



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

**VIVENCIAS DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DURANTE SU PROCESO DE
ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA
ACADÉMICA. ESTUDIO DE CASOS.**

TESIS

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER
EL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

POR

**Maestra en Innovación Educativa
Ana Elena Ranz López**

**Director de tesis:
Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa**

Mérida, Yucatán. México, enero 2019.



**COORDINACIÓN GENERAL
DEL SISTEMA DE POSGRADO
INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN**

**DOCTORADO INSTITUCIONAL
EN CIENCIAS SOCIALES**

**CAMPUS DE CIENCIAS SOCIALES ECONÓMICO
ADMINISTRATIVAS Y HUMANIDADES**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

NOMBRE DEL ALUMNO: ANA ELENA RANZ LÓPEZ

NOMBRE DE LA TESIS: VIVENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DURANTE SU PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA.
ESTUDIO DE CASOS.

SÍNODO DEL EXAMEN DE TESIS

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo
Universidad de Guadalajara
Presidente

Dra. Rocío Ivonne Quintal López
CIR. Sociales. UADY
Secretario

Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa
Facultad de Educación. UADY
Vocal

Dra. Dora Sevilla Santo
Facultad de Educación. UADY
Suplente

Dra. Elisa Lugo Villaseñor
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Suplente

Resumen

¿Cómo viven y regulan el proceso de adquisición de la escritura académica estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)? ¿Cuáles son los retos y qué estrategias utilizan para enfrentar la escritura de textos académicos? La presente investigación inicia con el planteamiento de estas dos incógnitas; el objetivo o propósito principal es conocer, desde las vivencias de siete estudiantes de la UADY, cuáles son sus dificultades de escritura de textos y cómo es su proceso en los seis programas educativos diferentes para poder entender la relación de los estudiantes con la escritura académica.

A través del estudio de casos se plantean estrategias pedagógicas que enseñen a los estudiantes a dominar la producción de textos y discursos académicos.

Palabras clave: escritura académica, universidad, vivencias, procesos cognitivos.

Abstract

How do students from the Autonomous University of Yucatan (UADY) live and regulate the process of acquiring academic writing? What are the challenges and what strategies do they use to face the writing of academic texts? The present investigation begins with the approach of these two questions; The main objective is to know, from the experiences of seven students of the UADY, what are their difficulties in writing texts and how is their process in the six different educational programs to understand the relationship of students with academic writing.

Through a study case, pedagogical strategies are proposed to teach and help students to master the production of academic texts and discourses.

Key words: academic literacy, university, experiences, cognitive processes.

Declaración de autoría

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, así mismo, afirmo que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún título profesional o equivalente. La autora otorga su consentimiento a la UADY para la reproducción del documento con el fin de intercambio bibliotecario siempre y cuando se indique la fuente.

Ana Elena Ranz López

Agradecimiento al CONACYT

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 319164 durante el periodo de agosto de 2015 a julio de 2018, para la realización de mis estudios de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, que concluye con esta tesis.

Ana Elena Ranz López

Agradecimientos

La culminación de este trabajo, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación, no hubiera sido posible sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que me acompañaron en este laborioso recorrido.

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades y docentes de la Universidad Autónoma de Yucatán por haberme brindado tantas oportunidades y enriquecerme con conocimiento. A las facultades de Biología, Veterinaria, Economía, Matemáticas, Arquitectura e Ingeniería Química, gracias por haberme abierto las puertas y darme todas las facilidades para realizar este trabajo de investigación.

Así mismo, deseo expresar mi reconocimiento a los participantes por todas las atenciones e información brindada a lo largo de esta indagación.

A quienes estuvieron conmigo en cada momento y me acompañaron en las etapas difíciles, gracias por su valioso acompañamiento y por las alegrías y tristezas compartidas durante este arduo proceso. Estas palabras son para ustedes.

Dedicatorias

Al Dr. Pinto mi director de tesis, principal colaborador durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza, rectitud y su valiosa amistad permitió el desarrollo y culminación de este trabajo.

A la Dra. Moreno quien con sus consejos, correcciones y profesionalismo, hizo que pueda crecer día a día como profesional.

A la Dra. Quintal quien con su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad me orientó en la investigación.

A la Dra. Sevilla por compartirme sus conocimientos y orientarme.

A la Dra. Lugo, por enseñarme lo importante que es cuestionarnos para encontrar respuestas.

A mi familia por brindarme su apoyo incondicional durante este largo y arduo proceso.

A quienes con sus valiosos conocimientos hicieron posible que yo pudiera crecer día a día como profesional.

Índice

	Pág.
Presentación	1
Capítulo 1. La escritura y la universidad	6
1.1 Vivencias y experiencias	7
1.2 Consideraciones teóricas sobre vivencias	9
1.3 Lenguaje y escritura	12
1.3.1 Código escrito.	13
1.3.2 Tipos de textos.	16
1.3.3 Tipos de escritores.	18
1.4 Escritura académica en las disciplinas	22
1.5 Enfoques de estudio	24
1.5.1 Enfoque cognitivo.	28
1.5.2 El modelo Didactext.	36
1.6 Alfabetización académica	41
Capítulo 2. La escritura en la universidad	44
2.1 Antecedentes	44
2.2 Escritura académica	46
2.3 Estado del arte. Avances en las investigaciones	50
2.3.1 Concepciones de la escritura académica.	53
2.3.2 Incidencia del contexto en la producción escrita.	56
2.3.3 Aprendizaje y didáctica de la escritura.	58
2.4 Conceptualización del problema	60
2.4.1 Situaciones problemáticas.	63
2.5 Objetivos	66
2.6 La necesidad del estudio de la adquisición de la escritura en el contexto universitario	66
Capítulo 3. Método	69
3.1 Paradigma de Investigación: Enfoque Cualitativo	69
3.1.1 Diseño: estudio de casos.	71
3.2 Selección de los alumnos para los estudios de casos	73
3.3 Descripción del contexto	77
3.3.1 Modelo educativo para la formación integral.	78
3.4 Instrumentos	79
3.4.1 Cuestionario de acercamiento.	79
3.4.2 Guión de entrevista a profundidad.	80
3.4.3 Reporte reflexivo.	80
3.4.4 Grupo focal.	81
3.4.5 Materiales.	81

3.5 Técnicas de recolección de información	81
3.6 Análisis de datos	83
3.6.1 Transcripción y análisis de datos.	83
3.7 Análisis de datos	84
3.8 Consideraciones éticas	86
Capítulo 4. Resultados	88
4.1 Datos generales	88
4.2 Resultados segunda fase	92
4.2.1 Caso Enrique: hijo único con gran autoestima	92
4.2.1.1 Contexto social.	92
i.Familia	92
ii.Institución	95
iii.Relación con pares (trabajo colaborativo)	96
4.2.1.2 Contexto de producción	97
i. Disciplinas	98
ii. Destinatario	101
iii. Retroalimentación/Evaluación	102
4.2.1.3 Contexto individual	104
i. Motivación, autoestima y autopercepción	104
ii. Acceso al conocimiento	108
iii. Procesos cognitivos y metacognitivos	109
4.2.2 Caso Marcela: estudiante destacada y responsable	115
4.2.2.1 Contexto social	115
i. Familia	115
ii. Institución	117
iii. Relación con pares (trabajo colaborativo)	118
4.2.2.2 Contexto de producción	120
i. Disciplinas	120
ii. Destinatario	122
iii. Retroalimentación/Evaluación	122
4.2.2.3 Contexto individual	124
i.Motivación (autoestima, autopercepción)	124
ii.Acceso al conocimiento	126
iii.Procesos cognitivos/metacognitivos	126
4.2.3 Caso Ximena: estudiante tímida, amante de los animales	134
4.2.3.1 Contexto cultural	134
i.Familia	134
ii.Institución	136
iii.Relaciones con pares (trabajo colaborativo)	137
4.2.3.2 Contexto de producción	140
i.Disciplina	140
ii.Destinatario	143
iii.Retroalimentación/Evaluación	143
4.2.3.3 Individuo	145

i.Motivación (actitud, autopercepción de la eficacia y autoestima)	145
ii. Procesos cognitivos/metacognitivos	145
4.2.4 Caso Ana: Estudiante sociable y dependiente de sus compañeros	149
4.2.4.1 Contexto social	149
i.Familia	149
ii.Institución	150
iii.Relaciones con pares (trabajo colaborativo)	151
4.2.4.2 Contexto de producción	153
i. Disciplinas	153
ii. Destinatario	154
iii. Retroalimentación/ Evaluación	154
4.3.4.3 Individuo	155
i. Motivación (actitud, autopercepción, auto eficacia)	155
ii. Acceso al conocimiento	156
iii. Procesos cognitivos/metacognitivos	157
4.2.5 Caso Vicente: estudiante maduro y responsable	161
4.2.5.1 Contexto social	161
i.Familia	161
ii.Institución	163
iii.Pares (trabajo colaborativo)	166
4.2.5.2 Contexto de producción	168
i.Disciplinas	168
ii.Destinatario	170
iii.Retroalimentación/Evaluación	170
4.2.5.3 Individuo	172
i.Motivación	172
ii.Acceso al conocimiento	173
iii. Procesos cognitivos y metacognitivos	174
4.2.6 Caso Araceli: karateca profesional, amante de la naturaleza	178
4.2.6.1 Contexto social	178
i.Familia	178
ii.Institución	181
iii.Pares (trabajo colaborativo)	182
4.2.6.2 Contexto de producción	183
i.Disciplina	183
ii.Destinatario	185
4.2.6.3 Individuo	188
i.Motivación	188
ii.Acceso al conocimiento	191
iii.Procesos cognitivos/metacognitivos	192
4.2.7 Caso Julia: arquitecta independiente	198
4.2.7.1 Contexto cultural	198
i. Familia	198
ii. Institución	199
iii. Pares (trabajo colaborativo)	201

4.2.7.2 Contexto de producción	202
i. Disciplina	202
ii. Destinatario	204
4.2.7.3 Individuo	206
i. Motivación	206
ii. Acceso al conocimiento	207
Capítulo 5. Discusión	212
5.1 Argumento de discusión	212
5.2 Estudiantes y la escritura académica	213
5.3 Categorías y hallazgos de los sujetos investigados	226
5.4 Conclusiones	235
5.5 Limitaciones y perspectivas de la investigación	240
Lista de tablas	244
Tabla 1. Diferencias entre los textos académicos y textos no académicos	
Tabla 2. Diferencias entre escritores competentes e incompetentes	
Tabla 3. Principales enfoques que explican el proceso de escritura	
Tabla 4. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos	
Tabla 5. Definiciones de escritura académica	
Tabla 6. Programas educativos por campus	
Tabla 7. Número de participantes por programa educativo	
Tabla 8. Estudiantes que participaron en las entrevistas	
Lista de figuras	244
Figura 1. Modelo sociocognitivo de Hayes	
Figura 2: Modelo “Decir el conocimiento”	
Figura 3 Modelo “Transformar el conocimiento”	
Figura 4. Diagrama de categorías preestablecidas, a partir del modelo de Hayes (1996) y Didactext (2013)	
Figura 5. Grado de dificultad en la redacción de textos académicos	
Figura 6. Tipología textual	
Figura 7. Número de asignaturas por semestre	
Figura 8. Frecuencia con la que escriben los estudiantes de los siete Programas Educativos	
Referencias	245
Apéndices	256
Apéndice A	256
Apéndice B	260
Apéndice C	266

Presentación

La escritura se concibe como una actividad que satisface múltiples necesidades, abarca distintos ámbitos de un individuo (conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás) y permite reunir, preservar y transmitir información en diferentes niveles y contextos. Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común; la escritura se considera un fenómeno cultural en lo general y una habilidad en lo particular, es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto lo posibilita a comunicarse en múltiples contextos.

A lo largo de la educación formal, la escritura (entendida como una habilidad particular) representa el eje central a partir del cual los estudiantes acrecientan su conocimiento y acumulan experiencias comunicativas, este aspecto se acentúa cuando los estudiantes ingresan a la educación superior. En este contexto, el dominio de la lengua escrita es esencial, ya que es a través de la escritura que los estudiantes adquieren los saberes propios de diversas disciplinas, es decir, en este nivel la escritura posee un potencial epistémico.

La comunicación escrita se transforma entonces en una habilidad fundamental para desenvolverse exitosamente en el ámbito universitario, pues la expectativa es que los egresados de las universidades demuestren el dominio de la misma, ya que a través de ésta el estudiante se prepara en el área científico-académica y logra apropiarse de los aprendizajes necesarios para su formación profesional. En este contexto, los estudiantes se ven obligados a producir textos que pongan de manifiesto sus habilidades de redacción al identificar las variedades del género discursivo y cumplir con las reglas de ortografía y redacción.

El interés por el tema surge de la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura de textos académicos como elementos esenciales para generar conocimiento dentro de la vida universitaria y que, no obstante el reconocimiento de su valor epistémico, hasta hace poco este tema no había sido objeto de estudio ni preocupación de la universidad tradicional. La falta de atención sobre este tema responde a dos supuestos básicos: por un lado, aquel que sostiene que las habilidades de lectura y escritura han sido adquiridas por los estudiantes en los niveles previos y que al iniciar sus estudios

universitarios cuentan con la experiencia, actitud y habilidad necesarias para desenvolverse como escritores académicos; por el otro, la idea de que las habilidades de lectura y escritura adquiridas anteriormente son análogas y transferibles linealmente al trabajo con textos académicos en la universidad.

Como consecuencia de estos supuestos, la universidad se desentendió de la necesidad de promoverla y enseñar los modos de lectura y escritura que la caracterizan, y olvidó que la escritura requerida en la universidad implica grandes demandas cognitivas, discursivas y sociales. Autores como Carlino (2004), Hernández (2009), Villaseñor (2013) y Castelló (2008) han evidenciado que, contrario a estos supuestos, los estudiantes a nivel mundial que ingresan a las universidades presentan serios problemas para apropiarse y manejar la escritura académica, así como para cumplir con los estándares considerados como aceptables dentro de una comunidad discursiva. A esta realidad habría que añadir que quienes ingresan a la universidad provienen de diferentes vivencias, experiencias académicas y contextos culturales que influyen en la manera de producir textos y, por lo tanto, estos aspectos tendrían que considerarse al incorporar a los alumnos a la cultura académica universitaria.

Tomando en cuenta que la creación de un texto conjuga diversos aspectos lingüísticos, discursivos, comunicativos (a partir de ciertas necesidades entre un emisor y un receptor) y psicológicos, el estudio de la escritura ha sido abordado desde distintos enfoques que intentan explicar su proceso; los primeros estudios surgieron a finales de la década de 1970 y principios de 1980, cuando la escritura dejó de ser vista como un producto y se le empezó a considerar más como un proceso cognitivo, para luego centrarse en las prácticas sociales e institucionales donde tienen lugar. Mata (1993) plantea tres enfoques: el tradicional, que concibe la escritura como un producto centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial, por ejemplo, la ortografía; el cognoscitivo, que entiende la escritura como un proceso centrado en las etapas de la composición, por ejemplo, la planificación; y el contextual, que concibe a la escritura como un proceso condicionado por el contexto, por ejemplo, el desarrollo de la escritura en la escuela. Dichos enfoques han sido integrados por diversos modelos que buscan dar respuesta a aspectos de enseñanza-aprendizaje del

texto escrito. En estos modelos se consideran las condiciones de producción en las que se realiza una tarea, se toma en cuenta quién escribe, a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde (Jarpa, 2013).

La elaboración de esta tesis tomó como fundamento los principios teóricos del enfoque histórico-cultural y el enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico; el primero permite conocer las vivencias y experiencias de los participantes en su proceso de adquisición de la escritura académica, considerándolo como un sujeto con una determinación social y un aspecto individual; el segundo enfoque, concibe la expresión escrita como un momento recursivo en el que interactúan los conocimientos y habilidades lingüísticas del escritor, se destaca la escritura como una habilidad comunicativa, intelectual, cognitiva y procesual.

Se utilizó un método cualitativo en la modalidad de estudio de casos para analizar la información con base en el discurso de los actores, con la intención de comprender y conocer a profundidad sus experiencias y dificultades, así como los procesos y estrategias que emplean para enfrentar los desafíos de la escritura en la universidad dentro de un área disciplinar específica.

En la tesis se plantea la universidad como espacio de formación de nuevos profesionales, responsable de la transmisión de conocimientos teóricos y aplicados, y de preparar a los estudiantes para su acción futura en esferas sociales que implican la producción de nuevos conocimientos y la transmisión de procesos sociales y tecnológicos. Por lo tanto, es necesario que ofrezca herramientas para el desempeño óptimo de los estudiantes a lo largo de sus carreras, y de esta forma asegurar que la enseñanza y la práctica de la lectura y la escritura académica, a nivel profesional, se sitúen como eje central en este contexto. Para ello, la universidad tendría que implementar acciones que vayan más allá de un curso remedial, esto implicaría cuestionar los supuestos anteriormente expuestos, al replantear el papel de la escritura y comprobar que los procesos de aprendizaje enmarcados en los distintos campos disciplinares requieren la comprensión de los conceptos y la adquisición del lenguaje técnico propio de cada disciplina. Desde este enfoque se sostiene que la lectura y la

escritura de textos académicos tendrían que ser contenidos de enseñanza-aprendizaje dentro del currículo de las carreras de nivel superior.

Organización de la tesis

El documento está organizado en cinco capítulos.

El capítulo 1 presenta el fundamento teórico que da sustento al tema central de la investigación. Se parte de la reflexión sobre el papel que juega el lenguaje y el código escrito en la sociedad humana y su función comunicativa dentro de una comunidad discursiva; se plantean los conceptos de vivencia y experiencia reconociendo a los estudiantes como sujetos de la experiencia; posteriormente se presenta un cuadro con los principales enfoques y modelos teóricos que han tratado de explicar el proceso de adquisición de la escritura, centrándose en el modelo cognitivo que da sustento al modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico de la escritura de textos del Grupo Didactext (2003) el cual añade la dimensión de cultura como el elemento que envuelve todo proceso de escritura; por último, se hace referencia al constructo alfabetización académica y su relevancia dentro del ámbito universitario.

En el capítulo 2 se caracteriza el objeto de estudio y se hace referencia a los antecedentes acerca del tema, tanto en el ámbito nacional como internacional. Por último, se presenta el planteamiento del problema, así como los objetivos que guiaron la investigación y se justifica la pertinencia de la misma.

El capítulo 3 presenta la aproximación metodológica, el diseño de la investigación, el contexto, los participantes, método, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como la matriz de categorías de análisis que sirvieron como base para la interpretación de los datos.

En el capítulo 4 se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos y en función de los referentes teóricos desarrollados en el marco teórico. La información que se obtuvo se organizó por categoría y subcategoría de análisis; se incluye un breve contexto teórico que ayuda a comprender el objeto de análisis en cada categoría, y se expone y analiza lo que emergió en cada categoría.

El capítulo 5 presenta la discusión y conclusión, con base en las reflexiones y análisis de los resultados; en este capítulo se profundiza la discusión teórica y se

retoman los temas generales que sirvieron para la elaboración del marco teórico, vinculados con el problema de investigación.

Después del capítulo de discusión se encuentran las referencias bibliográficas. En el índice se podrá apreciar la relación de apéndices mencionados dentro del documento.

Capítulo 1. La escritura y la universidad

Desde sus inicios, la escritura ha sido vista como una forma de registro y ha evolucionado hasta convertirse en una potente herramienta de comunicación, aprendizaje y contacto social que contribuye al desarrollo del pensamiento, en la medida que conduce al sujeto hacia la construcción del nuevo conocimiento. De esta manera, la escritura convierte al lenguaje en un objeto de reflexión que permite al individuo representar el mundo, reflexionar y tomar conciencia de él, al cuestionar aquello que conoce y que se está produciendo.

Escribir es, sin duda, un proceso complejo en el que se articulan diferentes componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, entre otros, que determinan en gran medida el que un sujeto se convierta en un escritor hábil y que, además, sea experto y domine el conocimiento disciplinar en el contexto universitario. La universidad, como espacio de formación de nuevos profesionales, es responsable de la transmisión de conocimientos técnicos y aplicados, y de la preparación de los estudiantes para su actuación futura en esferas sociales que impliquen la producción de nuevos conocimientos, es así como se confirma la necesidad de alfabetizar académicamente a los estudiantes que ingresen a la educación superior. Para Carlino (2007), enseñar a escribir de manera efectiva es una necesidad urgente tanto en los contextos educativos como en los profesionales.

En este capítulo se hace referencia a los principios teóricos que guiaron esta investigación, se parte del supuesto de que la escritura es un proceso cognitivo complejo que necesita enseñarse al interior de los espacios curriculares (en las disciplinas). Se incluyen los procesos cognitivos implícitos en la misma, ubicados y subsidiados en una situación comunicativa determinada que reconoce a los estudiantes como sujetos insertos en un contexto que los influye, pero al que además se le atribuyen aspectos coyunturales y características individuales que les brindan circunstancias diferentes y particulares ante los mismos sucesos sociales, es decir, desde la vivencia y experiencia única de los estudiantes universitarios. Así mismo, se plantean algunas de las teorías más importantes que han tratado de explicar la adquisición de la habilidad para escribir textos académicos.

El capítulo se divide en cinco apartados:

1. El primero habla del concepto de vivencia, cómo a partir de ella el estudiante, en su calidad de escritor novato, crea sus propias experiencias como escritor inmerso en una comunidad discursiva.
2. El segundo apartado hace referencia al código escrito y su función comunicativa al interior de las disciplinas.
3. Se introduce el concepto de comunidad discursiva y cómo ésta influye en las prácticas de escritura en las diferentes carreras.
4. Se hace una breve reseña de las principales teorías que han tratado de explicar el proceso de escritura para después centrarse en el enfoque sociocognitivo, que toma como referente el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y el modelo sociocognitivo de Hayes (1996), que dan cuenta de los procesos que intervienen al escribir un texto académico. Todas estas teorías se integrarán al final del marco teórico en el modelo Didactext (didáctica de la escritura) que incluye los procesos de escritura dentro del contexto cultural y que influyen en las prácticas de escritura, a partir de los cuales se fundamenta la interpretación de la información obtenida en esta investigación.
5. El quinto apartado se centra en la alfabetización académica y la necesidad de ser incluida en el currículo con la finalidad de promover un mejor desempeño de los estudiantes durante el curso de sus estudios.

1.1 Vivencias y experiencias

Si bien los alumnos ingresan a la universidad con ciertas expectativas que suponen ha de cumplir todo aquel que egrese de la misma, Lea y Street (1998) mostraron que existe una gran diferencia entre las expectativas de los alumnos y las expectativas de las instituciones de educación superior. Los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad se encuentran en la necesidad de superar un conjunto de desafíos complejos, ligados con el inicio de la vida adulta, de tal modo que estos desafíos tienen que ver con aspectos académicos e institucionales (nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, mayores cargas de trabajo, aprovechamiento de recursos institucionales,

entre otros), y con la exigencia de nuevos patrones de relación con profesores y pares para poder consolidar ese sentido de identidad (Righi y Do Santos, 2006).

En los estudios hechos por Almeida, Ferreira y Soares (1999) se menciona que, en el proceso de adaptación a la universidad intervienen diversos factores, tales como: la trayectoria escolar previa, la clase social del individuo y sus familias, la institución universitaria y la carrera cursada (Casillas, Chain y Jácome, 2007; Torres y Rodríguez, 2006); así, la adaptación al nuevo contexto estará en función de las estrategias y relaciones que el estudiante establezca dentro de cada área disciplinar. El estudiante, como actor individual, posee recursos diferenciados que lo hacen más o menos capaz de comprender su entorno y actuar en él, es decir, tiene la capacidad de construir sus propios significados y producir cambios, además de fijarse objetivos y dar sentido a sus estudios (Guzmán, 2012). De esta manera, cada estudiante vivirá y experimentará la vida universitaria y su adquisición de la escritura académica en función de sus propias características y del nuevo contexto, lo que posibilitará la interpretación, valoración y sentido que dé a la realidad. El ser humano se desarrolla en función del contexto en el que participa y a partir de éste, en el caso de los estudiantes, ellos se desenvolverán y adaptarán a la universidad, y construirán acciones académicas, sociales y personales que respondan a las exigencias académicas que garanticen su permanencia e integración a la institución (Erausquin, Sulle y García, 2016).

Por su parte, Vygotsky (1977) afirma que la cultura y el hombre se moldean mutuamente, ésta no se reduce a lo individual, no es innata, ni cognitiva-racional sino que se desarrolla en interacción con otros. El enfoque histórico-social permite entender esta dualidad y ver a los estudiantes como sujetos insertos en un contexto que los influye, pero a su vez reconoce aspectos circunstanciales y rasgos individuales que les brindarán circunstancias diferentes y específicas ante los mismos sucesos sociales, de tal forma que lo que para unos será importante, para otros no representará ningún aprendizaje.

Cuando se habla de vivencia y experiencia puede haber confusión debido a que suelen utilizarse indistintamente. La vivencia se distingue de la experiencia en que la primera constituye el criterio individual responsable de la caracterización de lo real; es

accionada por la influencia que ejerce el mundo exterior sobre las decisiones, conductas y emociones, y responde al surgimiento de la conciencia, que a su vez se encuentra sometida a las condiciones históricas, lo que hace de las vivencias una experiencia individual cargada de sentido colectivo. Para que lo vivido se convierta en experiencia, es necesario que se haya obtenido un conocimiento o aprendizaje de manera individual, ya que la experiencia no es transferible ni enseñada, es decir, se requiere vivir el proceso de aprendizaje para construir la experiencia. Puede decirse entonces que la vivencia es lo que se siente o lo que se vive en un momento determinado, mientras que la experiencia es el aprendizaje que se adquiere, lo que se aprende de lo vivido.

En el campo de la educación los conceptos de vivencia y experiencia tienen un amplio espectro, ya que pueden utilizarse para abordar fenómenos de diversa índole tales como: el aprendizaje y la didáctica, el comportamiento de profesores y, como en el caso de la presente investigación, el comportamiento de los alumnos con respecto a la escritura académica.

1.2 Consideraciones teóricas sobre vivencias

Como se mencionó anteriormente, el primer elemento al que se debe hacer alusión al hablar de vivencia es la determinación histórico-social, puesto que el hombre es resultado de la sociedad en la que vive, pero como sujeto consciente y con voluntad y no como un producto (Dilthey, 1978). Investigar las vivencias desde este enfoque permitirá comprender lo significativo vivido por los estudiantes, que si bien en una primera instancia conecta con sus mundos privados, se trata de ir más allá, es decir, comprender el mundo intersubjetivo, la realidad simbólicamente compartida de los universitarios.

La palabra vivencia proviene del vocablo alemán *erlebnis*, forma sustantiva del verbo *erleben*: vivir, y alude a aquello vivido que tiene un significado duradero que “se construye en lo duradero y puede evocarse”. Para Gadamer (1965, p. 103), el significado de la experiencia resulta inseparable de lo vivido, fluye en la conciencia, allí se muestra como parte de un todo más complejo en el que destaca y delimita ante otras vivencias, y no puede agotarse con lo que se pueda decir de ella, ni en aquello que se retenga como su significado. El término vivencia abarca todo aquello que es

aprendido y vivido tanto por el individuo como por el grupo y se expresa en el sentido común.

Fariñas (2005, p. 152) define la vivencia como “la conjunción dinámica de lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio (lo cognitivo) y lo que esta experiencia vale para él (relación afectiva que establece con dicho medio)”.

Si bien las vivencias pueden ser de lo más variadas y propias de los campos más diversos, éstas se caracterizan por el aprendizaje que dejan a nivel profundo. El ser humano es capaz de procesar continuamente la información que extrae del mundo, al mismo tiempo que la resignifica y reelabora para tener como resultado un cúmulo de aprendizajes en un plano más profundo, mismos que dependerán de una situación en particular, de tal forma que el aprendizaje que se logra de una lectura tiene mucho menor impacto del que se logra de un evento traumático. En el mismo orden de ideas, un conjunto de experiencias placenteras deja una huella que una lectura o una explicación no pueden replicar; por ello, un mismo acontecimiento puede ser vivido de diferente manera, pues se trata de la construcción que cada persona hace sobre la base de su personalidad, sus experiencias previas, sus intereses, su capacidad de reflexión y su lugar en la comunidad y en la sociedad (Dilthey, 1978).

Estas circunstancias expuestas se deben fundamentalmente al hecho de que en una vivencia intervienen, además del plano lógico y racional, el plano emotivo y más primitivo del hombre. En la existencia cotidiana, se observa que esta valoración de las vivencias como aprendizaje está presente en un sinnúmero de situaciones. La vivencia no es una reproducción mecánica y lineal de la sociedad, la vivencia (la sociedad subjetiva y el aprendizaje de los significados culturales) es lo que capacita al hombre para expresarse posteriormente a nivel emocional-cognitivo.

La vivencia implica siempre una transformación debido a que lo externo, la realidad, se individualiza, reestructura y significa en función de la personalidad del individuo, siendo única, irrepetible e intransferible, dada solamente al protagonista que la experimenta, que no permite replicaciones o imitaciones; es única y comprensible con la ayuda y participación de quien la experimenta. Así, en el decurso de la vida del

sujeto, las vivencias se modifican, se reestructuran, se resignifican y adquieren nuevos niveles de expresión (Dilthey, 1978).

Las vivencias poseen características que las hacen susceptibles de ser almacenadas en la memoria humana, y contribuyen a la conformación de la experiencia de vida acumulada del sujeto, es decir, su memoria histórica personal. Así, hablar de las vivencias en el contexto universitario es referirse a lo significativo vivido por los estudiantes durante su carrera, aquello que guardan en su memoria y que evocan cuando narran lo vivido; se trata de rescatar la experiencia vivida en relación con lo común y lo general, una totalidad singular, no deducible de lo común, pero elaborada de lo común (González, Ryan y Wagenaar, 2013). Implica, pues, contextualizar lo vivido por el estudiante en el tejido cultural donde acontece la experiencia, es decir, contemplar los principios culturales que delimitan su comportamiento como estudiante y escritor de textos académicos.

Cada individuo vive y se desarrolla en distintos entornos y momentos, pero comparte características similares con los demás en cuanto a límites, actividades, comunicaciones y relaciones, lo que puede generar que formen vivencias parecidas entre sí; de esta manera, la vivencia, o parte de ella, puede ser activada o expresada ante situaciones que contengan elementos similares a los que originalmente las desencadenaron. Esto da lugar a que se activen las respectivas emociones que suscitaron en un momento determinado, lo que ocasiona una actitud hacia determinada situación, persona, entorno o relación (Erausquin et al., 2016). Lo anterior se vería reflejado en la actitud que los estudiantes presenten hacia determinadas situaciones o tareas, donde una experiencia placentera y satisfactoria propiciará una mayor disposición hacia la realización de la tarea, mientras que aquellas experiencias donde los resultados hayan generado sentimientos de ineptitud, incapacidad, frustración o estrés, harán que el estudiante esté predispuesto hacia ese tipo de tarea.

Sin embargo, la vivencia no puede ser reducida a un sentimiento, emoción, estado de ánimo o recuerdo que despierte una situación determinada, aunque éste vaya implícito en la vivencia de manera ineludible. El acto vivencial incluye componentes cognitivos, la influencia de la situación “depende no sólo de la naturaleza de la

situación misma sino de la medida en que el individuo entiende y se percata de ella” (Vygotsky, 1977, p.11).

Para despertar un efecto determinado en el individuo es necesario que se comprenda la situación. En la vivencia, el sujeto percibe una situación determinada y le asigna un valor emocional, un significado propio, un sentido. Si se separa el elemento cognitivo de la vivencia, ésta no puede fluir, no existe; se necesita de la diada cognición-afecto para dar como resultado la vivencia (Dilthey, 1978).

Las vivencias constituidas, en parte, por lo afectivo, se pueden expresar con carga emocional negativa o positiva. El sujeto percibe la situación, le da un significado e inmediatamente se presenta una emoción, sin que éste sea capaz de controlar el impacto inicial de ese sentir, ni su intensidad o momento de aparición; aunque luego sí pueda intervenir mediante recursos de autorregulación.

En síntesis, las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que le pasa” y “lo que le importa” es significativo. El sentido entra, entonces, como una manera de articular la vivencia y la experiencia como elementos de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es “eso que vale la pena” (Dubet y Martucelli, 1998).

1.3 Lenguaje y escritura

En términos generales, y desde su concepción, la escritura ha sido considerada como una fuente de registro que se ha convertido en una herramienta de comunicación, aprendizaje y conexión social que puede ser vista como un producto social y científico. Para Ong (1987) la escritura tiene la capacidad de transformar la conciencia humana debido a que la composición escrita afecta positivamente al pensamiento, conduciéndolo a crear nuevos conocimientos. De esta manera, quien escribe posee la capacidad de crear escenarios donde se favorezca el desarrollo del texto, para lo cual debe tomar en cuenta al público a quien va dirigido. Por otro lado, a partir de la escritura, se puede considerar al lenguaje como un objeto de reflexión que permite al individuo transmitir la representación que él mismo tiene del mundo, así como

reflexionar y crear conciencia de este mismo lenguaje. Así mismo, la escritura proporciona las herramientas necesarias para desarrollar más y mejores capacidades de análisis y reflexión acerca del mismo pensamiento, en el entendido de que a partir de ella se cuestiona aquello que se conoce y lo que se está produciendo.

De acuerdo con Cassany (1990), el acto de escribir consiste en la construcción de significados con palabras; sin embargo, la escritura es un producto social en el que los significados varían dependiendo de la lengua y de la cultura, pues lo que se construyó para unos no sirve del mismo modo para otros. Es importante, entonces, tomar en cuenta que el acto de escribir está delineado por el contexto del individuo y las experiencias o vivencias de éste, así como por la manera en que se ha ido desarrollando y estudiando la escritura como ciencia.

1.3.1 Código escrito.

Resulta fundamental tener presente que la lengua, en sí misma, tiene la capacidad de modificar los patrones que se utilizan según el código por medio del cual se transmiten. Es posible que haya personas que hablen con palabras o expresiones que se pueden encontrar en un libro, o bien, personas que escriben de la misma forma en la que hablan. Así mismo, se reconocen ciertas herramientas útiles al expresarse verbalmente (por ejemplo, variar el tono, o expresar ironía, sarcasmo, rabia o intereses afectivos) que ayudan a transmitir el mensaje con mayor claridad; sin embargo, cuando se escribe se tiene que buscar una manera distinta para expresarse, estas diferencias en el código pueden producir variaciones en la misma lengua (Gregory y Carroll, 1978). El código escrito se ha representado de manera simplista al verlo únicamente como un sistema de signos que se utiliza para transcribir el código oral. Es necesario comprender, entonces, que la adquisición del código escrito implica la correspondencia entre el sonido y la grafía, así como el aprendizaje de un código nuevo, fundamentalmente distinto del oral.

Cuando se analiza la lengua se distinguen básicamente tres aspectos: fonética y ortografía, morfología y sintaxis, y léxico. Al consultar los manuales de redacción y los libros de ejercicios que tienen como objetivo enseñar a escribir, se puede observar que las explicaciones y los ejercicios que presentan la mayoría de ellos se pueden

agrupar según la misma división. Es posible que esto lleve a creer que el código escrito se reduce precisamente a estos tres grupos de conocimientos gramaticales (con excepción de la fonética) y, efectivamente, ésta es la concepción más difundida del código escrito, la que lo reduce a la ortografía y a algunas reglas de morfosintaxis (Cassany, 1999).

No obstante, los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento, ya que, de acuerdo con éstos, al hablar o escribir (y también al escuchar o al leer) se construyen textos y, para hacerlo, hay que dominar otras habilidades: discriminar la información relevante de la irrelevante, estructurarla en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas (por ejemplo: ¿tú o usted?, ¿hacer o realizar?, ¿molestar o perturbar?), conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etcétera. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua; la otra parte la conforman las reglas de adecuación, coherencia y cohesión que permiten crear textos.

A partir de esta concepción, a mediados del siglo XX, Chomsky (1986), formuló una distinción clara entre el código escrito y la composición del texto dentro de la lingüística teórica: la oposición entre competencia y actuación. Según este lingüista, es necesario distinguir el conocimiento implícito de la lengua —la competencia— de la utilización que se hace de ella en cada situación real y concreta —la actuación—. La competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística, mientras que la actuación es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado. Para Krashen (1984) esto tiene una correlación muy precisa, y distingue a la competencia del código escrito explicando que la primera es el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria, mientras que la actuación es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito. La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer, definiendo así la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Una competencia fundamental para el individuo que

aspire a comunicarse por escrito es conocer y saber ambos componentes, ya que debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

Por un lado, conocer el código significa identificar las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: los componentes de la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, la información relevante), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco). Una vez que el individuo ha adquirido todos estos conocimientos, puede decirse que ha adquirido satisfactoriamente el código escrito; por otro lado, para componer un texto, el autor debe dominar un conjunto de diversas estrategias que le permitan aplicar los conocimientos generales y abstractos del código en cada situación concreta. En primera instancia, es primordial que sea consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto; es necesario que piense cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde se encuentran y qué saben del tema en cuestión, etc. Posteriormente, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto.

Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito se requiere la tarea de redactar varios borradores, revisarlos y corregirlos más de una vez; para esto, es necesario estar acostumbrado a releer y a repasar cada fragmento que se escribe. En resumen, el autor tiene la tarea de desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito (Flower y Hayes, 1981).

Así pues, el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita almacenados en el cerebro, en general no hay consciencia de su presencia; estos conocimientos sirven para procesar textos, ya sea codificando o decodificando, leyendo o escribiendo, y se adquieren por distintos caminos: la lectura (por obligación, por placer), la memorización de textos escritos (leyendas, cuentos), el

estudio de las reglas de gramática, la copia de fragmentos de textos que son de nuestro agrado (citas, poemas), entre otros. Estas estrategias resultan de las acciones que se llevan a cabo desde el momento en que se toma la decisión de escribir algo hasta que se le da el visto bueno a la última versión del texto.

Un texto se define por su propósito comunicativo, pide la elección de una forma adecuada para transmitir lo que se quiere: narrar, explicar, exponer, convencer, dar instrucciones, dialogar, entre otros. Es decir, es necesario elegir un tipo de texto que por sus características sirva para decir lo que se pretende decir sin ningún equívoco (Cassany, 2004).

En todo proceso comunicativo existen elementos de comunicación tales como un emisor, un receptor, un canal, códigos y referentes que serán específicos de cada situación comunicativa (mensajes, textos). Existe, pues, una gran variedad de textos que se clasifican en función de la finalidad que tengan, es decir, se toma en cuenta la intención que asuman de acuerdo a la práctica discursiva o según el criterio global de estructuras. En el siguiente apartado se presentan los diferentes tipos de texto que conforman la escritura y que se clasifican de acuerdo a diferentes aspectos como la intención, estructura, etc., (Cassany, 2004).

1.3.2 Tipos de textos.

Existe una diversidad de textos que definen su sentido y orientación de acuerdo con la situación comunicativa de quien habla o escribe, a quién se le habla o se le escribe, de qué tema se le habla o escribe, en qué contexto se produce la comunicación y, sobre todo, con qué propósito e intención se dice lo que se dice. Todos los elementos de la situación comunicativa tienen relevancia como conjunto, como una totalidad que hay que considerar cuando se habla o se escribe, cuando se escucha o se lee. Los textos se clasifican por medio de sus estructuras globales o superestructuras, entre las que se encuentran: la narración, descripción, argumentación y exposición (Marimón y Santamaría, 2007).

La narración es un relato de acontecimientos, con personajes reales o imaginarios, en la que se mantiene un orden de tiempo o de causalidad, y cuya estructura es simple: inicio, trama y desenlace. La descripción, por su parte, es un texto sin un tiempo

específico, en donde se incluye todo aquello tangible o imaginable que se puede describir; dentro de este tipo de textos se encuentran a su vez varios subtipos, como son: los textos científicos, técnicos y sociales. Los textos argumentativos presentan razones y argumentos a favor o en contra de temas concretos y buscan convencer al interlocutor a través de diferentes argumentos. Por último, en el texto expositivo se presenta de forma objetiva y neutral un hecho o suceso, y su objetivo no es convencer sino mostrar un hecho (Cassany, 2008).

Existe otra clasificación que se hace con base en la función que cumplen los textos dentro de la interlocución; por ejemplo, un texto puede ser de carácter informativo (informa algo sin intentar cambiar la situación), de carácter directivo (ya que incita a realizar una acción) o, bien, puede ser expresivo (cargado de subjetividad).

Una tercera clasificación está en función de la práctica discursiva, centrada en el contexto en que se produce. En esta categoría se incluyen, por ejemplo: textos jurídicos (altamente formales y rígidos, con sentencias o leyes); textos científicos (que se producen en la comunidad científica para mostrar avances de investigaciones); textos administrativos (los cuales tienen una función preformativa, son menos rígidos, pero de carácter técnico); textos literarios (poesía, cuentos, relatos, ensayos); textos periodísticos (vinculados a la comunicación periodística), textos humanísticos (que se relacionan con las ciencias humanas como la sociología, pero sin la formalidad del texto científico); y textos académicos (destinados al mundo académico), escritos por estudiantes, profesores e investigadores (Sánchez, Puerta, Sánchez y Méndez, 2012, Cassany, 2003).

Los textos que predominan en el contexto universitario son los académicos; en este sentido, se entiende que el texto tiene una finalidad en sí mismo, una intención o carácter comunicativo específico de una determinada situación de producción donde es fundamental conocer las convenciones que la caracterizan. Los estudiantes tendrían que adueñarse del concepto de contexto como aquél que otorga sentido o carácter pragmático al escrito. Cassany (1999) hizo una distinción muy clara entre los textos académicos y los no académicos, la cual se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Diferencias entre los textos académicos y textos no académicos.*

Textos académicos	Textos no académicos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos, exámenes, resúmenes, recensiones, comentarios de textos, esquemas, apuntes, fichas, ponencias, artículos, reseñas, etc. • El propósito de los textos es demostrar conocimiento (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). • El contenido de los textos proviene de otros textos escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos). • Usan un lenguaje altamente especializado y técnico. • El destinatario del texto es siempre el mismo: el profesor. El texto siempre requiere de un registro formal. • Suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas, diarios íntimos, instancias, felicitaciones, avisos, notas, postales, anuncios, carteles, apuntes, agendas, etc. • El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. • El contenido proviene de la experiencia personal del autor. • Utilizan un lenguaje general. • El destinatario es variado y muy distinto según el texto, lo cual requiere la elección del registro apropiado. • No suele haber limitaciones de tiempo.

Fuente: Cassany (1990)

La necesidad de escribir textos académicos nace con el interés o la obligación de realizar una carrera universitaria, es decir, el interés por una determinada disciplina del saber, generalmente muy técnica y especializada, por lo tanto los estudiantes escriben textos donde desarrollan sus ideas basándose en áreas como la ingeniería electrónica, la química orgánica o la informática. De este modo, los ejercicios de expresión escrita están estrechamente relacionados con el programa de estudio de los estudiantes. Una vez expuestos los diferentes tipos de escritura, en el siguiente párrafo se hace una clasificación de los tipos de escritores con base en las habilidades que presentan para escribir textos.

1.3.3 Tipos de escritores.

Autores como Cassany (1990), Graham y Harris (2005) han elaborado una clasificación de los escritores a partir de las deficiencias que presentan sus escritos. Estas deficiencias pueden afectar a cada uno de los diferentes componentes del código y de la composición, como son: ausencia total o parcial de adquisición del código escrito (faltas de ortografía, de gramática, falta de cohesión textual, etc.); y procesos deficientes de composición del texto (o ausencia de estrategias para la actuación en una situación concreta), cuyas características son: la presencia de ideas subdesarrolladas,

de palabras con significados no compartidos entre emisor y receptor, estructuración poco ordenada, anacolutos, etc.

Al combinar estos dos puntos, Cassany (2002) establece cuatro tipos básicos de escritores:

- Escritor competente/bloqueado, para referirse a cualquier individuo alfabetizado, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales: correspondencia, notas, agenda, instancias, apuntes, resúmenes, ejercicios ocasionales de creación (dedicatorias, felicitaciones, diario personal, etc.).
- Escritor competente, es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa.
- Escritor no iniciado, es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos: no tiene conocimientos del código ni utiliza los procesos característicos de composición. Difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado.
- Escritor bloqueado, es aquel que aun habiendo adquirido el código, tiene problemas al escribir. No ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta y, por ello, fracasa en la producción de textos. Conoce la fisonomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene las estrategias necesarias para construirla. El clásico ejemplo de este escritor es aquel individuo que escribe tal como habla, escribe las cosas una sola vez, sin revisarlas, y cree que los textos escritos se generan espontáneamente, como los textos orales.

Además, Graham y Harris (2005) identifican cinco áreas de competencia que, en términos generales, resultan particularmente difíciles para los estudiantes cuando se trata de escribir: a) generación de contenido, b) la creación de una estructura que guíe la organización del escrito, c) formulación de objetivos y planes de alto nivel, d) la ejecución rápida y eficiente de los aspectos mecánicos de la escritura y e) la revisión de textos y la reformulación de objetivos. Estos autores, en sus investigaciones acerca de estudiantes con dificultades severas de aprendizaje, encontraron que éstos tienen

más dificultades para escribir que sus compañeros competentes (Graham y Harris, 2005). En términos generales, los estudiantes con problemas de aprendizaje producen escritos menos pulidos, extensos, coherentes y efectivos que los de sus compañeros. En sus investigaciones, estos autores indican que dichos estudiantes desconocen las bases del proceso de escritura, tienen dificultades para generar ideas y seleccionar temas, demuestran muy poca o nula planeación, misma que se ve reflejada en su producción, organización y revisión del texto; además, presentan dificultades mecánicas que interfieren con el proceso de escritura y enfatizan la mecánica sobre el contenido al hacer las revisiones, y suelen sobreestimar sus habilidades para escribir.

El panorama cambia al analizar a los escritores capaces o expertos, pues ellos están preparados para aplicar las reglas y la mecánica de la escritura, y son capaces de enfocarse en los aspectos importantes de la escritura como la organización, forma y características, propósito y objetivos, audiencia, necesidades y perspectivas, evaluación de la comunicación entre el autor y el lector (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Graham y Harris (2005) añaden que los escritores expertos demuestran una autorregulación extensiva y autocontrol. Para los escritores expertos el acto de escribir representa una actividad flexible enfocada en metas, que es andamiada por un vasto conocimiento de los procesos y estrategias para la planeación, producción textual y revisión. Los escritores capaces se involucran de manera intencionada y autodirigida en estos procesos y estrategias, muestran una habilidad para monitorear y dirigir el proceso. Los escritores capaces organizan sus objetivos y pueden cambiar de objetivos complejos a objetivos simples; para alcanzarlos, hacen uso de procesos cognitivos y estrategias de planeación, transcripción y revisión, e incluso utilizan su conocimiento acerca de los patrones o esquemas propios de los diferentes géneros o modelos; logran desarrollar modificaciones conforme la elaboración del texto se vuelve más compleja. Ellos muestran sensibilidad acerca de la función e intención de sus escritos para aplicar estrategias efectivas de autorregulación a lo largo del proceso de escritura y, finalmente, demuestran el conocimiento del tema, motivación y persistencia.

