 del Proyecto de Intervención Educativa "INFORME DE RESULTADOS".

*Obligatorio

Paralelepípedo *

Estudiante 1

ENTREGA DE LA PRÁCTICA 3 "DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN"

Antes de responder las preguntas acerca del proceso de escritura de la práctica 4 "INFORME DE RESULTADOS", se le pide responder una pregunta con relación a sus resultados en la 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 observas? *

(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 ellas).

PLANIFICACIÓN

2. ¿Elaboraste un plan o esquema para escribir el Informe de resultados? *

- Sí (pasa a la pregunta 2a).
- No (pasa a la pregunta 2b).

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?

ANEXO D. EJEMPLO DE MATRIZ UTILIZADA PARA LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA	EVIDENCIAS POR INSTRUMENTO		OBSERVACIONES
	ENTREVISTAS	BITÁCORAS	
ORG-IDEAS	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:34 [ya iba a hacer el reporte de: ..] (78:78)	P 4: B1_EST1.docx - 4:1 [En una hoja de papel, escribí ..] (7:7)	Aspectos coincidentes: - Plasmar en papel. - Uso de viñetas. - Organización por niveles, títulos y subtítulos. - Uso de esquemas (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros, tablas). Aspectos que sólo aparecen en un instrumento: - En entrevistas: organizar ideas a partir de “qué tengo, qué me falta, que necesito”; partir de aspectos concretos; basarse en los términos que utilizan los autores para saber a qué aspecto hacen referencia las ideas. - En bitácoras: comenzar por lo más fácil; tomar como base las guías y las rúbricas proporcionadas por su asesora.
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:50 [yo generalmente, bueno no, no ..] (111:111)	P 4: B1_EST1.docx - 4:4 [Fui acomodándolas según los el..] (19:19)	
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:51 [por ejemplo empiezo a escribir..] (111:111)	P 5: B2_EST1.docx - 5:8 [primeramente realicé lo que me..] (31:31)	
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:54 [haz de cuenta, de lo que tengo..] (113:113)	P 6: B3_EST1.docx - 6:7 [La organicé en tablas.] (28:28)	
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:55 [el mapa mental- bueno, el esqu..] (115:115)	P 6: B3_EST1.docx - 6:12 [Aun estoy en proceso de constr..] (40:40)	
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:56 [a veces también hago lo que so..] (115:115)	P 7: B4_EST1.docx - 7:8 [retome los aspectos que me ped..] (22:22)	
	P 1: E1_EST4_100912.docx - 1:58 [otra cosa que suelo hacer cuan..] (131:131)	P 7: B4_EST1.docx - 7:10 [Con base al esquema propuesto ..] (25:25)	
	P 2: E2_EST4_151012.docx - 2:33 [Pues la que es muy concreta, o..] (89:89)		
P 2: E2_EST4_151012.docx - 2:35 [Por los términos que se utiliz..] (105:105)			