La competencia de escribir no es algo que se desarrolle fácilmente, Bereiter y Scardamalia (1987) plantean que ésta se desarrolla a través de una serie de pasos

descritos en sus diferentes modelos de escritura. En la tabla 2 se muestra un resumen de las diferencias entre escritores competentes/expertos e incompetentes/novatos.

Tabla 2. *Diferencias entre escritores competentes e incompetentes.*

Competentes	Incompetentes
<ul style="list-style-type: none"> • Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto. • Adaptan el escrito a las características de la audiencia. • Tienen confianza en el escrito. • Normalmente no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan incansablemente la estructura y el contenido. • Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo en términos “otro ejercicio de redacción”. • No tienen idea de la audiencia. • No tienen confianza en el escrito. No valoran la letra impresa. • Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar se limita a cambiar palabras, tachar frases. Únicamente revisan palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar. • Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras y en la puntuación incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Fuente: Bereiter y Scardamalia (1987)

Si se toma en cuenta que el contexto juega un papel primordial en la escritura, en este caso de tipo académico, también es importante reconocer que cada individuo presenta ciertas características al momento de realizar un ejercicio de escritura. Si se identifican las características que separan a un escritor competente de uno que no lo es, entonces es posible partir de éstas para crear estrategias que les permitan a los estudiantes adquirir competencias de escritura, para lo cual es necesario que identifiquen las diferencias entre los tipos de textos.

1.4 Escritura académica en las disciplinas

Existe un claro consenso sobre la importancia de los escritos en la vida académica, al reconocer que las disciplinas involucran el entendimiento de sus discursos, considerados como una rica fuente de información (Kess, 1998). Las disciplinas científicas constituyen los espacios de construcción del conocimiento y de regulación de formas de comunicación que se constituyen por un conjunto de personas implicadas

en la construcción del conocimiento en un área determinada. Dicha área incluye tanto a los investigadores que escriben textos científicos como a quienes los evalúan, y se caracteriza por el saber especializado que circula dentro de ellas, que se produce y desarrolla en textos que se inscriben en el género académico–científico donde las formas discursivas puestas al servicio del intercambio comunicativo en el seno de cada comunidad poseen características socialmente instituidas, vinculadas con prácticas epistemológicamente fundadas y manifiestas en un estilo verbal y una composición y estructuración convencionalmente instauradas y reconocidas. Los objetos de conocimiento suelen ser diversos según la disciplina de que se trate, así como las formas de estructuración textual cuando se trata de comunicar ese conocimiento al interior de la misma (Hyland, 1999).

La lectura y escritura, en el marco de las actividades académicas en el nivel superior, vislumbran, en el concepto de comunidad, una clave interesante para pensar el vínculo de los sujetos que ingresan a la universidad y los saberes disciplinarios. Lo que está en juego en el vínculo entre determinadas formas de leer y escribir y la institución universitaria da cuenta de la pertenencia a una comunidad de lectura y escritura específica que, por definición, comparte un conjunto de interpretaciones, reglas, principios y acuerdos básicos que no necesitan explicarse todo el tiempo, pero que son el trasfondo indispensable para que cualquier comunidad exista.

La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica social específica, lo cual en el contexto universitario la sitúa dentro de una comunidad discursiva. Los escritores, en este caso los estudiantes, actúan como miembros de un grupo que ve al mundo de diferentes maneras y éstas van cambiando con el tiempo, de tal manera que como individuos hacen contribuciones a una comunidad disciplinaria de la que son miembros y en la cual construyen sus significados. Es a través de las comunidades discursivas que los escritores “dialogan” con sus colegas de manera aceptable y reconocida y le dan forma a sus acciones con el presunto entendimiento, tomando en cuenta las necesidades de sus lectores.

Para observar el comportamiento de los escritores en una comunidad social en particular, se necesita ir más allá de la decisión individual del escritor para explorar las

regularidades y repetición de las formas socialmente ratificadas que representan las prácticas preferidas de una disciplina, ellos emulan patrones institucionales e ideológicamente los reflejan y mantienen. Esto se observa al ver la escritura como una actividad social y culturalmente constituida de ciertas *praxis* (Hyland, 1999).

Por lo tanto, escribir textos académicos exitosos depende de la proyección de un contexto profesional compartido, que persigue la consecución de logros profesionales y personales. De tal manera que los textos que se producen en una comunidad dependen de ésta porque adquieren sentido dentro de ella. Bazerman (1993) señala que todo lo que se conlleva en las profesiones, se conlleva en la escritura académica (profesional).

En el campo académico, lo anterior se manifiesta en que los textos incorporan las negociaciones sociales de los miembros de una disciplina y muestran el proceso de construcción, negociación y transmisión del conocimiento. Más que examinar la naturaleza de la escritura, ésta se ve como un soporte para crear una visión del mundo debido a que las prácticas sociales y las formas de pensamiento de un grupo específico influyen en los textos, de modo que el discurso se construye más a nivel social que a nivel del modelo.

Es por tal razón, como dice Bajtin (1989), que no se debe perder de vista que la universidad supone un desafío para los estudiantes, pues se ven en la necesidad de abordar nuevos géneros discursivos que implican un uso de la lengua que debe ser aprendido por los estudiantes; así mismo, señala la necesidad de que los miembros expertos de las comunidades disciplinarias introduzcan o inicien a los estudiantes en las prácticas propias del ámbito. A fin de abordar esta cuestión, desde hace varios años las universidades comenzaron a implementar varias alternativas, dentro de las que destaca la modalidad de cátedra compartida como una experiencia pedagógica realizada preferentemente en los primeros años de las carreras y a cargo de docentes especializados en algunas disciplinas y en alfabetización académica. La implementación de estos cursos va más allá de compartir un espacio físico y estrategias metodológicas, implica instituir procesos de aprendizaje enmarcados en los distintos campos disciplinares donde se requiere la comprensión de los conceptos y la adquisición del lenguaje técnico propio de cada disciplina. Desde este enfoque se

sostiene que la reflexión y problematización de los procesos de lectura y escritura, así como el uso de técnicas de estudio de textos académicos, deben ser contenidos de enseñanza-aprendizaje dentro del currículo de las carreras de nivel superior.

Dadas las particularidades de la escritura, así como su proceso de adquisición, éstos han sido y continúan siendo objeto de investigación y reflexión para un gran número de disciplinas, investigadores, docentes e instituciones con diferentes posicionamientos teóricos y metodológicos. A continuación se presentan los principales enfoques de estudio y lo que cada uno de ellos ha aportado para su enseñanza dentro de los espacios escolares.

1.5 Enfoques de estudio

Como objeto de estudio, la escritura ha sido abordada desde diversos puntos de vista: filosófico, sociológico y psicológico, y ha sido considerada en un principio como producto centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial, para después centrarse en la escritura como un proceso cognitivo relacional, hasta finalmente verla como una práctica social e institucional en donde tiene lugar. Los estudios presentan diferentes modelos que enfatizan sus productos o procesos, así como sus características y finalidades.

En un primer momento, Cassany (2002) organizó estos enfoques en cuatro diferentes modelos: el gramatical (relacionado con la corrección lingüística y centrado en los elementos formales y estructurales del texto escrito); funcional (centrado en la competencia comunicativa según la situación específica en que se producía el texto escrito); procesal (interesado en dar cuenta de los aspectos cognoscitivos que se presentan en la producción textual, tales como la generación de ideas, su organización y las relaciones entre éstas); y de contenido (la escritura como parte de un currículo y, en ese sentido, esta habilidad se entiende como una herramienta que permite obtener y transmitir información).

Estos modelos empezaron a surgir a finales de la década del 50 con el enfoque psicolingüístico o psicología del lenguaje, el cual intenta dar explicación de los procesos psicológicos que el escritor pone en marcha al momento de escribir, es decir, cómo aprende y utiliza el lenguaje. Se centra en el análisis de los procesos

psicolingüísticos básicos (fonológico, morfosintáctico y semántico) implicados en el aprendizaje de la lectoescritura. En el contexto superior se hace referencia a las diferentes etapas y variables implicadas en la enseñanza de los diversos textos que se utilizan en éste, se consideran las condiciones de producción en las que se lleva a cabo la tarea, se toma en cuenta quién escribe, a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde (Chomsky, 1986).

A finales de la década de 1970 y principios de 1980 surge otro enfoque que también tiene como referente a la psicología cognitiva. Desde este enfoque la escritura se ve como un proceso mental, descrito como una tarea individual de resolución de problemas, se estudia el proceso de la composición como un acto pensado que incluye una serie de etapas recursivas: planificación, transcripción y revisión (Flower y Hayes, 1981).

En esa misma década, se incorpora la noción de género discursivo definido por Bajtin (1989). Este enfoque, caracteriza las condiciones y el objeto de cada esfera por su contenido temático, estilo y composición. Los modelos abarcan el análisis de las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales de los géneros, según los rasgos de los géneros académicos y de las convenciones disciplinares con la intención de que sean los expertos quienes las enseñen a los estudiantes.

A diferencia del enfoque cognoscitivo que se centra en el escritor, la creatividad y el individualismo al escribir y en el proceso en sí, el enfoque de géneros discursivos se concentra más en el lector y en las convenciones que un texto escrito debe seguir para ser aceptado exitosamente por los futuros lectores.

La escritura en el enfoque de género discursivo es una actividad social que tiene que ver con un producto final y su enseñanza se centra en el conocimiento sobre el idioma y el contexto requerido para la comprensión retórica de los textos (Hyland, 1999).

En contraparte del enfoque cognitivo, en la década de 1990 surge el enfoque sociocultural que ve la escritura como una práctica social realizada por miembros de una comunidad discursiva específica (académicos especializados en cierta disciplina), cuya forma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), contenido (temas, vocabulario) y funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de

los propósitos, a las relaciones de poder y a las identidades de los participantes de esa comunidad (Hayes, 1996). En la tabla 3 se sintetizan los principales enfoques y modelos que dan explicación del proceso de escritura.

En los últimos años, el estudio de la escritura se ve como una actividad históricamente situada que requiere que la actividad cognitiva se relacione estrechamente con las prácticas y los contextos de la vida real (Camps y Castelló, 2013; Castelló, González e Iñesta, 2009). Por tal motivo, en el año 2003 un grupo de investigadores de la Universidad Complutense elaboró el Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos basado en el modelo de Hayes (1996) que incorpora algunos aspectos que el anterior modelo planteado por el mismo Flower y Hayes (1981) no contempla, puesto que se centra predominantemente en los aspectos cognitivos de la producción textual. Este grupo tomó como base este modelo por ser el más reconocido junto al de Bereiter y Scardamalia (1982); éste pretende completar algunos vacíos del anterior, el cual considera tres dimensiones: ámbito cultural, contextos de producción y el individuo.

Tabla 3. *Principales enfoques que explican el proceso de escritura.*

Enfoque	Representantes	Explicación
Psicolingüístico	Chomsky.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea el uso de la escritura en contextos comunicativos fundamentalmente académicos. • Naturaleza lingüista del texto, partes que integran el texto, interacción, recursos lingüísticos, enlace de oraciones, noción de cohesión y coherencia. • Se identifica el contexto: situación, participantes, escenario, la tarea, el texto, el tema.
Cognitiva	Flower y Hayes. Bereiter y Scardamalia.	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura se entiende como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planeación, textualización y

revisión, que es necesario controlar (regular) de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo.

De género	Bajtin, Swales.	<p>Dos vertientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto social y comunicativo compartidos por miembros expertos de una comunidad discursiva y usados en determinadas situaciones sociales para una comunicación eficaz (Swales, 2004). 2. Características de los textos. Identificar los rasgos léxico-gramaticales, elementos discursivos o pragmáticos de los textos <ul style="list-style-type: none"> • Incluye condiciones contextuales: funciones, roles de autor/lector, cortesía, temas.
Sociocognitiva	Zimmerman y Reiserberg.	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura es un proceso social y cognitivo donde se necesita de un contexto social y motivación para realizarlo. • Se regula a través de procesos de control del ambiente, de la conducta, con un modelo cíclico de tres fases: premeditación (planeación), fase de ejecución (textualización) y fase de autorreflexión (revisión) (Hayes, 1996).
Sociocultural	Bazerman, Vygotsky.	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura es una práctica discursiva específica (académicos especializados en cierta disciplina y su forma de describir, demostrar, argumentar, discutir), dialógica y situada en un determinado contexto social, cultural e histórico. • Se aprende a escribir mediante la participación en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros expertos o avanzados

Fuente: Hayes (1996), Chomsky (1986), Bazerman (1993) y Swales (2004).

Al igual que el modelo Didactex, en la presente investigación se asume que, en el proceso de creación de un texto, intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Se pretende hacer explícitos los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura pensada a través de la propuesta de Bajtin (1989). Por una parte, toman en cuenta la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto y, por otra, la explicación cognitiva de los procesos que intervienen en la composición escrita, por lo que sitúan la propuesta bajo un enfoque intermedio (sociocognitivo) que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en

un espacio y tiempo específico. La autora de este trabajo coincide en la necesidad de explicar la escritura considerando los aspectos culturales y contextuales que la enmarcan, por lo que resalta la importancia de los procesos cognitivos y su estrecha relación con factores sociales y culturales, así como una visión desde la didáctica que pugna por una propuesta de intervención y no sólo de observación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta el modelo de Hayes en el cual se sustenta la propuesta del Grupo Didactext (2003) considerado uno de los más reconocidos.

1.5.1 Enfoque cognitivo.

Los aportes teóricos de Flower y Hayes (1981) dan explicación de los procesos cognitivos involucrados en la producción de textos. En el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981) la escritura se ve como un proceso cognitivo, estrechamente articulado con los procesos del pensamiento, organizados y orquestados en el acto mismo de la construcción de su escrito, con el fin de lograr unos objetivos propios. Además de estas características, que son fundamentales en la concepción actual de la escritura, los autores plantean que el proceso de composición está constituido por una serie de subprocesos organizados jerárquicamente en un sistema flexible, es decir, momentos que se superponen, se repiten y vuelven sobre sí mismos una y otra vez.

La propuesta inicial de estos autores constituye un aporte esencial a la noción de la escritura como proceso, ya que reflejan de manera más cercana lo que los escritores hacen permanentemente en su acto de composición y se alejan de las propuestas que sitúan este proceso como un producto final.

De acuerdo al modelo de Flower y Hayes (1981) en el acto de escribir actúan tres componentes básicos: los procesos de redacción, la tarea de escritura y la memoria a largo plazo del escritor. Dentro del proceso de composición o redacción, tres procesos operacionales generan el texto escrito: la planificación, textualización (la puesta en texto) y la revisión, que están orquestados por el monitor. Por último, en el proceso de planificación se encuentran tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y los objetivos. El texto se produce en función de la planificación de ideas, que se traducen en lenguaje escrito que es, a su vez, revisado y

corregido. En el acto de la composición, los escritores crean una red jerárquica de objetivos que a su vez guía el proceso de escritura, las metas para el proceso son las instrucciones que cada persona ejecuta para concretar la composición.

La mayor parte de las investigaciones de Flower y Hayes estuvieron centradas en la formulación de definiciones más explícitas de los variados subcomponentes del modelo. Durante el inicio de la década de 1980, estos autores desarrollaron la noción de problema retórico, el cual se despliega en dos unidades: la situación retórica (la audiencia, el tema) y los propios objetivos del escritor (la construcción de un texto con significado). El concepto de problema está relacionado con el desarrollo de estrategias que permitan resolverlo. Según lo establecido dentro de este modelo, un buen escritor es aquél que tiene en cuenta la situación comunicativa en la que se inscribe su texto y considera al problema retórico como parte fundamental del proceso. Este escritor se plantea las siguientes elecciones: para quién escribe; qué representaciones quiere suscitar en el lector; qué rol enunciativo asume; qué objetivo persigue; y qué efecto pretende lograr con su texto. Las situaciones retóricas particulares en el ámbito de la universidad, tales como los parciales, las monografías, los informes de lectura, le exigen elegir un tipo de registro específico para organizar la información en función del género discursivo adecuado tanto a los saberes y necesidades del lector virtual que construye, como al objetivo textual. Aquel escritor capaz de rediseñar o modificar sus objetivos en función de los problemas retóricos a los que se enfrenta en el curso de la escritura, se reconoce como un buen escritor.

Por consiguiente, el texto que se encuentra en proceso de producción ejerce gran influencia sobre el proceso de composición en su totalidad, ya que cada acción determina sus decisiones futuras. Lo que escriba tendrá que ser coherente con lo ya escrito, cada oración y cada párrafo regirán los siguientes. El escritor debe desplegar las habilidades necesarias para integrar la información en función del problema retórico, es decir, de los objetivos, del tema y del auditorio. Para ello, tendrá que recuperar los conocimientos pertinentes en su memoria de largo plazo, en la que almacena información sobre el tema, los tipos de lectores, los diferentes tipos de textos, incluso, sobre los modos posibles de buscar la información que no posee.

La planificación de acuerdo con Flower y Hayes (1981), es el acto de construir la representación interna que el escritor utilizará durante la escritura, implica una serie de subprocesos, tales como:

- Generar o concebir ideas, es decir, recolectar la información pertinente.
- Organizar esa información, o sea, adaptarla a la situación retórica (este proceso permite al escritor identificar categorías, ordenar el texto, jerarquizar la información, actividades que en el discurso oral están ausentes).
- Fijar objetivos, acto que, en un buen escritor, acompaña cada momento del proceso de composición. Una red jerárquica de objetivos (de proceso y de contenido) debe guiar dicho proceso en el sentido de que los nuevos objetivos que se presentan operen como una parte funcional de los objetivos más globales. El objetivo, por ejemplo, de escribir una introducción para un texto, implica proponerse otros objetivos como el de elegir términos sencillos adecuados al lector, despertar su interés en la lectura, evaluar su propio éxito (“no me van a entender”; “esto no es pertinente”, etc.).

La puesta en texto puede definirse como la operación de “traducir” las ideas en un lenguaje visible. Este proceso demandará que el escritor tome decisiones simultáneas de diferentes niveles (discursivo, sintáctico, léxico y ortográfico) que deben ser coherentes, a su vez, con los objetivos globales del texto y las restricciones que le plantea el problema retórico.

Al igual que la planificación, la revisión y la evaluación interrumpen cualquier otro proceso y pueden, eventualmente, exigir al escritor la generación de nuevas ideas; un escritor competente, además de hacer una revisión de problemas locales (tales como escribir una palabra con la ortografía correcta), atenderá problemas globales (por ejemplo, la coherencia textual) y la adecuación a la situación retórica (exponer y confrontar fuentes en un informe de lectura). El escritor, guiado por hábitos o estilos de redacción propios, controla, monitorea, determina los tiempos de los procesos y verifica su progreso en la composición.

Entre 1986 y 1993, Hayes respondió a las críticas del modelo cognitivo proponiendo una teoría más interactiva de la escritura; ésta se interesa por la cognición y por las

condiciones externas a la tarea, como lo contextual y lo social, que al ser una actividad general, necesita motivación para realizarla. Hayes modificó su modelo para integrar las características de la tarea o contexto de producción, así como las características del individuo en toda su extensión, es decir, además de dar la importancia que merecen a los procesos cognitivos y a la memoria a largo plazo en la escritura, también tomó en cuenta y enfatizó el afecto y la motivación del individuo y su memoria de trabajo. Le da la misma importancia a ambas, puesto que es en la memoria donde temporalmente se almacena la información para ejecutar los procesos cognitivos. De esta manera, Hayes (1996) añade en su nuevo modelo cuatro áreas de motivación que son de especial importancia en la escritura:

1. La naturaleza de la motivación en la escritura, refiriéndose a la importancia que tienen las expectativas de éxito en la realización de la tarea, incluyendo las respuestas dirigidas a metas inmediatas y la predisposición a comprometerse a largo plazo con ciertas actividades, sugiriendo que las creencias individuales sobre las causas de los logros y fracasos (atribuciones) constituyen un elemento clave para adquirir o no dicho compromiso a largo plazo.
2. La interacción entre metas, ya que la escritura envuelve múltiples objetivos que interactúan entre sí determinando el curso de la acción, de modo que es posible que un individuo desee escribir para transmitir algo, pero al mismo tiempo pretende ser breve en sus explicaciones y proyectar una buena imagen de sí mismo; la interacción entre estos objetivos, la facilidad e interés necesario para alcanzar cada una de estas metas determinará la realización del escritor.
3. La posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias, ya que generalmente los individuos modelan el curso de la acción a través de un mecanismo en el que se evalúan qué costes y qué beneficios aportará la realización de la tarea, a partir de lo cual la llevarán a cabo mejor o peor o ni siquiera la ejecutarán;

4. Las respuestas afectivas de la lectura y la escritura, ya que los estudiantes que creen que son malos escritores y que escribir es un don recibido genéticamente, serán más propensos a experimentar ansiedad u otras consecuencias afectivas ante tareas de escritura sobre un tema estresante (por ejemplo, un profesor que asigna una tarea de redacción sobre la familia sin tomar en cuenta que uno de sus estudiantes es huérfano, esto podría tener consecuencias como depresión, ansiedad, temor, miedo, etc.). En la figura 1 se representa el modelo sociocognitivo de Hayes (1996).

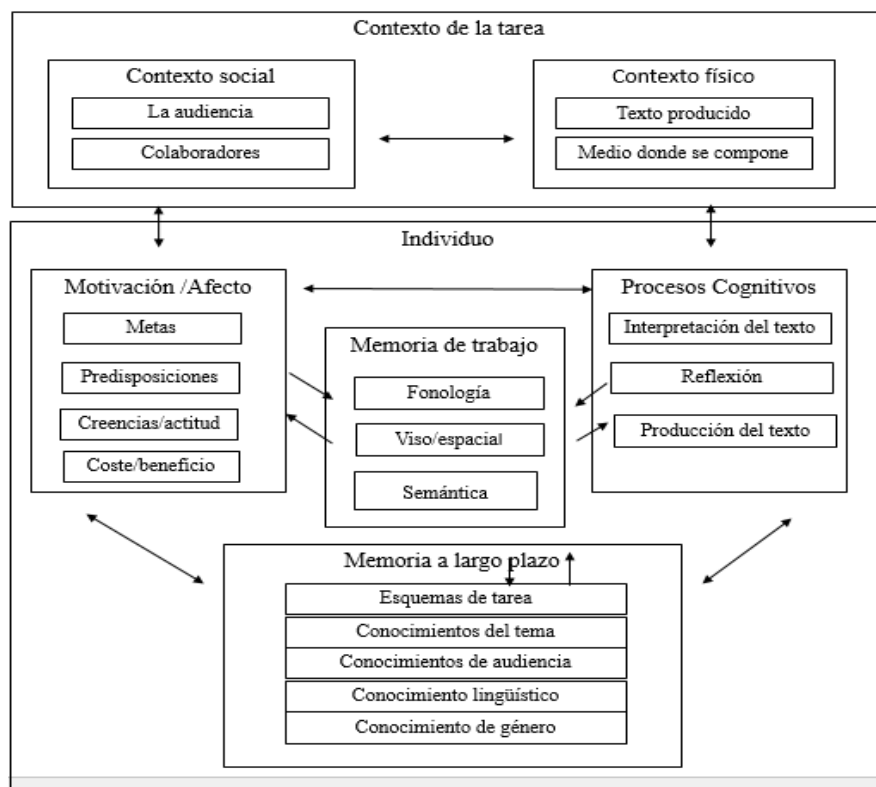


Figura 1. Modelo sociocognitivo de Hayes. Fuente: Hayes (1996).

En la misma línea de la escritura como proceso cognitivo, Bereiter y Scardamalia (1982,1987) plantean un modelo en el que se integran procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización y revisión. Estos procesos cognitivos tienen que ver con:

- El conocimiento del proceso o el concepto de escritura.

- b. Identificación de la complejidad y de la cobertura que implica la producción de un texto escrito.
- c. El conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual que reconoce las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto.
- d. Los procesos metacognitivos en los que se tiene en cuenta el conocimiento de las capacidades, de la propia autorregulación y la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito.

Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) plantean dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. Dichos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas apropiadas para adelantar procesos educativos en los que sugieren pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”. En este orden, los escritores inexpertos planifican los objetivos del texto de manera diferente a como lo hacen los escritores expertos: El modelo “decir el conocimiento” explica que la producción de un texto puede desarrollarse sin la necesidad de un objetivo global para elaborar las restricciones o para identificar las exigencias del problema (Figura 2). El escritor parte de la reconstrucción mental del tema sobre el que se le ha pedido que escriba y luego localiza los elementos que recrean el tema y los elementos estructurales básicos del género. Para tal efecto, el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. Este proceso se inicia a partir de la utilización de las huellas, los indicios y las pistas que le sugiere la tarea asignada. En este caso, el escritor se ayuda de una asociación de elementos léxicos y textuales propios de campos semánticos pertinentes.

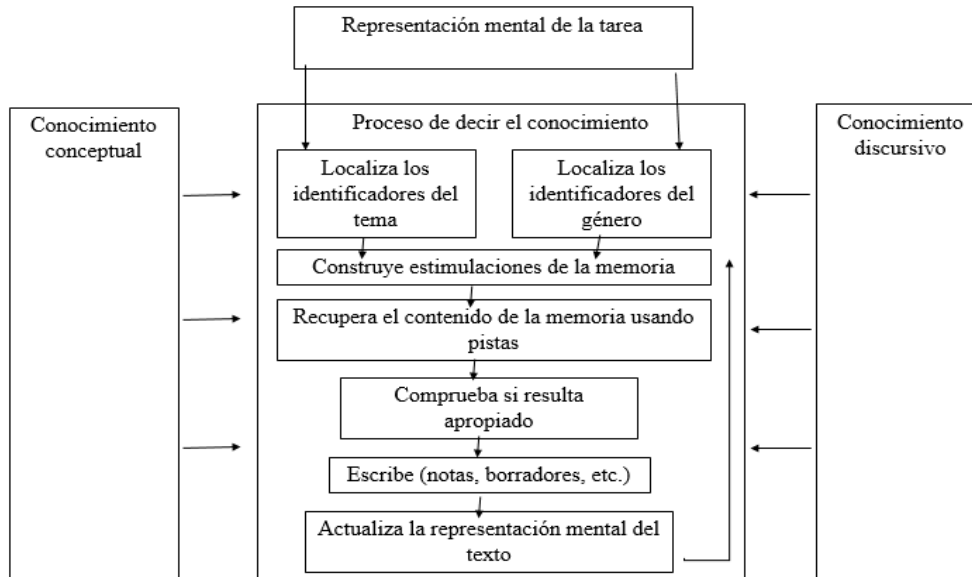


Figura 2. Modelo “Decir el conocimiento”.

Fuente: Bereiter y Scardamalia (1982, 1987).

- El modelo “transformar el conocimiento” contiene al modelo anterior como un subproceso y se proyecta con operaciones más complejas que implican la solución de problemas. La dimensión de la solución de problemas contiene el espacio del contenido (creencias, deducciones, hipótesis) y el espacio retórico (múltiples representaciones que incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector) (Figura 3). De tal manera, que en el modelo “transformar el conocimiento”, se produce un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido y, a la vez, se discierne acerca de los problemas del contenido para luego solventarlos en el espacio de lo retórico.

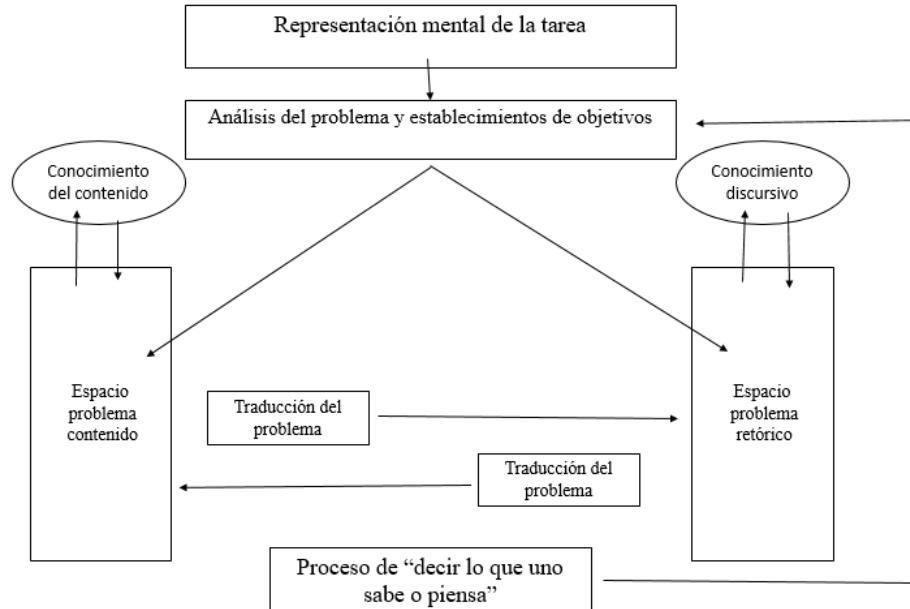


Figura 3. Modelo "Transformar el conocimiento".

Fuente: Bareiter y Scardamalia (1982, 1987).

Por lo tanto, este ir y venir de identificación de problemas y expresión de los mismos, permite que el escritor remodele sus esquemas de conocimiento. El modelo sugiere que la generación de ideas se corresponda con las necesidades retóricas o subobjetivos, tales como la justificación de una creencia, la ejemplificación de un concepto, los argumentos a favor o en contra, etc.

De una u otra forma, los autores sugieren que la enseñanza de la producción textual debe centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones mentales que incluyan intenciones y objetivos de la producción textual. Los autores proponen la búsqueda de estrategias sistemáticas (guías de control) que ayuden a la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante. Esta concepción de la escritura está estrechamente articulada con el pensamiento y la construcción del conocimiento en las distintas dimensiones (lingüística, cognitiva y discursiva).

Hasta ese momento, se concibe la producción de textos como un producto comunicativo y sociocultural que implica un proceso de construcción cognitivo complejo que obliga al sujeto a reelaborar y reorganizar su pensamiento (en un ejercicio metacognitivo) para convertirlo en el lenguaje escrito. Para lograrlo, se reconoce que

el individuo debe contar con los elementos lingüísticos y extralingüísticos propios de la situación de comunicación, en particular para construir un producto que cumpla con los requisitos establecidos.

1.5.2 El modelo Didactext.

Como ya se mencionó al principio de este apartado, el grupo Didactext (2003) de la Universidad Complutense de Madrid, plantea un modelo que sigue los lineamientos de los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1981) junto con el de Bereiter y Scardamalia (1987) y el de Bajtin (1989). En el modelo Didactext se concibe la creación de un texto complejo como la interacción de factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y verbales, de tal forma que la escritura expresa la dimensión envolvente de la cultura, tal como lo presenta la perspectiva teórica de Bajtin (1989).

La cultura, llamada obra externa por Bajtin (1989, p. 89), es “la estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, de grupos, argots profesionales, lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes, lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeras; lenguajes de los días e incluso de las horas; sociopolíticos. Se trata del elemento macro que envuelve toda producción y en la que están presentes cada una de las esferas de la *praxis* humana. Cada una de ellas generará formas propias de expresión y estructuración de los enunciados, es decir, los géneros discursivos que se consideran registros sociales o modos de registro determinados por el contexto social”.

Para Didactext (2003), los textos son el producto de poner en funcionamiento el aspecto lingüístico y la integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social. El ámbito social, por lo tanto, comprende los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las redes del tiempo, los esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad, las formas de procesos de escritura, las experiencias históricas e ideológicas, que son el resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo en un tiempo y objetivos concretos, los cuales el individuo incorpora a su memoria (Hayes, 1996).

Didactext incorpora el contexto de producción, en donde amplía el concepto social (audiencia y colaboradores) del modelo de Hayes (1996), el cual se presenta como un conjunto de factores temporales, locales, culturales, de tradición literaria, sociales, etc., que constituyen el medio por el cual el acto de comunicación tiene lugar, esto se interpreta en la forma en que cada persona utiliza determinados esquemas, según el rol que en ese momento desempeñe.

Por último, se encuentra el individuo que le da sentido a la producción y que abarca tres dimensiones que se interrelacionan: la memoria, los factores motivo-emocionales y las estrategias cognitivas y metacognitivas. En este modelo, la memoria hace referencia a la memoria cultural que, como ya se dijo, condiciona toda práctica de comunicación. En cuanto a la presencia de factores motivo-emocionales en el proceso de escritura, hacen referencia a que durante la tarea de escritura existen estados de ánimo y que todo proceso mental que va implícito en la tarea conlleva necesariamente un componente emocional. Didactext (2003, p. 229) define la motivación como “un proceso o serie de procesos que, de algún modo, inician, rigen, mantienen y, finalmente definen, una secuencia de conducta dirigida a una meta” y la emoción la define como “el conjunto de mecanismos que establecen las metas prioritarias del sujeto”, por lo tanto, tiene un origen multicausal.

Actualmente se reconoce que tanto los componentes cognitivos como los afectivo-motivacionales influyen en el aprendizaje porque para aprender hay que “querer” hacerlo, lo cual pone en actividad a todas aquellas capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias que posee el individuo.

En este orden de ideas, el modelo Didactext (2003) agrega que la escritura como proceso se puede analizar en cuatro etapas:

1. Acceso al conocimiento o activación mental de la información.
2. La planificación o estrategias de organización que deben ser guiadas por un objetivo principal.
3. La producción textual que requiere atender las normas de organización interna y externa de orden semántico.
4. La revisión que desarrolla los pasos evaluativos para la consolidación del texto final.

La composición de textos académicos requiere que los escritores tengan un dominio considerable de conocimientos del tema del que escriben, que puede ser de su elección, o bien, impuesto. Por tal razón, el escritor debe preguntarse a sí mismo qué sabe del tema y qué necesita saber para recuperar los conocimientos y experiencias poseídas, así como la forma en la que abordará la tarea. Para cualquier disciplina es esencial el conocimiento de conceptos y teorías, ya sea para el mismo planteamiento de hipótesis o teorías, o para el análisis e interpretación de los resultados sobre cualquier objeto de estudio. Bereiter y Scardamalia (1987), Flower y Hayes (1996), y Hayes (1996) definen el conocimiento del tema como aquello que el escritor sabe del tema, pero autores como Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) plantean una definición más profunda y la conceptualizan como la información de naturaleza declarativa que tiene el escritor sobre el tema en forma de dominio o en forma de tópico, organizados mentalmente mediante conceptos, proposiciones, esquemas y modelos mentales más o menos explícitos. Estos conocimientos se pueden clasificar a su vez en:

- a. Lingüísticos (reglas léxicas, ortográficas y gramaticales).
- b. Retóricos (conocimientos del propósito y la audiencia).
- c. De la comunidad discursiva (conocimientos de las expectativas y necesidades de los lectores).
- d. Género (sobre las convenciones de un tipo particular de textos).
- e. De proceso (conocimientos de planeación, textualización, revisión).
- f. Metacognitivos (significa saber qué conocimientos de los anteriores debe utilizar).

Se entiende por estrategia aquel proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada, tomando en cuenta las características universales, como son: ser procesual, orientada hacia una meta u objetivo, controlable, deliberada y que depende de las particularidades de aquel que escribe; y educable y flexible para hacer más eficaz su aprendizaje. Para Justicia (2000), las habilidades cognitivas son capacidades dispuestas para usar el pensamiento y el razonamiento abstracto que se desarrollan por medio de técnicas hasta alcanzar grados crecientes de pericia. Por su parte, el concepto de metacognición introducido por Flavell (1979) da cuenta de la comprensión y la

percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado con ellos. Las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente.

No obstante, como dice Carlino (2005), el desarrollo de estas estrategias implicadas en cada una de estas fases no se produce de manera espontánea; por el contrario, su adquisición requiere de una instrucción sistemática que, por una parte, explicita al estudiante cuáles son esas estrategias y, por otra, ofrezca oportunidades para aprender a ponerlas en práctica y llegar a interiorizarlas.

A continuación, se presenta la tabla 4 donde los investigadores del Grupo Didactext (2003) exponen las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en todo proceso de escritura.

El modelo Didactext toma las teorías cognitivas, sociales y lingüísticas y las proyecta hacia un enfoque didáctico que oriente o sirva de sustento a otras investigaciones respecto a cómo se enseña y cómo se aprende a escribir textos académicos (contexto, proceso y texto: géneros discursivos, normas de textualidad y características lingüísticas y textuales de cada género). Esta perspectiva de estudio coincidió con movimientos como *Academic Writing*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in Disciplines*, *Writing to Learn*, *Scaffolding Academic Literacy*, que en español son conocidos como alfabetización académica, todas ellas conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas.

Tabla 4. *Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.*

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
-------	------------------------	----------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al conocimiento (leer el mundo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar ideas para los tópicos. • Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. • Identificar al público y definir la intención. • Recordar planes, modelos, guías para redactar géneros y tipos de textos. • Hacer inferencias para predecir resultados o completar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de escritura. • Examinar factores ambientales. • Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. • Analizar variables personales.
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación (leer para saber). • Producto: esquemas y resúmenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público • Formular objetivos. • Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. • Elaborar esquemas mentales y resúmenes. • Manifestar metas del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). • Seleccionar estrategias personales adecuadas. • Observar cómo funciona el plan. • Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. • Revisar, verificar o corregir las estrategias.
<ul style="list-style-type: none"> • Producción textual (leer para escribir). • Producto: borradores o textos intermedios. 	<p>Organizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los géneros discursivos; tipos de textos; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación; adecuación; voces del texto, cortesía, modelización deixis, estilo y creatividad. • El desarrollo del esquema y las relaciones entre ideas o proposiciones; las analogías; las inferencias; buscar ejemplos y contraejemplos. • El texto debe considerar el registro adecuado según el tema, la intención y el destinatario. • Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiental.
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión (leer para criticar y revisar). • Producto: texto producido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuado) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. • Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

El modelo Didactext toma las teorías cognitivas, sociales y lingüísticas y las proyecta hacia un enfoque didáctico que oriente o sirva de sustento a otras investigaciones respecto a cómo se enseña y cómo se aprende a escribir textos académicos (contexto, proceso y texto: géneros discursivos, normas de textualidad y características lingüísticas y textuales de cada género). Esta perspectiva de estudio coincidió con movimientos como *Academic Writing*, *Writing Across the Curriculum*, *Writing in Disciplines*, *Writing to Learn*, *Scaffolding Academic Literacy*, que en español son conocidos como alfabetización académica, todas ellas conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas.

1.6 Alfabetización académica

La alfabetización académica es una forma de dar respuesta, por parte de las instituciones educativas, a las necesidades que tienen los estudiantes de desarrollar habilidades para interpretar o producir los textos científicos y académicos. Esto implica reconocer la importancia que conlleva escribir en la universidad y la necesidad de contar con una teoría o modelo de la escritura que sustente la complejidad que encierra la competencia de escribir, tanto en aspectos de formación académica, como en el diseño de materiales y herramientas que faciliten el desarrollo de esta habilidad.

La alfabetización académica hace referencia al 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 y difundir el conocimiento en la universidad (Carlino, 2003; Camps, 2001). Éstas se refieren a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se logra pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

La alfabetización inicial, adquirida en la escuela primaria y secundaria, no resulta suficiente para enfrentar las exigencias que plantea la introducción en un nuevo campo de conocimiento. Se trata ahora de adquirir una nueva alfabetización, la académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los

alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios, con el fin de investigar, redactar y publicar algún documento. La alfabetización académica se caracteriza como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio.

Carlino (2013) denomina “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas; es el intento esforzado por incluirlos en sus prácticas letradas, son las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien están relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto a ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas porque depende de cada disciplina y, ya que implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una asignatura ni en un ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

La contraposición parte de la idea de que la alfabetización es un estado y no un proceso (un conocimiento que se tiene o no se tiene, en vez de un saber en desarrollo), se le considera una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. Existe la creencia de que el lenguaje académico es una forma externa no involucrada en el contenido del que trata.

Como bien lo plantea Russell (1990, p. 53), se cree que la comprensión y producción de los textos universitarios son procesos básicos, “habilidades generalizables,

aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria (en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad) y no relacionadas de modo específico con cada disciplina”. Creencia que ha dado lugar a que hasta ahora no se hayan implementado programas de alfabetización académica en la mayoría de las universidades al menos de América Latina. Urge poner en marcha acciones que tiendan a resolverlo de manera que deje de verse como algo ajeno al tipo y naturaleza de las obligaciones que corresponden a la universidad.

En resumen, la vida académica, hoy más que nunca, exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura se desprende de una tradición de construcción del saber, de la cual la universidad es su máxima expresión. Apropiarse de las herramientas asociadas al dominio de la escritura es una condición indispensable para participar en la cultura académica. Escribir se vuelve así mismo imperativo para todo profesional. De ahí la necesidad de desarrollar en los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores y escritoras de textos académicos (resúmenes, reseñas, ensayos, informes, etc.) más autónomos, eficaces y creativos, esto implica replantearse los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las universidades en particular, aquéllos que se relacionan con la comprensión y producción de textos académicos. Se ha establecido ya cómo, a través del discurso escrito, los estudiantes plasman sus representaciones acerca del contexto en el que se desenvuelven, éstas varían no sólo por la influencia de las condiciones de producción sino por el ámbito e instituciones en que circula, así que a través de la escritura los estudiantes deben legitimar su pertenencia a la institución universitaria y su inclusión a los saberes que en ella circulan (Carlino, 2005).

Capítulo 2. El problema

En el presente capítulo se aborda el análisis del problema y el propósito correspondiente a la investigación titulada: *Vivencias de estudiantes universitarios en su proceso de adquisición de la escritura académica. Estudio de casos*. Se presentan los antecedentes, conceptos y el significado que la escritura académica tiene dentro del contexto universitario, así mismo, se plantean las preguntas que guiaron este trabajo y se hace una reseña de los avances e investigaciones relevantes sobre el tema en los últimos diez años, lo que implica escribir dentro de un contexto particular y las estrategias para su enseñanza. Por último, se formulan los aspectos teóricos y metodológicos que guiaron este trabajo.

2.1 Antecedentes

La Universidad se ha caracterizado por ser una institución funcionalmente diseñada y dedicada específicamente a la gestión del conocimiento avanzado. Como institución social en pleno siglo XXI, en medio de un mundo globalizado, tiene la misión de transformar a la sociedad buscando el bien de la humanidad y su desarrollo sustentable, a través de la formación de profesionales y la investigación científica; tiene el reto social de buscar alternativas que contribuyan a dar respuesta a las necesidades de la sociedad desde los procesos que en ella se desarrollan: docencia e investigación.

Corresponde a las universidades constituir el lugar de la sociedad en la cual los procesos de innovación, imaginación y creatividad ocupen un lugar central. Estos procesos universitarios se convierten en la vía más eficiente y sistemática que la sociedad contemporánea distingue para la conservación, desarrollo y promoción de la cultura (Villaseñor, 2013).

Entre los procesos de innovación se encuentran aquéllos dirigidos al desarrollo de competencias que favorezcan el pensamiento crítico y que permitan a los estudiantes insertarse en la sociedad y resolver problemas en el campo disciplinario para el cual fueron capacitados. Lo anterior requiere que el estudiante se desenvuelva en un ambiente de formación integral donde se promuevan actitudes flexibles que valoren la diversidad y la interculturalidad, el trabajo interdisciplinario, el interés de aprender a aprender y aprendizajes permanentes que permitan al estudiante identificar, transformar procesos y procedimientos en cualquier campo de la ciencia y tecnología.

La única manera de realizar estas actividades es a partir de estrategias que permitan que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y creativo (Monereo et al., 1999).

Dentro de este discurso, la escritura constituye una estrategia valiosa que puede fortalecer determinadas competencias, ya que de acuerdo con Castelló (2008) es un instrumento psicológico que contribuye al desarrollo del pensamiento. Bruner (1984), por su parte, afirma que la escritura permite externar los conocimientos, de modo que reflejen una actividad cognitiva en los procesos críticos y reflexivos sobre el propio pensamiento y que repercuten en la generación de nuevos conocimientos, favoreciendo la organización y redefinición de las ideas, con lo cual se benefician los mismos estudiantes, así como el sector en el cual se insertan (Carlino, 2007; Graham y Harris, 2005).

La vida académica exige por lo tanto, una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita, apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la misma es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptualización de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la universidad, particularmente aquellos ligados con la comprensión y producción de textos académicos. Sin embargo, el desarrollo de la competencia escrita no es innata o espontánea como el lenguaje oral. Al contrario, ésta requiere ser construida y desarrollada en la institución escolar a través de procesos sistemáticos de trabajo en el aula, es decir, el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica.

Así, se asume la escritura, en términos de enseñanza, como un proceso complejo en el cual se cumple una serie de etapas que van desde la decisión del tema hasta la revisión o reescritura final, convirtiéndose por lo tanto, en uno de los paradigmas de la didáctica de la escritura a lo largo de los diferentes niveles de la escolaridad; no obstante, en el contexto de la universidad, la mayoría de los profesores desconoce la naturaleza e implicaciones de los procesos de composición escrita, dando por hecho, por ejemplo, que los estudiantes que cursan la educación superior ya poseen un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando la realidad es que el tipo de escritura requerida en la universidad

implica grandes demandas cognitivas, discursivas y sociales, que suponen el uso y conocimiento adecuado propios de cada una de las disciplinas que forman parte de la carrera cursada y, a la vez, el dominio de sus temáticas, del léxico específico y sus principales tipos de textos. Por lo anterior, se plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior y los docentes, se hagan cargo de la enseñanza de la escritura en cada una de las disciplinas, más allá de la existencia de talleres de escritura académica, tutorías e intervenciones didáctico-pedagógicas sin que la universidad aporte las condiciones para ayudar a formar escritores académicos. Por lo tanto, es necesario que los docentes de las diferentes asignaturas asuman la tarea de enseñarla pues ésta contribuye en forma directa al aprendizaje de los conceptos teóricos que componen el *corpus* disciplinar que se intenta abordar.

No se puede negar la relevancia que tiene la escritura en la vida social, académica y civil de los ciudadanos, puesto que su adquisición, dominio y puesta en práctica, se relaciona directamente con la producción científica y académica de un país y, por ende, con su avance educativo, político, democrático y social (Rojas, 2016). Asumiendo dicha relevancia, en el siguiente apartado se define el concepto de escritura académica.

2.2 Escritura académica

La escritura es la principal forma de interacción en las comunidades discursivas especializadas, es de esta manera como se publica, valida y transmite el conocimiento. Para que un estudiante que ingresa a la universidad pueda integrarse con éxito a la comunidad disciplinar en la que se enmarca su carrera, es fundamental que desarrolle sus habilidades lingüísticas en el ámbito académico, en especial, la producción y comprensión de textos escritos.

En la universidad existe una estrecha relación entre la escritura, pensar y saber; deja de ser un simple canal a través del cual se transmiten datos, sin más trascendencia. En este contexto, la lectura, análisis y producción de textos, están íntimamente ligados y son indispensables para aprender y dar cuenta de lo aprendido, permiten al estudiante pertenecer al ámbito académico superior y crear su identidad como parte de una comunidad académica. La escritura denominada “escritura académica” en el ámbito universitario, tiene valor epistémico, puesto que implica un proceso de revisar, ampliar,

contrastar y reorganizar el propio conocimiento, mediante ajustes continuos a la situación comunicativa (Carlino, 2004; Camps, 2001; Hernández, 2009; Villaseñor, 2013 y Castelló, 2002).

Por lo tanto, la escritura académica se vuelve una tarea compleja, ya que además de los procesos cognitivos implícitos en la misma, los estudiantes tienen que considerar que, al interior de cada disciplina, existe un repertorio de géneros que le son propios y que es importante conocer, por ejemplo, cuáles son las restricciones propias de cada uno y cómo funcionan, es decir, reconocer que una disciplina exige saber leer y producir los textos que les son propios. La escritura propia de cada disciplina es una tarea importante que requiere esfuerzo, práctica y tiempo (no se da de manera natural) y es precisamente la universidad el lugar donde se inicia su aprendizaje, aunque no siempre se hace de una manera natural, explícita y organizada, ni todos los docentes, ni los propios estudiantes, sean conscientes de ello (Cassany, 2008).

Estudiosos del tema definen la escritura académica como “aquella que se produce en el ámbito universitario y científico, comprende tanto trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros, ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones etc.), como aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico” (Fastuca y Rocio, 2005, p.1). Para Camps y Castelló (2013, p. 24) la escritura académica abarca “todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico”. Parodi (2010, p. 26) la define como “un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una concurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple”. Roldán, Vásquez y Rivarosa (2011, p. 1) afirman que son “textos que presentan un alto grado de especificidad y

complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen”.

El discurso académico se fundamenta en datos empíricos y/o conceptos teóricos, y se caracteriza por un rigor lógico y argumentativo, por la referencia directa a la investigación previa y por la claridad en la exposición y argumentación; es una relación entre datos empíricos, conceptos teóricos y las propias ideas del autor. La escritura académica posee sus usos y convenciones, su léxico, formas de citar, demandas de contenido, etc., cubrir todas estas demandas no es tarea fácil y, precisamente por ello, los estudiantes tienen tantos problemas para realizar sus escritos (Hernández, 2009). En la tabla 5 se concentran las diferentes definiciones de la escritura académica.

Tabla 5. *Definiciones de escritura académica.*

Autor	Definición	Énfasis
Fastuca y Rocío (2005)	La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros, ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etc.) y los textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico.	El emisor del texto es un especialista en un área disciplinar concreta y sus destinatarios, generalmente, también son especialistas o semiespecialistas en la misma disciplina del autor.
Camps y Castelló (2013)	“Todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico”.	La escritura académica incluye aquellos textos que se escriben en la academia y que aspiran a ser leídos fuera de la misma (recomendaciones, textos de divulgación), o bien, tienen finalidades diferentes en el contexto académico, científico y profesional (tesis, artículos de investigación). Las autoras privilegian la teoría de géneros, pues éstos dan cuenta de las actividades que caracterizan a las comunidades que integran el contexto universitario.
Roldán et al., (2011)	“Textos que presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen”.	

Fuente: Fastuca y Rocío (2005); Camps y Castelló (2013); Roldán et al. (2011).

La escritura académica puede definirse, de manera general, como un sistema complejo de comunicación grafemática que emplean los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes y profesores) para interactuar en situaciones formales; este sistema demanda el respeto por una variedad de normas intratextuales e intertextuales (Campomagi, 2013; Villaseñor, 2013).

En el plano intratextual, la escritura académica exige que las ideas materializadas sobre un soporte impreso o digital se ajusten a las normas ortográficas vigentes y a las particularidades superestructurales del género que se quiera producir (ensayo, informe, tesis, etc.). En contraste, el plano intertextual se refiere a las convenciones de carácter discursivo, conceptual, de investigación, etc., impuestas por cada comunidad científica (ingeniería, biología, química, economía, etc.). Los textos que surgen dentro de las convenciones que impone la escritura académica presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen (Roldán et al., 2011).

Queda claro que más allá de los objetivos de comunicación básicos, inherentes a las tareas elementales de lectura y escritura características de los niveles de educación inicial y media, la universidad exige que los estudiantes se expresen de manera escrita mediante destrezas y competencias que conllevan un proceso de enseñanza-aprendizaje especial (Carlino, 2005).

Dada su complejidad, el tema de la expresión escrita, y su adquisición por parte de los estudiantes universitarios, se ha convertido en objeto de indagación y reflexión para un sinnúmero de disciplinas, investigadores, docentes e instituciones con diferentes posiciones teóricas y metodológicas. Respecto a su organización y tecnología, no hay duda de las implicaciones que tiene en una sociedad cada vez más compleja, de allí que surja la necesidad de conocer más de cerca los procesos que se llevan al interior de la universidad a través de investigaciones. En el siguiente apartado se hace una relación de las investigaciones más representativas que han dado cuenta de los procesos, estrategias y didáctica de la escritura académica.

2.3 Estado del Arte. Avances en las investigaciones

Al iniciar la revisión general de las investigaciones existentes sobre la escritura académica universitaria, se encontró que tanto en el ámbito nacional como internacional, la mayoría de las investigaciones están enfocadas a conocer los procesos de comprensión y producción de textos en la educación básica y media, esto se podría

justificar por el hecho de que es precisamente en esos niveles donde leer y escribir tienen una función esencial de la escolaridad obligatoria. Pero, ¿en qué momento la escritura comienza a ser motivo de estudio en la universidad? El interés surge en Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1970, mientras que en América Latina este tema se convirtió en un punto de interés hasta hace poco más de dos décadas. Las discusiones giran en torno a cómo los sujetos adquieren el sistema de lengua escrita, qué papel juegan las instituciones de educación superior (centrándose principalmente en la alfabetización académica) al estudiar las dificultades de los estudiantes para la incorporación de códigos, lenguaje y formatos propios de un campo disciplinar, así como el papel que tienen los docentes para promover y transformar a los estudiantes en escritores competentes en sus respectivos campos profesionales.

Los primeros trabajos acerca de la escritura se centraban en los procesos cognitivos; desde este enfoque, los aspectos de la composición escrita que se han investigado con mayor frecuencia corresponden a una dimensión procedimental, conceptualizándola como una actividad cognitiva compleja y autorregulada para la solución de problemas (Graham y Harris, 2005). Dentro de este enfoque teórico, los trabajos más influyentes en las últimas tres décadas fueron los de los estadounidenses Hayes y Flower (1996, 1981); y los de los canadienses Bereiter y Scardamalia (1982, 1987). Los primeros hicieron contribuciones importantes respecto al estudio sistemático de la identificación y caracterización de los procesos de planificación, textualización y revisión que intervienen en la composición escrita (y su interacción recursiva), las aportaciones metodológicas de sus investigaciones son relevantes para el estudio del proceso así como de las estrategias involucradas; Flower y Hayes condujeron sus investigaciones con universitarios adultos, utilizando la técnica de reportes de "pensamiento en voz alta". Del segundo grupo de expertos, se destacan los trabajos que condujeron a la identificación de los modelos de los escritores novatos (el modelo de "decir el conocimiento") y de los expertos (el modelo de "transformar el conocimiento"), sus aportaciones inspiraron múltiples propuestas educativas.

A la par de este enfoque de la década de 1970, la democratización del acceso a la educación superior en Estados Unidos e Inglaterra propició un aumento considerable

del número de jóvenes que ingresaban a las universidades, lo que supuso también la constatación y posterior queja por parte de los docentes universitarios respecto a la falta de preparación de estos jóvenes, que por primera vez no provenían de las elites intelectuales y educativas; dichas quejas hacían referencia a sus dificultades para leer y escribir y, por lo tanto, para entender y comunicar contenidos complejos propios de los estudios universitarios.

Ante las quejas sobre las deficiencias académicas de los estudiantes, en muchas universidades de Estados Unidos se agregó un requisito de ingreso que consistió en que los estudiantes tenían que tomar cursos de escritura durante su primer año de estudios; estos cursos eran de tipo remedial y su objetivo se centraba en preparar a los estudiantes para hacer frente a las demandas de escritura de la universidad. Ante el descontento generalizado y con base en las investigaciones realizadas en Inglaterra, se hicieron reformas en el currículo, estas acciones dieron lugar al movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC). Bajo este enfoque, se aboga por un cambio en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, con el argumento de la necesidad de que los estudiantes debían escribir textos funcionales dentro de cada una de las asignaturas de la carrera. El trasfondo de este planteamiento se relacionaba con la función epistémica del lenguaje, concretamente con la escritura a la hora de aprender; es en ese momento cuando se empiezan a desarrollar los primeros programas de escritura a través del currículo en diferentes universidades americanas (Carlino, 2005).

Como consecuencia del cambio, los cursos de escritura general se transformaron en cursos de escritura especializada, por ejemplo: para historiadores, filósofos o químicos. Sin embargo, la mayoría de estos cursos estaban adscritos a los Departamentos de Lengua y se promovió que tuvieran alguna formación adicional a la disciplina en cuestión. Este cambio en los cursos de escritura evidenció la necesidad de investigar y profundizar en las características de los textos de cada disciplina, así como indagar las prácticas de escritura y los géneros asociados a las mismas, lo que dio origen a un nuevo movimiento centrado en la escritura de disciplinas específicas. También pretendía descifrar las prácticas discursivas de cada disciplina para diseñar propuestas formativas disciplinares acordes con dichas prácticas de escritura. Este objetivo,

complejo y ambicioso, se concretó en dos grandes líneas de investigación aún vigentes: la que estudia los textos y discursos de los profesionales de una disciplina en específico, y la que cuestiona los textos que se escriben en las aulas universitarias, cuando de lo que se trata es de aprender aquella disciplina (Russell, 1990; Campos y Castelló, 2013).

Este cambio instaurado por el movimiento *Writing in the Disciplines* (WID) tuvo importantes consecuencias, muchas de las cuales han configurado el ámbito de investigación de lo que actualmente se conoce como alfabetización académica, en ese sentido la escritura académica dejó de considerarse una habilidad lingüística o cognitiva general para concebirse como una actividad social y culturalmente situada. Así, los estudios sobre la composición escrita que se han realizado en las últimas décadas, han logrado establecer un campo de investigación sólido. A partir de las aportaciones de la perspectiva cognitiva, y posteriormente de las posturas comunicativas y socioculturales de la década de 1990, actualmente se cuenta con modelos y propuestas firmes de gran potencial heurístico.

A continuación se presentan las investigaciones que se han realizado en los últimos años con respecto a la escritura académica. Se incluyen documentos que datan del 2006 al 2017 y que han sido publicados en diferentes países: Chile, Colombia, Argentina, Venezuela, España y México; los resultados muestran el interés de los investigadores por las dificultades implícitas en el proceso de escritura, representaciones de la escritura académica, la incidencia del contexto en la producción escrita, y el aprendizaje y didáctica de la escritura.

Para su selección se aplicaron los criterios de pertinencia, novedad y coherencia con el tema investigado. El tipo de publicación utilizado con mayor frecuencia es el artículo de investigación, donde se presentan los resultados que dan cuenta de los últimos avances sobre la escritura académica. Se consultaron las siguientes bases de datos: Redalyc, Scielo, Aacademia, Google Academic, Researchgate, Dialnet y Unesco, fuentes que se inclinan por la investigación realizada en las universidades o por investigadores reconocidos en el tema; también se tomaron en cuenta las características del material analizado: fecha de publicación, población investigada, temáticas abordadas y metodologías de investigación utilizadas.

2.3.1 Concepciones de la escritura académica.

Carlino (2006), en *Concepciones y formas de enseñar escritura académica*, examina desde una metodología contrastante un *corpus* documental de 125 universidades (argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses), para comparar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan. Las preguntas que orientaron el análisis fueron: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y en qué ideas se fundamentan?

Molano y López (2006), en el estudio de caso *Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la universidad ICESI* en Colombia, exploran las concepciones que tiene la ICESI sobre la escritura académica y concluyen que las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de los estudiantes. Se encontró, además, que cuando los profesores hacen comentarios pertinentes en los trabajos de sus estudiantes, éstos logran una mejor conceptualización sobre los modos de escribir.

Carlino (2007), en la ponencia *¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?*, presenta una perspectiva de las investigaciones sobre escritura en la universidad, cuyo centro de interés es cómo se incluyen en la enseñanza con relación al aprendizaje de las diversas asignaturas y los resultados obtenidos en la investigación (las perspectivas de los alumnos y docentes universitarios acerca de escribir en la universidad). La autora concluye que las investigaciones sobre la escritura en la universidad han experimentado, en treinta años, dos tendencias concurrentes: 1) la contextualización y 2) la indagación sobre las relaciones entre la enseñanza que brindan las instituciones y el aprendizaje de los estudiantes.

Pertuz (2008), en la investigación realizada en la Universidad del Norte en Colombia, denominada *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura*, encuentra como problemática (después de realizar una prueba diagnóstica a los

estudiantes de comunicación social), la concepción ingenua que tienen de la escritura: 1) lo más importante a la hora de escribir es la ortografía y la gramática, 2) los procesos de transcripción, en consecuencia, no tienen en cuenta el proceso y piensan que una vez solucionado los problemas de gramática y ortografía pueden acceder de manera competente a la producción de textos. El diagnóstico permitió al autor establecer las razones de las dificultades para escribir de los estudiantes: poca lectura, falta de práctica, de conocimientos y de interés sobre la escritura, inseguridad, descuido, bloqueos y poca orientación en la escuela.

Carlino (2009) en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, presenta una aportación para los maestros interesados en “disminuir la brecha entre las expectativas de los profesores y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años en el nivel superior”. El libro se centra en el desarrollo de dos interrogantes: ¿cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje? y ¿de qué modo pueden los docentes sacar provecho de estas relaciones en beneficio de la formación de los estudiantes? Para concluir, la autora asume la idea de responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e institución.

En México, en la investigación de Hernández (2009) denominada *Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no terminan la tesis?*, se analizan los argumentos que los docentes suelen dar frente a las dificultades de sus alumnos para apropiarse y manejar la escritura, y se invita a otros docentes a revisar la definición de escritura académica y a discutir las concepciones prescriptivas y rígidas sobre la escritura en la academia mexicana. Se sugiere considerar las dimensiones de poder, legitimidad, acceso e identidad, involucradas en el acceso a la educación de los grupos marginados, así como al discurso académico.

Pérez y Rincón (2013) en su estudio *¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana?*, caracterizaron las prácticas de lectura y escritura dominantes en la Universidad Colombiana. Se trató de un estudio descriptivo e interpretativo basado en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Se estudiaron 17 universidades y analizaron cinco fuentes: a) encuesta a estudiantes; b) programas de los cursos que las

universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; c) documentos de política institucional; d) grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores; y e) 17 estudios de casos de prácticas destacadas. Los resultados generales señalan que las universidades sí fortalecen los procesos de lectura y escritura académica, a través de la oferta de cursos de lectura y escritura como competencias genéricas, mas no como prácticas epistémicas y disciplinares específicas. En el análisis de prácticas destacadas se encontró que, para estos docentes, la lectura y escritura son efectos y condiciones de una postura sobre el conocimiento, más que fines en sí mismos. En este estudio se demostró que 55 % de los padres de los estudiantes que provienen de grupos socialmente desfavorecidos o de clase media baja, habían completado únicamente sus estudios primarios y alrededor del 30 % completó los secundarios. Investigaciones recientes señalan que el 81.2 % es primera generación en educación superior (Ezcurra, 2011), de esta caracterización puede inferirse un escaso contacto en el seno del hogar con textos similares a los del nivel superior.

En México, Azuara y Sánchez (2013) en la investigación *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios*, parten del análisis de un *corpus* formado por ensayos de opinión escritos por alumnos universitarios en donde exploraron los recursos discursivos que utilizaron los estudiantes en la construcción y expresión de opiniones durante los últimos cursos de su formación académica. Los resultados evidencian las dificultades que muestran al construir textos académicos de orientación argumentativa, particularmente las dificultades en el dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y el manejo de voces, la estructura del texto y, sobre todo, la construcción de perspectiva discursiva.

Capomagi (2013) en *La escritura académica en el aula universitaria* reporta una investigación que se centra en la escritura académica de estudiantes de abogacía en una universidad privada de Argentina. Se trata de un estudio descriptivo con abordaje cualitativo, en el que se empleó la estrategia de comparación de casos, los datos obtenidos dieron cuenta de las diferentes prácticas y concepciones de los profesores; mientras que en algunos casos se considera que los estudiantes aprenden a escribir en niveles previos de enseñanza, en otros se manifiesta la preocupación por la escritura,

pero no se sabe cómo contribuir a su mejora. Algunos profesores no logran percibir la posibilidad epistémica que tiene la escritura, en tanto otros atribuyen a escribir la función de generar y transformar el conocimiento.

2.3.2 Incidencia del contexto en la producción escrita.

Roldán, Vásquez y Rivarosa (2011), en la investigación *Mirar la escritura en la educación superior como un prisma*, analizaron y compararon “las consignas de la escritura desde las posibles tipologías y demandas cognitivas que implican en el campo particular de las ciencias biológicas”. El *corpus* fue tomado de tres fuentes de información: la voz de los docentes, la voz de los estudiantes y las tareas de escritura en el aula. Las autoras concluyeron que la triangulación teórica y metodológica de datos les permitió profundizar y dar una mirada compleja a la escritura y sus actores.

Camps y Castelló (2013), en el estudio *La escritura académica en la universidad*, analizan diferentes aportaciones hechas sobre la escritura académica, a partir de los géneros que se producen en la universidad con el propósito de otorgar sentido y significado a las prácticas de escritura de los estudiantes, y presentan reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria.

Carlino, Iglesia y Lavalt (2013), en la investigación *La escritura académica en la universidad*, examinan las prácticas declaradas y las concepciones de lectura y escritura que pueden inferirse de ellas, a partir de un estudio entre profesores universitarios argentinos. Las autoras centran el interés en describir las acciones que se realizan para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos para leer comprensivamente y escribir con claridad. Como conclusión, las autoras manifestaron que lo más provechoso para el aprendizaje es entramar o tejer el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos.

Marinkovich y Poblete (2014) con su estudio *Alfabetización en escritura académica en Biología: propósito comunicativo y niveles de alfabetización* (cuyo objetivo fue determinar los niveles de alfabetización académica en escritura que se relevan a partir de los propósitos comunicativos presentes en los escritos de un grupo de estudiantes de primer año de la asignatura Morfofisiología: Función Animal, perteneciente a la licenciatura en Biología de una universidad del H. Consejo de Rectores de Chile)

responden a una tarea de escritura que se basa en el género “artículo de investigación” con el propósito de abordar un problema y resolverlo, siguiendo las etapas de una investigación en el área disciplinar. Los resultados obtenidos permitieron determinar que el nivel de alfabetización en la escritura académica que predomina, aun cuando su porcentaje no sea significativo, es aquel que se ha denominado “explicativo”, al que le siguen el nivel “reproductivo”, “relacional”, “proactivo” y, finalmente, el “justificador”; los estudiantes presentaron un nivel inicial de alfabetización académica, tanto en lo científico como en la escritura, pero con un potencial para su desarrollo en las siguientes etapas de formación disciplinar.

Cárdenas (2014), autor de *Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano*, presenta los resultados de una investigación realizada en diez licenciaturas, que tuvo el propósito de describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se realizan en esas licenciaturas. Este estudio tuvo como base teórica la alfabetización académica, la metodología fue cualitativa–etnográfica.

2.3.3 Aprendizaje y didáctica de la escritura.

Los investigadores mexicanos, Reyes, Fernández y Martínez (2013), en su estudio *Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México*, consideran el empleo del blog para impulsar una comunidad de aprendizaje para la lectura y la escritura académica. En particular, describen su uso como una herramienta pedagógica para propiciar el trabajo colaborativo entre estudiantes en actividades orientadas a la escritura de un ensayo. En los resultados se destacan los aciertos de la intervención y se sugieren formas para mejorar prácticas. Como alternativa a un estilo monológico muy extendido en la educación, la propuesta favorece el diálogo sostenido para la construcción de argumentos.

Otra autora mexicana, Villaseñor (2013), dio cuenta de una intervención didáctica para orientar la escritura académica, se basó en los resultados obtenidos en una

investigación que evidenció las dificultades de los alumnos que recién ingresan a la universidad respecto a la lectura y escritura de textos especializados en las diferentes disciplinas. Los resultados de dicha intervención muestran que la escritura académica guiada puede dar lugar a versiones del desempeño académico y sus expresiones disciplinarias cada vez más logradas y exitosas.

Carlino (2013) en el estudio *Alfabetización académica diez años después*, ofrece un recuento de los presupuestos e ideas que han contribuido a la conceptualización de los problemas de lectura y escritura al cuestionarse qué debe constituir su enseñanza en la universidad y al analizar críticamente experiencias de intervención pedagógica en Argentina para abogar por una enseñanza en contexto, en la que escribir y leer en la universidad obliguen a pensar en la manera en que se enseña y se aprende en el conjunto de materias que constituye la propuesta curricular de las diferentes carreras de este nivel. La autora propone la reformulación del concepto de alfabetización académica para reconocer la dimensión social de la escritura académica, puntualizar que ésta no puede fragmentarse ni desvincularse de lo que se enseña, y apuntar a la necesidad de atender a una educación prolongada que no se limita a una materia o un ciclo escolar, y afirma que las alfabetizaciones académicas incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

En Chile, Ávila, González-Álvarez y Peñaloza (2013), en su estudio titulado *Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional*, describen los esfuerzos por concretar, en una universidad latinoamericana, los modelos anglosajones de escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*) y escritura en las disciplinas (*Writing in the Disciplines*). Los autores destacan la colaboración entre especialistas de las disciplinas académicas y asesores de lenguaje para diseñar actividades.

Arroyo y Gutiérrez (2016) realizaron un estudio cualitativo sobre competencias de escritura en la formación universitaria del profesorado y manifestaron que la práctica regular de la escritura no es suficiente para mejorar esas habilidades en los estudiantes y, por lo tanto, es necesario organizar la enseñanza académica de la escritura en los niveles universitarios; es decir, que la formación académica en el pregrado no garantiza

que un profesor sea escritor, para lograrlo es necesario profundizar en los elementos propios de la escritura académica o incluirlos en los programas de formación pregradual.

Guerra (2016), en su estudio *Peer support in small group EFL writing task*, afirmó que las investigaciones han demostrado que, al escribir con un compañero, los estudiantes se retroalimentan en elementos formales y discursivos de la lengua. Es decir, que la lectura y coevaluación de un texto realizada por un compañero posibilita una mejora en la redacción de textos.

Rojas (2016), en la investigación *Género en lingüística sistémico-funcional y en sociorretórica: apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad*, manifestó que no se puede delegar a los docentes de las disciplinas la responsabilidad en la formación de lectores y escritores, pues ellos no poseen un conocimiento especializado sobre la dinámica del lenguaje, toda vez que la escritura es un proceso de reflexión y estructuración mental complejo que exige un conocimiento especializado.

Bazerman, Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovao, Moritz y Narváez (2016), en el artículo *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior en América Latina*, plantean que los estudios sobre lectura y escritura en educación superior cuentan con al menos dos décadas de desarrollo en Latinoamérica; no obstante, aún son escasas las investigaciones sistemáticas sobre la configuración de este espacio disciplinar. Las conclusiones obtenidas evidencian que la mayoría de los artículos presentan interés en la investigación empírica de la escritura y abordan entornos y géneros diversos, aunque predominan los artículos referentes a la formación de grado y al área de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que las investigaciones realizadas en los últimos diez años, han aportado elementos que permiten la contextualización desde una dimensión más social y menos individualista de los problemas que tienen los estudiantes dentro de las aulas para llegar al dominio de las habilidades, tanto de lectura como de escritura; también han mostrado la necesidad de trabajar en conjunto

(instituciones, docentes y alumnos) para fomentar la escritura académica dentro de las aulas desde una dimensión cognitiva y social.

2.4 Conceptualización del problema

Vale la pena tener presente que el estudiante es, ante todo, un aprendiz que se está formando en una disciplina, que pertenece a una familia, a una comunidad, a una clase social, a una cultura, que tiene consciencia de su compromiso y que, además, forma parte de otros contextos que intervienen sin cesar en su producción textual; estas situaciones manifiestan la doble responsabilidad del aprendiz de escritor, por una parte su implicación como ser individual, con unos conocimientos previos específicos conceptuales y discursivos (Bereiter y Scardamalia, 1987), y por otra, la inclusión en una cultura, en un contexto social que delimita su producción (Grupo Didactext, 2003).

La inclusión a este contexto social de producción se hace a través de la escritura académica, que permite que el estudiante adquiera el discurso propio de las materias y disciplinas de su carrera, aunque en el ámbito universitario esta implicación no ha sido del todo entendida, ya que es común escuchar comentarios de los profesores acerca de que los estudiantes manifiestan dificultades para comprender lo que leen y que tienen serios problemas para expresar sus ideas por escrito (textos superficiales sin argumentación, dificultad para delimitar el problema, incorporar y utilizar diferentes fuentes, etc.). Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo, adjudicando la responsabilidad de la adquisición de las habilidades lingüísticas y de estudio a los docentes de la escuela primaria y secundaria. Es así como los profesores del nivel superior consideran que su responsabilidad recae únicamente en la enseñanza de contenidos disciplinarios y no en la de promover actividades que permitan el desarrollo de estrategias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito. La expectativa es que los alumnos de nivel universitario ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico. (Carlino, 2004; Hernández, 2009; Ortiz, 2011; Mostacero, 2011).

Se ha podido reconocer que la mayoría de los problemas académicos de los estudiantes universitarios derivan precisamente de la competencia que poseen para comprender los textos de sus propias asignaturas y, más aún, para escribir sobre asuntos

relacionados con su campo profesional específico, esto se debe a las diferencias entre los textos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria y en la universidad. Respecto a la lectura, a diferencia de la escuela secundaria que trabaja con materiales instructivos graduados (preparados especialmente para el alumno), en la universidad, los estudiantes se enfrentan a múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores que presentan posiciones diversas y distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, y a contrastar resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que les permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales.

Las tareas de escritura en la escuela secundaria tienden a la reproducción, mientras que en la universidad se requiere desarrollar y aplicar habilidades de síntesis, integración y derivación, desde las teorías y categorías para el análisis de problemas relevantes dentro de una profesión (Carlino, 2005; Foster y Russell, 2002; Parodi, 2010; Turner y Street, 1999). Otro aspecto es el desconocimiento de los tipos de textos (artículos de investigación, reseñas, anteproyectos de tesis, monografías, ensayos, etc.) y de géneros discursivos propios de cada asignatura, a cada uno de ellos corresponde una estructura, una organización textual, así como aspectos gramaticales y pragmáticos específicos; no es lo mismo escribir un ensayo en química o economía, que en literatura o biología.

El proceso de composición en la universidad requiere del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, producción y revisión de lo escrito. En ese sentido, autores como Carlino (2004) y Mostacero (2011) mencionan que, debido a que los docentes no promueven estas estrategias, los estudiantes no practican sus habilidades de planeación, revisión y escritura de borradores intermedios, de ahí que al estudiante se le dificulte identificar las necesidades enunciativas, es decir, no toma en cuenta quién escribe y para quién se escribe, no se atiende la situación retórica donde el único destinatario es el docente, lo que da como resultado escritos faltos del cumplimiento de su función social y epistémica. De acuerdo con Sommers (1982), el

nivel de análisis de los estudiantes al momento de revisar sus escritos, se centra en las palabras y frases, pero no en el texto en conjunto, para ellos escribir es igual a traducir el pensamiento en lenguaje.

Otro aspecto que ha contribuido al problema es la falta de retroalimentación a los escritos de los estudiantes por parte de los maestros. La visión que tienen los maestros acerca de la escritura como una tarea que se encarga y que por lo general no se acompaña ni supervisa, así como la corrección que se hace y que atiende aspectos superficiales con la finalidad de otorgar una calificación, convierten a la escritura en un objeto de evaluación que se sanciona y castiga. Este tipo de escritura en la que “se dice el conocimiento”, representa una dificultad para que el estudiante asuma una postura personal y crítica, habilidad esencial que cualquier escritor novato necesita desarrollar para formar parte de la comunidad de expertos.

Un último aspecto a considerar, es la presencia cada vez más fuerte de las redes sociales en la educación superior (Pineteh, 2012). El acceso a redes sociales como *Facebook*, *Twitter* y algunos *blogs*, ha impactado la calidad de los escritos de los estudiantes, la complicación surge con la convivencia del estilo informal de las redes y el estilo más formal y restringido del mundo académico. Al pasar tantas horas en las redes, este estilo de escritura informal se transfiere inconscientemente a la escritura académica, lo cual es incoherente con el lenguaje que exigen las diferentes disciplinas y áreas de estudio (Jabulani, 2014).

De manera general, los problemas que presentan los estudiantes universitarios para apropiarse de la tarea de escribir textos se pueden agrupar en cuatro situaciones, mismas que se plantearán en el siguiente apartado.

2.4.1 Situaciones problemáticas.

Una primera situación problemática es la condición de aprendices que tienen los estudiantes universitarios al encontrarse inmersos en una cultura que les resulta desconocida, tanto por las prácticas de escritura, como por los marcos conceptuales de las disciplinas universitarias. Los estudiantes se enfocan en “decir el conocimiento ajeno” en cada uno de sus escritos y como aprendices deben comenzar a transformar su propio conocimiento. Las diferencias entre escritores competentes y novatos no

tienen que ver con ser buenos o malos estudiantes sino que se relacionan con la capacidad de integrarse a su comunidad discursiva.

Una segunda situación problemática es lo que Carlino (2003) llama “desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir”, es decir, no toma en cuenta los problemas retóricos (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semánticos (relativo al contenido), lo anterior se refleja en lo que Bereiter y Scardamalia (1987) llamaron “decir el conocimiento”: el escritor solamente escribirá lo que sabe sobre el tema y se centrará en sus propios puntos de vista o en los del docente, con lo que pierde la oportunidad de transformar el conocimiento de partida.

Un tercer problema encontrado en numerosos universitarios es la falta de planificación y la revisión superficial del texto. Cuando se planifica la producción de un texto, es posible, a través de las diferentes versiones escritas por el estudiante, lograr un texto final cohesionado (microestructura) y coherente (macroestructura); sin embargo, al observar sus borradores, éstos tienden a conservar las ideas originalmente plasmadas y a pesar de revisarlos, únicamente modifican aspectos superficiales. Los estudiantes ven la revisión como una tarea tediosa y no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2004); presentan dificultad para destacar por qué es relevante abordar un problema determinado, tampoco fijan de antemano un plan o esquema textual, ni las partes que contendrá el trabajo; tienen errores reiterados en el uso de formas de organización del texto, por ejemplo, la división por ítems o apartados, la cual contribuye a ordenar la exposición textual y facilita la comprensión por parte del lector. Tampoco desarrollan de manera clara y precisa las conclusiones del texto y presentan problemas ortográficos que uno pudiera considerar ya superados en esta etapa de la formación académica, tales como no saber usar las mayúsculas en nombres propios, comenzar párrafos con minúscula o no escribir mayúscula después del punto y seguido.

Finalmente, un cuarto problema identificado es la falta de la lectura y retroalimentación de los escritos, que puede estar a cargo de un docente o de un compañero de clase. Cuando un estudiante escribe un texto, espera que en primera instancia el docente lo lea y lo retroalimente, para de esta manera desarrollar la

competencia de escritura y evidenciar sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, los estudiantes han manifestado que la escritura, para los profesores, es un fenómeno que se limitan a contemplar, las devoluciones son construidas con estrategias cuya finalidad es la de expresar una calificación acerca de lo acertado o errado del texto (Natale, 2014). Otro aspecto que los alumnos lamentan es que, a lo largo de los estudios, el intenso monitoreo de los docentes decrece. Además manifiestan la falta de acuerdos institucionales, tanto en los criterios de los profesores con respecto al uso de los formatos textuales académicos, como en los criterios de evaluación.

Así, el problema de los estudiantes para dominar la cultura escrita es una tarea compleja que radica en la gramática, el código, en la especificidad discursiva, en la complejidad cognitiva, en la variedad de géneros y textos que pertenecen al constructo cultural denominado alfabetización académica; es decir, la complejidad radica en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito universitario y el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003).

Por tal motivo, se hace indispensable trabajar los procesos de escritura de forma continua y gradual. La autora del presente trabajo coincide con Carlino (2005) en que si la lectura y la escritura constituyen un problema en la educación superior, no se debe únicamente a que los estudiantes tengan una preparación deficiente en los niveles previos sino a los obstáculos que generalmente aparecen cuando nos enfrentamos a un nuevo conocimiento. Los modos en que se lee y se escribe en la universidad no son una continuidad de lo aprendido previamente, son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que para muchos suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas, ya que si la escritura académica no está incluida en el currículo de la educación superior, depende, por lo tanto, de un autoaprendizaje por parte de los estudiantes de nuevo ingreso. Lo que implicaría que, a las deficiencias que trae el bachiller vinculadas con la primera alfabetización, se le sumen las dificultades para leer, interpretar y construir géneros propios de las disciplinas, de tal manera que el desconocimiento de las reglas

gramaticales, así como de las particularidades pragmáticas, retóricas o estilísticas, dejan de ser un problema escolar para convertirse en un problema social y público. Estas situaciones tendrán un impacto en la manera en que cada estudiante viva su proceso de adquisición de la escritura académica; las estrategias, la motivación y la experiencia previa que cada uno posea influirá para que el aprendizaje se dé paulatinamente, les genere un mayor o menor estrés, sea más o menos complejo y se domine o no.

A partir de los supuestos anteriores, surge el interés de conocer a fondo cómo se da este proceso al interior de la universidad, a través de la mirada de los mismos actores, lo que permitirá conocer ¿cómo vivencian y regulan el proceso de adquisición de la escritura académica estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán?, ¿a qué retos se enfrentan y qué estrategias utilizan para cumplir con las tareas de escritura solicitadas al interior de sus disciplinas?

2.5 Objetivos

- Comprender las vivencias, tensiones y dificultades que enfrentan estudiantes universitarios en el proceso de desarrollo de la escritura académica.
- Determinar qué procesos cognitivos y metacognitivos utilizan cuando elaboran un texto académico.
- Conocer qué implica para los estudiantes escribir dentro de sus disciplinas.

2.6 La necesidad del estudio de la adquisición de la escritura en el contexto universitario

Es claro que la sociedad actual está sometida a cambios constantes y vertiginosos. La universidad tiene la misión de formar profesionales capaces de estudiar y ayudar a la comprensión y solución de problemas propios de su entorno, además de ser un medio esencial en la generación de conocimientos e innovaciones tecnológicas. En este contexto, el discurso escrito es una potente herramienta que permite la comunicación, la exteriorización de los conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico. El dominio del discurso escrito es, sin duda, una tarea compleja y una exigencia de la vida moderna, ya que otorga al estudiante las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica.

Dada la importancia que ha tomado el estudio de la escritura en la educación superior y su incidencia directa en el desempeño académico de los estudiantes, es que empieza a ser objeto de interés en Latinoamérica, y si bien es cierto que en los últimos años se han realizado varias investigaciones sobre cuestiones vinculadas con el proceso, adquisición y enseñanza de la escritura académica, éstas aún son muy escasas (Carlino, 2013). Son aún más escasos los estudios que den a conocer las vivencias de estudiantes en el proceso de adquisición de la escritura al interior de sus disciplinas en diferentes campos del saber (Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Ciencias Exactas); por lo tanto, la necesidad de investigar este tema y nivel educativo no es exclusiva del estado de Yucatán, México sino que representa un área de estudio poco explorada en el ámbito nacional, especialmente si se compara con la trayectoria de países como Argentina y Colombia.

Si es cierto que la escritura académica requiere de unas competencias generales, también es cierto que cada tarea de escritura en las diferentes disciplinas requiere de conocimientos específicos propios de ese campo de estudio; se requiere el manejo de códigos y conceptos ajenos a la redacción propiamente dicha, por lo que un aspecto ineludible que es necesario realizar en el contexto de la educación superior es la investigación de los procesos de escritura académica a la luz de las disciplinas. Por tal motivo, la presente investigación pretende contribuir a ampliar el conocimiento del fenómeno en estudio, al conocer los problemas a los que se enfrentan los estudiantes universitarios para elaborar y presentar los diferentes textos académicos que se les solicitan. Pretende, además, dar cuenta acerca de la situación que viven los universitarios al tener que incorporarse a una nueva cultura que les demanda la producción de textos muy diversos, situación que la mayoría de ellos enfrenta sin un claro conocimiento previo de lo que significa escribir textos académicos dentro de sus disciplinas.

Es importante generar conocimiento que permita el desarrollo de estrategias que promuevan procesos didácticos más acordes con las necesidades de los jóvenes del siglo XXI y que estén basadas en las necesidades reales de los estudiantes, además de

estar orientadas a mejorar los procesos de comprensión, inferencia, argumentación y producción de textos académicos.

De esta manera, se plantea la necesidad de que tanto la institución universitaria, como los docentes, se hagan cargo de la enseñanza de la lectura y escritura en cada una de las disciplinas, más allá de la existencia de talleres de escritura académica, tutorías e intervenciones pedagógico-didácticas que responden a diferentes demandas. Para ello, es fundamental tener los elementos necesarios que den la pauta a seguir; por este motivo, la presente investigación pretende contribuir al desarrollo y difusión de la escritura académica a partir de cimientos teóricos y experiencias académicas y personales de estudiantes universitarios, mismos que comparten el proceso de escritura que llevan a cabo en cada una de sus licenciaturas. Observar el panorama actual con respecto a la escritura académica podría permitir el desarrollo de estrategias que beneficien al docente y al universitario y, por lo tanto, a la institución de la que forman parte y a la comunidad académica de México y Latinoamérica.

Capítulo 3. Método

Después de establecer las bases teóricas y de identificar el problema de investigación, surge la pregunta ¿cómo explorar las vivencias de los alumnos en relación con su proceso de adquisición de la escritura académica? A partir de los conceptos y las teorías que se revisaron en el primer capítulo acerca de la escritura académica y los procesos implícitos en la misma, se identificaron los aspectos en los que se centró esta investigación.

Se realizó una investigación de tipo cualitativo, centrada en un estudio de casos, cuyas fuentes de recolección de datos fueron: un cuestionario de acercamiento, entrevistas no estructuradas y un grupo focal. Se asumió tanto el enfoque cognitivo de Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1987), como el modelo del Grupo Didactext (2003), para obtener las categorías y subcategorías en las que se organizó el análisis de resultados.

En este capítulo se presentan las bases teóricas, el diseño y el método de análisis acerca de las vivencias de estudiantes universitarios en su proceso de adquisición de la escritura académica. Se abarcan las siguientes secciones: caracterización de la investigación, selección de los participantes, escenario y contexto del estudio, los instrumentos y materiales, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información. Finalmente, se describen las técnicas de análisis de la información, así como las consideraciones éticas.

A continuación se presentan los aspectos mencionados anteriormente.

3.1 Paradigma de investigación: enfoque cualitativo

La elección del paradigma que guía una investigación está relacionada con la manera en que las variables de estudio son abordadas y con la naturaleza de las mismas en cuanto a constructos; en el presente trabajo las preguntas de investigación llevaron a la elección del método. El propósito de esta investigación es conocer cómo los estudiantes universitarios adquieren el dominio de la escritura académica a partir de su participación en una comunidad discursiva que es inherente a sus carreras, qué estrategias de planeación, textualización y revisión utilizan, cómo regulan estos procesos y cómo a partir de éstos forjarán sus vivencias en torno al aprendizaje de la misma; la intención fue entender la complejidad de la interacción de todos estos aspectos.

Por lo anterior, se realizó una investigación de tipo cualitativo que se orientó a descubrir el sentido y significado de las acciones sociales, y consideró la comunicación del investigador con el tipo de trabajo y los sujetos de investigación como una parte explícita de la producción de conocimiento, por lo cual las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudió fueron parte del proceso de investigación (Flick, 2007). Esta perspectiva sigue una estrategia de investigación principalmente inductiva, por lo que el producto de estudio es descriptivo (Merriam, 1998).

Para Stake (1998) las características que distinguen a una investigación cualitativa son diversas, se citan las siguientes:

- La investigación cualitativa no parte de una hipótesis y, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes, más bien busca generar una teoría a partir de los resultados obtenidos.
- Tiene una metodología holística, es decir, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino que son considerados como totalidad y en su totalidad.
- Presenta una perspectiva histórica y por lo tanto dinámica. El investigador estudia a las personas y los grupos tratando de reconstruir y comprender su pasado, por ejemplo: el contexto y las situaciones en las que se encuentran.

- Metodológicamente es naturalista, es decir, estudia a las personas y a los grupos en su ambiente natural y en la vida cotidiana. Los investigadores interactúan con ellos de una manera natural.
- Produce datos descriptivos que se apoyan en las propias palabras de las personas y en las observaciones de su conducta.
- Emplea la observación participante, la entrevista no estructurada, la entrevista biográfica, las historias de vida, las entrevistas grupales, las encuestas cualitativas; realiza análisis a través de esquemas y categorías abiertas.
- Dado que el objeto de estudio son los seres humanos, la relación que el investigador establece con las personas y con los grupos es cercana y empática, y su interacción es de tipo dialógico y comunicativo, es decir, se da la relación “sujeto que investiga - sujeto” y no la relación “sujeto-objeto”.
- En este enfoque, todos los escenarios y personas son dignos de estudio, la investigación cualitativa trata de dar voz a aquellas personas a las que la sociedad ignora.
- Dado que su finalidad primordial es la comprensión de experiencias individuales y/o colectivas en condiciones espacio-temporales, la aceptación de la diferencia y de la singularidad de los individuos, así como de sus grupos de referencia, es el fundamento de la tarea comprensiva.

En el contexto de la investigación cualitativa se han descrito diversas formas de investigación a las que se ha denominado como: orientaciones, tradiciones teóricas, estrategias de indagación, géneros o tradiciones principales. Estas tipologías resaltan los diferentes tipos de investigaciones cualitativas. Merriam (1998) sugiere que en la investigación educativa prevalecen cinco tipos de investigación cualitativa: 1) estudios cualitativos básicos o genéricos, 2) etnografía, 3) fenomenología, 4) teoría fundamentada y 5) estudios de casos; como se podrá apreciar en las siguientes secciones de este capítulo, todas éstas fueron asumidas para desarrollar la investigación.

3.1.1 Diseño: estudio de casos.

Para esta investigación se eligió el diseño de estudio de casos, dado que, como señala Merriam (1998), el interés está puesto en los significados que los individuos (en este caso los estudiantes) construyen; es decir, cómo construyen el sentido de su mundo y las experiencias que tienen de él. Se asume además, que el significado está inmerso en las experiencias de los individuos que se expresan a través de su discurso oral y escrito, mediado por las percepciones propias del investigador. Esta perspectiva sigue una estrategia de investigación principalmente inductiva.

Además, esta investigación se enmarca dentro de los estudios colectivos, ya que una vez que se identificó el problema de estudio, el autor se vio en la necesidad de comprender el problema a partir de siete casos. De acuerdo con Stake (1998) los estudios colectivos buscan profundizar en un aspecto o clarificar una teoría, y los casos en sí mismos tienen un interés secundario, ya que juegan un rol en favor de la comprensión de algo más. Cada estudio de caso es un instrumento para comprender el objeto de estudio. Para Yin (1989) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

En este sentido, Chetty (1996) afirma que el método para el estudio de casos:

- Es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial del mismo.

Según Merriam (1998), los estudios de caso en educación pueden dividirse de acuerdo a su informe final en descriptivo, en el cual se presenta un informe detallado

del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas y aporta información básica generalmente sobre programas y prácticas en el contexto educativo; e interpretativo, el cual aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso, el modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información, siendo tal el caso del presente trabajo.

3.2 Selección de los alumnos para los estudios de casos

El propósito de esta investigación fue conocer las vivencias de los estudiantes en su proceso de adquisición de la escritura académica, a partir de los textos que surgen dentro de las convenciones que impone la misma, mismos que presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática que atribuye formas relativas a la organización lógica dependiendo del área a la que pertenezcan (Roldán et al., 2011). Por lo anterior, se tomó la decisión de incluir estudiantes de ocho programas educativos de cuatro campus, éstos fueron seleccionados de manera aleatoria y se presentan en la tabla 7. Para la selección de los sujetos de estudio, el trabajo se dividió en dos momentos; en un primer momento, después de seleccionar los ocho programas educativos que formarían parte del estudio, se solicitó autorización a los diferentes coordinadores de dichos programas para aplicar el cuestionario de acercamiento. Los criterios de selección fueron: 1) que fueran alumnos del tercer semestre, ya que de acuerdo a Almeida et al. (1999), es a partir del primer año que los estudiantes ya han terminado el proceso de adaptación a la vida universitaria y por lo tanto ya cuentan con las herramientas necesarias para su permanencia en la misma; 2) que estuvieran formalmente inscritos (alumnos regulares); y 3) que quisieran formar parte del estudio. El cuestionario se aplicó a un grupo por grado y la muestra quedó conformada por 206 estudiantes, el total de participantes por programa se muestra en la tabla 7.

Tabla 6. *Programas educativos por campus.*

Campus	Programa educativo (PE)
--------	-------------------------

Ciencias biológicas y agropecuarias	Biología Médico veterinario zootecnista (MVZ)
Ciencias exactas e ingenierías	Licenciado en enseñanza de las matemáticas (LEM) Ingeniero químico industrial (IQI)
Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño	Arquitectura Diseño del hábitat
Ciencias Sociales, Económico-administrativas y Humanidades	Derecho Economía

Fuente: UADY (2010a).

La muestra quedó conformada por 206 estudiantes de los cuales el 45.6 % corresponde al género masculino y el 54.4 % al género femenino.

Tabla 7. *Número de participantes por programa educativo.*

Programa educativo	Número de participantes
Biología	33
Médico veterinario zootecnista	30
Licenciado en enseñanza de las matemáticas	30
Ingeniero químico industrial	21
Arquitectura	16
Diseño del hábitat	9
Derecho	44
Economía	23

Fuente: Ana Elena Ranz

El objetivo principal de este primer momento fue acceder a los sujetos de estudio, aunque también era importante hacer una caracterización de la tipología textual, conocer la frecuencia con la que escriben textos académicos, el grado de dificultad que implica escribir textos académicos dentro de sus disciplinas y cómo se perciben a sí mismos como escritores.

Al final del cuestionario de acercamiento se añadió una sección que invitaba a los estudiantes (que lo habían contestado) a que participaran en la siguiente fase del estudio; la participación era completamente voluntaria.

En la segunda fase del estudio, se seleccionaron los estudiantes que previamente habían cumplido con los criterios de selección y que manifestaron su interés por participar, que posteriormente respondieron a la invitación hecha por correo

electrónico, la intención de esta fase fue tener una mejor comprensión del proceso de adquisición de la escritura académica en el nivel universitario y dentro de las disciplinas seleccionadas. Al respecto Stake (1998, p. 243) afirma:

El investigador examina varios intereses del fenómeno de estudio seleccionando un caso de algo típico, pero aprendiendo de aquellos casos que parecen ofrecer la oportunidad de aprender; la opción debería ser tomar aquel caso del cual sentimos que podemos aprender más. Esto puede significar tomar aquel con el cual podamos pasar la mayor parte del tiempo. El potencial de aprendizaje es un criterio diferente y a veces superior a la representatividad. A menudo es mejor aprender mucho de un caso atípico que un poco de un caso espléndidamente típico.

De tal manera que el criterio fundamental para elegir los casos, no se centró en la disyuntiva de elegir un caso típico o no sino en la medida en que pudiera contribuir a una mejor comprensión del objeto de estudio.

Adicionalmente, otros dos criterios importantes fueron:

- Disponibilidad en colaborar y compartir su tiempo y experiencias.
- Interés manifiesto por sus aprendizajes.

A partir de estos criterios se seleccionaron siete de los setenta y un estudiantes que habían respondido el cuestionario de acercamiento y que manifestaron su interés por participar. La participación en esta fase fue completamente voluntaria. La muestra quedó conformada por dos hombres y cinco mujeres, con un rango de edad entre 19 y 21 años. Los participantes de esta fase del estudio se presentan en la tabla 7, se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes. La descripción detallada de cada caso se presenta en el capítulo de resultados.

Tabla 8. *Estudiantes que participaron en las entrevistas.*

Estudiante	Edad	PE	Campus
Araceli	20 años	Biología	Ciencias biológicas y agropecuarias
Marcela	20 años	LEM	Ciencias exactas e ingenierías
Ana	19 años	IQI	Ciencias exactas e ingenierías
Enrique	20 años	Economía	Ciencias sociales, Económico-administrativas y Humanidades.
Vicente	20 años	LEM	Ciencias exactas e ingenierías.
Ximena	19 años	MVZ	Ciencias biológicas y agropecuarias

Julia

23 años

Arquitectura

Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño

Fuente: Ana Elena Ranz.

Araceli estudia biología, es originaria de Mérida y a pesar de que el divorcio de sus papás le afectó mucho, se caracteriza por ser una joven feliz y muy activa, está fuertemente involucrada en actividades de voluntariado. Tiene muy poco tiempo para realizar actividades lúdicas, ya que es una atleta de alto rendimiento, lo que implica largas horas de entrenamiento. Realizó sus estudios en escuelas públicas, es una estudiante promedio, le encanta la naturaleza y le fascina ver cómo todos los seres vivos tienen un lugar y un propósito de existir.

Marcela estudia la licenciatura en enseñanza de las matemáticas, es originaria del municipio de Umán, en el estado de Yucatán, sus estudios los realizó en escuelas públicas. Vive con su mamá, ya que sus padres están divorciados, es la menor de tres hermanos. Marcela es una estudiante comprometida con su carrera, se preocupa por obtener buenas calificaciones. Ella disfruta de la música y la lectura, desde pequeña le ha interesado la expresión gráfica, poder expresarse a través de las formas y los colores es algo que la llena de alegría. Se define como una persona creativa y muy responsable de su entorno, le apasiona dar clases, especialmente a niños pequeños.

Ana es una estudiante de ingeniería química industrial, su familia es de Oaxaca, vive con sus papás y un hermano mayor, ambos padres son profesionistas, pero no ejercen su profesión. Estudió en escuelas públicas de la ciudad de Mérida, ella concibe su carrera como una de las más difíciles, ya que implica mucha dedicación y horas de estudio, incluso, en ciertos momentos ha pensado en abandonar la carrera. Ana se ve a sí misma trabajando en la industria porque su ambición es ayudar a Mérida a impulsar la industria y que haya más fuentes de trabajo. Es una joven proclive a lo social, se apoya mucho en el trabajo colaborativo para poder cumplir con las tareas propias de su carrera.

Enrique es un estudiante de economía, es originario de Izamal, es hijo único, se percibe a sí mismo como un buen estudiante que de haberse esforzado más, sería un alumno de diez. Estudió la educación básica y media superior en escuelas públicas, ha tenido que trabajar y estudiar para cubrir parte de sus gastos básicos. Enrique es tenaz,

tiene una gran autoestima, se reconoce inteligente y capaz de afrontar cualquier reto, tiene una frase favorita: “mientras más difícil, mejor”. Le apasiona su carrera, ya que considera que la economía mueve al mundo.

Vicente es estudiante de la licenciatura de enseñanza de las matemáticas, es originario de la ciudad de Cancún pero reside en Mérida desde hace 17 años, vive con ambos padres y una hermana menor. Se distingue por ser un estudiante promedio, pero reconoce que con un poco más de esfuerzo hubiera sido un estudiante de excelencia. Cursó la preparatoria técnica que le ayudó a encontrar un trabajo, valorar lo que le dan sus papás y ampliar su visión del mundo. Es un ávido lector, le gusta escuchar música, es un joven maduro para su edad.

Ximena es una estudiante de veterinaria, es de Maxcanú, población ubicada a 67 km de la ciudad de Mérida, es la más pequeña de seis hermanos, todos ellos profesionistas (algunos con posgrado); proviene de un hogar estable, estudió en escuelas públicas. Desde niña le han gustado los animales y su ilusión es abrir una clínica para animales en su pueblo. Es un poco tímida, razón por la que no tiene muchos amigos, prefiere quedarse en casa y ver una buena película en vez de salir.

Julia, estudiante de arquitectura, es de Isla Mujeres; es la de mayor edad entre los participantes, lo que le confiere cierta madurez, especialmente porque desde muy joven ha vivido sola. Ha estudiado en escuelas particulares, le gusta salir con sus amigos al “antro” cuando sus actividades escolares se lo permiten. Es una persona creativa y emprendedora. Ama su carrera, dice que fue la mejor decisión de su vida. Le gusta hacer ejercicio para controlar la tensión que se deriva de estudiar su carrera.

3.3 Descripción del contexto

Todos los participantes estudian en diferentes campus de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), institución que se distingue por su legado histórico, social y humanista, donde el estudiante es la razón de ser. La UADY fue creada en 1918 por el diputado Felipe Carrillo Puerto con el propósito de que los sectores desprotegidos tuvieran acceso a la educación superior. Por tal motivo, todos los procesos formativos y organizativos se sustentan en principios, lo que le permite aportar a la sociedad, a través de sus egresados, personas con competencias, capacidades y potencialidades

intelectuales, físicas, sociales, culturales y un acervo de valores que le permitan incidir en el desarrollo y transformación de la sociedad en donde se desenvuelven (UADY, 2010b).

La UADY considera fundamental que el estudiantado adquiera las competencias necesarias para propiciar una educación a lo largo de la vida; con una educación basada en el aprendizaje y en las competencias, asume el paradigma del concepto de estudiante como ser único y diferente de los demás, con iniciativa y necesidades de crecimiento, con potencial para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente, responsable de sus actos, que participa cognitivamente y como persona con afectos, intereses y valores particulares, que vive en relación con otras personas y a quien se le considera como un ser integral para su educación.

3.3.1 Modelo educativo para la formación integral.

La universidad pretende dar respuesta a los cambios en el contexto internacional, donde las necesidades sociales se han ampliado, donde las tendencias internacionales y nacionales de la educación han marcado nuevos rumbos y los avances en la investigación pedagógica han abierto nuevos panoramas, es decir, pretende responder a las necesidades de un mundo se ha hecho más complejo; por ello cambió su modelo educativo y académico (MEyA) por uno que contempla la formación integral del alumno: Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI).

En este nuevo modelo, el estudiante tiene mayor participación en la construcción de su aprendizaje con el acompañamiento de los profesores en toda su trayectoria escolar. La responsabilidad recae principalmente en el estudiante mediante actividades dentro y fuera del aula, así como en escenarios reales, en los que se activan las competencias desarrolladas por el estudiante y se fortalecen sus aprendizajes. De igual manera, el estudio independiente se considera imprescindible para el desarrollo de su autonomía.

La UADY cuenta con cinco campus divididos por área de conocimiento: 1) ciencias biológicas y agropecuarias, 2) ciencias exactas e ingeniería, 3) ciencias de la salud, 4) arquitectura, hábitat, arte y diseño, 5) ciencias sociales, económico-administrativas y humanidades, las cuales ofrecen en total 44 carreras, entre las que se encuentran las carreras de biología, veterinaria, economía, arquitectura, enseñanza de las matemáticas

e ingeniero químico industrial, seleccionadas para formar parte del presente trabajo. Todas las licenciaturas tienen materias obligatorias y optativas, pero al revisar la malla curricular de cada una de ellas, se pudo apreciar que únicamente en la licenciatura en enseñanza de las matemáticas se imparte la materia de lectura y redacción como una materia obligatoria. Algunas facultades ofrecen cursos de lectura y redacción, pero se ofrecen fuera de sus contextos académicos (UADY, 2010b).

3.4 Instrumentos

El análisis del marco teórico expuesto en el capítulo 1 permitió identificar los diferentes instrumentos y técnicas de recolección de datos. Para la realización de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de acercamiento.
- Guión para una entrevista a profundidad.
- Reportes reflexivos.
- Un grupo focal.

3.4.1 Cuestionario de acercamiento.

A continuación se describe el proceso de construcción del cuestionario. Cabe resaltar la importancia que supone la elección del formato, la redacción y elección de preguntas, en este caso se tomó en cuenta la clasificación recomendada por Rodríguez, Gil y García (1996). Se utilizaron preguntas abiertas y cerradas, y escalas, todas ellas aparecían intercaladas en el formato (Apéndice A).

El cuestionario que se aplicó constó de cuatro partes:

- Una introducción con instrucciones.
- Un apartado de datos generales que incluían edad, género, programa educativo, semestre.
- Una tercera parte con preguntas de opción múltiple, abiertas y cerradas, para explorar el tipo de textos que tendrían que escribir a lo largo del semestre en curso, así como la frecuencia con la que se les solicitaban; y finalmente su valoración como escritores. Se destacan las fortalezas y las áreas de oportunidad, así como las materias cursadas.

- Una parte final, donde se explicó la naturaleza del estudio y la solicitud para la participación voluntaria en una entrevista para la fase dos.

Después de elaborar el cuestionario de acercamiento, y como primer paso para la recolección de datos, se solicitó acceso a la universidad para que facilitara la aplicación del mismo, esto se hizo a través de un oficio dirigido al coordinador de cada uno de los ocho programas educativos; una vez aceptada la solicitud, se acordaron las fechas, horarios y grupos donde sería aplicado. El cuestionario se aplicó de manera presencial en cada una de las facultades a las que pertenecen dichos programas.

3.4.2 Guion de entrevista a profundidad.

La siguiente etapa de la recolección de datos consistió en una entrevista a profundidad con los siete participantes que decidieron formar parte del estudio; el propósito de la entrevista se centró en explorar detalladamente las vivencias de los siete alumnos con respecto a la escritura académica. En este estudio se asumió la noción de entrevista a profundidad de Taylor y Bogdan (1987, p. 101) que “consiste en encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones específicas, tal como lo expresan con sus propias palabras”.

Se realizaron tres entrevistas a cada uno de los participantes, de acuerdo a los parámetros establecidos en el guión de entrevista a profundidad (Apéndice 2). Se aplicaron los principios de *rapport* planteados por Spradley (1979), según los cuales se podrá volver a entrevistar a cada participante hasta lograr recolectar la totalidad de la información. Cada entrevista fue grabada después de obtener el consentimiento de cada participante; una vez realizadas las entrevistas se procedió a la transcripción del audio para su posterior análisis.

3.4.3 Reporte reflexivo.

Otra técnica para la recolección de datos, fue el uso de reportes reflexivos, que según Wagner (1999) permite recoger datos cualitativos acerca de la percepción de los estudiantes mediante reflexiones personales, cuestiones acerca del entorno y su reacción ante ciertas experiencias. Se diseñó un formato con las instrucciones o puntos guía para su elaboración (Apéndice 3). A través de estos reportes reflexivos los

estudiantes que participaron pudieron expresar sus puntos de vista, sentimientos, creencias, actitudes, opiniones y observaciones al momento de escribir. Esto les permitió registrar experiencias y circunstancias que les eran significativas, como los logros y dificultades encontrados al momento de escribir un texto académico.

3.4.4 Grupo focal.

Con la finalidad de triangular la información, se utilizó la técnica de grupo focal también llamada sesión de grupo. De acuerdo con Gibbs (2008), el propósito del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, aspecto que lo distingue de otras técnicas; esta técnica complementa la información obtenida en las entrevistas, ya que permite obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo.

En el grupo focal participaron los siete estudiantes que fueron parte del estudio, conducidos por el moderador; se pudo obtener una discusión rica y profunda sobre sus vivencias como estudiantes universitarios en su proceso de adquisición de la escritura académica. El objetivo de los grupos focales es aprender y comprender lo que las personas tienen que decir y sus motivos.

En un grupo focal se concede importancia a que los participantes hablen ampliamente acerca del tema en cuestión, se trata de conocer sus vivencias. La interacción que proporciona la dinámica del grupo es fundamental para el éxito de la sesión; dicha interacción es el motivo de conducir un grupo, se basa en preguntas indirectas que estimulan discusiones libres, la respuesta de un integrante constituye un estímulo para el resto del grupo y así se genera una mezcla de respuestas.

3.4.5 Materiales.

Según Gibbs (2008), analizar los materiales de los estudiantes permite extraer información y corroborar los datos obtenidos a partir de las entrevistas y reportes reflexivos, proporciona matices que diferencien actuaciones específicas de cada estudiante. Para tal efecto, se les solicitó que compartieran algunos de los trabajos escritos realizados durante el semestre.

3.5 Técnicas de recolección de información

Una vez seleccionados los siete estudiantes que se convertirían en los casos de estudio de la presente investigación, se siguió el procedimiento que a continuación se detalla:

1. Se extendió la invitación a cada uno de los estudiantes seleccionados, ya sea por correo electrónico o por *Whatsapp*. Se explicaron los objetivos y la dinámica de la investigación, de manera general, y se les preguntó si estaban de acuerdo en hacerlo; se acordó el día, hora y lugar para realizar la primera entrevista con los que aceptaron.
2. Antes de iniciar la entrevista se les informó que los datos se mantendrían anónimos y que la información se utilizaría exclusivamente para la investigación.
3. Se solicitó la autorización del estudiante para grabar el audio de la entrevista.
4. Se acordaron las fechas para las entrevistas posteriores.
5. Los audios de las entrevistas fueron transcritos para su posterior análisis; para la transcripción, de acuerdo con Gibbs (2008), se deben asignar códigos o seudónimos para cada participante, en este caso se asignaron seudónimos.
6. El grupo focal estuvo conformado por los siete estudiantes que participaron en las entrevistas (cinco mujeres y dos hombres) y el grupo de discusión integrado por los docentes investigadores: Dr. Jesús Pinto Sosa (moderador) y Elena Ranz López (observadora). Las entrevistas se realizaron el 16 de junio del 2017 en la sala de reuniones de un restaurant ubicado en la ciudad de Mérida, Yucatán, y tuvieron una duración total de 120 minutos.

Una vez explicados los objetivos y la dinámica del grupo focal, se inició la sesión que constó de cinco momentos. En el primer momento, los participantes compartieron su nombre, edad, programa educativo que cursan, y respondieron al siguiente enunciado: “para ti, ¿qué implica escribir los textos académicos que se solicitan en las diferentes materias de tu carrera? Ejemplifica”.

En un segundo momento, se plantearon preguntas relacionadas con sus vivencias como escritores universitarios; en un tercer momento, los estudiantes compartieron el tipo de estrategias que utilizan cuando se les solicita un texto académico; en un cuarto

momento, hablaron de los procesos cognitivos (planeación, traducción y revisión) que ponen en marcha al momento de escribir, y como último momento se trató el tema de la evaluación.

La información que arrojó este grupo focal se abordó desde el análisis de contenido cualitativo, el cual permitió definir tópicos que se desarrollarían a partir de algunas citas textuales de los participantes.

3.6 Análisis de datos

A continuación, se describe el procedimiento para el análisis de datos: transcripción y análisis de las entrevistas y grupo focal, y análisis de los materiales disponibles.

3.6.1 Transcripción y análisis de datos.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, posteriormente se escuchó la grabación de cada una y se transcribieron. Para la transcripción, se optó por respetar las convenciones ortográficas según Farías y Montero (2005), pero con la finalidad de comprender mejor el discurso del estudiante y de que el registro de los datos fuera lo más exacto a lo expresado, se decidió añadir y/o modificar algunas convenciones:

- Los puntos suspensivos indican una suspensión en el discurso seguido de algún cambio en el énfasis.
- Se utilizaron comillas para señalar los diálogos de los estudiantes cuando daban algún ejemplo o explicación.

Dada la infinidad de pausas, titubeos y repeticiones que caracterizan al discurso oral, y con la intención de facilitar la lectura de la transcripción, se realizó una edición baja de cada transcripción. Farías y Montero (2005) se refieren a la edición baja como aquella en la que se eliminan ligeramente las muletillas, repeticiones y pausas puramente accidentales, respetándose el discurso, sin ninguna adición, de modo que se conservan las preguntas o intervenciones de quienes hayan conducido la entrevista.

Una vez hecha la transcripción, se procedió a revisarla y validarla al mismo tiempo que se escuchaba la grabación original (para ello se escuchó la grabación dos veces más), con ello se detectaron y corrigieron algunos errores. Posteriormente se procedió a hacer el análisis de los datos.

3.7 Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos implica organizarlos y explicarlos, es decir, darles sentido en términos de los significados que los participantes le dan a la situación, y de los patrones y categorías que se derivan de la información obtenida.

Los datos se sistematizaron de acuerdo a los lineamientos planteados por Strauss y Corbin (1990), los cuales apuntan a la codificación de la información, la elaboración de matrices analíticas y la realización de lectura entre líneas. Este procedimiento analítico-interpretativo se aplicó con cada participante. Para organizar parte de la información recabada se utilizó la herramienta informática de soporte de análisis de textos denominada Atlas.ti.

Al analizar la teoría se establecieron categorías y subcategorías, y se preparó una matriz de códigos. Las tres categorías principales están asociadas con el modelo del Grupo Didactext (2003), las cuales están envueltas por la categoría “cultura”. Las categorías globales son: contexto social, contexto de producción y el individuo. Las categorías seleccionadas se basan en el modelo de Hayes (1996), que considera a la escritura como un acto comunicativo que se desarrolla en un contexto socio-cultural que requiere de una actividad intelectual motivada, demanda procesos cognitivos, metacognitivos y de memoria.

La categoría de contexto social está formada por las subcategorías de familia, institución, y relación con maestros y pares, puesto que el individuo está inmerso en un contexto que determina sus prácticas, sus creencias, así como la manera en que interactúan con la autoridad.

Ahora bien, la categoría de contexto de producción o situación comunicativa como la denomina Castelló (2007), se subdivide en: disciplinas (ya que no hay que olvidar que todo proceso de escritura está determinado por el contexto donde se realice la comunicación y condiciona el tipo de textos que circulan en él); destinatario (Hayes, 1996); expertos/novatos, aspectos tomados del modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) que representan los modelos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

Las subcategorías seleccionadas para la motivación-emoción se encuentran fundamentadas en los modelos socio-cognitivos de autorregulación de Zimmerman y Risemberg (1997) y de Salvador (2015), éstas son: actitud, autopercepción de la eficacia y autoestima. La autopercepción de la eficacia se asocia con experiencias previas que el individuo ha tenido al realizar una tarea de escritura, lo cual podrá tener un efecto positivo (es decir, disposición, esfuerzo, solicitar ayuda, satisfacción), o bien, uno negativo (como la predisposición que genera sentimientos de ansiedad, evitar la tarea, fracaso, entre otros).

La categoría de procesos cognitivos y metacognitivos se explica a través de tres subcategorías: planificación, textualización (producción) y revisión; estos procesos no son necesariamente lineales, más bien deben entenderse como productos que interactúan y se relacionan fuertemente durante toda la tarea de escritura. Quien vaya a escribir, durante el momento de planeación debe considerar los objetivos del escrito, para qué se escribe el texto, qué circunstancias rodean la producción y cuáles son las características de la situación comunicativa (contexto).

Finalmente, en la subcategoría de acceso al conocimiento se debe utilizar la información guardada en la unidad de almacenamiento (memoria a largo plazo). Según Castelló (2007), es necesario acceder a conocimientos de tipo teórico acerca de la información del tema, ya sean lingüísticos, gramaticales, de género, etc. La figura 4 presenta el conjunto de categorías iniciales del estudio y que posteriormente surgieron otras más, con base en el análisis de la información recabada. Mismas que se pueden apreciar en la sección de resultados.

Se utilizaron los siguientes códigos para las citas:

- E1N:1 Entrevista uno, nombre del estudiante, número de cita.
- E2N:3 Entrevista dos, nombre del estudiante, número de cita.
- E3N:5 Entrevista tres, nombre del estudiante, número de cita.
- RF1N: 1 Reporte reflexivo uno, nombre del estudiante, número de cita.
- RF2N:2 Reporte reflexivo dos, nombre del estudiante, número de cita.
- TE1N: 1 Trabajo escrito 1, nombre del estudiante, número de cita.
- TE2N:3 Trabajo escrito 2, nombre del estudiante, número de cita.

- GFN: 2 Grupo focal nombre del estudiante, número de cita.

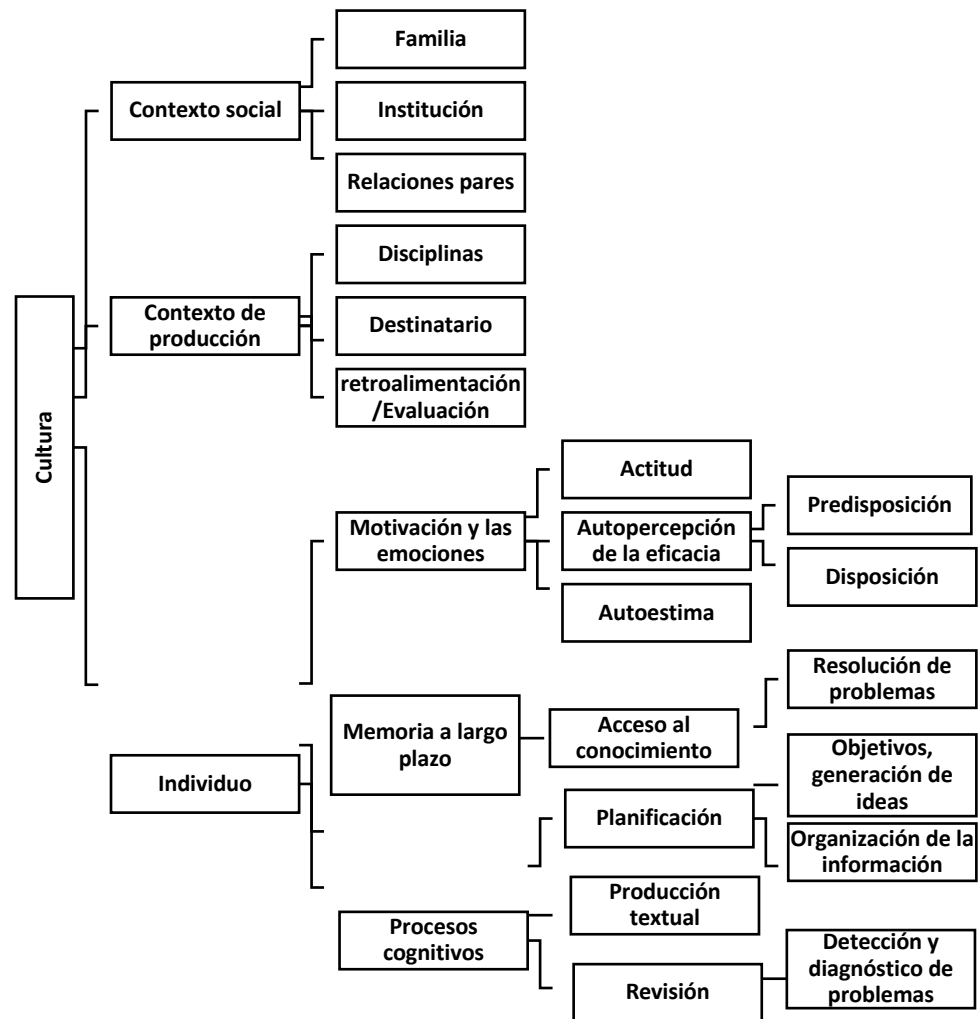


Figura 4. Diagrama de categorías preestablecidas, a partir del modelo de Hayes (1996) y Didactext (2013).

3.8 Consideraciones éticas

El ejercicio de la investigación científica, ya sea de corte cuantitativo o cualitativo, y el uso del conocimiento producido por las ciencias tanto naturales como sociales, deben pensarse como prácticas sociales, es decir, como actividades que determinan y son determinadas por asuntos de la vida colectiva que afectan y se ven afectados por la vida cotidiana (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido demandan conductas éticas en el investigador, compromisos personales y sociales hacia los

sujetos implicados en el proceso de investigación en relación con el conocimiento que se genera de la misma. Por ello, en la presente investigación se tomaron las siguientes medidas éticas para la fase cualitativa:

- Se utilizó un seudónimo en cada caso para mantener su identidad confidencial.
- Se solicitó autorización a cada estudiante para grabar la entrevista.
- Se procuró incluir en la descripción de cada estudiante, únicamente los datos que se consideraron significativos para el entendimiento de sus vivencias; de igual manera, se eliminaron datos que pudieran comprometer su identidad y confidencialidad.
- Una vez concluido el reporte de cada caso, se le hizo llegar a cada estudiante entrevistado para validar la información.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación, la frecuencia y tipo de textos que se solicitan en las diferentes disciplinas, así como la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como escritores. Se presentan los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento denominado cuestionario de acercamiento.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el propósito de esta fase corresponde a un análisis meramente descriptivo, de tal manera que se tenga mayor claridad sobre lo que sucede al interior de las aulas en cuanto a tareas relacionadas con la escritura. En esta primera fase participaron 206 estudiantes de tercer semestre de las carreras de biología, medicina veterinaria zootecnista, arquitectura, enseñanza de las matemáticas, ingeniería química industrial y economía, todos ellos pertenecen a cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

En la segunda fase participaron cinco mujeres y dos hombres, un total de siete estudiantes de diferentes carreras, quienes se caracterizaron en el capítulo anterior. Se hace un análisis de los resultados con base en las categorías previamente establecidas en el apartado de método, para lo cual se hace una breve referencia al referente teórico para posteriormente ejemplificarla con parte de los diálogos.

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos del *Cuestionario de acercamiento*.

4.1 Datos generales

La edad de los participantes osciló entre los 19 y 20 años, el 54.4 % (112) mujeres y el 45.6 % (94) hombres. El 67.5 % (139) tiene una calificación promedio entre los 81 y 90 puntos, y el 45 % de ellos ha reprobado al menos una materia en algún semestre de la carrera.

Como se puede apreciar en la figura 5, con respecto a la primera pregunta: *¿es difícil redactar textos académicos en el nivel educativo en el que te encuentras ahora?*, los estudiantes utilizaron una escala que va de “fácil” a “difícil”, de 1 al 10. El 55 % considera medianamente difícil escribir los textos solicitados y respondieron con los valores 4, 5, 6 y 7, mientras que el 30.5 % lo considera relativamente difícil y

respondieron con los valores 8, 9 y 10. Sólo el 12 % de los estudiantes considera fácil escribir textos académicos y respondieron con los valores 1, 2 y 3.

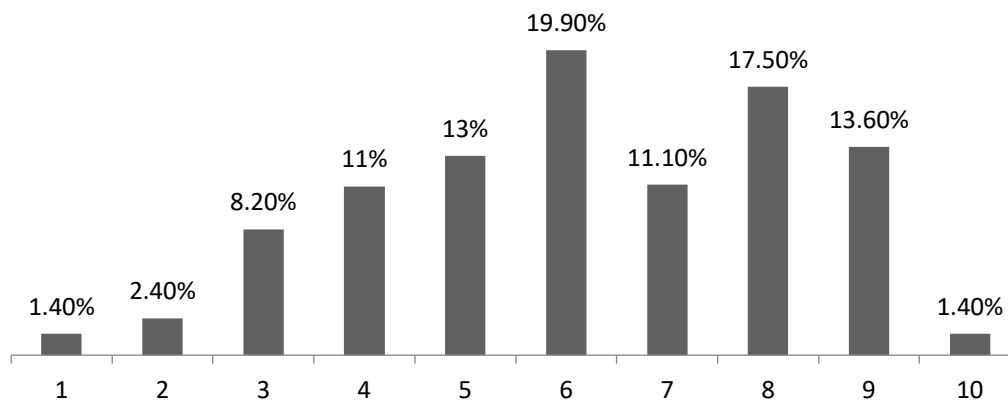


Figura 5. Grado de dificultad en la redacción de textos académicos.

Sobre la segunda variable: *en el semestre que cursas actualmente, ¿qué tipo de textos académicos se te han solicitado o solicitarán?*, que indaga acerca de los tipos de documentos que escribió o escribirá el estudiante a lo largo del semestre para cumplir con sus compromisos académicos, los resultados indican el predominio de escribir textos que obedecen a una exigencia académica desde la asignatura en el entorno de la clase. Swales (2004) afirma que no hay un modo único de leer y escribir en la universidad que sea válido para todas las disciplinas científicas, consideradas como un espacio discursivo, además de conceptual y metodológico.

En el caso de la producción escrita, los géneros textuales que se solicitan incluyen textos poco estructurados como son la toma de notas de clases o notas de textos consultados, textos de mayor elaboración (resúmenes), evaluaciones de diverso orden, así como textos totalmente estructurados que requieren una buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de los planteamientos (informes, monografías o ensayos académicos).

Lo anterior se ve reflejado en los siguientes resultados, en los cuales el ensayo (90 %) seguido de los resúmenes (79 %), son los que se solicitan con mayor frecuencia a los estudiantes. El 65 % corresponde al reporte de investigación conocido como IMRD (Introducción-Método-Resultados-Discusión). El informe de práctica (54 %) tiene un

porcentaje alto, esto se debe a que la mayoría de la población de los entrevistados estuvo conformada por las carreras de biología y medicina veterinaria zootecnista, carreras que privilegian este tipo de escritos. El informe de proyecto (56 %) y la reseña crítica (49 %) tienen su nicho en las carreras de ingeniería, economía y arquitectura (Figura 6).

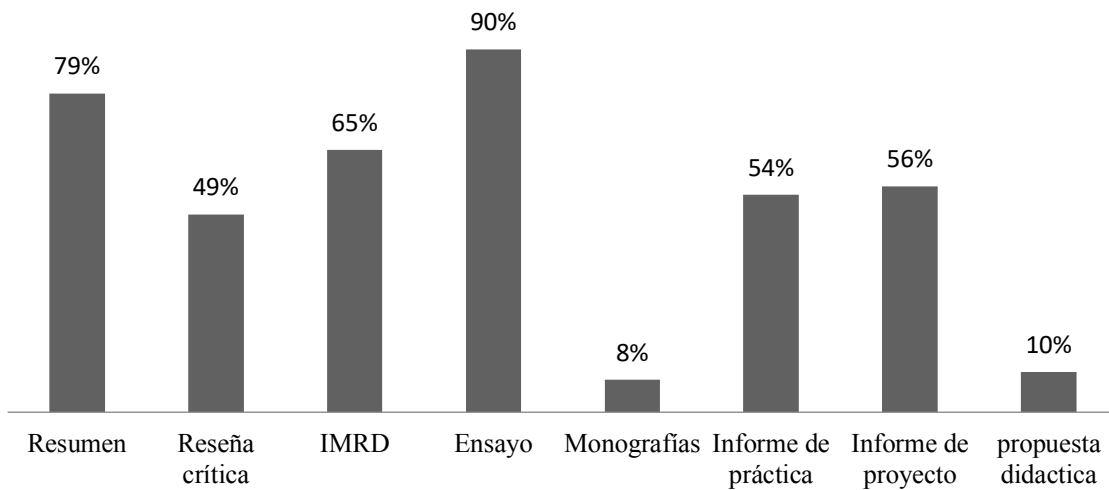


Figura 6. Tipología textual.

Respecto al número de asignaturas que los estudiantes cursan por semestre, se encontró que los estudiantes llevan en promedio cuatro y seis materias, en el 50 % de ellas escriben algún tipo de texto (Figura 7).

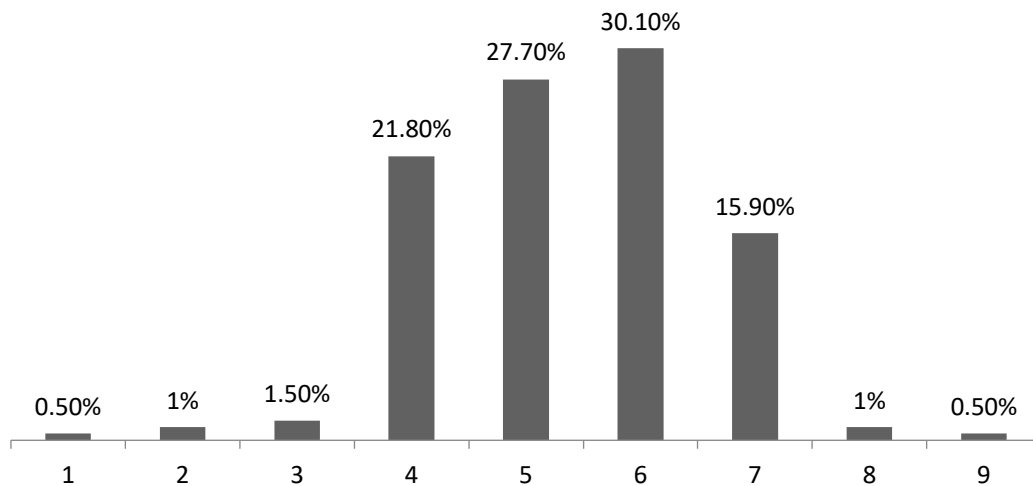
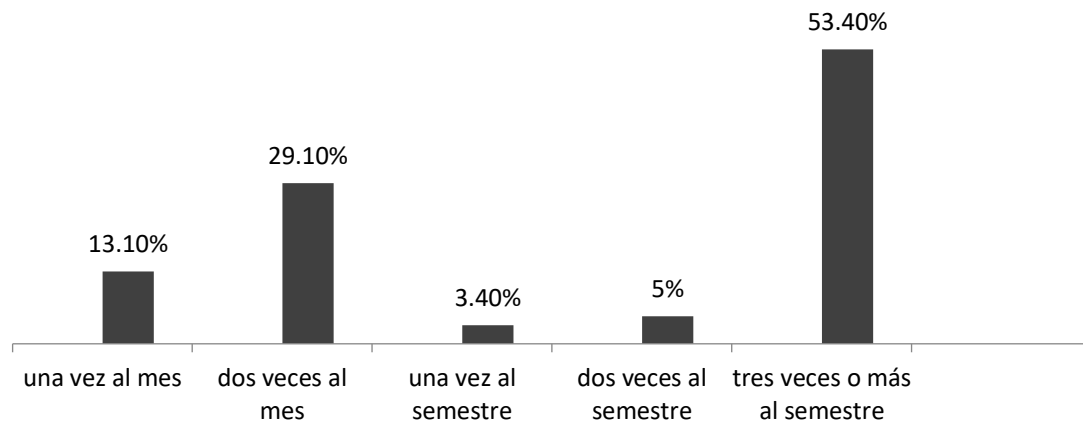


Figura 7. Número de asignaturas por semestre.

Ahora bien, en cuanto a la frecuencia con la que los estudiantes escriben en las diferentes asignaturas, los resultados confirman la práctica predominante de la escritura en las actividades académicas, y que éstas responden a necesidades planteadas en torno a la asignatura como práctica para reflexionar sobre el conocimiento disciplinar, ya que como se puede apreciar en la figura 7, los estudiantes escriben textos con una frecuencia media (53.4 %) de al menos tres veces o más durante el semestre, mientras que la frecuencia de una vez al semestre es baja (3.40%).

Figura 7. Frecuencia con la que escriben los estudiantes de los siete Programas



Educativos.

Otro aspecto que se indagó a través del cuestionario fue el de las fortalezas y debilidades que, desde su propia percepción, tenían al momento de escribir. Al respecto, el 45 % consideró tener buena ortografía, el 49.9 % dice escribir textos coherentes, una frecuencia baja del 36.2 % considera que sus escritos son organizados. Ahora bien, respecto a sus debilidades, el 32.4 % manifestó tener dificultades con aspectos de puntuación y gramática, el 32 % no posee suficiente vocabulario técnico y el 35 % carece de ideas al momento de iniciar un texto.

Finalmente, al preguntarles cómo se autoevaluaban como escritores, el 46 % considera escribir bien, dándose una calificación de 8 (en una escala de 1-10), mientras que el 5.8 % se autoevaluó con 5; la mayoría de los estudiantes quedaron en un rango de 6-7, ninguno se calificó con 10.

4.2 Resultados segunda fase

En el capítulo 3 se describieron las características de los participantes de la segunda fase, que contó con un total de siete participantes (dos hombres y cinco mujeres).

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos y en función de los referentes desarrollados en el marco teórico. La información se organizó de la siguiente manera: primero, se indica la subcategoría de análisis; posteriormente, se esboza un breve contexto teórico que ayude a comprender el objeto de análisis en cada subcategoría; por último, se expone y analiza lo que emergió en cada subcategoría y se toman fragmentos de la intervención del participante, mismos que sirven para ilustrar cada apartado.

4.2.1 Caso Enrique: hijo único con gran autoestima.

Es importante situar al proceso de escritura dentro de un contexto social, ya que es dentro de éste donde se involucran los conocimientos y experiencias, así como la manera de actuar, pensar y sentir que poseen todos los individuos por el hecho de pertenecer a una comunidad determinada; las costumbres, los valores y la educación son sólo algunos de los elementos que la conforman y que condicionan la manera en que el individuo expresará sus ideas y en la que se relacionará con los demás (Didactext, 2003).

Será precisamente la manera en que se relaciona, así como las situaciones y los entornos en los que el individuo participe, lo que generará diversas vivencias, de tal forma que una situación específica podrá generar vivencias nuevas, o bien, ya experimentadas, y activar las emociones de un momento determinado, lo que provoca que se cree una actitud hacia esa situación, persona, entorno o relación.

4.2.1.1 Contexto social.

i. Familia.

Enrique, estudiante de Economía, tenía 22 años al momento de la entrevista. Si bien, es originario de Izamal, pasó la mayor parte de su vida en el Tixkokob, percibe su condición de hijo único más como una ventaja que como una desventaja, al no tener que “competir” con alguien más. Es hijo de madre soltera, quien, según declara, ha tenido que realizar grandes esfuerzos para poder cubrir todas sus necesidades, razón por la que siente una gran admiración y respeto hacia ella; considera que el hecho de

no haber tenido una figura paterna durante su crecimiento, no le afectó emocionalmente, ya que la familia materna le ha proporcionado mucho amor. Realizó sus estudios en escuelas públicas en Tixkokob y se percibe como un buen estudiante, considera que le dedicaba suficiente tiempo al estudio y, aunque no obtenía dieces, sí era sobresaliente; al respecto, el entrevistado menciona: “siempre he tenido muy buena retentiva, aspecto que me ha ayudado a que no tenga que pasar muchas horas estudiando” (E1E: 10).

Durante sus estudios de bachillerato, Enrique tuvo que trabajar para solventar algunos de sus gastos y ayudar a su mamá; como consecuencia, llegaba tarde a la escuela e incluso no asistía, y con el tiempo se empezó a interesar más en el dinero que en sus estudios, según comenta: “yo trabajaba y estudiaba, entonces a mí me gustaba más trabajar que estudiar, veía dinero y entonces siempre llegaba tarde a la escuela y cosas así” (E1E:13).

Enrique posee una gran confianza en sí mismo y está muy seguro de su capacidad intelectual, al respecto dice: “tan solo con echarle ganas pasaba sin problema los exámenes extraordinarios” (E1E: 15). Así mismo, reconoce que de alguna manera se caracteriza por ser un tanto “flojo”, pero muy tenaz, actitud que le permitió entrar a la universidad en su primer intento. Le interesaban cuestiones relacionadas con la economía de México, pero no estaba seguro de sus opciones. Eligió su carrera después de haber hablado con algunos maestros y conocidos que le aconsejaron estudiar Economía, al tiempo que empezó a investigar acerca de la misma y revisar el plan de estudios de la carrera, hecho que le hizo interesarse aún más en ella; sin embargo, lo que le hizo decidirse finalmente por dicha carrera fue una plática que tuvo con un amigo que estudiaba Economía, quien se la recomendó ampliamente.

“La economía mueve al mundo”, menciona Enrique, y a través de esta frase se puede percibir que considera que su carrera encierra dos aspectos primordiales: por una parte, que es importante y, por la otra, que tiene un impacto en la sociedad, por lo que al referirse a ésta lo hace con mucho orgullo, dejando ver el compromiso y el fuerte sentido de identidad que ha desarrollado.

De igual manera se puede decir, con base en su discurso, que haber ingresado a la UADY significó un gran logro, pero más que por el hecho de “entrar” fue por el hecho de que dicha institución es reconocida como una universidad con excelencia académica, argumento que se ve reflejado en la siguiente frase: “hasta ahora fue la mejor decisión que pude haber hecho” (E1E: 12). Su intención es estudiar una maestría e incluso un doctorado. Dice que es la primera generación de su familia que asiste a la universidad, lo cual es muy importante ya que de acuerdo con autores como Carlino (2003), muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de contextos sociales en los que la educación ha sido deficiente, o bien, de hogares donde los padres no han asistido a la universidad, lo que los pone en desventaja con respecto a otros alumnos que provienen de escuelas privadas o que son hijos de profesionistas. Enrique menciona que ni su mamá ni sus tíos pudieron asistir a la universidad y concluye que: “eran otros tiempos” (E1E:18).

ii. Institución.

De acuerdo con Almeida et al. (2001) y Almeida, Soares y Ferreira (2000, 2002), el ingreso de los estudiantes a la universidad implica nuevas relaciones pedagógicas con los miembros de la institución, diferentes métodos de estudio, motivaciones, procesos de enseñanza-aprendizaje que impactarán la manera en que los estudiantes se desenvuelvan y, por consiguiente, en su rendimiento académico.

Con respecto a la institución, se percibe en el entrevistado un gran sentido de pertenencia al hablar de la UADY; sin embargo, adaptarse a este nuevo contexto implicó que Enrique tuviera que modificar algunos hábitos y adoptar otros nuevos, y comenta que su paso del bachillerato a la universidad fue algo abrupto:

Fue como un atropellamiento para mí, literalmente, porque como le comenté yo no era muy buen estudiante; bueno, no es que no fuera bueno, es que no le dedicaba tiempo, le echaba mucha flojera sobre todo en la preparatoria, de hecho mi mamá me preguntaba: ¿cómo sobreviviste a la preparatoria? “Pues soy yo, mamá, no de a gratis entré a la UADY” (E1E: 30).

Una fortaleza que Enrique dice poseer y que le ha ayudado a superar varios de los problemas que se le presentaron a su ingreso en la universidad, es que aprende con

mucha facilidad. Él pone como ejemplo la materia de cálculo y menciona: “yo no sabía matemáticas, bueno sí, un poco, pero hasta cierto punto, era muy básico, pero cuando entré y vimos cálculo, casi me estrellé contra la pared, por poco y la debo, saqué 70 de 73, sólo tres puntos de diferencia” (E1E:32).

Es a partir de vivir esta experiencia que dice haberle “caído el veinte” (E1E: 33), y es cuando se da cuenta de las implicaciones que conlleva este nuevo contexto y, que si deseaba permanecer en él, tendría que esforzarse más y dedicarle más tiempo. También ha percibido diferencias con respecto a los maestros, ya que la exigencia de éstos es mayor en el nivel universitario, mientras que los estudiantes pasan a ser uno más entre tantos; sin embargo, el cumplimiento y perseverancia también son reconocidos por los docentes, y menciona al respecto que:

Hay una maestra que nos da Microeconomía que es el terror de la facultad porque te exige, te exige cierto nivel, te dice: -¿no puedes? Si puedes-. Nos pone una ecuación y nos dice: -háganla chicos ustedes ya saben cómo- y yo digo: “¿cómo vamos a saber?” y estoy investigando y haciendo hasta que lo logro y ahí la maestra es cuando dice: -ah! Ese sí se esforzó- y me considera (E1E: 38).

Con respecto a la diferencia entre escribir en el bachillerato y la universidad, Enrique percibe diferencias importantes que lo remiten a lo acotado, mecánico y repetitivo de los niveles previos frente a algo complejo, extenso y elaborado en la universidad. Él explica que cuando inició sus estudios no tenía conocimientos acerca de los diferentes géneros (ensayos, resúmenes, textos informativos, etc.), ni de las características del lenguaje formal y de la gramática, y que fue abrumador tener que aprenderlo de manera autogestionada, ya que los docentes no hacen explícitos esos conocimientos, o bien, los apoyos son muy escasos, lo que los lleva a buscar otras alternativas. Sobre esto, menciona: “cuando llegué a la universidad, fue un tanto grueso para mí adaptarme a ese modo, había más reglas, más formal, más estricto, el manejo del APA y cosas por ese estilo, entonces no hay tanto margen de error” (GFE: 32).

Enrique recuerda que en la preparatoria no le exigían tanto, ya que la ortografía se corregía, pero no era un factor en la mayoría de las veces para que les quitaran puntos; de acuerdo con él, los profesores se fijaban poco en la forma y más en el fondo, sin

hacer muchas correcciones a los estudiantes, y a veces, sólo con el hecho de entregar la tarea era suficiente. Con lo anterior, se refuerza la idea de Carlino (2003) de que no es lo mismo escribir en la universidad que en el bachillerato y que la escritura debe enseñarse de manera explícita.

El hecho de que Enrique sea una persona autodidacta, le permitió adaptarse con cierta facilidad a este contexto y así superar las pocas habilidades para elaborar textos académicos que tenía al iniciar la universidad. Para él no es difícil investigar o pedir ayuda, ya sea al maestro o a sus pares, se cuestiona y los cuestiona sobre qué aspectos deben mejorar, característica que ha sido valorada por algunos de sus maestros.

iii. Relación con pares (trabajo colaborativo).

A diferencia de las carreras que están contempladas dentro del plan de estudios MEFI, en la licenciatura en Economía, que hasta su generación se regía todavía por el plan de estudios MEyA (Modelo Educativo y Académico), los trabajos de escritura asignados son individuales. Es poco común que se asignen trabajos en equipo y cuando lo hacen, dice Enrique, son equipos de máximo tres personas, aunque por lo general se hace en binas. Al respecto comenta, de manera sarcástica: “Yo presiento que hacer un ensayo entre seis personas o cinco personas, no haces nada en realidad” (E1E: 72).

Al realizar un texto de manera colaborativa, la diferencia más relevante con respecto a la individual son los requerimientos de comunicación y coordinación. Autores como Lowry, Curtis and Lowry (2004) definen a la escritura colaborativa como “dependiente de la comunicación” puesto que, como mencionan los autores, esta es una actividad multitarea que involucra un proceso de lluvia de ideas y una búsqueda de consenso que puede darse de manera recursiva e intercalada. Estos autores caracterizan el proceso como sigue: una vez que se han propuesto las ideas, se debe seleccionar de manera grupal qué ideas trabajarán, cómo estructurarán el documento, qué contenido deben incluir y qué revisiones deben hacer antes de llegar a un texto final. Lo anterior se logra a través de asumir diferentes roles, estrategias, actividades, control sobre la tarea, etc., por lo que correspondería a los profesores sentar las bases para lograr con éxito la tarea.

La situación anterior es lo que se espera ocurra en toda tarea de escritura colaborativa, pero de acuerdo con el testimonio de Enrique, y a pesar de que hasta al

momento de la entrevista no habían realizado muchos trabajos de manera colaborativa, esto no sucede en la realidad. Lo anterior se debe en parte a las características de cada grupo y, como menciona Enrique, a la motivación y las estrategias que tengan sus miembros; de acuerdo con él, cuando éstos están motivados se reúnen y comparten el control de la tarea, mediante el cual se llega a acuerdos como la selección de información, el diseño, contenidos, etc., y toman turnos para dirigir el proyecto, así como el papel que asumirá cada participante, logrando una experiencia enriquecedora y positiva.

Ahora bien, cuando le ha tocado trabajar con compañeros donde los intereses y estrategias de trabajo son diferentes, ha encontrado que es difícil llegar a un consenso, ya que por lo general el único momento en que se reúnen para “organizarse” es cuando se les asigna la tarea y es sólo para dividir qué parte realizará cada uno. Así, dejan a un lado la coordinación y negociación que les ayudará para persuadirse unos a otros de cuál es la mejor opción a seguir, al hacer uso de sus conocimientos previos, ideas, etc.; por lo tanto, se empobrece el proceso al limitarse la tarea a sólo uno o dos miembros. Enrique dice que en estos casos, él es quien asume el control total, y por lo tanto, termina jugando todos los roles: líder, escribano y revisor, situación que hace compleja y extenuante la experiencia. Ahora bien, cuando ha trabajado en un equipo donde cada quien hace su parte sin reunirse o establecer algún proceso de edición y revisión, los resultados tampoco han sido muy satisfactorios, él atribuye a esto su interés de trabajar de manera individual y dice: “tengo más control de lo que se entrega” (E2E:12).

4.2.1.2 Contexto de producción.

Para empezar este apartado, se retoma el concepto de contexto planteado por Van Dijk (1983, p.271) quien lo define como: “una abstracción de la situación de enunciación que constituye el conocimiento compartido, por lo menos parcialmente, por los interlocutores y que permiten la comunicación”. Castelló (2009) por su parte afirma que, cuando se escribe en la universidad, es esencial comprender el contexto dialógico que caracteriza a los textos académicos, y los estudiantes deben estar conscientes de las particularidades del escrito que están produciendo y las de otros que pertenecen a la misma comunidad disciplinaria y que tienen relación con él. Lo anterior

exige la construcción y definición de sus identidades como autores, aspecto que no es fácil de comprender por parte de los estudiantes cuando se habla de escritura académica. Es decir, los alumnos escritores deben incorporar otras voces en su propio discurso (intertextualidad), lo que implica, por ejemplo, hacer un uso consciente y adecuado de los mecanismos de citación de fuentes, asumir una postura personal, entre otros aspectos; en otras palabras, determina qué es correcto, o no, expresar o hacer.

i. Disciplinas.

La carrera de Enrique, como ya se mencionó en el apartado de metodología, se caracteriza por materias de corte teórico y práctico donde el alumno debe demostrar su capacidad de abstracción, análisis y síntesis en aspectos relacionados con la economía nacional e internacional; así mismo, se imparte un taller de comunicación escrita y oral (I y II) con el cual se pretende posibilitar que los alumnos adquieran las herramientas gramaticales y ortográficas para que puedan realizar sus trabajos escritos, ya sean resúmenes, ensayos, etc., de acuerdo con la normatividad y con un alto grado de corrección.

En la carrera de Economía se privilegian los ensayos, mismos que deben ir siempre acompañados de las fuentes de donde se extrajo la información. Enrique comenta que, incluso aunque la presentación sea verbal, al final del power point se deben incluir las referencias, ya que de no hacerse así, los maestros hacen notar la omisión e incluso restan puntos a la presentación. Al respecto, comenta:

En esa materia de Finanzas, hicimos como examen un ensayo, teníamos que referirnos a los documentos oficiales que hay en Hacienda y todo eso, por ejemplo: según los documentos de egreso del 2017 ¿cuánto es el monto total para el gasto público? Y al último pones tu referencia, por ejemplo, en ese tipo de textos son los que más piden, citar estilo APA (E1E:53).

A partir de la cita anterior, se puede inferir que Enrique está consciente de lo que conlleva escribir dentro de su comunidad disciplinaria. Considera que escribir en su carrera implica el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, lo que conlleva a hacer uso de otros escritos que circulan en su contexto, incluso apoyarse en datos estadísticos. Reconoce que escribir un texto no es algo sencillo, y entiende que la escritura es un

medio que le permitirá permanecer en la universidad y adquirir nuevos conocimientos, ya que afecta su rendimiento académico. Al respecto, Enrique comenta:

Un texto académico, yo lo vería algo muy formal porque no es lo mismo escribir un texto como una carta, ¿no?, que un texto académico; un texto académico necesita más formalidad hasta cierto punto, si es un ensayo más y si es una tesis peor todavía, si ese es tu examen final para tu título lo tienes que hacer lo mejor posible si quieres salir con honores, se requiere mucha más dedicación, determinación, es formal y técnico y hasta cierta parte científico. (E1E:42)

Con respecto a la frecuencia y la importancia que tienen los escritos en la carrera de Economía, Enrique dice que al menos una vez a la semana tiene que escribir algo. Este semestre entregó trabajos escritos en las materias de Finanzas Públicas, Microeconomía, Economía de la empresa, Desarrollo económico y Estadística; por el corte matemático que tiene la mayoría de las materias, la actividad de escritura, a diferencia de otras carreras, requiere de un alto nivel de abstracción y mucho análisis. Al respecto, él nos dice:

En el caso de economía, los textos académicos son muy importantes, nosotros combinamos dos cosas esenciales: la rama matemática y la rama teórica, en los textos tratamos de demostrar algo con las herramientas de matemáticas que manejamos, por ejemplo ¿por qué Mérida está dividida en dos Méridas? La parte rica y la parte pobre. Entonces, si yo quiero revisar un libro, por ejemplo, voy a tener que escribir sobre eso, pero ¿cómo lo voy a tratar, qué factores voy a tomar para esto? o ¿qué modelo matemático de acuerdo a todo esto que voy a revisar?, ¿voy a poder desarrollar mi texto? Porque en eso me voy a basar” (GFE: 26)

Él comenta que, debido a que su carrera se basa prácticamente en datos estadísticos, el uso correcto de citas y bibliografía es básico, la información que presenta en sus escritos proviene de fuentes confiables como el INEGI y otros organismos gubernamentales, además de que toda la información debe estar referenciada, porque al menos a él dentro de las diferentes asignaturas, los profesores sí le cuestionan la validez y confiabilidad de los datos. Ante esta situación, él dice: “eso que dices de la inflación afecta la oferta y la demanda del azúcar, sí, está bien ¿y?, pero ¿cómo lo sabes?, ¿estuviste allá?, ¿cómo lo sabes? Entonces tienes que buscar más referencias,

hacerlo más a fondo” (E1E:47), es por esta razón que dice prestarle particular atención al momento en que realiza la búsqueda de las fuentes en las que se basa para escribir sus ensayos.

Comenta que, si bien los profesores se fijan en aspectos de fondo, hay otros aspectos de forma como la ortografía y redacción que, a pesar de ser también importantes, no siempre se toman en cuenta al evaluar el escrito. Las exigencias varían de un maestro a otro, algunos sólo se centran en el contenido y pasan por alto los aspectos ortográficos, mientras que otros toman en cuenta ambos, y comenta: “hay maestros que incluso si encuentran faltas en un examen los tiran a la basura” (E1E:45). Con lo anterior, se puede decir que no hay un consenso entre los maestros para integrar todos los aspectos formales de la escritura. Cada maestro determina qué aspectos son los que se deben premiar al momento de revisarles la tarea; como consecuencia, el alumno se guía más por quién es el maestro que califica, que por los aspectos formales de la escritura, lo cual trae como consecuencia que no se interioricen cuestiones como la gramática, semántica, los géneros etc., y que el alumno se preocupe más por complacer al maestro que por aprender todos aquellos aspectos implícitos en la escritura académica.

Otro aspecto que Enrique resalta sobre la habilidad de escribir en su disciplina, es el uso de vocabulario técnico, al respecto dice:

Hay términos más técnicos que para una persona común que digamos no son tan entendibles, ahora ¿cómo que se me pegan más?, a través de la lectura y escritura, tú lees un libro, yo soy de leer y decir: esa palabra ¿qué significa? Entonces agarro y la investigo. ¡Ah! Ya entendí por qué la dijo (E1E: 50).

Es por ello que Enrique se apoya en el uso de diccionarios y tesauros; en primer lugar, como él dice, para entender los textos que consulta antes de escribir y, en segundo, para poder parafrasear lo investigado.

Enrique reflexiona acerca de estos aspectos y reconoce que ha cambiado notablemente la forma en que solía escribir, confiesa fijarse más en aspectos como ortografía, puntuación, coherencia, uso adecuado del vocabulario etc. Atribuye el avance en su proceso de adquisición de la escritura académica precisamente a todas

estas exigencias y presta particular atención en fortalecer sus habilidades para citar correctamente, dar crédito a la fuente de donde obtuvo la información, escribir con una visión analítica e inquisitiva, actitud que le ha redituado, ya que como él menciona, cada vez son menos las correcciones que le hacen en referencia a dichos puntos.

ii. Destinatario.

Carlino (2004) afirma que uno de los principales problemas de los estudiantes al escribir textos académicos es que cuando lo hacen, generalmente no toman en cuenta al destinatario, lo que ocasiona que los escritos sólo muestren el procesamiento de la información que hace el escritor, pero sin reflejar sus propósitos. Los estudiantes normalmente escriben teniendo en mente al profesor, puesto que es él quien los evaluará.

Enrique reconoce que cuando escribe, si bien piensa en el maestro y básicamente en los lineamientos que éste dio, siempre se pone en el lugar del lector y que, aunque consciente de que quien leerá su trabajo será el maestro o algún miembro de su comunidad disciplinaria, lo hace con la intención de que sin importar quién lo lea, el discurso tenga que ser lo suficientemente claro para que cualquier persona lo entienda. Enrique bromea y dice: “un maestro me decía que escribiera como si lo fuera a leer mi abuelita” (E1E: 22), es así que con ello en mente considera que es capaz de entender lo que lee y transmitirlo más allá de replicarlo. Se podría deducir que al menos en Enrique hay una tendencia a transformar el conocimiento más que sólo decirlo, al analizar las características propias del texto, plantearse objetivos y tener en mente a sus interlocutores. Comenta que, a pesar de que los ensayos que escribe siempre van dirigidos al maestro, no es en él en quien piensa sino que plantea una situación que haga referencia al problema y con ello en mente comienza a escribir. Lo importante es que independientemente de a quién vaya dirigido, éste se pueda ser entendido por cualquier persona, incluso como él comenta:

¿Cómo le explicarías esta ecuación a tu mamá? Entonces tienes que buscar la forma, ese es mi punto de vista, no importa a quién se dirija, tienes que hacerlo entendible, claro, conciso y fundamentado, ya con eso no importa a quién vaya dirigido (E1E:70).

iii. Retroalimentación/Evaluación.

Retroalimentación. Enrique dice que la retroalimentación varía de acuerdo al maestro y/o a la materia que se trate, puede darse una vez que el trabajo haya sido entregado y se regresa con los respectivos comentarios haciendo hincapié en los errores encontrados, lo cual, desde la perspectiva de Enrique, pierde el valor como un instrumento de ayuda para mejorar. También está el caso en el que los maestros retroalimentan los textos conforme lo escriben, para dar así la oportunidad a los estudiantes de aprender, por un lado, y, por otro, de mejorar sus escritos y así obtener una mejor nota. Al respecto dice:

Nosotros le mandamos primero el archivo por correo electrónico, él los lee primero todos porque odia el plagio, entonces dice que quiere leer todo para ver si es plagio. Y ya pues ahí me pone las anotaciones en el archivo, pone comentarios, bueno, en mi caso me lo puso en rojo, pone “allá ¿qué pasó?” y cuando tú pasas a revisión a su oficina pues ya te dice qué (E3E:17).

Para Enrique es esencial contar con bases que orienten su trabajo de escritura, sobre todo en el caso de que el docente no dé ninguna retroalimentación. Como parte de sus estrategias para cumplir con cualquier tarea de manera exitosa, suele preguntar al maestro si lo que está haciendo está correcto o si bien necesita replantearse el problema, aspecto que tiene implicaciones positivas en su proceso de escritura. Comenta: “cuando conozco bien al maestro voy con él y le enseño mi trabajo para que haga las observaciones pertinentes o me explique si tengo dudas” (E3E: 35).

De igual modo, comenta que hay otros maestros que dan retroalimentación de manera general en el salón, quienes puntualizan aquellos aspectos que debieron abarcarse y de qué manera, y que ponen como ejemplo aquellos trabajos que cumplieron con los lineamientos. Comenta que le parece que este tipo de retroalimentación funciona mejor que si el profesor te llama y te hace ver tus errores; él dice que aprende mejor cuando revisa ejemplos de trabajos similares a los solicitados, lo que confirma lo que autores como Zimmerman y Risemberg (1996) dicen acerca del valor de la emulación.

Otros profesores no dan ninguna retroalimentación porque dicen que cada alumno sabe bien cómo va en su trabajo. Enrique dice que por el tipo de asignatura (Estadística) no les afecta la falta de retroalimentación.

Evaluación. La evaluación se hace generalmente desde la perspectiva que aborda la escritura como una práctica académica, donde el estudiante normalmente escribe para ser evaluado y las necesidades se ponen en la asignatura, o bien, en el menor de los casos, las correcciones que los profesores hacen a los estudiantes ayudan a mejorar el proceso de producción. Normalmente los criterios de evaluación los establecen los docentes al comienzo de cada semestre, algunos tienden a utilizar rúbricas que ayuden al alumno a centrarse en aspectos relevantes que por lo regular tienen que ver con el contenido, otros maestros dan la posibilidad de entregar versiones previas del texto como parte de una calificación formativa en la medida que los estudiantes autoevalúen y regulen sus textos. De acuerdo a lo indicado por Enrique, en la mayoría de sus asignaturas en este semestre, las tareas de escritura tuvieron una función evaluativa, otorgándole un alto porcentaje de su calificación final.

Ahora bien, con respecto a los lineamientos o especificaciones de las tareas de escritura, Enrique comenta:

La explicación creo, el trabajo consistía en lo siguiente, yo tenía que sintetizar de todos los temas que habíamos visto, la materia era finanzas públicas y tenía que hacerse con todas las fuentes oficiales que les dije, los libros, etc., y la pregunta era: ¿cómo consideras tú las finanzas públicas en México? Entonces nos dijo son cuatro cuartillas y media, no puedes más, entonces yo le hice bastante, de hecho me encanta la materia, tiene cosas muy interesantes, lo que tú ves en la tele, empiezas a relacionar, te das cuenta de que es mentira; como era bastante, no tenía ni idea de cómo empezar porque no nos dijo cómo empezar, ¿cómo está?, ¿cómo empiezo? Y luego hice un análisis y luego mi opinión, estuve como dos horas pensando y pensando, y creo que eso me afectó (E2E: 15).

La cita anterior deja ver que, a pesar de que los docentes proporcionan a los estudiantes ciertos lineamientos para la elaboración de sus textos, estos son insuficientes y, en este caso, ambiguos. Castelló (2007) hace referencia de las implicaciones que tiene, en la producción de los textos, no tener claro el propósito de

la tarea, y en el caso de Enrique, el docente no aclaró qué elementos o contenidos debían incluirse en el trabajo, y los alumnos divagaron entre toda la información estudiada a lo largo del semestre. La consecuencia fue una calificación menor a la esperada. De igual manera, en su intento de ir más allá de lo aprendido en una sola materia, él quiso integrar los contenidos de varias materias, aspecto que vale la pena resaltar por las implicaciones que conlleva. Enrique, al no limitarse a “decir el conocimiento” y avanzar hasta lograr “transformar el conocimiento”, da muestras de consolidar su posición como miembro de su disciplina.

4.2.1.3 Contexto individual.

i. Motivación, autoestima y autopercepción.

Pintrich (1989) argumenta que las variables personales afectivo-motivacionales (autoconcepto, creencias, actitudes, horizonte de expectativas, metas de aprendizaje y emociones) constituyen los elementos clave de toda situación educativa, cuya interrelación determinará, en gran medida, la motivación que explica la activación, dirección y persistencia de la conducta de una persona. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), Flower y Hayes (1981), y Castelló (2007), en todo proceso de escritura existen precisamente diversas emociones que influyen en el proceso de escritura y que son responsables del desempeño de un estudiante, ya que como plantean los autores, la actitud que se tome frente a la tarea, la autoestima y la autopercepción de la eficacia, tienen un fuerte impacto en el escrito.

Castelló (2007) dice que cuando el alumno se siente capaz de realizar la tarea asignada, se generan sentimientos de satisfacción y se llega a desarrollar el gusto por la escritura, tal es el caso de Enrique, quien posee una gran autoestima y lo refiere en su frase favorita: “mientras más difícil es, más satisfactorio resulta” (E1E:15); él reconoce que escribir textos en su carrera no es tarea sencilla pues le consume mucho tiempo, ya que no se trata sólo de escribir, sino de investigar e interpretar datos, elaborar gráficas, pensar de qué forma se puede presentar la información, pues una mala interpretación puede llevar a predicciones o aseveraciones erróneas. A pesar de todas estas implicaciones, Enrique tiene una actitud positiva y muestra gran confianza

en sí mismo, incluso se autocalifica como alguien perfeccionista que no acepta ningún margen de error, lo que se ve reflejado en la siguiente cita:

Los mismos maestros, aunque lo nieguen, tienen que ser muy perfeccionistas, porque cualquier error afecta en muchos sentidos, por ejemplo: si mi estudio me dio un signo negativo, pero por algunas décimas cambió, entonces eso cambia totalmente la estructura, es como decir que de todos mis resultados, me dio menos cinco, pero de esos menos cinco ¿para mí qué significa?, ¿no? Si yo le pongo menos 6 cambia mucho el contexto, por eso hay que tener mucho cuidado con eso. (E2E: 20).

La autoestima que Enrique posee de sí mismo le ha permitido enfrentar los retos que se le presentan al escribir, ya que como menciona Castelló (2007), el alumno, al sentirse capacitado y seguro de sí mismo al momento de escribir, no duda en ningún momento de que logrará un texto de calidad, lo cual le genera una experiencia satisfactoria, y por ende, un gusto por dicha actividad. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente cita:

Este semestre, un aspecto interesante fue la materia de Microeconomía III porque a pesar de que también hay Microeconomía I y II, ésta se considera la más difícil de las tres puesto que integra los conocimientos de las anteriores y tienes que saberlo a la perfección, y la leyenda de la universidad es que de las tres Micros por lo menos vas a deber una, si no, no la tomaste. Pero yo no, yo nunca debí ninguna, eso fue lo gratificante (E3E:62).

Enrique presenta un gusto particular por instruirse, esto lo motiva a estudiar y autorregular ciertas conductas que le permiten destacarse como un buen estudiante y lograr el reconocimiento de sus profesores, con lo que se refuerza su sentido de autoeficacia, que tiene un impacto positivo en sus experiencias de escritura. Al respecto menciona:

Me da satisfacción, a mí me gusta aprender de todo, siempre hay cosas nuevas para aprender, todo mundo es ignorante, pero hay que estudiar. Sí me causa satisfacción aprender, estoy investigando y ¡ah, esto no lo sabía! y ¡ah, qué interesante! Sí, me gusta definitivamente aprender. Datos curiosos, hasta históricos, lo que sea, pero te abren la mente (E1E:75).

Enrique se reconoce a sí mismo como un buen escritor y menciona que si lo ve desde el punto de vista estadístico, la percepción que tienen sus maestros en contraparte a la propia, es aproximadamente de dos puntos, y nos dice: “si yo considero que es 9 me pone 8, así pasa, pero el 90 % de las veces sale similar” (E3E:20). Sin embargo, también reconoce que a veces no le ha ido tan bien en sus escritos como él esperaba, esto le sucedió en la materia de Finanzas Públicas donde, de acuerdo con él, tenía que escribir precisamente acerca de las finanzas públicas de México, tema que según nos dice le apasiona; al momento de escribir estaba tan concentrado y emocionado que de repente todo lo que estaba a su alrededor “desapareció y se sumergió en el tema” (RF1E: 15). Al final, la calificación que dice haber obtenido fue muy baja comparada con la que él esperaba obtener, pero lejos de rendirse se vio motivado a hacerlo cada vez mejor, a aprender de sus errores y seguir adelante. “No importa lo cansado o difícil que sea, el alma de un inventor, un científico, un escritor o un artista nunca se cansará si ve que su obra está funcionando” (RF1E: 30).

Enrique comenta que a pesar de que en ocasiones no ha obtenido las calificaciones que hubiera esperado, como en el caso de la materia de Microeconomía, no es una persona que se rinda o desanime fácilmente y a pesar de que tenga mucha presión el saberse competente, es su mayor satisfacción porque como dice: “en mi caso como que no importaba tanto porque aunque fuera difícil, yo sabía que lo iba a poder terminar”. (E2E: 27).

A pesar de sentirse un buen escritor, reconoce también que siempre hay áreas de oportunidad, razón por la que dedica más tiempo a mejorar aspectos donde él reconoce que necesita seguir trabajando, como por ejemplo: sintetizar mejor la información. A pesar de esto, de acuerdo con sus calificaciones, considera que hasta ahora lo ha hecho bien, que los profesores le hacen pocas observaciones y ha tenido calificaciones de 95. Los maestros también lo reconocen como un joven que le dedica tiempo a la planeación de los escritos que entrega. Manifiesta que por lo general se siente relajado al momento de escribir, pero igual ha habido momentos en los que ya sea la carga de trabajo, o bien, algún imprevisto que ocasione que el tiempo se agote, lo ha llevado a sentir frustración y estrés. Al respecto dice:

Nos pusieron mucha presión, sentí que nunca iba a acabar, ya que sabía que por cada media hora extra que tardara en entregar, el maestro nos bajaría cinco puntos de la calificación y al tener tanto peso en la calificación final, era indispensable hacerlo bien, fue como una prueba contrarreloj (E3E: 45).

Castelló (2007) asegura que en cualquier proceso de escritura siempre hay momentos de angustia al preguntarse cuál será la opinión de los lectores de su texto, esto mismo le sucede a Enrique, quien a pesar de lo confiado que se siente al momento de escribir, siempre tiene un sentimiento de incertidumbre, ya que sin importar lo bien que escriba, siempre habrá ese espacio para crítica, nunca será suficiente. El profesor hace, de una manera u otra, comentarios referentes al desarrollo del escrito o al profesionalismo con el que se ha realizado el mismo.

Finalmente, la confianza que Enrique tiene en sí mismo le ha permitido, hasta ese momento de su carrera, cumplir con las demandas de escritura de manera sobresaliente y enfrentar la tarea con confianza y gusto, lo cual le otorga ventajas sobre otros compañeros, como él mismo lo refiere: “lo que yo hago en cuatro horas, otros compañeros lo hacen en un par de días” (E1E:43).

ii. Acceso al conocimiento.

De acuerdo con Castelló (2007), la composición de textos académicos requiere por parte de los escritores un dominio considerable de los conocimientos sobre el tema del cual se escribirá. Varias perspectivas han tratado de dar explicación teórica de cómo los escritores organizan y recuperan los conocimientos en la memoria a largo plazo (Flower y Hayes, 1981) y cómo influye en los procesos de regulación que emplean los escritores. Además de los conocimientos previos, los textos se construyen a partir de otros textos (intertextualidad), es decir, se refieren a saberes relacionados con: a) el tema del que se va a escribir, b) el proceso de composición en sí mismo y las estrategias necesarias para entenderlo, y c) aspectos formales de la lengua.

En el apartado anterior se hizo mención a las estrategias que Enrique utiliza para dar cumplimiento a la tarea, él menciona que entender el alcance de la tarea y lo que

implica son esenciales para que él pueda escribir. Como ya expresó, los temas en Economía son complejos por la interpretación de los datos y los modelos que se deben desarrollar, por lo que antes de empezar a escribir, primero le debe haber quedado muy claro el tema que desarrollará, para después utilizar sus conocimientos previos y empezar a buscar información; sin embargo, si la tarea no le queda clara, él busca ejemplos que le sirvan como base y que le den ideas de cómo hacerlo, o bien, descubrir a qué hace referencia. Se puede apreciar que Enrique hace uso de todos los recursos a su alcance para cumplir con la tarea.

En el caso del entrevistado, a pesar de que los temas son asignados por el maestro y suelen ser extensos, corresponde a los estudiantes acotarlos a un tema que tenga relación con lo solicitado y que proporcione datos o información pertinentes. Al respecto menciona:

El maestro nos dijo: agárrense un tema, el que ustedes quieran, pero dijo: que no sea un tema muy grande, sinteticenlo, por ejemplo, la guerra mundial y el desarrollo de las naciones, habría que ver de qué año a qué año, no vayan a poner de los dinosaurios hasta ahora porque nunca van a terminar (E1E:57).

Se puede afirmar que Enrique despliega un número considerable de estrategias que le ayudan a acceder al conocimiento, entre ellas se incluyen: 1) acceder a los conocimientos previos, 2) buscar en fuentes documentales, 3) identificar al público, 4) basarse en modelos, buscar guías y géneros, 5) hacer inferencias, etc.

Con base en lo que se ha planteado sobre la representación de la tarea, Rijlaarsdam y Van Den Bergh (2006) proponen que la orientación hacia la comprensión de las exigencias de las tareas de escritura es fundamental, debido a que una representación deficiente puede influir en el fracaso de los escritores. Enrique comenta que una vez que tiene clara la tarea, se plantea los objetivos con los que hará frente a la misma, así, activa las estrategias necesarias para darle cumplimiento, con lo cual se da paso al proceso de planeación.

iii. Procesos cognitivos y metacognitivos.

Zimmerman y Risemberg (1997) reconocen que en todo proceso de escritura hay sentimientos implícitos y acciones autodirigidas a desarrollar las habilidades necesarias

para mejorar la calidad de los textos que producen; entre ellos se encuentran procesos cognitivos que intervienen en la generación, organización y establecimiento de metas que dan origen a la planificación, textualización y revisión de los textos y aspectos metacognitivos que tienden a regular conductas del escritor como la organización del tiempo, establecimiento de horarios, control del ambiente, búsqueda adecuada de información, retroalimentación, etc.

Desde que inició sus estudios en la universidad, Enrique ha hecho ajustes en sus hábitos de estudio: variar el número de horas de estudio que dedica al día (ahora son muchas más), hablar con sus profesores para aclarar dudas, investigar más a fondo los contenidos vistos en clase, entre otros. En referencia a la escritura, de sus comentarios se puede inferir que normalmente implementa ciertos procesos metacognitivos que le permiten cumplir con la tarea, él se ha caracterizado por empezar a escribir con anticipación, lo cual, de acuerdo con Castelló (2007), es un punto clave para el éxito de la tarea, al reconocer que escribir es una actividad que requiere tiempo y que varía con la complejidad o extensión del escrito. Aunque se considera un escritor competente, le gusta anticiparse a la tarea y trata de crear las condiciones o el ambiente de trabajo adecuado; comenta que por lo general escribe de noche en su recámara porque es la hora en la que se concentra más, le gusta escuchar música mientras escribe y no considera que sea un distractor para él. Al respecto, dice:

Si es un tema extenso y difícil me gusta disfrutarlo con rock alternativo o metal industrial, música dance, música de suspenso o hasta canciones divertidas. Esto me da una especie de impulso a seguir desarrollándolo mejor y me concentro más (RFE: 25).

Otra estrategia que utiliza para el control de la tarea es buscar *feedback*, es decir, le pregunta constantemente al maestro, ya sea para que le explique algo que no le quedó claro, o bien, para enseñarle lo que ha escrito y que el maestro le haga las sugerencias o correcciones.

Enrique comenta: “hay que solucionarlo, eso me digo yo, si no funciona el plan a, es el b, y si no el c, y si no hasta la z” (E3E: 66). Esta cita hace referencia a la manera en que afronta la tarea cuando las condiciones le son adversas, como por ejemplo: la

ocasión en la que se descompuso su computadora y se vio en la necesidad de quedarse tiempo extra en la universidad para aprovechar el tiempo libre que tenía. Por último, dice que en algunas ocasiones, confiado de su capacidad, ha llegado a postergar la tarea de escritura, las pocas veces que lo ha hecho le ha causado estrés y preocupación: “hay un margen de hacerlo bien y un margen de relajación porque al final siento que es muy matado y no siempre se alcanzan mejores cosas” (E3E:55).

Planificación. La planificación es el acto de reconstruir la representación interna que el escritor utilizará durante la escritura y a su vez, ésta lleva otros subprocesos tales como: 1) generar y concebir ideas, 2) organizar la información, 3) fijarse objetivos tanto del proceso como contenido.

Con base en sus comentarios, se puede afirmar que antes de escribir, Enrique lleva a cabo una planeación pues, por lo general, una vez que ha clasificado la información, empieza a organizar los puntos que incluirá en el escrito, proceso que dice llevarle más tiempo. Refiere que es precisamente el planteamiento de los objetivos lo que hace que se mantenga enfocado en la idea principal. También utiliza mapas mentales que le ayudan a visualizar los temas y subtemas, con ello en mente, decide si es necesario buscar más información o si es suficiente con la que tiene. Enrique habla de una planeación consciente e intencionada, piensa y dice: “ya que tengo la información, así lo voy a construir, voy a utilizar esto para esto. Hay unos que no planifican y dicen: ¡ah le voy a hacer así! Y no, ese no es el chiste porque no lo hacen bien” (E1E:60). Una vez que ya tiene claros los objetivos a seguir y cuenta con la información completa, comienza con la operación de “traducir”, es decir, plasmarlo en texto.

Textualización. Durante esta etapa el estudiante deberá tomar decisiones simultáneas de diferentes niveles (discursivo, léxico, sintáctico y ortográfico) que deben ser coherentes con los objetivos; sin embargo, ésta no es tarea fácil para Enrique, quien a pesar de tener gusto por la escritura, menciona que la parte que más se le dificulta es precisamente empezar a plasmar sus ideas con congruencia y coherencia. En particular, él trata de “transformar” en vez de “decir” el conocimiento, y a la vez analiza e interpreta los datos estadísticos, gráficas, modelos, etc. De igual manera, menciona que escribir este tipo de ensayos conlleva horas de trabajo en las que

generalmente tiene que replantearse los objetivos y buscar nuevas fuentes de información.

A través de temas complejos, que desde su perspectiva tienen un fuerte impacto y por ende los asimila mejor, puede pensar en otros temas que ayuden a la gente a pensar y discutir: “es satisfactorio para mí aprender mientras voy escribiendo, de cierta forma al terminar de escribir uno aprende cosas nuevas, datos nuevos, eventos que desconocías etc.,” (RFE: 15). Menciona que le interesan aquellos temas que valgan la pena, que sean únicos y que otros no los puedan plasmar como él, mientras la tarea sea satisfactoria, el tiempo que le dedique a la misma no es importante, ya que al final el esfuerzo se ve recompensado.

Como dijo Enrique, la parte de empezar a escribir es la más difícil para él; no obstante, una vez que empieza, continúa sin parar hasta lograr un escrito interesante y bien estructurado con un avance significativo. Comenta que puede llegar a concentrarse tanto que dice olvidarse hasta de comer y que en ocasiones pierde la consciencia de lo que le rodea. A lo largo de su discurso, hace evidente el valor epistémico que tiene escribir en la universidad y el sentirse capaz y apreciado como buen escritor le da una profunda satisfacción; para él, escribir representa una forma de generar más conocimiento, lo relaciona al hecho de ser curioso por naturaleza, pues cuando escribe siempre se cuestiona: “¿de dónde viene esto?, ¿cómo se hizo?, ¿qué tiene?” (E1E:63), lo que lo motiva a investigar más, y al relacionarlo con otros aspectos es cuando él aprende más.

Revisión. Para Enrique, la revisión juega un papel esencial en la construcción de un buen escrito y éste debe ser revisado varias veces. Al respecto, menciona:

Después de haber escrito o construir el escrito, reviso, pero cuando termino el subtema uno, lo leo, pero si veo que tiene alguna diferencia con las palabras lo palomeo y así voy, ya que tengo todo el escrito, pues yo mismo lo leo todo, hay algunos que solo lo hacen y no lo leen, y si no lo leen ¿cómo se van a dar cuenta de sus errores? Yo lo leo y si veo que repito mucho una palabra, me doy cuenta que a lo mejor tengo que sintetizar, primero selecciono, clasifico, estructuro, planifico, reviso y ya le doy el visto bueno, y ya que le di el visto bueno le doy formato porque yo hago un borrador primero y luego le doy el formato (E1E: 65).

Por otra parte, al revisar su ensayo final de la materia de Desarrollo Económico, se hace evidente, en oposición a lo expresado por Enrique, que a pesar de que sigue los lineamientos en cuanto a los apartados y formato solicitado, al menos en las primeras páginas se encuentran faltas ortográficas, que un gran número de palabras carecen de acentos, que las ideas principales no siempre son claras y que faltan algunas citas. Conforme se avanza en el texto se observa que la ortografía mejora, pero continúan los problemas de redacción, tal y como se puede apreciar en el siguiente párrafo que se transcribió de un trabajo que él presentó:

En el siguiente trabajo se analizara como se encuentra México conforme en vías de desarrollo y crecimiento, para ello se utilizara varios criterios de análisis comenzando con su gobierno y su recaudación de ingresos, la administración pública federal será el punto de partida para esta parte del análisis, se verificara la planeación y la cantidad que recauda el estado así como sus principales puntos de como gasta ese presupuesto, se tomara como tiempo del año 2000 al año 2015, se toma este intervalo de 15 años de tiempo ya que en varios modelos de crecimiento y desarrollo se establece un aproximado de 30 años para que un país logre esa etapa de ser una entidad de primer mundo (T1E: P2).

De acuerdo a la propuesta de Castelló (2008, 2009), se puede decir que Enrique escribe en función de la situación comunicativa que rodea la producción de su texto, con lo cual hace que la escritura trascienda hacia su función epistémica, puesto que él tiende a identificar sus objetivos, los interlocutores, sus propias características como escritor, entre otras variables fundamentales para cualquier estudiante al momento de producir sus textos académicos. Además, se observa el contraste entre su autopercepción como escritor y los problemas de redacción que aparecen en uno de los textos que presentó.

Partiendo de las categorías establecidas, a continuación se resume el caso de Enrique con respecto a sus vivencias como escritor universitario.

Contexto cultural: Enrique, hijo único, creció rodeado de amor y afecto por parte su familia materna. Ha asistido a escuelas públicas desde el inicio de sus estudios, en los que se ha distinguido como un alumno responsable y capaz, cualidades que lo llevarán a convertirse en el primer profesionalista en su familia. Desde muy joven tuvo

que trabajar para ayudar a solventar algunos de sus gastos, lo que permitió que surja en él un afán por entender cómo se comporta la economía, por qué hay gente rica y por qué otra no puede salir de la situación de pobreza en que se encuentra; así, nació su interés por estudiar la licenciatura en economía.

Enrique ha establecido un fuerte vínculo con la institución, pues desde su ingreso a la misma tuvo que hacer muchos cambios en sus hábitos de estudio, pues tenía que responder a una demanda de mayor esfuerzo y dedicación. En términos de escritura, el cambio fue sustancial, lo mecánico y repetitivo cambió a lo complejo, extenso y específico de la universidad. Manifestó que a su ingreso a la universidad desconocía los diferentes géneros que predominan en su carrera, así como el uso del lenguaje formal y la correcta gramática, aspectos que Enrique aprendió de forma autodidacta, lo que le permitió su permanencia en la institución.

Contexto de producción: Las asignaturas en la carrera de Enrique son de corte práctico y teórico. El tipo de texto que se solicita con mayor frecuencia en Economía es el ensayo, mismo que implica un alto grado de abstracción, análisis y síntesis, ayudando con ello al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Enrique manifiesta escribir por lo menos una vez al mes, situación que le ha permitido aprender las convenciones propias de su disciplina que, desde su vivencia, cree estar perfeccionando.

En términos generales, las tareas de escritura tienen un fin evaluativo y aunque hace hincapié en que escribe con la intención de que cualquier lector lo entienda, es decir, de manera más coloquial y menos técnica, no puede evitar escribir pensando principalmente en el profesor. El entrevistado manifiesta de igual manera que dar retroalimentación de los escritos no es una práctica común entre sus maestros, dependiendo más del maestro que imparta la materia que de alguna política institucional. Recibe sus calificaciones de forma global, sin evidenciar sus posibles errores, por lo que se asume que pone mayor atención a los contenidos que a la forma. A manera de compensar la falta de retroalimentación, Enrique ha tenido que desarrollar estrategias como buscar la ayuda del maestro y ejemplos de escritos similares, o preguntar a compañeros de semestres más adelantados, etc.

Contexto individual: Enrique se considera a sí mismo una persona capaz de superar cualquier desafío. Él considera que su autoestima lo ha llevado a consolidarse como escritor, y dice que no sólo disfruta la escritura sino que ésta le otorga sentimientos de satisfacción; sin embargo, a pesar de que disfruta el acto de escribir, cuando tiene una tarea de escritura invierte largas horas de estudio, preparación y ejecución.

En lo que respecta a su proceso de escritura, Enrique ha desarrollado diversas estrategias; en primer lugar, reconocer la importancia e implicación que tiene entender la tarea asignada, y en segunda instancia, empieza a escribir con anticipación. Posteriormente crea las condiciones de trabajo adecuadas (escribir de noche cuando ya nadie lo interrumpa) y finalmente busca información acerca del tema, accede al conocimiento previo, identifica a su posible audiencia así como los posibles géneros, etc. Una vez que ya ha preparado los materiales necesarios, así como las condiciones idóneas de trabajo, Enrique empieza a planear la estructura de su texto. Para esto realiza tareas como clasificar la información y organizar los puntos que abarcará el escrito, punto en el que pone especial atención ya que es precisamente el planteamiento de los objetivos lo que le permitirá mantenerse enfocado. Después, empieza a escribir haciendo varias revisiones y ajustes conforme avanza, para finalmente volver a revisar de manera más general aspectos de ortografía y puntuación. En síntesis, realiza una planeación consciente e intencionada con apoyo en objetivos claros y precisos que le permiten empezar a plasmar sus ideas en el texto, deteniéndose constantemente a revisar lo escrito.

La vivencia de Enrique en cuanto a su proceso de adquisición de la escritura se puede resumir como satisfactoria y llena de logros; el entrevistado se considera un buen escritor en proceso de consolidación como miembro dentro de la academia, por lo que se puede decir que ha empezado a “transformar el conocimiento”.

4.2.2 Caso Marcela: estudiante destacada y responsable.

4.2.2.1 Contexto social.

i. Familia.

Al momento de la entrevista, Marcela tenía 19 años y cursaba el cuarto semestre de la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas (LEM) en la Facultad de Matemáticas

de la Universidad Autónoma de Yucatán, en la ciudad de Mérida. Es originaria del municipio de Umán, del estado de Yucatán. Proviene de una familia de padres divorciados, es la menor de tres hermanas, la mayor es profesionista y está independizada, por lo que Marcela vive con su mamá y una hermana menor. La entrevistada afirma que siente un gran aprecio por su mamá y los esfuerzos que hace para sacarlos adelante a ella y a su hermana:

Mi mamá es una mujer muy activa, también tiene un trabajo bastante flexible, lo que le permite dedicarse a las labores de la casa, ella vende toda clase de productos de belleza. Mi papá es un empleado que le da mantenimiento a la maquinaria en la fábrica de oleicos (E1M:5).

Cursó sus estudios de educación básica y media básica en Umán. Al terminar sus estudios de secundaria se propuso ingresar a la educación superior y decidió estudiar en la escuela Preparatoria 2 de la UADY, ubicada en la ciudad de Mérida. En el transcurso de su tercer y cuarto semestre se asesoró con profesionales de su institución y con familiares cercanos para que la ayudaran en la elección de una profesión y así desarrollar su potencial dentro de su trayectoria escolar. Marcela era consciente de su inclinación y destreza en las matemáticas, por lo que la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas siempre fue una opción, al respecto comenta:

Todos los maestros de matemáticas ahí eran muy buenos, sabían de la materia, te orientaban y daban facilidades y las herramientas para sacar buenas calificaciones, en los exámenes no salía ni un inciso que los maestros no hubieran explicado. Ésta fue una de las razones por la que escogí la Facultad de Matemáticas, por la calidad de los profesores; sin embargo, estaba indecisa entre estudiar la licenciatura en Matemáticas o la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas (LEM, E1M: 15).

Desde pequeña, a Marcela le interesó la expresión gráfica, es algo que disfruta, le provoca placer y satisfacción, goza expresándose y comunicándose a través de colores e imágenes expresados con diversas técnicas, en la actualidad la acuarela es la que llama más su atención. La pintura es una actividad que le permite estimular su parte creativa y le da un descanso mental que le genera sentimientos de felicidad y relajación del estrés que vive como estudiante universitaria. El grupo Didactext (2003) sostiene que, aún aspectos como el ocio, influyen en la producción de textos, ya que todo lo que

el individuo hace, lo incorpora a su memoria y esto promueve el desarrollo del proceso creativo, lo cual le permite dar solución a los problemas que se lleguen a presentar.

Marcela comenta:

En el tercer semestre, y como parte de mis materias libres que puedo incluir en mi carga académica, me obligué a hacer tiempo para estudiar un curso de dibujo artístico y de esta manera balancear un poco la carga de trabajo entre las materias difíciles y aquellas que puedo disfrutar más. Permite que fluyan mis emociones y genera en mí un bienestar emocional en todos los sentidos (E1M: 20).

La lectura es otro de los pasatiempos de Marcela, quien se cataloga como una ávida lectora, no tiene un género que le guste en particular y nos comenta que recientemente acaba de leer el libro titulado “La soledad de los números primos” de Paolo Jordano, y menciona:

Me gustó muchísimo, lloré con ese libro y vi la película y lloré y lloré por dos días.

Me gustó el libro porque a pesar de que el autor es muy joven, ha podido plasmar de una manera minuciosa, sagaz e inteligente los problemas que van cercando a una pareja cuya familia pasa por una serie de traumas. Me gustó mucho (E1M: 22).

Marcela reconoce que la lectura, aparte de ser una actividad que le ayuda a relajarse, ha contribuido en su rendimiento escolar. Ella explica que la lectura extraescolar le ayudó a desarrollar más sus habilidades comunicativas y su comprensión lectora.

ii. Institución.

Como mencionan Almeida et al. (1999), el paso del bachillerato a la universidad siempre implica cambios y retos para los estudiantes; en este caso, Marcela considera que su formación en la Preparatoria 2 de la UADY cumplió su propósito, ya que en ella adquirió los conocimientos y destrezas necesarias que le permitieron continuar su formación en el nivel superior. Para Marcela, la transición entre ambos niveles educativos ha sido un proceso complejo y multifactorial pues hasta el día de hoy, a mitad del tercer semestre, sigue en proceso de adaptación frente a las nuevas formas de relaciones sociales y culturales con sus compañeros, profesores y el sistema institucional, sin dejar a un lado las nuevas maneras de pensar y enfrentar las diversas situaciones y entornos sociales. Su gran dedicación para estudiar le ha permitido superar cualquier reto y adaptarse a este nuevo contexto, ya que desde que estudiaba la

preparatoria no le molestaba sacrificar ciertos aspectos propios de su edad, con tal de obtener buenas notas, por lo que nos compartió lo que pensó al ingresar a la universidad: “pude cumplir con el nivel de exigencia sin que fuera un gran reto para mí, sólo fue cuestión de dedicarle más tiempo” (E1M: 33).

Para la mayoría de los profesores de bachillerato estaba bien con que pudiera comunicar la idea, lo más que me decían era: ¡no entendí!, ¿qué quisiste decir? Mientras que en la universidad te dicen: “no entendí, vuélvelo a hacer (E1M: 35).

La cita anterior hace referencia al tipo de textos, así como a las exigencias de los profesores. Para Marcela, uno de los cambios entre el bachillerato y la universidad es el tipo y extensión de los trabajos, ya que en el bachillerato únicamente se fijaban en los contenidos y en uno que otro error ortográfico, mientras que en la universidad se toman en cuenta los contenidos y la forma discursiva. Ella considera que los niveles de exigencia son completamente diferentes, en el bachillerato la exigencia es menor, ya que los profesores no les piden sintetizar, reflexionar ni pensar de manera crítica, y mucho menos que se plasme o interprete lo que dice el autor para transformar el conocimiento con coherencia y claridad.

iii. Relación con pares (trabajo colaborativo).

Otro aspecto importante es que la mayoría de las experiencias de escritura en la universidad son de tipo colaborativo, esto, como ya se ha mencionado, es parte del nuevo plan de estudios MEFI donde se privilegian actividades en equipo con la intención de propiciar un enriquecimiento del aprendizaje por medio de la comunicación y coordinación, y así promover que los estudiantes desarrollen las habilidades que les servirán en sus trabajos. Sin embargo, Marcela no siempre ha tenido experiencias positivas, quienes formen parte del equipo serán quienes determinen cómo se trabaje y quién dirija o controle el proceso. Ella menciona que hay ciertos aspectos que facilitan la tarea y al mismo tiempo la enriquecen al intercambiar ideas, conocimientos, puntos de vista, como el hecho de que ciertos compañeros compartan tus mismos intereses y hábitos, es decir, que se reúnan, lleguen a consensos en cuanto a qué y cómo hacerlo, así como el tiempo que se le dedicará a la tarea. Al respecto, dice:

Ya tengo mi pareja, las dos somos iguales, nos gusta planear nuestros trabajos y nos complementamos muy bien. Siempre tratamos de juntarnos porque sabemos que cuando divides un trabajo y tratas de juntarlo, por más que tengas coincidencias con las personas, siempre se va a ver un trabajo fragmentado, siempre se ve la diferencia, incluso en redacción, más en la redacción (E2M:21).

En su caso, hay una gran tendencia a trabajar con el mismo equipo, o bien, con la misma compañera, en especial si se trata de trabajos de fin de curso que generalmente tienen mayor peso en la calificación final, sobre esto ella dice:

Para los trabajos finales, siempre hemos estado juntas, desde el inicio de la licenciatura hasta ahora. Siempre hemos trabajado juntas porque nos acoplamos mucho, entonces es que como nos va muy bien juntas, como que no nos arriesgamos a irnos con otra pareja (E3M: 15).

Marcela refiere que es importante que el trabajo en grupo sea equitativo, que cada miembro del equipo trabaje por igual en los aspectos asignados y le atribuye el éxito de su experiencia a que ambas trabajan a la par:

Siempre tratamos de que sea parejo porque da a conocer sus ideas y yo también, entonces las dos partes se van nutriendo, sólo que pues tuvo una operación, pero nos esforzamos igual, entonces no hay como que un desbalance en el momento de estar trabajando. Ambas trabajamos bien (E3M: 20).

En los casos donde el profesor asigna los equipos, la experiencia de escritura no es siempre la mejor y puede tornarse estresante. Ella comenta que en varias ocasiones no se reúnen y sólo se dividen qué parte hará cada quien sin un intercambio previo de opiniones; la comunicación se limita a la división de la tarea y no se designan roles, no hay negociaciones en cuanto a propósitos, planes, conceptos e incluso dudas. La mayoría de las veces, el trabajo que se entrega refleja una diversidad de estilos con numerosos errores, o como comenta Marcela: una sola persona termina juntando todo el trabajo. Al respecto, dice que el problema radica en que normalmente, quien integra todas las partes es quien trabaja más, ya que en varias ocasiones le ha sucedido que alguien no cumple con su parte o la envía a última hora. En el mejor de los casos, los estudiantes hacen uso de la tecnología y entre todos elaboran el texto con el apoyo de *Google Documents* que, como menciona Marcela, presenta sus ventajas y desventajas

porque de esta manera todos se hacen responsables y participan equitativamente; esto favorece el aprendizaje al socializar el documento; sin embargo, ella también comenta que a veces cada quien hace su parte y no se dedican a integrarlo de forma congruente, y agrega:

La escritura es un proceso personal, cada uno tiene un estilo propio, y trabajar de esta forma nos da como resultado un texto sin estilo y en ocasiones sin coherencia porque me ha pasado que mi compañera se ofende si le hago cambios a lo que escribió, aunque le explique las razones (E2M: 27).

De la siguiente cita se puede inferir que a Marcela no le gusta trabajar de manera colaborativa puesto que la mayor parte de las experiencias que ha tenido al respecto han sido negativas, lo confirma en la siguiente cita:

Me provoca sentimientos negativos, pasan por mi cabeza mil y una cosas. La verdad es que no todos tienen la misma disponibilidad ni perseverancia. Además, hay mucha intolerancia con los demás miembros. Pasa que siempre uno le pone más empeño que los demás, la mayoría de las veces, no siempre, pero sí la mayoría. Entonces sí he visto eso cuando nos toca trabajar con otras personas, como que no estoy acostumbrada a su ritmo, entonces sí me enojo y me frustró, porque al final, si quiero una buena calificación, acabo haciendo el trabajo de otros que en vez de trabajar están cotorreando o distraídos con sus teléfonos (E3M:5).

Otro aspecto que Marcela resalta sobre el trabajo colaborativo, es el de trabajar bajo presión en el último momento, cuando se sacrifica la calidad de lo escrito:

Pues en primera, cuando veo que es otra persona, me preocupo bastante y en esa preocupación hay un nivel de estrés, y siento como que de repente debo ponerle pilas de una vez porque no quisiera que nos coma el tiempo y que el resultado no sea el que el maestro quiso cuando se ha trabajado desde tiempo atrás, un trabajo de dos días no se va a comparar con un trabajo de dos semanas, entonces sí siento estrés cuando estoy con otras parejas (E1M: 38).

Es necesario que los docentes sienten las bases para guiar en las tareas de escritura colaborativa, ya que como se puede percibir en el caso de Marcela, los estudiantes no están conscientes de las implicaciones y beneficios que trae el trabajo colaborativo al

fomentar la diversidad de opiniones, varios revisores, intercambio de conocimientos, etc.

4.2.2.2 Contexto de producción.

i. Disciplinas.

En la malla curricular de la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas hay asignaturas en las cuales la escritura tiene un aspecto central, y los alumnos deben plasmar de manera escrita lo aprendido en las materias de corte matemático. Desde la elección correcta de los verbos hasta el planteamiento de las estrategias de enseñanza a utilizar en las clases asignadas. Marcela resalta que los textos que se le dificultan más son precisamente las propuestas didácticas:

En mi caso los textos más difíciles, desde mi punto de vista, son las propuestas didácticas porque te lleva muchísimo tiempo y muchas ideas para lograr que tal alumno alcance una respuesta. Entonces, cuando nos solicitan elaborar propuestas didácticas, la mayoría de las veces es para proyectos finales, los mismos maestros se dan cuenta de que no es un proceso sencillo, incluso ni siquiera llega a concluirse porque no se lleva a la práctica, sólo se queda a la revisión (GFM: 10).

Como apoyo en estas asignaturas, los estudiantes de tercer semestre cursan la asignatura de Lectura y Redacción, que es de carácter obligatorio y fue precisamente en estas clases donde Marcela pudo percibir un cambio drástico entre el bachillerato y la universidad, ante lo cual comenta:

Al principio los escritos los hacía como en la prepa o con un poquito más de vocabulario técnico, pero cuando llegaron las revisiones fue como un balde de agua fría porque cosas que escribes y que tú no ves cuando estás en la prepa, pues ahí sí te las hacen ver: “repites mucho”, “tus ideas no son claras”, “tu título no va con tu texto”, y por lo tanto hay mayor exigencia a la hora de evaluar. En varias ocasiones me sentí estresada desde el momento en que me marcaban el proyecto o trabajo, no tanto por la forma sino por el fondo, saber expresar mis ideas y comprensiones, la verdad muchas veces tuve miedo”. (E1M: 40)

Con lo anterior se establece la importancia de desarrollar la habilidad para escribir textos en cada una de las disciplinas y tener éxito en las diferentes áreas del saber, ya sea álgebra, cálculo, estadística, puesto que exige una adecuada planeación,

implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje e implica tener claridad de los objetivos a desarrollar en cada clase.

El enfoque de redacción solicitado en la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas (LEM):

Se concentra en la sustancia sin descuidar la forma, es decir, se espera que el estudiante se exprese, cree y componga producciones escritas sobre los diversos temas asignados. Redacte textos argumentativos a partir del tema, análisis, crítica y redacción. Se pretende una comunicación holística en su vida personal y profesional (UADY, 2012).

ii. Destinatario

Marcela menciona que el destinatario de los textos es siempre el profesor y cuando escribe se apega a los lineamientos indicados por él, pues es quien la evaluará. Comenta que los docentes no siempre les permiten añadir aspectos adicionales a los ya solicitados, con lo que limitan su creatividad.

iii. Retroalimentación/Evaluación.

Retroalimentación. De acuerdo con autores como White y Arndt (1991), para que mejore la forma de escribir de los estudiantes es necesario que haya una retroalimentación continua por parte de sus docentes, o bien, entre sus pares, ya que es precisamente esta parte (elaboración de borradores) donde todavía se pueden hacer los cambios necesarios para mejorar el escrito; sin embargo, y de acuerdo con lo expresado por Marcela, la mayoría de los docentes no les dan retroalimentación continua durante la elaboración de sus escritos, y reconoce que los maestros están en la mejor disposición de ayudarlos si acuden a ellos, pero no es una actividad común o regular en los estudiantes, sobre esto Marcela dice:

Los maestros tienden a dejar espacios libres en los días de trabajo y nos mencionan que podemos pasar a su cubículo y preguntar sobre nuestros avances, sí hay ese seguimiento por parte de los maestros: vas bien, te falta por aquí. En los escritos los profesores siempre nos apoyan, al seguir sus ideas logramos que nos evalúen bien, pero siento que si esos maestros no estuvieran ahí y nos dijeran hazlo como ustedes consideren, creo que sí sería muy diferente el trabajo, el no tener ahí a un profesor

sí dificultaría la cuestión de redactar las ideas, no tanto concebirlas, pero sí en el momento de plasmarlas (E3M:35).

Para Marcela, el no saber si lo que escribió está bien o no, le causa tensión e incertidumbre y menciona que, a menos que se acerque con los maestros, no recibe retroalimentación sino hasta el final del semestre y de manera general, lo cual no le permite corregir o mejorar lo que escribe. Ahora bien, hay profesores que siempre están dispuestos a recibir a sus estudiantes para darles retroalimentación, aunque debe ser el alumno quien lo solicite:

Nos habían mencionado que estaba bastante bien, aunque me dirigió porque sintió que nos estábamos diluyendo mucho en otros aspectos, entonces tuvimos varias ideas, pero como sí nos limitó, me dijo: es necesario que ustedes aporten para que puedan terminar bien el ensayo, si no la idea no se va a concluir, aunque están abordando todo, no van a llegar a lo que ustedes quieren o lo que es importante en el ensayo, sólo van a comunicar, pero no a concluir la idea (E3M:5).

Marcela reconoce que el haber participado en esta investigación hizo que se cuestionara varios aspectos relacionados con la escritura de textos académicos y que a pesar de que es algo común en su carrera, tanto estudiantes como profesores no han entendido que es un proceso complejo que debe ser acompañado y guiado por los profesores, y asimilado y apropiado por los estudiantes para así alcanzar el nivel de logro descrito en su plan de estudios.

Evaluación. En cuanto a la evaluación, la forma de escribir de los estudiantes no sólo se reduce a aspectos como gramática o sintaxis sino que también se relaciona con los lineamientos establecidos por los profesores, para algunos el contenido es importante, otros se enfocan en la forma, algunos ponen un límite de cuartillas, mientras que para otros la extensión del texto no es tan importante siempre y cuando se cumpla con los objetivos. Para Marcela, la forma de escribir dependerá en gran medida de la asignatura y del profesor que la imparta:

Aquí en la escuela, depende del estilo que tenga el maestro, ya que para un maestro puede ser bueno que un escrito tenga mucho contenido y para otro no tanto, por ejemplo, comparando un poco el proyecto que entregamos por equipo, a la maestra le gustó, nos dijo que estaba muy bien. No nos preocupamos de la extensión del

trabajo final, pero con otro maestro al que le entregamos los ensayos, era muy ¿cómo decirlo?, necesitaba que las ideas principales estuvieran en las primeras líneas y él nos decía: yo abro los ensayos y si en la síntesis están plasmadas bien sus ideas, yo continúo leyendo, pero si no me queda muy claro y sólo metieron palabras por meter, pues dejo de leer. Entonces, con este maestro tenemos que plasmar nuestras ideas desde el principio. Así que redactamos pensando en el lector, en este caso en el maestro que nos va a calificar (E2M: 10).

El hecho de que algunos profesores proporcionen formatos como guías para sus propios escritos, facilita la tarea de los estudiantes; para Marcela, la parte más complicada radica en la elección de los verbos descriptores que reflejen las habilidades que se pretende desarrollar:

En esta materia sí teníamos un formato, la maestra nos otorga un formato y nos explica detalladamente lo que debe contener cada apartado. La elección a veces de los verbos y cuidar que no se pasen de los niveles, eso sí es muy complicado y sobre todo en conjunto ver que se aterrice el objetivo de todo el curso, pero sí tenemos como que formatos y ejemplos que nos permiten observar qué tanto contiene una relación de competencia, estrategias de enseñanza. Sí hay mucho contenido que nos apoya en ese aspecto (E2M:10).

4.2.2.3 Contexto individual.

i. Motivación (autoestima, autopercepción).

A lo largo de su vida estudiantil, Marcela ha sobresalido del promedio de sus compañeros, afirma que sus calificaciones son sobresalientes y que sus profesores la consideran una estudiante dedicada, responsable y comprometida; comenta que sus promedios van desde 8.9 a 9.5, factor importante cuando se emprende una tarea y en particular si es de escritura, ya que el poseer una motivación intrínseca permitirá al alumno esforzarse por cumplir cualquier tarea asignada. Su motivación por aprender y sobresalir le ha permitido desarrollar estrategias de trabajo para cumplir las tareas asignadas, entre estas se encuentran: acercarse a los profesores, cuestionarlos y pedirles ayuda cuando algo no le queda muy claro. Realiza sus proyectos con anticipación y cuando tiene dificultades acude a compañeros de semestres más avanzados o con otros

profesores especializados. Toma apuntes y busca información en otras fuentes para completar el conocimiento, al respecto dice: “para mí, las calificaciones son muy importantes, siempre me han importado mucho, trato de tener calificaciones altas, pero también de entender lo que me quieren enseñar” (E1M: 30).

El establecer hábitos de estudio, tales como: repasar los contenidos vistos en clase, buscar información extra y dedicarle tiempo al cumplimiento de tareas, le ha permitido a Marcela aprender de manera significativa; esta actitud hacia su aprendizaje le ha brindado confianza para emprender las tareas de escritura que le solicitan, y comenta:

Prefiero estudiar por las mañanas, es el tiempo en el que considero tengo mayor rendimiento, como que retengo más y soy más productiva, aparte de que me gusta estudiar a esa hora; sin embargo, a veces no tengo opción y lo hago cuando el tiempo lo permite, en la noche y parte de la tarde; las tareas, trabajos y proyectos escolares son constantes, siempre hay alguna que planear, hacer y/o entregar (E1M:32).

En el caso de Marcela, la motivación que la impulsa a escribir está condicionada por las exigencias del documento, y la extensión del mismo dependerá de lo que le indiquen en cada asignatura; se preocupa cuando el profesor solicita pocas páginas de extensión y se siente estresada debido a que se le dificulta sintetizar la información, esto provoca que no quiera realizar la tarea, ya que de acuerdo a sus experiencias previas en circunstancias similares, las calificaciones obtenidas no siempre han sido favorecedoras. A pesar de esto, ella se siente motivada al escribir textos que le permitan usar su creatividad y aportar elementos que superen el mínimo solicitado, Marcela lo expresa en la siguiente cita:

Me pasó mucho en Didáctica de la Geometría, el proyecto final me generó tensión ya que siempre rondaba en mi cabeza la duda de si el profesor entendería la idea que se estaba intentando transmitir, aunque los contenidos también se me dificultaban, por consiguiente terminé mal de mis nervios, pero aprendí y aprobé. Contrario a lo que me pasó con Informática Educativa, donde la parte académica me motivaba mucho, pero el profesor era muy exigente en la extensión de los textos y pedía resumir y abstraer mucha información. En esta materia experimenté sentimientos encontrados, tuve satisfacción cuando logré plasmar mi comprensión

y mis puntos de vista, pero también experimenté tedio y agotamiento, tanto en los contenidos como en la forma de presentar mis ideas y comprensiones (E3M.26).

Marcela manifiesta que no se siente capaz de escribir textos poco extensos, se le dificulta seleccionar qué ideas sí deben incluirse, a pesar de que hace una planeación consciente y dirigida a la resolución del problema (tarea), le es difícil plasmar la idea principal y centrarse en ella, lo que resulta en una representación mental que no corresponde al texto. Reconocer que ésta es un área de oportunidad, le ha permitido trabajarla y sentirse más confiada y eficiente; sin embargo, escribir en las materias de didáctica aún le genera incertidumbre y preocupación al momento de entregar un trabajo. Marcela concluye que, a pesar de todos estos sentimientos, disfruta el proceso porque no es un trabajo hecho sin una planeación previa y está consciente de que el profesor siempre tendrá alguna observación o recomendación en lo que respecta al trabajo. Marcela explicó:

Así es siempre, pienso en el resultado final y trato de disfrutar día a día, pero a veces es imposible en ciertas materias con ciertos maestros. Sin embargo, tengo la tranquilidad de que como es un trabajo planeado, que no lo hicimos de un día para otro, pues algo bueno debe haber ahí, sé que no es perfecto porque el maestro siempre se va a fijar en otras cosas que no tengo y en algunos errores que yo no vi (E2M: 60).

Lo anterior apoya lo dicho por Castelló (2007) cuando afirma que el estudiante, al sentirse capaz y seguro de sí mismo, comienza a escribir confiado de que lo logrará, creándose un gusto por la escritura.

ii. Acceso al conocimiento.

Marcela hace hincapié en que siempre trata de acceder a los conocimientos previos que posee del tema, de tal manera que eso oriente la búsqueda de nueva información para elaborar el texto que se le solicite; así mismo, trata de tener en claro qué texto debe realizar y lo que debe incluir, con ello en mente procede a la planeación del mismo.

iii. Procesos cognitivos/metacognitivos.

Todo proceso de escritura involucra el desarrollo de esquemas o planes que sirvan como criterios de selección para una posterior organización de lo que se va a escribir,

sin perder de vista la intención de la tarea y la necesidad de adoptar una postura personal a través de argumentos, proceso que se ha dificultado para Marcela, esto lo manifiesta en la siguiente cita:

Una de mis profesoras me dijo que los trabajos tienen que tener puntos de vista sustentados en la bibliografía, además de que tienen que tener estructura, coherencia y precisión. Me dijo y lo recuerdo bien, que tengo que aprender a diferenciar los hechos observables de mis inferencias y que tengo que saber identificar argumentos importantes y significativos y saber organizarlos coherentemente (E2M: 15).

Marcela considera que debemos ser críticos de nuestros propios documentos, por lo que al momento de escribir trata de desarrollar un pensamiento crítico e interiorizar el propósito, es decir, trata siempre de transformar el conocimiento y así acceder a él, argumento que encuentra su fundamento en la siguiente cita:

Cuando redacto creo mis propias ideas y no sólo reproduzco mis apuntes, lo del libro o lo que dice mi profesor. Yo creo que a partir de la escritura se puede aumentar el conocimiento, pero también depende del tipo de texto. En primer lugar, qué tipo de texto te piden porque si es una síntesis y sólo para estudiar lo que el autor dijo porque va a venir en el examen, sí se genera conocimiento, pero sólo para ti, pero para los demás no. Si tú conoces la teoría de tal autor, pero luego cuando elaboras textos donde puedas incorporar tu propia crítica y lo que dijo el autor, ahí sí estás aportando conocimiento. Tal vez otra persona que va a leer el texto puede originar otras ideas a partir de él y así se va generando el conocimiento (E1M: 46).

A pesar de lo anterior, Marcela reconoce que no todas las experiencias de escritura generarán conocimiento, porque admite que no siempre escribe construyéndolo; en ocasiones reproduce, representa y entrega, aunque comparte que a medida que avanza en su carrera ha comenzado a dar el paso hacia la construcción del conocimiento. Desde el momento en que se le asigna una tarea de escritura, empieza a planear o esquematizar la forma en que organizará el escrito aplicando sus conocimientos previos; a pesar de reconocer todo lo que implica el antes, durante y después del proceso de escritura en su disciplina, aún presenta dificultades para empezar a escribir, es decir, se le dificulta plasmar sus ideas en un texto y transmitirle al lector la idea que pretende, así como reconocer a qué tipo de lector va dirigido, además del maestro, y tomar en cuenta este

aspecto para la codificación, elaboración y estructura del mensaje. El tener apuntes, esquemas y dibujos le permite hacer versiones más completas de sus producciones, con mayor atención en la gramática y la ortografía. Con lo anterior, se constata que Marcela ejecuta una escritura intencionada y adaptativa que le provee un espacio cognitivo idóneo para detenerse y reflexionar lo que se puede hacer antes y durante la escritura.

Al comprender que la redacción es un proceso complejo, Marcela comenta que está comprometida con lo que escribe, pues sus producciones hablan de ella, es decir, de qué tan crítica puede ser; trata de aplicar las estrategias de acuerdo al tipo de texto que le soliciten y reconoce que es necesario realizar varios borradores, así como una revisión continua y multifacética. En su tercer semestre de carrera profesional está produciendo textos en el contexto académico con objetivos específicos.

Planificación. En el caso de Marcela, por lo general la tarea de escritura comienza a partir de un tema que ha sido asignado por el profesor, de tal manera que los estudiantes no tienen que pensar en un tema; una vez que éste ha sido asignado, los estudiantes leen las referencias sugeridas por el profesor, o bien, amplían las fuentes de información. Marcela empieza por anotar las ideas principales y dice: “en mi caso, lo primero que hago es leer los textos asignados por el maestro y si éste lo permite y me deja colocar más ideas, perfecto, a investigar más” (E1M: 47).

La clase de Lectura y Redacción ayudó a Marcela a comprender que todo escritor experto debe tomar en cuenta el propósito del escrito y el destinatario; en su caso, ella reconoce al profesor como el único destinatario de sus escritos. Por lo anterior, puede inferirse que cuando los estudiantes escriben, en realidad no piensan en el destinatario y ven la escritura como una tarea que debe cumplir los lineamientos asignados por el profesor, entonces el propósito real de esta actividad se pierde y se reduce al cumplimiento de la tarea. Al respecto dice:

Entonces, para la elaboración de un texto, debemos saber a quién va dirigido, aunque casi nunca se toma en cuenta este punto porque siempre va dirigido al maestro o tal vez otros estudiantes lo tomen en cuenta o les sirva para otros trabajos, pero eso sí, va bajo su propio riesgo, pues somos estudiantes y no hacemos todo perfecto (E3M:26).

Por tratarse de temas asignados por el profesor, las estrategias de planeación son menos demandantes debido a que los estudiantes no tienen que pensar en la idea central a desarrollar, lo que necesitan es acotar los temas a una idea que sea viable. Se ha observado que los estudiantes escriben muy poco sobre el tema y que lo hacen sólo para cumplir con la tarea asignada, por lo que su exposición al conocimiento se ve limitada a escribir acerca de algo muy específico.

La primera etapa en el proceso de escritura es la planeación. Marcela está consciente de que la lluvia de ideas es una estrategia que le permitirá: recuperar la información pertinente, decidir la manera en que el tema será abordado, establecer objetivos, definir a quién va dirigida la información, cómo la presentará y qué enfoque le dará. Después, hace un organizador gráfico en el que organiza sus ideas a partir del uso de palabras claves, esto le brinda estructura. Al respecto, dice:

Me gusta hacer organizadores gráficos, de esta manera organizo las ideas y me cercioro de que no dejé nada al aire o que haya ideas sueltas y sin sentido. Generalmente divido mis ideas en tres partes, la introducción, el desarrollo y el cierre o conclusión. He aprendido que la conclusión la tengo que hacer basándome en mi introducción, es decir, retomar el principio para así terminar de manera uniforme, coherente y completa (E1M: 38).

Para Marcela, siempre es difícil comenzar la redacción de un texto; aunque hay una planeación consciente de su parte, se le dificulta plasmar la idea principal y contextualizar al lector, atraer su atención desde el primer párrafo es lo más complicado al comenzar a escribir. Ella le da un gran peso a la introducción y menciona:

Creo que siempre la parte más difícil es cuando empiezo a escribir, porque no sé cómo introducir un texto para que se contextualice la persona, siempre es pensar cómo empiezo para que le interese al lector porque siempre son los primeros párrafos los que atrapan, si no informan no van a terminar de leer, entonces la parte introductoria es la más importante y lleva la mayor dificultad. Bueno, eso me pasa a mí, no sé a los demás, pero lo que más me cuesta trabajo es empezar la introducción (E2M: 19).

Es importante organizar la información y adecuarla a la situación retórica, es decir, identificar categorías, ordenar el texto, jerarquizar la información:

Luego, identifico lo importante y empiezo a desechar información. Luego, hago mi primer borrador, empiezo a escribir, dejo libre mi mano, sólo escribo. Me oriento en mi organizador gráfico que, como ya te comenté, me sirve mucho para guiarme qué va primero y qué va después. Delimito mis ideas centrales y analizo la forma de entrelazarlas a través de palabras (E1M:36).

Una característica que destaca a un buen escritor es el establecimiento de objetivos, es decir, una red jerárquica de objetivos del proceso y del contenido, aspectos que Marcela tiene muy presentes cuando planea lo que escribirá.

Textualización. Este es el siguiente paso en el proceso de escritura después de que se han establecido los objetivos y jerarquizado las ideas. Es precisamente en este punto donde el escritor deberá mantener el interés de los lectores, al seguir los objetivos planteados al principio y brindar información detallada con coherencia y observación de aspectos esenciales para lograr que los párrafos fluyan, tengan cohesión y se conecten unos con otros. En esta etapa empieza la elaboración de borradores a partir de los objetivos e ideas establecidas; en ella, Marcela nuevamente se comporta como una escritora experta puesto que en todos sus escritos trata de aportar ideas propias a partir de lo leído, establece la importancia de aportar algo más al tema, sabe que no se trata de “decir el conocimiento” sino de “transformar el conocimiento”.

Tengo las ideas y se me facilita el tratar de comunicarlas, pero en el momento de ser directa no puedo, entonces es cuando le empiezo a meter muchas cosas, pero el sintetizar o concretar la idea sí se me dificulta. Tengo la idea, pero al momento de plasmarla lo que se me dificulta es sintetizar (MD: 10).

Con la cita anterior, Marcela deja ver que todavía se le dificulta poner sus ideas en el texto. A pesar de la planificación que hace antes de escribir, muestra dificultad para decidir cuáles son las ideas relevantes para el tema y tener demasiadas ideas provoca que éstas no sean muy claras o, bien, que se aleje de la idea central.

Marcela explica que por lo general analiza concienzudamente lo que tiene que escribir. Para ella, todas las ideas son importantes y cree que si las deja de lado no podrá comunicar la idea principal, de tal manera que en varias ocasiones el texto planeado no corresponde al texto que se obtiene; está consciente de que aún debe trabajar mucho para lograr escritos que reflejen de manera clara y concisa las ideas que

quiere transmitir, y al respecto considera que este semestre tuvo avances, pero que es algo en lo que tiene que seguir trabajando:

Este semestre, la verdad es que sí me esforcé por tratar de sintetizar más mis textos, pero como ese sentimiento de preocupación sigue estando, entonces siento que en lo personal es algo en lo que debo trabajar un poco más para mejorar (GFM: 20).

Revisión. La revisión es considerada una estrategia fundamental cuando se considera la escritura como un proceso que requiere reelaboraciones y reflexiones, actividad con la cual los estudiantes reconstruyen sus conocimientos de manera significativa, hecho que Marcela siempre valora cuando escribe. Ella comenta que un escrito generalmente no se concreta a la primera, por lo que para ella la revisión juega un papel muy importante en la elaboración del mismo; una vez que termina de plasmar todas sus ideas en papel, empieza la revisión, misma que depende de la complejidad, inclusive puede revisar el texto hasta cinco veces. En un primer borrador, Marcela hace énfasis en la gramática, enriquece el lenguaje, cambia palabras, verifica que no haya repetido muchas veces la misma palabra, busca sinónimos, trata de buscar conectores que hilen las diferentes ideas y menciona que ésta es la parte que le lleva más tiempo debido a que implica la búsqueda de diversas fuentes que enriquezcan la producción escrita. En una última versión del escrito se enfoca en la ortografía, en la acentuación y puntuación, el uso de los tiempos verbales, plurales, etc. De lo anterior, se puede inferir que Marcela actúa como una escritora competente, ya que de acuerdo con Cassany (2002) los escritores competentes tienden a buscar estrategias o recursos de apoyo tales como diccionarios, recurrir a los profesores o a los mismos pares para que les den retroalimentación.

Marcela realiza una revisión “local”, en la cual ella supervisa lo que escribe antes de la versión final, y hace una revisión “final” al momento de terminar el escrito.

Siempre, siempre reviso lo que escribo, lo hago una, dos, tres, cuatro y hasta cinco veces. Como comenté hace rato, hago mis borradores y ahí, en cada uno, es donde corrijo y mejoro. En cada borrador me fijo en algo diferente, o sea, cuando hago la revisión, la hago pensando en diferentes cosas. Por ejemplo, reviso la lógica y coherencia de mis ideas. Luego en otro, me fijo en la ortografía, luego en oraciones que complementen a la idea principal (E1M:58).

En concordancia con el discurso de Marcela, se infiere que su actuación al escribir un texto es la de un escritor experto, ya que como menciona Carlino (2005), realiza diferentes actividades de planificación, textualización, revisión y reescritura a lo largo del proceso, que implican, además de aspectos de forma, la reescritura de las ideas con base en los criterios de organización del discurso y, en general, los propósitos que persigue en sus textos, esto contribuye a que al transcurrir los semestres Marcela adquiera el gusto y las habilidades para escribir textos académicos que se adecuen a los requerimientos de sus disciplinas.

A partir de las categorías, a continuación se presenta un resumen del caso de Marcela.

Contexto social: Marcela es la menor de tres hermanas, proviene de un hogar de padres divorciados y siente gran admiración por su mamá por haberlas sacado adelante. Desde que inició sus estudios ha sido una estudiante sobresaliente, sus maestros la perciben como una estudiante responsable y comprometida. Posee una habilidad innata para las matemáticas y disfruta de la pintura.

En lo que se refiere a las tareas de escritura en la universidad, Marcela las percibe con mayores exigencias, ya que no sólo se toma en cuenta la ortografía, sino las convenciones mismas del discurso. Las materias de corte didáctico son centrales en su disciplina y exigen escribir textos coherentes y claros en los que se demanda el planteamiento de objetivos que describan la planeación, implementación y evaluación de las experiencias de aprendizaje, mismos en los que no debe existir ninguna ambigüedad.

El destinatario de los textos siempre es el maestro y por regla general los alumnos escriben siguiendo los lineamientos de éste, ya que es él quien evaluará. Para Marcela, su creatividad se ve limitada por el hecho de tener que escribir bajo ciertas especificaciones dadas por el docente. Otro punto a destacar es la poca retroalimentación que recibe de sus maestros, hecho que le causa tensión e incertidumbre, al no saber si está bien o no su escrito; lo anterior ha llevado a Marcela a acercarse a sus maestros en búsqueda de orientación cuando tiene dudas. En cuanto

a la evaluación, ésta se reduce meramente a aspectos gramaticales o de sintaxis, y son muy pocos los maestros que consideran el contenido y, otros menos, la forma.

Contexto de producción: En su afán por obtener buenas calificaciones, Marcela ha desarrollado diferentes estrategias que le permiten cumplir con la tarea de escritura. De manera general, se acerca constantemente a los profesores, cuestionándolos y pidiéndoles ayuda cada vez que algo no le queda claro. Marcela se siente motivada a escribir cuando la materia y el maestro le permiten expresarse y poner de manifiesto su creatividad.

Contexto individual. Marcela lleva un proceso muy específico cuando tiene que realizar un escrito; primero, recurre a sus conocimientos previos acerca del tema, mismos que orientarán la búsqueda de la información nueva. Utiliza un organizador gráfico que le permita organizar sus ideas; asimismo, se asegura de tener claros los objetivos de la tarea, toda vez que empieza el proceso de planeación. Para ello, empieza por anotar las ideas principales, para después analizar el propósito del escrito, tomar en cuenta al destinatario (que si bien es el maestro, en este caso piensa a quién va dirigida la clase), realizar una lluvia de ideas para plantearse los objetivos, cómo presentará la información, qué enfoque le dará, etc.

Una vez que ya ha plasmado sus ideas por escrito, empieza el proceso de revisión. Ella sabe, desde su experiencia, que un buen escrito no queda a la primera y por tal motivo la revisión juega un papel muy importante en la elaboración del mismo. La profundidad de la revisión depende de la complejidad del escrito mismo, llegando a revisarlo hasta cinco veces. En un primer borrador, Marcela hace énfasis en la gramática, enriquece el lenguaje, cambia palabras, verifica que no haya repetido muchas veces la misma palabra, busca sinónimos, trata de utilizar conectores que hilen las diferentes ideas, proceso que le lleva más tiempo, ya que implica la búsqueda de diversas fuentes que enriquezcan la producción escrita. En una última versión del escrito se enfoca en la ortografía, acentos, el uso correcto de puntos y comas, el uso de los tiempos, plurales, etc.

En síntesis, se puede decir que Marcela ha desarrollado suficientes estrategias que le han permitido actuar como un escritor experto; a lo largo de los semestres adquirió

el gusto y las habilidades requeridas para escribir textos académicos que se adecuen a los requerimientos de su disciplina. Marcela es crítica de su propio trabajo, utiliza el pensamiento crítico, interiorizando el propósito de la tarea, y tiende a transformar el conocimiento; asimismo, lleva a cabo los procesos cognitivos necesarios que aseguren el éxito de la tarea.

Las vivencias y experiencias que la entrevistada ha tenido con respecto a su proceso de adquisición de la escritura dentro de su disciplina no siempre han sido positivas, sobre todo cuando tiene que escribir de forma colaborativa, debido a su preocupación por obtener buenas calificaciones. Por este motivo, ella se hace cargo de coordinar el proceso de escritura, cerciorándose de que se cumpla la tarea correctamente. Marcela manifiesta que hasta el momento ha vivido un proceso estable, con momentos de tensión pero más con momentos de gran satisfacción.

4.2.3 Caso Ximena: estudiante tímida, amante de los animales.

4.2.3.1 Contexto cultural.

i. Familia.

Ximena es estudiante de veterinaria, al momento de la entrevista tenía 19 años. Es originaria del municipio de Maxcanú, que se encuentra aproximadamente a 67 km de la ciudad de Mérida. La entrevistada es la menor de seis hermanos, todos ellos profesionistas, algunos de ellos poseen una maestría; su papá se dedica a “un poco de todo” (E1X:1) y su mamá es ama de casa, aunque dice que para ayudar a su papá con los gastos de la casa ha trabajado en distintos oficios: de niñera, lavando ropa y actualmente, como parte de un programa del ayuntamiento, la contrataron para que ayude a barrer la ciudad. Ximena se mudó a Mérida al iniciar sus estudios universitarios, donde vive con una de sus hermanas.

Sus estudios, desde kinder hasta secundaria, los realizó en el municipio de Maxcanú, pero cuando iba a empezar la preparatoria se mudó a Xalachó, donde dice haber estudiado en un COBAY. Ella menciona que desde pequeña tenía un especial amor por los animales y pensó en estudiar la carrera de Médico Veterinario Zootecnista; sin embargo, en algún momento, antes de entrar a la universidad lo dudó, dice que debido a la influencia de su papá, quien le decía que fuera médico. Marcela menciona que: “mi

papá quería una doctora” (E1X: 10) y por esta razón la entrevistada escogió el área de Ciencias Biológicas para estudiar Pediatría, aunque confiesa que lo hacía más por darle gusto a su papá que por verdadera vocación, por lo que después de pensarlo mucho y analizar que ya había muchos doctores, decidió cursar la carrera de Veterinaria. A pesar de los motivos mencionados, menciona que el factor decisivo fue cuando dijo “caer” en la cuenta de que en su pueblo no había muchos veterinarios, e inclusive pensó que en el futuro podría abrir su propia clínica o un hospital para animales porque, según ella, es algo que realmente se necesita en su pueblo:

Con mis animales, por ejemplo, cuando eran pequeños les dio el parvovirus o, por ejemplo, si se lastimaban ¿cómo los curabas? Hay un veterinario en el pueblo, pero como que estudió y puso su clínica, pero está dando clases aparte en la primaria, entonces como que no está de tiempo completo, generalmente sólo son fines de semana y entre semana sí puede estar la clínica abierta y su hija es la que lo apoyaba, inyectaba a los animales, vacunaba, es como estética mayormente, entonces como que no es un clínica y sí hace falta (E1X:18).

La vida de Ximena ha sido muy tranquila, especialmente por haber crecido en un lugar pequeño y lejos de la ciudad, razón por la cual no tiene muchas actividades sociales, ya que sus amigos están en Maxcanú. Ella dice que desde que inició sus estudios universitarios no tiene mucho tiempo para salir y socializar, incluso últimamente ni siquiera ha podido salir con la hermana con quien vive debido a la pesada carga de trabajo de este semestre; cuando va a su pueblo se da la oportunidad de salir con sus amigos.

ii. Institución.

El ingreso de Ximena a la universidad implicó una serie de retos, ya que al menos durante el primer año pasó por momentos de ansiedad en los cuales dudó en permanecer en la misma. Le costó trabajo desarrollar ese sentido de pertenencia, situación que describe de la siguiente manera: “me sentía completamente fuera de lugar” y se cuestionó incluso si la carrera que había escogido era realmente la indicada. Almeida et al. (1999) manifiestan que cuando los estudiantes no logran adaptarse al nuevo contexto, esto puede afectar su rendimiento, cuestión que parece haberle sucedido a

Ximena, quien reconoce que esos momentos de duda ocasionaron que durante el segundo semestre reprobara dos materias, situación que la llevó a reflexionar más acerca de lo que quería y de lo importante que era para su familia que ella aprovechara la oportunidad de estudiar, además de la motivación por parte de sus profesores. Finalmente, se dio cuenta de que sí quería seguir en la universidad y menciona: “los maestros me alentaron mucho, me decían: si no pasaste esta vez, lo lograrás para la próxima. Y eso me motivó a continuar” (E1X: 31). Así mismo, el haber tenido la oportunidad de cursar algunas de las materias obligatorias con los profesores que se destacaban por ser “excelentes” hizo que reconociera la importancia de estudiar en la UADY.

No sé si por venir de un pueblo o qué, pero sí notas que me costó llegar aquí, entonces para que lo dejes ir, no sería nada bueno para mí y creo que mayormente sería el apoyo de mis papás (E1X: 35).

La cita anterior hace referencia a cómo el contexto cultural del que proviene Ximena condicionó en gran medida su adaptación a la universidad y que fueron aspectos de motivación extrínseca como el gran compromiso que siente hacia a su familia lo que le ayudó a superar “los baches”, además del ejemplo de sus hermanos quienes, reconoce, también tuvieron que superar las mismas dificultades que ella tuvo, y que lograron graduarse con honores.

Ximena reconoce que hay muchos aspectos que difieren del bachillerato a la universidad, es un cambio “bastante radical”, dice, especialmente por el tipo de contenidos entre uno y otro nivel. Para ella, en el bachillerato los conocimientos eran muy básicos, mientras que en la universidad, y especialmente en la carrera de Veterinaria, donde hay tantas ramas además de un sinfín de especies, fue abrumador, dice que estaba “shockeada”. La preparatoria la recuerda como más *light*, a pesar de que llevaba más materias, en cambio la universidad está más complicada a pesar de cursar menos materias, haciendo que se preguntara: “¿pero cómo rayos no pasé esta materia?” (E1X: 26).

Otro cambio que reconoce haber percibido en la universidad con respecto a la preparatoria es en cuanto a las políticas, pues dice que mientras en la preparatoria eran

más relajados, en la universidad los maestros son más como un guía, y tiene que esforzarse para llegar a la profundidad de los contenidos requeridos en ese nivel, ella lo define como “ser más independiente y autodidacta” (E1X: 28).

iii. Relaciones con pares (trabajo colaborativo).

La carrera de Veterinaria se rige también por el modelo educativo MEFI que se caracteriza por privilegiar las actividades colaborativas. De acuerdo a lo expresado por Ximena, los estudiantes no han entendido lo que implica trabajar de colaborativamente, pues involucra la participación de todos los miembros de un equipo con el fin de realizar una tarea común. Para lograr dicha tarea es necesario que exista una buena comunicación, llegar a acuerdos a través de la negociación y planeación grupal, la ejecución y finalización de la tarea, monitoreo, etcétera (Ede y Lunsford, 1990). De acuerdo con las experiencias que Ximena ha tenido con la escritura colaborativa, tales actividades por lo general no se realizan; un aspecto que se presenta repetitivamente en casi todas las actividades de este tipo, es que una vez que se asigna la actividad, los estudiantes forman los equipos (siempre y cuando el profesor se los permita), después se “ponen de acuerdo” para ver qué parte hará cada integrante del equipo; una vez que cada uno tiene su parte, realizan la tarea asignada en sus respectivas casas, posteriormente reúnen la información a través de un documento en línea para que finalmente un miembro del equipo junte cada una de las partes y las edite para darle coherencia. La revisión final se hace entre todos y, una vez que todos están de acuerdo con la versión final, ésta se envía al profesor.

Sí tienes un equipo, pero tú terminas haciendo la mayor parte, como que el individualismo no debe haber o no hay, pero generalmente al final de cuentas uno termina haciendo más que otros (E1X: 54).

Lo anterior implica un mayor esfuerzo para aquel miembro del equipo que se encarga de editar la información para ajustarla a la idea central del trabajo, por lo tanto, se empobrece la posibilidad de reflexionar, proponer, discutir y formular distintas propuestas que se adecuen a la intención del escrito, en consecuencia no se logra transmitir la idea central o queda incompleta. Por lo tanto, el documento que resulta de este proceso queda fraccionado y con poca coherencia debido a los diferentes

estilos de redacción de cada integrante del equipo, se dejan de lado las actividades que dan significado y enriquecen la tarea, como son: la “lluvia de ideas”, “hablar para escribir” (comunicación) y “negociación”, aspectos esenciales en el trabajo colaborativo (Galegher y Kraut ,1986) y que de acuerdo con Camps et al. (2007) brindan a los estudiantes la oportunidad de examinar, negociar y resolver los problemas inherentes a todo proceso de escritura, lo que les permite la construcción y regulación social de los aprendizajes.

El que cada integrante del equipo escriba su parte por separado, propicia que sólo uno de ellos ejerza el control de la tarea que, por lo general, suele ser Ximena, quien se considera a sí misma una estudiante responsable. A lo anterior se añade el nivel de compromiso que cada integrante del equipo tiene hacia el cumplimiento de la tarea y que puede afectar el éxito de la misma, hecho que al parecer desconocen, ya que, como Ximena dice, en la mayoría de sus experiencias de escritura colaborativa tienden a entregar su parte en el último momento e incluso no entregarla, esto afecta la calidad del escrito y es necesario que otro miembro del equipo escriba la parte faltante, sin previa planificación, todo esto afecta el tiempo que se dedicará para revisar el documento final, para detectar y corregir errores gramaticales, de puntuación, coherencia y contenido. Al respecto, dice: “llega un punto en que lo hago como pueda y como sea, lo que encuentre será bueno para poder cumplir como sea” (E1X: 60).

Por otra parte, Ximena comenta que, dependiendo de la asignatura y la complejidad de la tarea, por ejemplo, cuando tienen que hacer algún diagnóstico y el caso es complicado, se reúnen en la biblioteca para planear lo que van a hacer: trabajan de manera consensada y toman decisiones acerca de cuál sería la mejor manera de abordar el problema, revisan la información disponible y, si es necesario, buscan nueva información, hacen esquemas de cómo organizar la información y entre todos se redacta y revisa el documento; con este proceso los estudiantes reconstruyen sus conocimientos al aprender nuevos contenidos y transformarlos al momento de escribir.

Ximena hace referencia a dos diferentes experiencias de escritura colaborativa. La primera fue la redacción de un ensayo en la materia de Nutrición, que desde su punto de vista resultó muy complicado porque dejaron el trabajo hasta el último momento; al

respecto comenta: “lamentablemente diría que mi equipo no es el mejor, ya que nuevamente se dejó el trabajo hasta el último momento, quedó la costumbre” (RF1X: 5). Ximena dice que en este equipo alguien fungió como “líder”, cuyo papel fue organizar qué iba a hacer cada quién, así como encargarse de reunir el trabajo completo. Ella ha estado en ambos lados de la moneda y comparte que no siempre es fácil integrar los trabajos, ya que cada quien tiene un estilo propio de redacción; recuerda que en dicho trabajo la compañera que se encargó de integrar el documento, decidió no hacerlo hasta que todos enviaran su parte y la perspectiva de la compañera fue que “todo” estaba mal y que ella tuvo que corregirlo, la compañera “se quejaba y se quejaba de que ella había hecho todo el trabajo” (RF1X:20).

Ximena dice que cuando tuvo la oportunidad de ser líder de equipo, se dio cuenta de que los escritos que sus compañeros enviaban no siempre estaban correctamente redactados, aunque como estrategia recurre a sus demás compañeros de equipo para que todos se reúnan y trabajen de manera consensada, planeada y equitativa. Ximena reconoce que la dinámica del equipo influye en el grado de motivación y genera dos cosas: que gocen la tarea o que se convierta en una experiencia negativa; “hay cierto límite de confianza (amistad se podría decir) para ciertos equipos que hacen que puedas realizar un buen trabajo, por así decirlo, y que sea una experiencia gratificante” (RF1X: 23).

La segunda experiencia a la que Ximena hace referencia fue una reseña crítica para la materia de Resistencia Bacteriana; en esta ocasión, debido a que los integrantes del equipo no se conocían, decidieron no reunirse y hacer la tarea a través de *Google Documents*, cada uno subió su parte y sólo una persona se encargó de darle formato y coherencia. Ximena evidenció que, en esa ocasión, la experiencia de escritura fue diferente a pesar de que todos los miembros del equipo trabajaron de manera independiente desde sus casas; destaca que poder ver la información que se iba anexando al documento, le daba seguridad de que el trabajo se iba a realizar en tiempo y forma, puesto que todos pudieron revisar el trabajo y sugerir mejoras para el mismo, Ximena resume esta experiencia en la siguiente cita:

Diría que los factores para hacer trabajos en equipo son: primero la buena comunicación; segundo, no depender de un solo miembro que pueda ser "líder", puesto que todos en ciertas ocasiones pueden serlo; tercero, reconocer que todos somos buenos en algo y sólo es cuestión de tiempo o tema para sacarlo a relucir (RF1X: 20).

Entre las ventajas que Ximena destaca de trabajar en equipo, es que cuando tiene dudas acerca de algo, o bien, cuando no sabe si lo que está haciendo está bien, puede recurrir a sus compañeros y ya entre todos aclaran las dudas y se hace el trabajo; si después de preguntarle al equipo, sus dudas aún no se resuelven, entonces recurre al profesor.

4.2.3.2 Contexto de producción.

i. Disciplina.

Para Ximena es esencial escribir en su carrera, reconoce que el tipo de escritura es diferente a la que solía hacer en el bachillerato; dice que en la universidad se trata de explicar de manera sencilla y entendible los síntomas, tratamientos y evolución de los casos a tratar, es necesario leer mucho con el objetivo de plasmar lo aprendido. Por ejemplo, al dar un diagnóstico o al explicar la evolución y respuesta del animal a un tratamiento específico, tienen que mantener un registro detallado de todos los síntomas y medicamentos administrados, al respecto dice:

Se trata de poner datos específicos de lo que estoy haciendo o de pacientes que estoy atendiendo generalmente, por eso es que le buscaría un significado en sí de lo que hago, porque no es tanto que escriba o copie la tarea de lo que estoy haciendo sino que ponga algo que sea pertinente, que se vean reflejados mis conocimientos. No se trata de leer, hacer resumen y presentar (E1X:40).

La cita anterior pone de manifiesto que en la carrera de Ximena no se trata sólo de reproducir lo que se lee sino que se debe hacer una interpretación de todos los datos con los que se cuenta para que se pueda llegar al diagnóstico correcto.

Este semestre, en la materia de Farmacología, sus escritos consisten básicamente en transcribir el diagnóstico: qué se hizo, qué medicamento se recetó y cómo evoluciona el paciente después de aplicárselo. En Veterinaria, a este tipo de reportes les llaman notas de progreso; ahí se documenta todo para que cualquier veterinario que lo lea

pueda continuar con el tratamiento, o bien, decidir si se cambia. Ximena menciona: “es muy detallado ya que no se puede omitir nada porque de eso depende la vida de tu paciente” (E1X: 51). En su carrera se privilegian las prácticas de campo o de laboratorio, éstas se realizan con una frecuencia quincenal, incluso semanalmente, todo depende del profesor en turno; ella reconoce que la escritura en la universidad parece ser la antítesis de lo que le dijeron desde la primaria, secundaria e incluso preparatoria, recuerda que le decían que un ensayo debería ser extenso, mientras que ahora debe ser “breve y conciso”, además de muy descriptivo, y dice: “el cómo se hace no tiene nada que ver con la extensión sino el contenido” (E1X:42); “en la clase de patología se debe ser muy específico y muy acertado, puesto que de ello depende la vida de los animales, una identificación equivocada de una bacteria lleva a un diagnóstico erróneo” (E1X:43).

Esta cita ejemplifica la trascendencia que tienen los textos que se escriben en la carrera de veterinaria, ya que la vida de los animales depende de un escrito claro, detallado, con el vocabulario y tecnicismos necesarios que permitan darle seguimiento al tratamiento de los pacientes. De lo anterior se puede inferir que cada asignatura, dentro de cada comunidad discursiva, tiene propósitos y tareas específicas que condicionan las prácticas y roles, por lo que una representación errónea de la tarea puede llevar al fracaso de la misma.

Ximena comenta que los reportes de sus prácticas tienen un formato muy específico; en ellos debe incluir una parte teórica, el procedimiento que realizó, los resultados y las conclusiones. Al respecto, dice:

Los textos que realizo conforme a mi carrera los definiría más como algo relacionado con diagnósticos, pero separándolo del ámbito de medicina humana, con medicina animal, sería más bien llegar a un diagnóstico donde mi paciente no me va a dar datos que me ayuden a llegar a éste sino que yo tengo que buscar o hacer que esos datos que no me está dando mi paciente lleguen a lo que tiene, al diagnóstico total, pero sin un paciente que me lo pueda decir, algo que yo vea o yo me dé cuenta (GFX: 2).

A pesar de que estos escritos tienen un formato establecido, los maestros proporcionan a sus estudiantes los lineamientos o aspectos que deben incluir en los reportes y cómo deben presentarlos. Lo anterior sucede, sobre todo, durante los primeros semestres, que es cuando les facilitan algunos ejemplos de cómo se deben realizar las tareas, y la entrevistada comenta: “podías poner otros aspectos extras que uno considerara necesarios para explicar tu diagnóstico, o bien, alguna patología, pero básicamente nos basábamos en el formato que nos daban los maestros” (E1X:44). La escritura de los reportes de prácticas y laboratorio implica contar con conocimientos teóricos y prácticos, para que puedan justificar e interpretar los resultados. Ximena dice que es necesario contar con conocimientos de anatomía, pero a diferencia de la humana, la de los animales es tan variada como variado es el número de especies, por lo que se puede inferir que para escribir en la carrera de Veterinaria no es suficiente “decir” el conocimiento sino “transformarlo”, hecho que hasta ahora se le dificulta (Bereiter y Scardamalia, 1982).

Sin embargo, conforme avanza en sus estudios Ximena se siente más capaz de escribir sus prácticas, confiesa que ha sido un reto y que ha invertido muchas horas de estudio, pero al final lo que hace que todo valga la pena es cuando el profesor la felicita y le dice:

Que se hizo muy bien el reporte y que contiene tanto el formato como la información que te pidió y que te digan: está tal cual lo pedí, ¡felicidades! Como dicen, no tiene precio (E1X: 49).

De esta cita se puede inferir que cuando el estudiante se siente capaz y reforzado por el reconocimiento de sus profesores, como en el caso de Ximena, esto le permite superar todos los retos. Lo anterior pone de manifiesto la motivación intrínseca de Ximena, ya que a medida que practica y obtiene resultados positivos se siente más capaz, refuerza experiencias positivas que le ayudan a disminuir el estrés y la ansiedad de escribir en su disciplina. Ella menciona, de manera muy convincente y segura, que escribir en su carrera no es una tarea que cualquiera pueda realizar y que hay aspectos que ni el mismo estudiante puede entender, a pesar de que se estudie y se tenga la guía de los profesores, y cuenta que “por ejemplo, con mi hermana que sí ha visto lo que he

hecho, me dice: ¡ay!, ¿sólo por eso te estás tardando en la computadora? Porque como la compartimos, ¿por qué tardas mucho?” (E1X: 65).

ii. Destinatario.

En todo proceso de escritura, como parte del proceso de planeación, el escritor debe tener en cuenta al destinatario del mismo. En el caso de Ximena, ella piensa en el profesor u otro médico que después interpretará los reportes, en los cuales se resaltan aspectos como: “salió bien en esto el paciente, pero también tiene esto” (E1X: 58). Ximena pone de manifiesto que en su caso nunca ha pensado en dirigir sus textos a alguien más que no sea el profesor u otro médico, puesto que sólo ellos dominan los aspectos formales y técnicos de sus escritos, ya que los considera altamente especializados.

iii. Retroalimentación/Evaluación.

Retroalimentación. Comprender la tarea que se ha asignado es un factor determinante para la realización exitosa de la misma. Ximena comenta que por lo general los maestros les hacen evidentes los contenidos, así como las tareas de escritura que se solicitarán a lo largo del semestre y cómo serán evaluadas; sin embargo, en algunas materias los criterios de evaluación no les quedan claros ni a ella, ni a sus compañeros, o bien, éstos cambian a lo largo del semestre, razón por la cual, cuando se entregan los trabajos, los estudiantes parecen no cumplir con las especificaciones que el profesor tenía en mente, y esto afecta su calificación. Como estrategia, Ximena suele acudir al cubículo del profesor para que la asesore y así cumplir con las expectativas. Con respecto a lo anterior, Burning y Horn (2000) mencionan que los escritores altamente motivados son capaces de desplegar diferentes estrategias, técnicas y acercamientos a medida que cambian sus propósitos, en el caso de Ximena, se puede evidenciar que está motivada y enfrenta la tarea con anticipación con un control constante hacia sus metas, aunque también comenta que esta estrategia no siempre funciona a su favor y que ha habido veces que sale más confundida que al principio, al respecto dice:

Ayuda a compensarlo a veces, no siempre, son las asesorías que nos llegan a dar, pero igual llegan con ese choque que en los lineamientos te dicen ciertas cosas y en

las asesorías te dicen otra, entonces sí perjudica especialmente para el trabajo final sobre todo (GFX: 68).

Evaluación. Al igual que en los demás casos, las tareas de escritura que realiza Ximena son con fines evaluativos y no hace mención de rúbricas de evaluación donde se hagan evidentes los criterios de evaluación. Como consecuencia, comenta que aproximadamente una tercera parte de lo que hasta ahora ha escrito no ha cumplido con las expectativas del profesor y que una vez que los profesores ponen de manifiesto los aspectos que no estuvieron bien, comprende que ya sea que estuvo mal o le faltó información (a veces por falta de tiempo), obtiene bajas calificaciones. Al respecto, menciona: “sí ha habido la cuestión de que ya no hay tiempo y hay que entregarlo así y ya después por la retro que dices: ¡chin! Sí debí agregarle a esto un minuto antes de entregarlo” (E1X:61).

El valor de las prácticas varía dependiendo de los maestros y de la materia, pero Ximena dice que por lo general equivale del 5 a 10 % y se promedia con evaluaciones, asistencia y participación.

4.2.3.3 Individuo.

i. Motivación (actitud, autopercepción de la eficacia y autoestima).

Se ha hecho evidente que escribir no es una tarea sencilla y que involucra un proceso de solución de problemas muy complejo y por lo tanto necesita un alto grado de motivación para realizarla, en función de la persona y de la situación. En el caso de Ximena, su sentido de autoeficacia está en función de la materia o área de la que se trate (García y de Caso, 2000). Con base en lo que menciona Ximena, se infiere que, cuando la materia es de sus preferidas, ella despliega una serie de estrategias, tales como: dedicarle más tiempo a la tarea, búsqueda anticipada de información, la puesta en texto y su posterior revisión para hacer las correcciones necesarias.

Ximena comenta que en ciertas ocasiones, debido a la complejidad de la tarea, tiende a posponerla lo más que pueda, lo que ocasiona que obtenga bajas calificaciones; debido a experiencias previas, sus expectativas y autopercepción al momento de afrontar la tarea de escribir hacen que se considere carente de capacidad para dicha

tarea, pues la redacción de la introducción es la actividad que más dificultad le representa porque implica dar a conocer lo realizado sin que se den muchos detalles, y se basa en la información obtenida y en la revisión de la bibliográfica básica; sin embargo, trabajar con algunos compañeros le ayuda a completar la tarea con éxito.

ii. Procesos cognitivos/metacognitivos.

Planeación. Ximena admite que no realiza una planeación explícita antes de empezar a escribir, ello lo atribuye a la especificidad de los textos que se escriben en su carrera, que son básicamente descriptivos, o bien, se refieren al diagnóstico de una enfermedad o la evolución de un paciente, de tal manera que cuando lo hace una vez, lo demás se vuelve un poco “mecánico”. Ella sigue un mismo formato, pero lo más importante, nos dice, es llegar al diagnóstico correcto.

No obstante, cuando ha tenido que escribir algún ensayo, comenta que realiza cierta planeación; si bien no se plantea ningún objetivo, reconoce que hace una búsqueda exhaustiva de información sobre el tema y cuando considera que ya sabe suficiente acerca del mismo, empieza el proceso de redacción, lee la bibliografía y hace paráfrasis o solamente cita.

Ximena señala que su motivación para escribir depende de la situación y del día, dice hacerlo de manera fluida, pero reconoce que se limita a decir el conocimiento, pues sólo transfiere la información del texto leído al texto escrito. Acepta que debe trabajar más aquellas estrategias de autorregulación que le permitan concretar la tarea de manera eficiente y exitosa. La motivación ha sido un elemento importante para dar cumplimiento a las tareas asignadas, tiene establecidos ciertos hábitos para empezar a escribir sus reportes de prácticas, el proceso completo le lleva cinco horas, se sienta a escribir de corrido hasta que termina.

Textualización. Para Ximena es fácil empezar a plasmar sus ideas en papel. Esto se debe, en parte, a que conoce el formato de las prácticas, así como la teoría en la que basará su reporte, además de que realiza una descripción del procedimiento que siguió para llegar a los resultados, para ella es relativamente sencillo escribir el marco teórico y el procedimiento; sin embargo, la parte de conclusiones, donde debe interpretar los conocimientos, la considera complicada porque desde su punto de vista todo ya está

dicho y siente que es repetitivo, esto la limita porque no sabe cómo puede destacar lo que realmente es relevante y que no se haya dicho antes.

Aunque sí depende del maestro, creo que todos, y me incluyo yo, sí nos esforzamos por hacer bien la práctica, pero ya a la hora del escrito, lo que es buscar la información, justificación, resultados, como que sí somos muy pocos los que tratamos de cumplir en esa parte. De hecho, en este trabajo final del que le hablé, que se trata de hacer una dieta, pero en esta dieta estás usando algunos insumos y tienes que justificar por qué los estás usando y, por ejemplo, hay uno que nos dio el maestro y no sólo porque te lo dio el maestro lo vas a usar, sino qué beneficio te da usarlo en esa dieta, pero hay algunos compañeros que les pedimos que ellos hicieran la justificación de por qué ese insumo es muy bueno en esto o en eso, y como yo me estoy encargando precisamente ahorita de juntarlo, pues lo que prácticamente no es suficiente, en primera no me mandaron suficiente y con ese pequeño párrafo el maestro -obvio- no nos va a decir que está bien con esa justificación. Entonces sí, la parte en la que como que todos empiezan a perder el interés es en esta parte de escribir el reporte (E2X:16).

Revisión. La revisión es parte central para la elaboración de un buen escrito que cumpla con los lineamientos y la intención para la que fue escrito. En el caso de Ximena, la revisión es un proceso que realiza al final y se fija en aspectos de fondo más que de forma, tiende a corregir aspectos básicos como ortografía, puntuación, cambia algunas palabras para que expliquen mejor la idea, pero es como ella misma lo dice: “una revisión muy superficial y a veces muy rápida, especialmente cuando ya no hay tiempo para checar lo que escribí” (E2X:35).

A partir de las categorías se hace un resumen de las vivencias de Ximena en su proceso de adquisición de la escritura académica.

Contexto social. Proveniente de una familia humilde, Ximena es originaria de Maxcanú, un pequeño pueblo a 67 Km de la ciudad de Mérida. Es la menor de seis hermanos, todos profesionistas, y es un ejemplo de vida, aunque se ha caracterizado por ser una persona poco sociable, razón por la cual tiene pocos amigos.

Para Ximena, el ingreso a la universidad implicó muchos retos e incluso se llegó a cuestionar su permanencia en la misma. Le ha costado adaptarse al ambiente, y se siente

en desventaja con relación a otros compañeros que tienen más relaciones. Ximena notó un cambio radical con respecto a la escritura, ya que en el bachillerato sólo tenía que reproducir los contenidos sin que hubiera ningún análisis, mientras que en la universidad, y en particular su carrera (MVZ), necesita tener un amplio conocimiento (muchas especies), lo cual ha sido abrumador.

Contexto de producción. La escritura, por lo tanto, es esencial en la carrera de Ximena. Los textos que ahí se producen se caracterizan por la habilidad de explicar de manera sencilla y entendible los síntomas, tratamientos y evolución de los casos a tratar; se necesita leer mucho para después, con base en lo aprendido, dar un diagnóstico y/o explicar la evolución y respuesta del animal a un tratamiento específico; son registros detallados de los síntomas y medicamentos administrados. La importancia de estos textos radica en que la vida de los animales depende de un escrito claro, detallado, con el vocabulario y tecnicismos necesarios que permitan darle seguimiento a el tratamiento de los pacientes. En su disciplina predominan los reportes de prácticas y laboratorio donde se aplican conocimientos teóricos y prácticos.

Para Ximena, escribir representa un reto y una responsabilidad. Hasta ahora lo ha podido superar con la ayuda de algunos maestros y la determinación que tiene de salir adelante en su carrera, pues su principal motivación es el afán por estar al nivel de sus hermanos. La motivación de Ximena por lo tanto es intrínseca, el hecho de que su esfuerzo se vea recompensado en resultados positivos le ha ayudado a mantenerse en la universidad y minimizar el estrés y la ansiedad que le ocasiona el escribir en su disciplina.

Contexto individual. Cuando Ximena escribe lo hace pensando en los lineamientos dados por el maestro. Aunque será el maestro quien evaluará sus escritos, ella escribe pensando en que su trabajo será leído por otro doctor (miembro de la comunidad), por tal motivo la elección correcta del vocabulario y términos técnicos cobran gran relevancia. Las tareas de escritura tienen un fin evaluativo, no suelen darse rúbricas que permitan saber cuáles serán los criterios de evaluación, lo que tiene una fuerte implicación en la calidad de sus escritos, que hasta ahora le ha costado bajas calificaciones.

La materia, y el maestro del que se trate, condicionan sus prácticas de escritura. Cuando la materia se le facilita, Ximena despliega una serie de estrategias, es decir, le dedica más tiempo a la tarea, realiza una búsqueda exhaustiva de la información, así como una revisión concienzuda; sin embargo, cuando la tarea es compleja y no sabe cómo abarcarla, tiende a posponerla, lo que resulta en la obtención de bajas calificaciones.

En cuanto a su proceso de escritura, Ximena reconoce no planear su escrito, situación que justifica por la especificidad de los escritos que realiza, mismos que se caracterizan por ser bastante descriptivos y mecánicos (diagnóstico y evolución de sus pacientes). Ella no tiene ninguna dificultad para empezar un documento, puesto que conoce el formato a seguir así como la teoría en la que se basará. Asimismo, tiene que describir el procedimiento que siguió para llegar a unos determinados resultados; sin embargo, al llegar a la parte de conclusiones, que implica la interpretación de los datos, no sabe cómo hacerlo ya que según ella todo está dicho.

Una vez que Ximena termina de escribir revisa de forma general el escrito, tarea que incluye aspectos de forma, como ortografía, puntuación y vocabulario. En el caso de las instancias en las que tiene que escribir de forma colaborativa, Ximena refiere que, más que aprender y obtener una vivencia positiva, por lo general ésta causa más conflictos al no tener el control de lo que se escribe; en este sentido, se ven afectados aspectos como los tiempos de entrega y la calidad. Finalmente, se puede decir que Ximena está todavía en vías de desarrollar la habilidad escritora, que se ha acotado a lo mecánico y técnico donde los conocimientos del tema juegan un importante papel, dejando a un lado los aspectos de forma de los propios textos

4.2.4 Caso Ana: estudiante sociable y dependiente de sus compañeros.

4.2.4.1 Contexto social.

i. Familia.

Ana es una estudiante de Ingeniería Química Industrial de la Universidad Autónoma de Yucatán quien, al momento de la entrevista tenía 19 años. Ella vive con sus papás y un hermano mayor, y declara que ambos padres son profesionistas; sin embargo, ninguno de los dos ejerce su profesión y actualmente el padre está incapacitado por

algún tipo de enfermedad en la que Ana no quiso ahondar. Su familia es originaria de Oaxaca, pero dice que se mudaron a Mérida hace más de 20 años y precisamente por ello estudió todas sus etapas escolares en Mérida.

Ana comenta que antes del tercer año de bachillerato nunca pensó en lo que iba a estudiar. La decisión de estudiar Ingeniería Química Industrial (IQI) la tomó después de indagar las posibilidades que tenía para estudiar; al respecto, ella menciona: “la verdad nunca me había imaginado ser ingeniera, para mí ingeniería se refería sólo los civiles, no sabía que había un chorro de ingenierías” (E1A: 5), tomando finalmente la decisión después de haber asistido a varias pláticas en las cuales orientaban a los estudiantes acerca de las diferentes carreras y sus posibles áreas de trabajo. Después de mucho pensar y analizar sus opciones, decidió estudiar IQI y, en particular, reconoce que lo hizo porque le gusta la industria y quisiera ayudar a fomentarla en Mérida, donde hay muy pocas de ellas.

Ana reconoce que es una carrera “muy pesada” y que por momentos se cansa y se cuestiona su permanencia en la universidad, “pero ya que me relajo y lo pienso mejor, decido que esto es lo que me gusta y que le voy a dedicar todo mi tiempo para salir adelante” (E1A: 12). Con la cita anterior se puede inferir que Ana está consciente de lo que implica su permanencia en la universidad y de las conductas que tiene que modificar o el tipo de acciones que la llevarán al logro de sus metas; en su caso, tendría que organizar su tiempo de manera más eficiente, empezar las tareas con antelación de tal manera que tenga suficiente tiempo para realizarlas y revisarlas, de tal forma que le ayude a reducir el estrés que esto le pueda provocar.

El tiempo es precisamente un factor importante en su vida, por tal razón no sale con amigos los fines de semana, pero confiesa que en los pocos momentos de esparcimiento que llega a tener escucha música y que la lectura recreacional no es una actividad que realice con frecuencia, de vez en cuando dice leer un libro y eso porque se lo presta alguna compañera. Sin embargo, dice que sí lee muchos artículos y libros referentes a su carrera para poder reafirmar la teoría vista en clase, pues para ella es importante que ésta quede muy clara para después aplicarla en la práctica. Hace evidente que escribir no es precisamente una actividad que la motive, ya que desde la preparatoria le era

difícil expresar sus ideas, especialmente cuando le pedían explicaciones detalladas de algún tema que no entendía o de una materia que no fuera de sus preferidas. El hecho de que no goce de las tareas de escritura puede estar sustentado en las experiencias previas en las que, a pesar de esforzarse, las calificaciones eran regulares, situación que ahora la ha condicionado a sentir cierta angustia o preocupación cuando tiene que escribir algún ensayo, especialmente si tiene que cumplir con cierta extensión.

ii. Institución.

Los estudiantes, al ingresar a la universidad, se ven en la necesidad de adaptarse a las nuevas políticas que rigen la misma y establecer nuevas formas de relaciones, ya sea entre pares y con los maestros. Cada institución determinará las prácticas que se llevan a cabo al interior de las mismas, por tal motivo los estudiantes que recién ingresan tendrán que adecuar sus hábitos y conductas al nuevo contexto. Para Ana, el cambio del bachillerato a la universidad fue “muy radical”, especialmente por el número de horas que tenía que dedicarle a estudiar y a hacer sus tareas, además de la complejidad y extensión de los contenidos, ella dice: “en la prepa como que no le dedicaba tanto, con una leída y ya, mientras que, en la universidad esto ya no es posible, hay que dedicarle mucho tiempo” (E1A: 18). Así mismo, Ana percibe diferencias importantes entre la escritura del bachillerato y la universidad, caracterizando esta última como compleja y extensa; por tal razón, los estudiantes necesitan ayuda de los docentes de tal manera que el proceso de adaptación al nuevo contexto sea paulatino y menos estresante. Para Ana, los maestros son más accesibles y expertos en sus diferentes campos de estudio, lo que ha contribuido, en primer lugar, a su rápida adaptación a la universidad y, en segundo, a cumplir con más eficiencia las tareas de escritura. La entrevistada considera invaluable el apoyo de los docentes, además piensa que también ellos como estudiantes han ido madurando, facilitándose cada vez más la interacción con sus maestros y la asimilación de los contenidos.

iii. Relaciones con pares (trabajo colaborativo).

La carrera de Ingeniería Química Industrial (IQI) se rige por el programa de estudios MEFI, por lo tanto, las actividades se realizan en equipo y los proyectos de escritura no son la excepción. Sin embargo, parece que sigue prevaleciendo la idea de las

primeras aproximaciones al trabajo colaborativo, en las que se limitaban sólo a la división del trabajo o a la revisión final.

El caso de Ana no parece ser diferente, el trabajo colaborativo se reduce al hecho de formar equipos entre uno o varios compañeros para después hacer frente al proceso de escritura a través de la división del trabajo. Al respecto, Ana dice:

Es que yo siento que el nuevo plan que implementaron, el MEFI, está dedicado para eso, para trabajar en equipo, entonces en mi clase hay varias personas que prefieren trabajar solas y entonces como que les es difícil ponerse de acuerdo en cómo hacerlo, sobre todo que son equipos de 5 ó 6 personas (RFA:47).

La cita anterior evidencia que, al trabajar en equipo, los estudiantes no establecen mecanismos de control como el diálogo, generación de ideas, discusión, búsqueda de información, negociación, planeación y revisión, por lo que la tarea se torna a veces difícil y estresante.

Como había que hacer la parte práctica y la teórica, nos dividimos el trabajo, pero cuando llegó el día y hora de entregarlo no estaba listo y como la entrega era al siguiente día estuvimos toda la noche escribiendo y escribiendo, a mí me tocó escribir como 50 páginas, además de una buena dosis de estrés (E3A: 12).

Con la cita anterior, Ana pone de manifiesto que, una vez que se han repartido la tarea, la comunicación o monitoreo al cumplimiento de la misma está ausente; en este caso, ningún miembro del equipo parece ejercer el control de la tarea, dando como resultado que no se termine a tiempo el documento o la falta de calidad del mismo.

Ahora bien, Ana dice que cuando la tarea asignada es difícil, o si después de una revisión el profesor les ha hecho varias anotaciones o sugerencias, generalmente se reúnen todos en la biblioteca y analizan qué fue lo que hicieron mal o qué tipo de información les faltó y así planean qué estrategia seguir para cumplir con los lineamientos del trabajo. Una vez que han decidido qué camino seguir se dividen el trabajo, pero ahora sí se hace tomando en cuenta las habilidades de cada uno, en su caso, por lo general se encarga de revisar los aspectos de ortografía y puntuación, ya que considera que ese es su punto fuerte.

La extensión de sus prácticas varía dependiendo del tema, pero por lo general es de cinco cuartillas, de tal modo que en un equipo de cinco estudiantes, cada miembro

escribe una cuartilla, eliminándose por lo tanto la posibilidad de aprender de sus pares al compartir sus conocimientos, ya que se hace de manera separada. La revisión y correcciones quedan abiertas a aquellos que deseen hacerlo, y ante esto Ana reconoce que en varias ocasiones ella misma no revisó el trabajo final, situación que se hace evidente para sus maestros quienes han comentado “lo hicieron mal, ni siquiera lo revisaron” (E1A: 25). Ana lo atribuye a la falta de organización puesto que “se deja todo hasta el último momento y si surge algún imprevisto nos come el tiempo” (E1A:27). Con la cita anterior se puede inferir nuevamente la ausencia de una planeación del equipo, por lo cual los estudiantes no pueden anticiparse a los requerimientos de la tarea y por lo tanto no implementan las estrategias y actividades necesarias que les permitirán dar cumplimiento a la tarea encomendada.

“Hubo momentos en que sí me estresaba y preocupaba por no saber, pero como era en equipos pues sí me ayudaban mis amigos y me la llevaba así medio tranquila” (E3A: 26). Comentarios como el anterior ponen de manifiesto que en una actividad de escritura colaborativa, la interacción, cooperación, establecimiento de objetivos, es decir, la integración de esfuerzos y acciones grupales, favorecen la realización exitosa de la tarea, cumpliéndose así el objetivo del trabajo colaborativo.

4.2.4.2 Contexto de producción.

i. Disciplinas.

En el cuarto semestre, que fue durante el cual se hicieron las entrevistas, Ana llevó seis materias, en cuatro de las cuales tuvo que elaborar escritos de manera regular. Ana comenta que tanto la lectura como la escritura son esenciales en todas las materias del plan de estudios de su carrera, y las tareas de escritura asignadas son de tipo teórico y práctico. Hasta este momento dice que cada semestre ha tenido que escribir los reportes de sus prácticas de laboratorio mensualmente; para ello, dice, es necesario investigar acerca del tema, decidir qué se debe hacer, listar los materiales a utilizar y una vez que se ha realizado la práctica, analizar los datos para finalmente emitir la conclusión de lo aprendido. Estos reportes llevan también la parte teórica que da sustento a los procedimientos y a sus conclusiones.

Las lecturas a partir de las cuales escriben y sustentan sus resultados son, a criterio de Ana, bastante complejas de entender. Al respecto dice “son artículos hechos por expertos y dirigidos a expertos también” (E1A: 30). Con el comentario anterior, se infiere y reafirma lo que dice Carlino, (2005) que los profesores han olvidado que se les pide a los estudiantes escribir sus textos a partir de otros textos que han sido escritos para expertos y que por lo tanto entenderlos implica un gran esfuerzo cognitivo y, todavía más, si se les pide que los interpreten y reflexionen sin la ayuda explícita del docente. Ana menciona: “La verdad sí he tenido problemas en materias y me he tenido que quedar a repasar por lo difícil y complicado de los contenidos, pero la ayuda de mis amigos me ha permitido superarlos, pues luego repasamos juntos las materias” (E1A: 25).

La entrevistada reconoce que, en su carrera, escribir es completamente diferente de lo que había hecho anteriormente en el bachillerato y dice: “por ejemplo no puedes escribir en pasado o no puedes escribir refiriéndose a nosotros, entonces ahí fue donde me fijé que ¡way! sí se nota el cambio de la escritura” (E1A: 38), por lo anteriormente mencionado se entiende que es precisamente la formalidad y rigor de la escritura académica junto con la manera de citar, características o formato y aspectos de ortografía, lo que más se le dificulta a Ana. Aunque se vuelve a percibir que, para ella, el hecho de que se favorezca el trabajo colaborativo en el plan de su carrera, ha sido un factor que le ha permitido hasta ese momento superar los obstáculos y subsanar sus deficiencias o la falta de conocimientos en su área disciplinar.

ii. Destinatario.

Uno de los principales problemas de los estudiantes al escribir es no pensar en el destinatario de sus textos, pues sólo escriben teniendo en mente al profesor, situación que coincide en el caso de Ana, quien menciona: “cuando escribimos tanto yo como mis compañeros de equipo, siempre lo hacemos pensando en el profesor, ya que él es el que leerá nuestro trabajo” (E1A: 31).

iii. Retroalimentación/Evaluación.

Retroalimentación. La retroalimentación es fundamental para orientar el proceso de escritura de manera que se le dé al estudiante la oportunidad de mejorar sus textos;

sin embargo, Ana resalta que normalmente los profesores no tienden a dar retroalimentación a lo largo del proceso y considera que cuando la hay, es insuficiente el apoyo que les brindan, ya que dependen de que el docente los reciba en su cubículo para aclarar dudas o para que les diga si van bien, es decir, no es una práctica que se haga a lo largo del proceso o de forma cotidiana en su carrera.

Ana deja ver que, cuando reciben la retroalimentación al final del curso, ya es tarde para mejorar, de manera que lo que pudieron aprender al percibir sus errores pierde sentido una vez terminado el trabajo. También dice que sólo en una materia, “Taller de investigación”, ha ido entregando borradores para que les hagan las correcciones y esto es debido a que se trata precisamente de una materia que tiene como objetivo enseñar técnicas de investigación y cuya tarea final es entregar un protocolo de investigación, al cual Ana le llama “algo muy formal, parecía tesis” (E3A:25), haciéndose necesario constantes revisiones a lo largo del semestre.

A diferencia de la materia Taller de investigación, en la materia de Empresarios (cuyo trabajo consistió en la comercialización de un nuevo producto) nunca recibieron retroalimentación ni durante el proceso, ni al final del curso, agudizando aún más la situación el hecho de no haber recibido el documento calificado, motivo por el cual nunca se percataron de sus errores y por lo tanto no hubo ningún aprendizaje a partir del análisis de éstos.

Evaluación. Ana acepta que cuando escribe, lo hace con fines meramente evaluativos, siempre “dirigido” al maestro, aunque dice que trata de escoger un vocabulario menos técnico que pueda ser entendido por cualquier persona a pesar de que no tenga conocimientos en esa área. Al escribir, ella se basa exclusivamente en los lineamientos dados por el maestro, por lo que únicamente presenta lo que se le pide. Reconoce que casi nunca “va más allá de lo que le piden”, por lo que se percibe a Ana como una estudiante poco motivada por aprender, cuyo esfuerzo se reduce a realizar lo mínimo o lo necesario para pasar la asignatura, es decir, la motivación es externa porque estudia para ser evaluada.

Ana dice que debido a que todas las actividades de escritura han sido en equipo, las evaluaciones de las mismas han sido buenas, pero dice que le gustaría saber qué fue lo

que determinó que obtuviera una calificación y qué pudo haber hecho para mejorarla o incluso qué hizo bien para continuar haciéndolo.

4.2.4.3 Individuo.

i. Motivación (actitud, autopercepción, autoeficacia).

Klassen (2002) dice que aprender a escribir es una tarea que asusta y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo determinará el éxito académico, en este sentido Ana expresa: “bueno, a mí lo que me causa frustración, es cuando me dicen cuántas paginas tengo que entregar y pues a mí como que no se me da mucho eso de las extensiones” (E2A:10). El contenido de la cita anterior hace referencia a la angustia que se puede sentir, como menciona Klassen, al momento de iniciar un escrito. Cuando Ana piensa en las implicaciones que tiene para ella escribir textos extensos, las emociones por las que pasa ejercen un efecto negativo porque la autopercepción que Ana tiene de su eficacia para escribir textos que rebasen cierto número de cuartillas es pobre; cuando ella se percata de que lo que ha escrito no es suficiente, entonces aflora la ansiedad y por lo tanto dice se sienta “bloqueada”. La auto eficiencia, por lo tanto, puede ser un condicionante del rendimiento debido a que el éxito o fracaso de la tarea se lo atribuye al número de cuartillas.

Comenta que cuando los textos no tienen que cumplir con una extensión determinada entonces se relaja, y el hecho de entender la tarea y poder cumplirla de manera eficiente la motiva y le causa “éxtasis”. Al respecto menciona: “es cuando digamos empiezo y sé lo que estoy poniendo y ya me pico y sigue y sigue y sigue y veo que sí pude lograr lo que me pidieron” (E2A:12). De tal manera que su motivación, o la falta de ella, depende de las experiencias previas que haya tenido con la escritura. Se infiere, por lo tanto, que cuando Ana está lo suficientemente motivada (se siente capaz) despliega una serie de estrategias que le permiten cumplir con la tarea, pero si no está motivada (pobre sentido de auto eficacia), entonces afloran sentimientos de angustia y frustración, y trata de postergar la tarea lo más posible o de evitarla, dando como resultado un bajo rendimiento.

ii. Acceso al conocimiento.

El acceso al conocimiento es precisamente la etapa inicial de cualquier proceso de escritura, cuyo objetivo es estimular a los estudiantes para que tomen las primeras decisiones acerca de qué escribir y cómo hacerlo. Durante esta etapa se indaga sobre el tema del texto, el tema a desarrollar puede ser de su elección u obligado, siendo la mayoría de las veces impuesto por el docente, razón por la que el paso obvio a seguir es activar qué se sabe del tema. Sin embargo, como menciona Ana, para ella los contenidos teóricos son difíciles de entender y por tal razón dice que después de terminar las clases se va a la biblioteca a trabajar junto con sus compañeros pues, como lo expresa en la siguiente cita, esto le ayuda a aclarar sus dudas: “ayuda porque los ejercicios que nos dejan están un poco complicados y hacerlo entre varios ayuda a hacerlos más pronto, además de repasar” (E1A: 21).

Antes de escribir, es necesario preguntarse a uno mismo qué sabe del tema y qué necesita saber. “me cuesta trabajo, porque tengo que entenderle muy bien para que empiecen a fluir las ideas” (E2A:20). Esta cita deja ver nuevamente que los conceptos de su área disciplinar que implican un alto grado de análisis y comprensión, resultan complicados para Ana y por lo tanto, también le suponen dificultades para empezar a escribir, ella confiesa haber perdido el interés en varias ocasiones por no saber bien qué poner al momento de realizar una tarea que involucre escribir. Al presentar dificultades para entender la tarea, Ana tiene serios problemas para desplegar procesos de autorregulación como escasa planificación, poca atención dirigida a las necesidades de la audiencia, a la organización del texto, al establecimiento y desarrollo de metas y las limitaciones del tema y por lo tanto necesita más tiempo para expresar sus ideas en el texto. Con lo anterior se puede inferir que, para Ana, escribir en su disciplina implica un gran esfuerzo cognitivo, muchas horas de lectura, así como reunirse periódicamente con sus compañeros.

Ana reconoce que cuando se basa casi únicamente en la bibliografía sugerida por el docente al principio del curso y no entiende los textos sugeridos por el maestro, entonces acude al cubículo de éste para pedirle su orientación sobre lo que tiene que hacer.

iii. Procesos cognitivos/metacognitivos.

Planificación. Durante la planificación se elabora el plan de escritura que orienta al escritor, es decir, se define cómo organizar las ideas del texto de acuerdo a su disciplina o contexto y a las características de la tarea solicitada; sin embargo, para Ana la planificación de un texto siempre está en función de entender claramente la tarea, aspecto que como se ha mencionado anteriormente parece dificultársele, pero una vez que le quedan claros los lineamientos y que ha hecho una exhaustiva búsqueda de información, entonces hace una lluvia de ideas y una producción de esquemas que le permiten mantenerse centrada en sus objetivos, ayudando por lo tanto a la generación y organización de las ideas que incluirá en su primer borrador. Los actos anteriores los realiza en equipo y esto, como también se mencionó anteriormente, se lleva a cabo cuando la tarea es difícil y necesita la participación de todos, de manera que algunas veces se empieza a redactar de manera grupal, todos reunidos en la biblioteca o bien cada uno desde sus casas. Una vez que ya está completo el escrito, todos lo leen y hasta que todos estén de acuerdo que así está bien, se envía el documento al maestro.

Ahora bien, a pesar de que hasta el momento de las entrevistas todas las tareas de escritura se hicieron de manera colaborativa, Ana reconoce que, en ocasiones, cuando escribe la parte que le corresponde, le es difícil comenzar a redactar el texto de manera coherente, a pesar de contar con un esquema que guiará lo que debe escribir, argumentando su dificultad para definir “cómo organizarlo o presentarlo, cuando es un escrito muy complicado y no lo comprendo del todo” (E1A: 36). Por lo general empieza a introducir tema por tema, para finalmente hacer una revisión del texto una vez que acaba de escribir. Un aspecto donde se reconoce a sí misma como capaz es la ortografía, lo expresa diciendo “la ortografía es la parte que se me facilita más” (E2A: 16).

Se puede inferir con base en el discurso de Ana, que cuando se le asigna una tarea de escritura realiza una planeación deliberada y consciente. Al respecto explica: “pienso mucho qué voy a escribir y cómo lo voy a escribir” (E1A:20) y al terminar, antes de la entrega dice revisarlo varias veces y se asegura de que no falten las citas y de que todo tenga sentido y congruencia.

Textualización. Para Ana, escribir es una tarea que se le facilita. Como ella ya ha mencionado, piensa muy bien lo que va a escribir antes de hacerlo; sin embargo, dice

que empezar a escribir las primeras ideas siempre se le dificulta ya que dice tener el “síndrome del papel en blanco” y le lleva mucho tiempo empezar a redactar, pero también acepta que una vez que empieza, y teniendo en mente el plan establecido antes de escribir, puede hacerlo de manera fluida. Reconoce que a veces las distracciones hacen que pierda el hilo de lo que estaba escribiendo y tiene que volver a tratar de aclarar sus ideas y retomar lo que se estaba escribiendo para terminarlo y que tenga coherencia.

Revisión. La revisión es una estrategia fundamental si se le entiende como un proceso que requiere de reflexiones y reelaboraciones, y es precisamente a través de ésta que el estudiante puede reconstruir sus conocimientos y aprender de manera más significativa el contenido y el proceso de construcción del mismo. En el caso de Ana, tanto ella como sus compañeros de equipo realizan una revisión “profunda” en cuanto a contenido, coherencia, ortografía, pero sólo en aquellos escritos que consideran complejos y que por lo tanto hayan hecho con anticipación; sin embargo, cuando el escrito se hizo con poca anticipación y queda muy poco tiempo para la entrega del escrito, se hace sólo una revisión superficial e incluso se envía sin haber sido revisado.

Ana, en su condición de novata, comenta que le cuesta trabajo identificar los errores en un trabajo cuando es su turno de revisarlo, y se le dificulta hacer comentarios de contenido y puntualizar los errores, pues dice: “para mí todo están bien” (E3A: 10); sin embargo, cuando reciben la retroalimentación del profesor se puede percatar de que faltaba información, de que estaba mal la ortografía o carecía de coherencia.

Ana comenta que las experiencias de escritura, hasta ese momento, habían sido poco estresantes, ya que trabajar en equipo le ha ayudado a poder darse cuenta de sus errores, compartir conocimientos y reforzar habilidades para poder evaluar aspectos de coherencia. Ana comenta que en la materia de taller de investigación, el escrito que entregaron lo empezaron a hacer una semana antes de la entrega y que en total les llevó dos días hacerlo, en este trabajo dice que elaboraron un borrador que fue revisado por el profesor quien les hizo algunas observaciones. Un aspecto interesante que comenta es que este trabajo sólo contó con seis páginas y eran cinco integrantes en el equipo, lo

que significa que ella sólo escribió una cuartilla, situación que ayuda a que no se estrese mucho cuando tiene que escribir.

A continuación se resumen las vivencias de Ana a partir de las categorías de análisis.

Contexto social. Ana estudia Ingeniería Química Industrial, tiene 19 años, su familia es originaria de Oaxaca, lleva 20 años radicando en Mérida, ambos padres profesionistas, sin embargo no ejercen ya que tienen algún tipo de discapacidad. Gusta de salir con sus amigos y de escuchar música.

El ritmo de trabajo y las exigencias de su carrera han hecho que llegue a dudar sobre su permanencia en la universidad; sin embargo, hace un balance y termina por reconocer que vale la pena a pesar de que su ingreso a la universidad representó un cambio radical, pues ahora debe dedicar más horas a estudiar, y las tareas son más complejas y extensas. Aunado a lo anterior, encuentra que no organiza su tiempo de manera eficiente; de manera general, tiende a posponer sus tareas, siendo que su única motivación es la calificación que obtendrá, ya que no disfruta escribir.

Contexto de producción. A Ana le cuesta trabajo plasmar sus ideas por escrito, en particular cuando los escritos deben cubrir cierta extensión. En su disciplina, las tareas de escritura son de tipo teórico y práctico, y el género que se privilegia es el reporte de prácticas de laboratorio, que se realiza de manera mensual y cuya elaboración requiere investigar acerca del tema, decidir qué se debe hacer y listar los materiales a utilizar; una vez que se ha realizado la práctica, se procede a analizar los datos para finalmente emitir la conclusión de lo aprendido. Estos reportes llevan también la parte teórica que da sustento a los procedimientos y sus conclusiones. Éstos, por lo general, tienen una extensión de hasta 50 páginas, situación que a Ana le causa mucha tensión, porque tiene un vocabulario muy reducido. Otro aspecto a resaltar en el caso de Ana es la complejidad de las lecturas en las que tiene que basarse para sustentar sus resultados, de manera general le es difícil entenderlas y debe recurrir a sus compañeros para que le expliquen.

Ella siempre escribe pensando en el maestro, ya que desde su visión él es quien lo va a leer, aunque trata de utilizar un vocabulario menos técnico que cualquier persona

pueda entender. La escritura tiene como propósito un fin evaluativo y la retroalimentación se da hasta el final del curso.

Contexto individual. Antes de empezar a escribir, Ana realiza una planeación de lo que escribirá. Para ella es indispensable entender la tarea asignada, pero para hacerlo necesita tener claros los lineamientos; con este objetivo, hace una exhaustiva búsqueda de información seguida de una lluvia de ideas, realiza esquemas que le permiten enfocarse en los objetivos, ayudando por lo tanto a la generación y organización de las ideas que incluirá en su primer borrador. Ana reconoce padecer el “síndrome del papel en blanco”, puesto que le lleva mucho tiempo empezar a redactar, pero dice que una vez que empieza, y teniendo en mente el plan establecido antes de escribir, puede escribir de manera fluida.

Ana dice hacer una sola revisión “profunda” cuando los escritos son complejos y los hizo con anticipación; para ello, revisa contenidos, coherencia, ortografía; sin embargo, si empezó a escribir solo unos días antes de la entrega, realiza una revisión superficial e incluso ha habido ocasiones que ha enviado el escrito sin revisar.

Se puede afirmar entonces que las vivencias de Ana, en cuanto a su proceso de adquisición de la escritura, están en función de la extensión del texto, de la anticipación con la que la realice y de la ayuda que sus compañeros le brinden. Hasta ahora, Ana considera que éste ha sido un proceso grato, en el que sí ha habido momentos de estrés y preocupación, pero dado que la mayoría de las tareas de escritura son en equipo, eso le ha ayudado a percatarse de sus errores, compartir conocimientos y reforzar sus habilidades de escritura.

4.2.5 Caso Vicente: estudiante maduro y responsable.

4.2.5.1 Contexto social.

i. Familia.

Al momento de la entrevista Vicente tenía 20 años y cursaba el cuarto semestre de la Licenciatura de Enseñanza de las Matemáticas (LEM) en la Universidad Autónoma de Yucatán. Es originario de la ciudad de Cancún pero se mudó a Mérida desde los cinco años, donde vive junto a su papá, mamá y hermana menor, quien estudia la preparatoria. Vicente realizó sus estudios de educación básica y media superior en la

ciudad de Mérida y se considera un estudiante promedio, pero reconoce que con un poco de más esfuerzo hubiera sido un estudiante de excelencia. Al respecto comenta:

En calificaciones, bueno fueron calificaciones regulares, ni muy elevadas ni muy denigrantes, creo que mi promedio general de la secundaria fue de 8.5, no fue muy alto pero tampoco muy bajo. Pude hacerlo mejor, pero en esa época no pensaba como ahorita, esa fue mi secundaria, fue una experiencia muy bonita (E1V: 1).

Para Vicente, el hecho de haber estudiado la preparatoria en el CONALEP en la modalidad de bachillerato técnico con especialidad en administración le ha dado una mayor madurez para entender su papel y responsabilidad como estudiante, hecho que le permitió superar las carencias de no haber cursado materias consideradas como básicas dentro del bachillerato y que son importantes dentro de su disciplina, y dice:

Como es una escuela técnica, no tuve mucha formación académica como las otras prepas, ya que no tuve asignaturas como etimologías, nunca llevé matemáticas muy avanzadas, ni cursos de lectura y redacción, prácticamente fue muy profesionalizante; nada que ver con lo académico de una prepa normal (E1V: 2).

Durante el bachillerato prestó sus servicios en el SAT ayudando y orientando a los contribuyentes, para más tarde trabajar en *Dunosusa* fungiendo como reclutador de personal, aspecto que le ayudó a ampliar su visión del mundo y le hizo comprender que él esperaba algo más de su vida, motivándolo a buscar más opciones a nivel profesional, de tal manera que decidió hacer una carrera universitaria (E1V: 10). Lo anterior lo motivó a entrar al Tecnológico de Mérida.

Finalmente, eligió la carrera de Gestión empresarial en el Tecnológico de Mérida, misma que cursó durante un semestre; sin embargo, fue precisamente ahí donde se dio cuenta de que no era precisamente lo que quería hacer, sobre lo cual comentó:

Me di cuenta de que lo que me gustaba realmente era enseñar y me gustaban mucho las matemáticas y tenía mucho potencial para ellas ya que en esas materias en el tecnológico fui el más alto de mi salón en mate. Entonces me di cuenta de que me gustaba mucho enseñar y me gustaban mucho las matemáticas. Después de un semestre en el Tecnológico me retiré para estudiar en la facultad de matemáticas y durante todo ese semestre que no estudié, me puse a estudiar matemáticas, estudié bastante e ingresé a la facultad de matemáticas (E1V:3).

Con base en el discurso de Vicente y la forma en que se condujo durante las entrevistas, se aprecia que es un joven sociable, capaz de adaptarse a diferentes situaciones, atributos que le han permitido relacionarse positivamente tanto con sus compañeros como con sus maestros y que favorecieron su adaptación a la universidad.

Como a cualquier otro joven de su edad, le gusta escuchar música y la lectura, él dice que al año puede leer hasta cuatro libros, aunque comenta no tener preferencias por algún género en particular; sin embargo, esta actividad también ha sido un distractor, pues menciona: “trato de no leer mucho cuando estoy en clases porque llega un momento en el que quiero leer pero tengo que estudiar, entonces procuro últimamente leer en vacaciones o leer cuando no tengo nada que hacer” (EIV:6).

Vicente proviene de una familia que profesa la religión católica, por tal razón dice asistir a misa todos los domingos. Sus papás tienen su propio negocio donde también trabaja los fines de semana, permitiéndole pagar su coche con el dinero que gana. Sin embargo, este semestre ha tenido que dejar a un lado aquellas actividades que disfruta realizar puesto que la carga de trabajo en cuanto a tareas está muy pesada, al respecto menciona: “A veces ni siquiera puedo ir a ayudar a mis papás, llego a mi casa y casi todo el tiempo estoy sentado haciendo mi tarea. No tengo tiempo para practicar deportes, por ahora no, iré al gimnasio más adelante, una vez que organice más mis tiempos” (EIV:8).

La cita anterior deja ver que Vicente ha tenido que modificar varias de las actividades que solía hacer, incluso aquellas que le causaban satisfacción, de tal manera que su forma de uso del tiempo le permita cumplir con las demandas de las asignaturas que cursa este semestre, pudiendo inferirse que Vicente es un joven comprometido, dispuesto y consciente de lo que debe hacer para permanecer en la universidad.

ii. Institución.

A su ingreso a la universidad, y a pesar de haber cursado ya un semestre en otra institución de estudios superiores, Vicente hace evidente que la transición del bachillerato a la universidad se caracterizó por una mayor exigencia tanto por el tipo de materias como por los maestros; sin embargo, esto varía de semestre a semestre, y dice que de acuerdo a su experiencia, la exigencia aumentó a partir del segundo y tercer

semestre, “las materias son muy demandantes y los maestros exigen más también”(E1V: 7). Para él, la prepa fue relativamente fácil, no implicó muchos retos, ni necesitaba dedicarle muchas horas de estudio para obtener buenas calificaciones, percibe a los maestros del bachillerato como más accesibles. A pesar de tener que dedicarle muchas más horas a la universidad, Vicente pone de manifiesto en la siguiente cita que está seguro de estudiar esa carrera y que a pesar de que las cosas no siempre resultan como las ha planeado, y que en momentos le gana el estrés, está precisamente donde quiere estar, al respecto dice:

Soy una persona a la que no le molesta estudiar, no me estreso tan rápido, soy sociable, no tengo pleitos con ninguno de mis compañeros y con los maestros me llevo bien; sin embargo, ha habido momentos de estrés en que uno se enoja con alguno de los maestros o con algunos compañeros o llega un punto en que estar casi todo el día en la escuela se vuelve inquietante, pero reflexiono que esto es lo que quiero hacer y me motivo (E1V:10).

Con respecto a la escritura propiamente, Vicente admite que no estaba acostumbrado a redactar textos muy complejos o difíciles, normalmente le pedían que hiciera reseñas, pero nunca fueron tan exigentes, mientras que en la universidad el tipo de textos que se escriben tiene un enfoque de investigación y como tales necesitan de más formalidad, incluyendo un marco conceptual que requiere de una redacción clara y concreta, aspectos que como dice: “a mí no me lo enseñaron”, por lo que según él al principio fue difícil, reconoce haber estado muy bien en cuestiones de matemáticas aunque en cuestiones de redacción dice “me fue mal”. La cita anterior hace referencia al planteamiento de las nuevas tendencias “escribir a través del currículo” que afirma que la escritura en la universidad es diferente a la que se enseña en los niveles previos y que siempre está en función del contexto donde se desarrolle. Para Vicente, la escritura en la universidad no permite faltas de ortografía, es formal y con muchas reglas a seguir, para él no se trata sólo de plasmar lo que se estudia o lee, sino de argumentar, reflejar la posición del escritor respecto al tema, lo anterior queda plasmado en la siguiente cita:

La cuestión de ortografía sí es importante y considero que la tengo y en cuestión de redacción es allá donde hay que trabajar mucho, que muchas veces es no sólo tener

las ideas sino que también tiene que ver la semántica y la sintaxis, entonces es muy necesario cuidar esos aspectos, ya que si estás redactando un texto en un tiempo verbal y de repente cambias el tiempo verbal como que pierdes el estilo semántico, sintáctico perdón, o si estás hablando en plural y de repente a ese plural le pones un singular como que allá pierdes mucha fluidez y también cuidando los argumentos que hay y documentarte bien porque no es solamente escribir tu opinión porque eso sería más que nada conjeturas (E1V: 11).

La cita anterior pone de manifiesto que Vicente tiene muy claro lo que implica escribir en su disciplina y que siempre se debe “transformar el conocimiento” para que la escritura cumpla su función epistémica.

Almeida et al. (1999) afirman que el proceso de adaptación a la universidad no sólo implica cambiar ciertos hábitos o implementar nuevas estrategias, sino aspectos propios de la madurez de los estudiantes, el paso de la adolescencia a la adultez, y explica: “lo que he tenido que vivir hasta ahora, me ha ayudado a evolucionar como persona también, mi manera de pensar, actuar y de escribir es diferente, me considero más maduro” (E1V:18).

Vicente evidencia nuevamente que permanecer en la universidad demanda cambiar hábitos e implementar otros nuevos:

Al principio, debido a que provenía de un contexto en el cual la exigencia era muy poca, no tenía la necesidad de sentarme por largos periodos de tiempo a estudiar, sólo con estudiar un poco o incluso sin estudiar aprobaba mis materias, tengo muy buena retentiva, factor que me ayudaba (E1V: 21).

En el caso de Vicente, el tener buena memoria le ayuda, pero no es suficiente para garantizar su permanencia en la universidad. Ahora tendrá que estudiar y dedicarle más tiempo para cumplir con sus tareas, aspectos que le costó trabajo interiorizar, al respecto dice:

Yo antes estudiaba muy poquito, incluso en la prepa no estudiaba, aunque siempre he tenido buena retención y buena memoria, entonces no era necesario sentarme mucho tiempo a hacer mi tarea ni a estudiar; sin embargo, ahorita en la escuela sí lo requería, entonces fue difícil acostumbrarme (E1V: 17).

Vicente ha ido apropiándose poco a poco de estrategias que le han permitido hacer frente a las nuevas demandas de sus asignaturas, él dice que además de tener que modificar sus hábitos de estudio, le ha costado mucho trabajo empezar a pensar “fuera de la caja”, tener que empezar a razonar de manera diferente, especialmente por el tipo de carrera, pues enseñar matemáticas implica cambiar la manera en que han sido educados (la educación memorística), ahora dice que a fuerza de practicarlos, se ha ido volviendo algo más rutinario.

Reprobar la materia de Lectura y Redacción hizo que Vicente reflexionara y analizara, esto lo marcó significativamente pues él consideraba que la materia era sencilla y por lo tanto nadie reprobaba una materia así; y el darse cuenta de lo que implicaba tener que cursarla de nuevo, le ayudó a entender lo importante que es poder escribir textos académicos y lo que esto representaba para su carrera, y que si quería aprobar debía empezar a cambiar su perspectiva, lo anterior lo expresa en la siguiente cita:

Entonces son de esos altibajos porque sientes que hiciste algo muy bien y luego te califican con una calificación muy baja, o bueno, te ponen una calificación que no era lo que esperabas, entonces son como esos altibajos, -es lectura y redacción ¿quién reprueba lectura y redacción?- y conforme fui avanzando me di cuenta de que no era tan sencillo y ahora este semestre sí le he dedicado más tiempo, más empeño (E1V:25).

iii. Pares (trabajo colaborativo).

Como resultado de la implementación del MEFI, el trabajo colaborativo es una parte importante de las actividades diarias dentro de cada una de las asignaturas, incluyendo las tareas de escritura; Vicente menciona que normalmente los equipos son de tres o cuatro personas o incluso se trabaja en binas; sin embargo, también persiste la idea errónea de lo que implica trabajar de manera colaborativa, es decir, se reparten los contenidos y cada quien desde sus casas trabaja para al final juntarlo todo en un solo documento.

Fue un escrito que se entregó en equipos de tres; sin embargo, no tuve mucha participación activa en esa tarea porque lo que hice con mi equipo, yo hice la tarea de cálculo, otro la otra tarea y una compañera está haciendo la parte escrita, así

como que participación muy activa no tuve, sí investigué y todo, pero no es un escrito que digas que haya realizado un porcentaje considerable y en este que se entrega el jueves, sí he hecho comentarios y es más que nada sobre el desarrollo tecnológico en la escuela. Son reflexiones sobre cómo mejorar tu comportamiento y estructurar ciertas clases para que todo sea de manera consecuente (E3V: 40)

En la cita anterior se puede apreciar que los estudiantes no se reúnen para coordinarse antes de empezar el proceso de escritura, en consecuencia, no toman decisiones acerca de qué incluir, cómo estructurarlo, quién se encargará de coordinar el trabajo completo, qué habilidades posee cada miembro del equipo que ayude a la elaboración del mismo y qué revisiones deberían hacer antes de llegar al texto final, de tal manera que se enriquezca el proceso. Vicente menciona que la única actividad que realizan al momento de dividir el trabajo es hacer la repartición del mismo con base en las habilidades de cada uno. Vicente, al respecto, dice:

Yo investigué sobre la primera parte y después lo mandé y una compañera continúa a poner el proceso de redacción y añadir cosas y luego un compañero que digamos que es el que tiene mejor redacción de todos nosotros, es el que concluye con el proyecto (E3V: 45).

A lo anterior agrega que su participación en el proceso mismo de escritura es muy limitada, aspecto que no favorece la adquisición de la misma al tener pocas oportunidades de practicarla. Ahora se sabe que, para que una actividad de escritura sea exitosa, los estudiantes deben participar a lo largo del proceso a nivel de estructura, de contenido y de lenguaje.

Otro aspecto que Vicente resalta es la falta de participación equitativa, ya que el hecho de que sea una sola persona la que tome las decisiones le resta efectividad al proceso al no participar todos los miembros. Es preciso que socialicen ideas y definan las estrategias, mismas en las que todos participarán, de forma que se comparta la responsabilidad que implica estructurar un producto escrito (Castelló, 2002).

En cualquier actividad de tipo colaborativo, se puede esperar que existan desacuerdos cuando dos o más personas tienen que negociar sus ideas, y es importante que exista un compromiso mutuo, así como la disposición de realizar el trabajo que les ha sido asignado para que todos se sientan cómodos y confiados de que se dará

cumplimiento a la tarea. De acuerdo con Vicente, la situación anterior sólo se da con algunos compañeros y él dice:

Entre compañeros sabemos quiénes trabajan y quiénes no, nos conocemos y conocemos la manera en que trabajamos, no nos consideramos así unos matados, pero sí hacemos la tarea en tiempo y forma y sale de manera correcta (E3V:45).

Cuando el objetivo de trabajar de manera colaborativa no se cumple y el trabajo, por lo tanto, tampoco cumple con los lineamientos establecidos previamente por el docente, el resultado en términos de calificaciones es muy bajo y se generan sentimientos de frustración, decepción, molestia, mismos que los estudiantes le atribuyen a la falta de interés de unos cuantos. Vicente comenta que esto suele suceder cuando el maestro asigna los equipos y les toca con compañeros que se han caracterizado por su bajo rendimiento, teniendo como resultado la entrega de trabajos mediocres. Al respecto dice: “hay trabajos que están verdaderamente pésimos” (GFV: 50). Tales situaciones no sólo afectan a los que no trabajan, sino también a los que se preocupan por aprender y cumplir en tiempo y forma con los escritos, aunque, como dice Vicente, los maestros conocen quiénes trabajan y en algunas ocasiones les bajan puntos, el estrés y preocupación que les ocasionan no se compensan. Vicente argumenta: “igual así te están perjudicando, porque sabes que no te van a entregar un buen trabajo” (GFV: 70). Vicente evidencia que cuando el trabajo colaborativo se asume por todos los participantes, es decir, todos investigan, discuten, definen el estilo de escritura y la posición que tomarán, esto ayuda a todos los miembros del equipo, especialmente a los más débiles, a entender mejor la tarea y a aprender de los otros, obteniendo trabajos bien hechos y sentimiento de satisfacción.

4.2.5.2 Contexto de producción.

i. Disciplinas.

En la malla curricular de la Licenciatura de Enseñanza de las Matemáticas hay materias de corte didáctico en las que la escritura tiene un aspecto central, ya que es en estas materias precisamente donde los estudiantes deben plasmar de manera escrita lo aprendido en las materias de corte práctico (matemático). Esto implica la elección correcta de los verbos y el planteamiento de las estrategias de enseñanza a utilizar en

las clases asignadas. A manera de apoyo para estas materias, los alumnos de tercer semestre cursan la materia de lectura y redacción, que tiene carácter de obligatoria. Vicente menciona que los textos que se solicitan con mayor frecuencia en esta materia son los ensayos, mientras que en materias como Planeación y Evaluación Educativa les piden secuencias didácticas donde se deben describir las distintas competencias que se espera que los estudiantes desarrollen, así como aquellos aspectos relacionados con la planeación de una asignatura o de un plan de estudios. Menciona que saber hacer uso de los verbos es esencial, ya que éstos deben ser medibles, observables, objetivos, por lo que él considera que son textos más descriptivos que argumentativos. El entrevistado reconoce que son precisamente los textos argumentativos los que se le dificultan más: “Los argumentativos porque tienes que leer de más, no puedes como buscar una cita y ya, tienes que leer para tener un punto de vista importante, no puedes quedarte con una cita, tienes que buscar más y esto implica tiempo, implica dedicación, implica muchas cosas”. (E1V: 27)

Vicente dice no sentirse muy motivado para escribir en su carrera “no es que me haga muy feliz” (E2V: 28), en particular cuando se trata de textos argumentativos que, como ya se mencionó anteriormente, son los que más se le dificultan; por otra parte, reconoce que siente más afinidad por las secuencias didácticas, pues la parte creativa lo motiva a hacerlas: “Las secuencias didácticas, igual hasta cierto punto me da un poco de pereza hacerlas, pero las tengo que hacer y sí pudiera decir que lo que más me gusta son propuestas didácticas ya que tengo que buscar una manera creativa de enseñar matemáticas” (E1V:18).

Reconoce que escribir buenos textos determina su permanencia en la universidad, y explica que los porcentajes que se otorgan a los escritos durante y al final de cada semestre varían de acuerdo con las materias y la exigencia de los maestros. Estos porcentajes van desde un 25 % hasta un 40 %, de ahí que Vicente considere esencial el dominio de la escritura académica como parte de su formación profesional:

Sí es necesario sobre todo con algunos maestros, hay maestros que valoran, sobre todo en la asignatura de didáctica, que te evalúan con muchos textos y si no das una buena actividad, entonces eso te baja puntos y si te baja puntos puedes hasta

reprobar la asignatura, tengo la maestra de lectura y redacción, ahora llevo didáctica del cálculo que son maestros muy exigentes en cuestión de la redacción (EIV: 65).

ii. Destinatario.

En su discurso, Vicente deja ver que cuando escribe lo hace pensando únicamente en el profesor de la asignatura y que, dependiendo de qué maestro se trate, se enfocará más en unos aspectos (ortografía, coherencia, formato) que en otros (contenido, estructura).

Es un ensayo, dirigido a los maestros de cálculo a nivel superior de la facultad de matemáticas, entonces la maestra dependiendo de lo que le demos, dice o hace cómo ponerse en el papel de las otras personas, para ver si esas personas entenderían el tema. Entonces en estas tareas pues sí he tratado de hacerlo ya que es necesario. (EIV: 46)

La cita anterior refuerza la idea de que, al escribir, el estudiante lo hace teniendo en mente al profesor como el único destinatario que leerá su texto.

iii. Retroalimentación/Evaluación.

Vicente menciona varias veces a lo largo de las entrevistas que, gracias a su naturaleza tranquila y adaptable, nunca ha tenido problemas con los maestros; asimismo, se considera una persona respetuosa que valora cualquier comentario o sugerencia de sus profesores, ya que como él dice, los considera poseedores del saber, de tal manera que hasta ahora se siente bien con los profesores y con las políticas de la universidad.

Retroalimentación. Para que se dé el verdadero aprendizaje, es necesario proporcionar a los estudiantes las mejores herramientas. Los profesores deberían conocer qué saben los estudiantes, sus prácticas anteriores de lectura y escritura, así como realizar los ajustes necesarios para que éstos interioricen los elementos imprescindibles de los procesos lecto-escriturales (Lea y Street 1998); sin embargo, se ha demostrado en algunos estudios que esto no sucede en situaciones reales de clase. Asimismo, los alumnos se ven altamente afectados por las exigencias de cada uno de los maestros, pues la corrección de sus escritos no es consistente con las normas básicas que se les habían exigido hasta antes de ingresar a la universidad.

En cuanto a la búsqueda de información, Vicente se reconoce a sí mismo como una persona capaz de realizar una búsqueda de información que sea adecuada y pertinente con respecto del tema, reforzado además por el hecho de que los maestros dejan muy claro los aspectos a desarrollar al utilizar rúbricas detalladas de la actividad. El entrevistado menciona que por lo general, además de las fuentes sugeridas, se solicita la inclusión de más referencias:

A fuerza tengo que buscar otras fuentes ya que la rúbrica de las tareas nos pide mínimo dos fuentes distintas, entonces la misma instrucción me dice que no me tengo que quedar solamente con eso, tengo que leer y ya sería a mi criterio cuántas referencias uso. (E1V:55)

Es preciso, por lo tanto, que los estudiantes reciban asesoramiento y retroalimentación constante de lo que producen; sin embargo, en el caso de Vicente no es una práctica común en las materias y en especial en la asignatura de Lectura y redacción, que contrario a lo que dice la literatura, la maestra sólo les hace una primera retroalimentación dejando para el final del curso las correcciones de los otros escritos. Vicente considera que esta estrategia funcionó pues, dice, al no saber su calificación, se esforzaba cada vez más para que su escrito cumpliera con los requisitos establecidos en los lineamientos, y considera que ha aprendido y mejorado su redacción. Ahora dice sentirse capaz de estructurar sus ideas de manera coherente y clara: “La única retroalimentación que me han dado es de la primera tarea, he tenido cinco tareas a lo largo del semestre y sólo de la primera me han dicho en qué he fallado y en qué debo mejorar” (E3V: 20).

Cuando no se proporciona a los estudiantes una retroalimentación constante, se les niega la oportunidad de mejorar sus escritos por medio del aprendizaje que resulta de la observación de sus errores, de tal manera que, si a Vicente se le hubiera dado retroalimentación oportuna, habría tenido más oportunidad de aprobar el curso la primera vez que lo cursó. Al respecto, reflexiona:

Lo que dice la maestra es que ella nos entrega el trabajo al final para que ella vea un mejoramiento, es decir para que ella vea cómo estamos avanzando, porque si hemos avanzado a lo largo del semestre pues ella considera una calificación más adecuada, en cambio si ella ve un desempeño parecido al del inicio del curso al final

del curso, pues ella considera que no debes acreditar y ella lo pondría bajo su criterio (E3V: 25).

Al revisar los ensayos que Vicente realizó a lo largo del semestre en la materia de Lectura y Redacción, se puede apreciar que observaciones tales como: “poca claridad de ideas” “¿según quién?”, “aporte de ideas”, “falta precisión y claridad”, “sintaxis incorrecta”, “¿citas?” “falta de desarrollo y énfasis en las ideas clave”, se vuelven menos frecuentes en los últimos ensayos e incluso los profesores incluyen felicitaciones para Vicente.

4.2.5.3 Individuo.

i. Motivación.

A pesar de que Vicente se reconoce a sí mismo como un escritor novato, posee una clara motivación intrínseca al manifestar su interés por mejorar y aprender, reconociendo la importancia que tiene en su carrera el dominio de la escritura, y fijándose metas de aprendizaje que le permitan el dominio de la tarea, es decir, adecua sus textos de acuerdo a la audiencia, al propósito, enfrenta la tarea con anticipación, planea de manera consciente sus textos. Esta situación le ha permitido sentirse más capaz y, en consecuencia, más seguro y relajado. Menciona que haber reprobado la materia de Lectura y Redacción fue lo que definitivamente lo motivó a mejorar, ya que su permanencia en la universidad dependía de aprobar la asignatura; la siguiente cita hace referencia a la percepción que se va forjando de sí mismo como escritor de textos académicos: “me falta mejorar, digamos que estoy a la mitad de redactar así bien un texto científico, cada vez planeo mejor, tampoco estoy a la altura de redactar un texto científico, pero sí estoy en buen camino” (E1V: 36).

Vicente considera muy importante la guía que le proporcionan sus docentes en la universidad y está convencido de que con perseverancia y esfuerzo llegará a convertirse en un escritor experto. Esto se deriva también de la motivación que siente al ver que sus calificaciones han mejorado considerablemente, y el continuo *feedback* positivo por parte de sus maestros le ha hecho pensar en publicar un pequeño artículo que escribió precisamente en la clase de Lectura y Redacción en una revista de investigación y divulgación de matemáticas editada por la facultad:

Siento que todavía no hago escritos de buena calidad, sí es cierto que he mejorado a lo largo de este trimestre, pero todavía me falta, siento que estoy yendo por buen camino y estoy comenzando a ir por buen camino, de tal manera que con la práctica y los cursos posteriores que voy a llevar confío en que voy a mejorar, llegando a un grado de escribir artículos científicos (E2V: 15).

A través de la cita anterior se puede corroborar lo dicho por Miras (2000) que la composición de un texto es un proceso complejo, por tal razón los estudiantes necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia y la importancia de la escritura como parte de su formación disciplinar. En el caso de Vicente, a medida que se percibe a sí mismo con mayor capacidad para realizar la tarea, su autoestima sube, y por lo tanto sus expectativas de éxito también lo hacen, situación que queda plasmada en el siguiente párrafo:

Y mi maestra de lectura y redacción me comentó que si pudiera mejorar mi ensayo final con las correcciones que me hizo y con ella me ayudaría un poco y mandarlo a ver si se publica como artículo de divulgación y eso voy a estar haciendo, más o menos en esta semana que sigue voy a estar trabajando para que ella me corrija, entonces, si sale bien, voy a estar publicando, en una revista no muy grande, pero por algo se empieza (E3V: 19).

De la cita anterior se infiere cómo la motivación es un factor importante que regula el proceso de escritura y que el rendimiento que se tenga estará en función de la materia o área de la que se trate.

ii. Acceso al conocimiento.

Para Vicente, entender la tarea es el primer paso para empezar a escribir; él comenta que primero debe entender las particularidades del texto que tendrá que escribir y las exigencias que la misma tarea le demandará, ya que una interpretación equivocada de la misma puede influir en el éxito o fracaso del trabajo. Si no se tiene una idea clara de lo que se debe hacer, no se podrán plantear los objetivos frente a lo que se tiene que hacer, y por lo tanto, no se podrán activar las estrategias adecuada para su resolución. Una vez que le queda clara la tarea, Vicente hace una revisión superficial de los materiales de apoyo que les proporcionó el profesor, con los cuales se apoya para

reforzar la idea de la comprensión del tema y de las implicaciones de la tarea, para después de ello buscar más fuentes de información, al respecto dice:

Lo que hago primero es leer muy bien la instrucción y ver o saber qué me están pidiendo, porque me han pedido ensayos, me han pedido reseñas, propuestas, etc., pero tengo que saber eso, después lo que hago es hojear el material o la lectura que tengo que hacer para realizar la actividad y una vez que ya sé de qué trata más o menos, ya me pongo a leer más detenidamente pero no tan a fondo y una vez que ya esté eso, me pongo a buscar en sí de qué manera se redacta lo que me están pidiendo, cómo redactar un ensayo, cómo redactar una plan didáctico, una vez que lo veo, investigo, veo varios ejemplos de cómo se redacta eso y ahora sí ya me pongo como más enfatizado a la idea, como que leo más a fondo, más a detalle para tratar de entender, entonces esa es la primera etapa (E1V: 45).

De acuerdo con Castelló (2007), un aspecto que juega un papel fundamental en la composición de textos son precisamente los conocimientos que los escritores tengan acerca del tema que van a escribir, el proceso de composición mismo y las estrategias necesarias para emprenderlo, así como los aspectos formales de la lengua. Con base en su discurso, pareciera que Vicente conoce la dinámica que rodea la producción de un texto, al establecer mecanismos que le han permitido hasta ahora cumplir con la tarea de forma eficaz.

Vicente considera que ser organizado le ayuda en el control de la escritura; sin embargo, en ocasiones, por no dimensionar los alcances de la tarea, no se anticipa a realizarla y se le agota el tiempo para su realización, dando como resultado textos pobremente realizados, aunque dice que normalmente empieza a trabajar en ella con antelación, porque conoce que se lleva bastante tiempo escribiendo. Para Vicente es importante terminar en el tiempo establecido, ya que también debe dedicar su atención a otras tareas: “lo que quiero es terminarla, y ya después me enfoco a otras tareas, pero sí, no es como que haga un poquito hoy y un poquito mañana, trato de terminar y sacar toda la tarea” (E1V: 33).

iii. Procesos cognitivos y metacognitivos.

Planeación. Vicente explica que no fue sino hasta hace poco tiempo que empezó a planear los textos que escribe. Dice que el planteamiento de objetivos le permite regular

tanto aspectos relacionados con el proceso de escritura, como aquellos aspectos que tienen que ver con la regulación de la conducta, es decir, propiciar las condiciones idóneas tales como la adecuación del ambiente de producción y búsqueda de apoyos. Una vez establecidas las condiciones y los objetivos que le permitan realizar la tarea, se plantea preguntas como ¿qué características tiene el texto que se escribirá?, ¿cuál es la intención de la tarea?, ¿qué se puede decir?, ¿qué se necesita decir?

Después de que se hace esas preguntas dice hacer esquemas con las ideas principales y empieza a jerarquizar la información, ya que para Vicente es muy importante apegarse en todo momento a la idea original sin perder de vista al lector o audiencia (el maestro la mayoría de las veces). Un área a trabajar más dentro del proceso de planeación, según Fernando, es la definición de las ideas y la elección de los objetivos que, como ya se mencionó anteriormente, son esenciales en la elaboración de las secuencias didácticas y considera que deberá dedicarle más tiempo.

Textualización. Una vez planteados los objetivos y elaborado el esquema en el cual se basará, Vicente empieza a escribir cuidando que los párrafos tengan coherencia, mencionando: “y no que cada párrafo tenga una idea y que no se entrelacen” (GFV: 58), proceso que a él se le dificultaba, pero reconoce que a medida que lo ha ido practicando, cada vez se le facilita más.

En la siguiente cita se ve plasmado el proceso de planeación que sigue Vicente antes de empezar a redactar un texto:

Trato de que en cada párrafo haya un solo tema y subdivido los temas que van a ser de cada párrafo o las ideas principales, ya después trato de agregarles ideas secundarias, después investigo otros temas y comienzo a indagar más y así, ya después que tengo las ideas principales trato de poner ideas secundarias y ya con las ideas secundarias le empiezo a dar forma y corrijo la redacción, corrijo los verbos y todo lo que tenga que ver con la redacción, y eso me toma también bastantito tiempo, trato de investigar y buscar sinónimos, no tener muletillas, etc., creo que ese es el proceso que sigo (EIV: 40).

A pesar de que Vicente realiza una planeación previa, puntualiza que aún se le dificulta estructurar y plasmar sus ideas a partir de la información recolectada, llegando a invertir hasta una hora y media en escribir un párrafo. Su mayor recompensa es

cuando revisa el texto y ve que el resultado de su esfuerzo y tiempo fue la elaboración de un texto congruente, momento en el que la satisfacción supera la frustración que dice sentir al comenzar a escribir.

Finaliza diciendo: “y que la calificación sea buena, hasta ahora las calificaciones han sido adecuadas, me da mucha felicidad” (GFV: 60).

Un aspecto a resaltar a pesar de estar implícito en la tarea conforme lo expresado por Vicente, es que el tipo de texto solicitado y la extensión de los textos base puede llegar a condicionar la calidad de los mismos. Al respecto, él dice:

Dependiendo de la lectura es el tiempo que me llevará escribir, dependiendo también del tema y el tipo de texto y la extensión de dicho texto, porque por ejemplo la tarea que voy a entregar este viernes, fue un texto de 30 páginas, entonces sí era muy extenso leerlo y sí era un poco pesadito, la segunda tarea que me dieron era un artículo que eran aproximadamente 2 páginas, y se nota la diferencia de tiempo porque te tardas menos en leer y menos en sacar ideas principales (E1V: 25).

Revisión. En cuanto a lo referente a la revisión constante de sus escritos, Vicente dice revisar sus escritos varias veces antes de realizar una entrega, ya que los maestros bajan puntos si encuentran errores, razón por la cual es bastante minucioso en las revisiones, en particular si se trata de Lectura y Redacción, materia que actualmente recursa.

Un aspecto a resaltar de la revisión es la que se realiza entre pares, o bien, a través de su socialización. Con base en esto, Vicente menciona que, por lo general, los escritos son en equipo; entre los mismos miembros del equipo se hace la revisión, pero señala que debido a esto no siempre se tiene la oportunidad de escribir, siendo sólo unos cuantos los que lo terminan haciendo. Él dice que normalmente es voluntario para escribir porque le interesa aprender y que la mejor manera de lograrlo es precisamente escribiendo. “Normalmente los escritos son en equipos o en ternas, entonces pues sí se comparte, la gran mayoría lo hago yo porque yo quiero aprender, casi todos yo hago el texto y sí les pido ayuda a mis compañeros pero sí lo hacemos en equipo, pero la mayoría de las ideas son las que yo doy” (E1V: 49).

A continuación se hace un resumen de las vivencias de Enrique en su adquisición de la escritura académica.

Contexto social. Vicente cursa la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas. Vive con sus padres, que son comerciantes, y estudió una carrera técnica antes de ingresar a la universidad, lo cual le dio cierta madurez para entender su papel y responsabilidad como estudiante.

La transición del bachillerato a la universidad implicó más horas de estudio por el tipo de materias (de corte matemático) y las exigencias de los docentes, pero Vicente ha ido desarrollando estrategias que le han permitido hacer frente a las nuevas demandas de sus asignaturas. Para él ha sido un reto tener que razonar de manera diferente a la que acostumbraba, ya que ahora tiene que analizar y sustentar todo lo que dice, no hay cabida a errores. En cuanto a escribir, menciona que no es una tarea que le guste, hecho que se reflejó al haber reprobado la materia de Lectura y Redacción.

Contexto de producción. Las materias de corte didáctico son aquellas que implican tareas de escritura. Al igual que en los demás casos, Vicente escribe tomando en cuenta al docente y se enfoca en aspectos como la ortografía, coherencia, formato, o bien en el contenido, estructura etc., dependiendo del maestro. Entre las estrategias utilizadas por Vicente se encuentran la búsqueda de información adecuada y pertinente del tema; se basa principalmente en las rúbricas donde el profesor detalla la actividad, para empezar a escribir con anticipación y distinguir el género en el que debe enfocarse.

Vicente se reconoce a sí mismo como un escritor novato; sin embargo, posee una clara determinación para aprender las convenciones propias de su disciplina, con la finalidad de mejorar la calidad de sus escritos. Debido a que el dominio de la escritura en la carrera de Vicente tiene gran importancia, Vicente escribe teniendo en mente al lector y el propósito de la tarea, misma que prepara con anticipación. Todo ello le ha permitido sentirse más capaz y, por ende, más seguro y relajado.

Contexto individual. Para Vicente, es fundamental entender las exigencias y particularidades de la tarea de escritura para llevarla a cabo exitosamente; con ello en mente, hace una revisión superficial de los materiales de apoyo que les proporcionó el

profesor, esto le sirve como base para comprender el tema, así como las implicaciones de la tarea, para después buscar más fuentes de información.

En la clase de Lectura y Redacción, Vicente aprendió que, antes de empezar a escribir cualquier texto, debe de plantearse los objetivos, así como las características que debe tener el texto que se escribirá; después, procede a elaborar un esquema en el que se basará, para después comenzar a escribir cuidando que los párrafos tengan coherencia. El proceso de escritura es algo que se le dificulta, pero reconoce que con la práctica se le ha facilitado más.

Vicente revisa varias veces sus escritos, ya que algunos maestros le bajan puntos si encuentran errores. Por tal motivo, es bastante minucioso en las revisiones, en particular si se trata de la materia de Lectura y Redacción, la cual es una materia que recursa.

Vicente parece haber entendido todas las implicaciones de escribir en su carrera, y aunque ha pasado por momentos de tensión, ha podido superarlos a base de esfuerzo y dedicación. Vicente está más consciente de lo que escribe y cómo lo hace a raíz de la experiencia que tuvo en Lectura y Redacción. Se podría decir, entonces, que ha empezado a transformar el conocimiento.

4.2.6 Caso Araceli: karateca profesional, amante de la naturaleza.

4.2.6.1 Contexto social

i.Familia.

Araceli es estudiante de Biología y al momento de la entrevista tenía 21 años; se caracteriza por ser una joven muy activa que está fuertemente involucrada en actividades de voluntariado, además de participar y representar a la UADY en competencias a nivel nacional de karate, deporte que dice practicar desde que tenía tres años. Ella nació y creció en la ciudad de Mérida y proviene de un hogar de padres divorciados, comenta que actualmente vive con su mamá y una hermana. Araceli hace evidente que el hecho de que sus papás se hayan divorciado le afectó a tal grado que bajó considerablemente su rendimiento académico mientras cursaba el bachillerato y, si bien no mencionó a qué se dedican sus papás, sí dejó ver que ambos están presentes en su vida.

Araceli estudió la primaria en una escuela cercana a su casa, situación que dice haber sido muy práctica. Dice que durante sus estudios básicos obtuvo muy buenas calificaciones y recuerda su paso por quinto año como uno de los mejores años de su escuela primaria, ya que, como menciona, obtuvo el segundo lugar de su clase, además de que recuerda a la maestra como una excelente maestra; el hecho de que esta profesora no le haya dado clases a su hermana mayor, hizo que ésta la tratara diferente (sin comparaciones) y dejó una profunda huella en ella.

La secundaria también la cursó en una escuela pública local donde, al igual que en la primaria, obtuvo promedio de 85. Araceli se percibe a sí misma como una estudiante muy capaz que no requiere de varias horas de estudio para obtener buenas calificaciones; sin embargo, reconoce que esto cambió al entrar a la preparatoria: “donde me empecé a trabar demasiado, aunque logré entrar y todo, pero como seguía con la mentalidad de que no necesitaba estudiar” (E1A:12), resultó que su máxima calificación fue de 75 y reprobó por primera vez en su vida varias materias. Esta etapa, dice, se caracterizó por una serie de altibajos; por un lado, el divorcio de sus padres y, por otro, la poca motivación que sentía por aprender, ya que le era difícil aceptar que su permanencia en el bachillerato dependía de mejorar sus hábitos de estudio y trabajar más en sus tareas. Lo anterior la llevó a reprobar algunas asignaturas en el primer y segundo semestre al respecto dice: “viendo en retrospectiva, considero que fue la época de crisis, por un lado mis papás que se estaban divorciando y por otro la falta de buenos hábitos de estudio, aspectos que afectaron mi autoestima y necesitaba de mi año sabático, como para reencontrarme a mí misma” (E1A: 20). Por este motivo dejó de estudiar por un año, aspecto que le ayudó a ver las cosas desde otro ángulo, puesto que tuvo que empezar a trabajar para solventar sus gastos y poco a poco comprendió que si no se esforzaba, las cosas “no iban a venir solas” (E1A:23). Es precisamente a partir de esto que ella tomó la decisión de seguir estudiando y, ya con esa convicción, comenta con gran orgullo que fue precisamente tercero de preparatoria su mejor año: “me fue super bien, mis calificaciones subieron a 80 y 90” (E1A:26).

Araceli pone de manifiesto que siempre quiso estudiar Biología, pues menciona: “desde chiquita, siempre he sido de esas personas como que me pierdo en mi pequeño

mundo, en el sentido de que me quedo observando las pequeñas cosas que pasan a mi alrededor, o me quedaba viendo a las plantas o a hormigas o gusanos y era cuando pensaba que quería estudiarlos” (E1A:31).

Haber formado parte de los scouts desde pequeña le permitió observar más de cerca la naturaleza, quedando fascinada con la manera en que se relacionaban los seres vivos y su ambiente y cómo todos los seres vivos tienen un lugar y un propósito de existir. Araceli no tiene mucho tiempo libre, ya que aparte de ser estudiante de tiempo completo, entrena diariamente dos horas y media karate, un día común para ella tiene 18 horas, al respecto dice:

Obviamente en las mañanas voy a clases y pues como ahorita estoy llevando Proyecto de Investigación, en las tardes me quedo en el laboratorio a morir se puede decir, cuando tengo inglés pues a inglés y ya más tarde voy a karate y mi horario de entrenamiento, bueno mi horario original de 8:30 a 11:00 de la noche, pero hay veces que sí me toca entrenar a partir de las 7:30 como hasta las 9:30, pero cuando me toca entrenar hasta las 11:00 de la noche sí es algo difícil, porque llego a mi casa por ahí de las 4:00, llego cansada me duermo un rato, me pongo a hacer mi tarea, me voy, llego, me baño y sigo haciendo mi tarea, me vengo durmiendo como a las 2 ó 3 de la mañana y al día siguiente me despierto como a las 6:00 am (E1A:30).

Además de cumplir con todos sus compromisos tanto académicos como deportivos, comenta que también participa en los voluntariados, donde un grupo multidisciplinario de estudiantes va a comunidades remotas y les dan talleres en donde les enseñan cómo y qué sembrar, así como a balancear sus dietas. Cuando Araceli habla de las comunidades a las que va y de todo lo que hacen por ellas, muestra un gran orgullo y satisfacción, ella se cree privilegiada de poder estudiar algo que le permita retribuir algo a la comunidad. Entre sus pasatiempos favoritos está la lectura, sin embargo, desde que entró a la universidad forma parte del equipo de karate, por lo que ya no puede leer con la frecuencia de antes.

ii. Institución.

La transición del bachillerato a la universidad implicó para Araceli una serie de retos, ya que confiesa que no poseía los hábitos de estudio necesarios para poder cumplir con la demanda de tareas, tanto por el número de actividades como por la

exigencia en la profundidad de los contenidos. Al respecto dice: “en la prepa pues sí te marcan como que proyectos de investigación pero no son tantos como ahorita, porque ahorita sí es como que te tienes que explicar, meterte a fondo en los temas” (E1A:36).

Araceli califica las tareas que realizaba en el bachillerato como más sencillas: investigar en internet, hacer unos resúmenes, cuestionarios, mientras que en la universidad no basta con obtener información sino que implica proponer y elaborar proyectos, llevar a cabo la parte experimental, comprobar los resultados, ver qué proyectos son viables y cuáles hay que volverse a replantear, concluye diciendo: “mayormente la exigencia es mayor” (E1A:37).

Para Araceli, el inicio de la universidad fue fácil; dice haberse adaptado fácilmente al nuevo contexto y sus normas, así como a las exigencias dentro de las asignaturas, considerándolas “super básicas” con contenidos muy similares a los vistos en el bachillerato. Sin embargo, a partir del tercer semestre dice que las exigencias de los profesores y la exigencia propia de la materia empezaron a intensificarse, motivo por el cual sólo tenía tiempo para estudiar y dice: “si antes tenía muy poco de tiempo para mí, ahora no tengo ni tiempo” (E1A: 41). Menciona que ha percibido diferencias entre unos maestros y otros, ella dice: “a mi salón le han tocado maestros barcos ya que al otro salón de biología, la maestra de vertebrados les deja mucha tarea y actividades de laboratorio” (E1A: 28), situación que le ayudó a cumplir tanto con las actividades académicas como deportivas y por lo tanto a bajar el estrés del día a día. En la carrera de Biología se utilizan muchas palabras técnicas y es difícil poder parafrasear los libros que utiliza para estudiar; al respecto, menciona: “¿cómo puedes cambiar la palabra DNA?” (E1A:49), dicha situación le ocasionó un serio problema con un maestro que la acusó de plagio, al final pudo aclarar y comprobar que no lo hizo, pero dice que a partir de ese hecho ha puesto especial atención al momento de parafrasear, de hacer entendible y simple lo que lee en los libros o artículos, mencionando que: “siempre trato de ponerle cosas que sean fáciles de entender y de leer, algo que es complicado pasarlo a algo fácil”. (GFA: 55).

iii. Pares (trabajo colaborativo).

En el caso de Araceli vuelve a surgir el tema de la escritura colaborativa, haciéndose nuevamente evidente que no se pone en marcha ningún mecanismo de control propio del trabajo colaborativo, donde es indispensable negociar qué actividades realizará cada miembro, regular sus esfuerzos y acciones que los lleven al logro de sus metas y potencializar las oportunidades de aprendizaje. En su lugar, sólo se realiza una división del trabajo para juntar después cada parte en un documento que supuestamente todos deben revisar; sin embargo, de acuerdo al testimonio de Araceli, muchas veces no se lee y se envía como esté y, en el menor de los casos, se hace una revisión general que consiste en atender aspectos de contenido y ortografía; una vez que todos están de acuerdo, se envía el trabajo. Araceli reconoce: “Por lo menos yo sí me tomo mi tiempo de leerlo y todo porque a veces hay pequeños errores que una persona no se da cuenta pero la otra sí, o de repente la otra persona dice: también se puede poner esto y lo puede aumentar” (E1A:74).

En su caso, los estudiantes tienen la libertad de elegir ellos mismos sus equipos. Este semestre dice haber encontrado el equipo “ideal” y que han podido seguir trabajando juntos porque se conocen, saben que todos trabajan bien y que son estudiantes comprometidos. Su equipo tiende a dividir las tareas asignando a cada miembro del equipo una parte del trabajo y posteriormente acuerdan la hora en que todos deben subir la tarea para de esta manera tener tiempo para revisarlo a conciencia. Lo anterior no siempre sucede conforme a lo planeado, pues a veces, por la misma carga de trabajo que tienen, algún miembro del equipo no sube su parte de manera puntual ocasionando que se les agote el tiempo y que tengan que entregar un trabajo sin revisar, inconcluso, hecho que además de causarles estrés, les baja la calificación.

Araceli pone de manifiesto que, cuando el trabajo es complicado o es extenso, se reúnen y, con base en la información obtenida, empiezan a discutir qué incluirán en el escrito, cómo organizarán la información. Al respecto dice: “cosas como que esto sí lo podemos poner, esto no, mientras que una persona escribe lo que se va comentando, después cada quien ya por separado escribe su parte y se vuelven a reunir para entre todos ahora sí hacer la discusión y las conclusiones” (E2A: 64). En lo anterior se puede apreciar que, cuando la tarea es compleja, entonces es cuando establecen mecanismos

de control consensado, asumen diferentes roles, establecen estrategias como la lluvia de ideas, para después comenzar a planear y elaborar el texto; sin embargo, Araceli no menciona cómo se hace la revisión y edición del documento.

Araceli comenta que escribir de manera colaborativa le ha permitido cumplir con las tareas hasta este momento asignadas con cierto éxito y con un nivel mínimo de estrés, a partir de lo cual se puede inferir que la entrevistada reconoce el valor del trabajo colaborativo, más allá de sólo reducir la cantidad de trabajo. Ella explica: “creo que no he tenido ninguna hasta ahorita, porque más que nada, la mayoría de las tareas son en equipos, nos apoyamos mucho como equipos y se logra buscar una solución” (E1A:45).

4.2.6.2 Contexto de producción.

i. Disciplina.

Araceli reconoce que en su disciplina se escribe con mucha frecuencia, se utiliza “una forma de escribir formal que exige una redacción impecable y muy técnica” (E1A: 57). Está consciente que, desde que está en la universidad, ha cambiado muchos hábitos y creencias acerca de lo que significa escribir en este contexto. Comenta que al leer lo que solía escribir al inicio de la carrera puede darse cuenta de “lo mal que redactaba” y lo atribuye al hecho de que en el bachillerato no le revisaban lo que escribía, esto reforzaba la cultura del *copy and paste*, cuestión que le costó trabajo cambiar debido a que en la universidad se penaliza mucho el plagio.

Según comenta Araceli, los textos que se escriben con mayor frecuencia en la carrera de Biología son los ensayos y reportes de prácticas donde se presentan los avances semanales del laboratorio. Dice que éstos tienen un formato especial que debe incluir objetivo (s), marco teórico, materiales, procedimiento, resultados y discusión; por lo general, estos reportes pueden ser bastante extensos y la entrevistada comenta que algunos compañeros han llegado a entregar hasta 120 páginas. Son escritos que conllevan varias horas de trabajo porque requieren que se haga una descripción detallada de lo que se observó en la práctica, incluyen esquemas, cuadros y dibujos, “todo en el laboratorio se hace en equipo, pero ya los reportes son individuales”. (E1A:

60). Debido a la extensión de los reportes, dice que pueden compararse con un protocolo de investigación, al respecto comenta:

Siento que los reportes de práctica son más pesados porque son como un pequeño protocolo y pues es individual y pues tengo que hacer todo, sobre todo la parte de los resultados es más difícil porque nos piden dibujos y hasta imágenes y como no sé dibujar muy bien, me tomo mi tiempo (E1A: 65).

Otro tipo de escritos que se le solicitan con cierta frecuencia, especialmente este semestre, son los reportes de campo, que por su naturaleza descriptiva, implican una inversión de tiempo considerable; en estos escritos los estudiantes deben explicar detalladamente los especímenes que observan o capturan en las salidas de campo, incluyen esquemas, dibujos, por lo general se hacen en equipos hasta de seis integrantes. Un ejemplo fue la materia de espermatofitas donde dice: “se trabajó la morfología de las plantas, en este caso el profesor nos decía qué plantas teníamos que encontrar y describir detalladamente, así como hacer dibujos y esquemas, digamos que todos estos reportes son muy técnicos, es mucho de explayarse dando mucha información, son más descriptivos” (E2A:16).

Araceli reconoce que escribir los protocolos de investigación, los reportes de campo y laboratorio, ha contribuido en gran medida a ampliar su conocimiento. Ella comenta: “siento que al tener que leer y plasmarlo aprendo mucho más, no es solamente como que tomar el libro sino que tengo que investigar más y aparte lo tengo que ir redactando, escribiendo, siento que se te queda más” (E1A:65). Con la cita anterior se infiere, como menciona Carlino (2004), que escribir amplía el conocimiento al tener que plasmarlo y transformarlo.

ii. Destinatario.

El destinatario de los escritos que Araceli realiza dentro de su disciplina es el maestro y siempre con fines evaluativos.

Retroalimentación. Para que un estudiante pueda mejorar su proceso de escritura es necesario que los profesores proporcionen una constante guía y apoyo. En el caso de Araceli, menciona que en la carrera de Biología los escritos son bastante técnicos y tienen una estructura determinada, por tal razón los profesores les dan los lineamientos

de lo que deben contener en términos de objetivos, apartados, bibliografía, etc., al principio del semestre; sin embargo, este semestre en particular, uno de sus profesores no hizo evidente cuál sería el propósito o qué contenidos esperaba de la tarea que les había asignado, por lo que al no tener claro el tipo de trabajo que debían hacer, cada estudiante lo “interpretó” de acuerdo a sus conocimientos de lo que un protocolo debe contener, lo que explica: “me causó mucha tensión e incomodidad al no saber qué esperaba el maestro de nuestro trabajo, fue una situación general, todos estábamos igual, al no tener en qué basarnos el resultado no fue muy positivo” (E3A39).

De la cita anterior se infiere la importancia que le dan los alumnos al apoyo que los maestros les proporcionan por medio de rúbricas, por ejemplo, donde se especifique cómo y qué valor se le dará a cada uno de los aspectos a evaluar. Algunos estudiantes acuden directamente con el profesor para compensar la falta de guía; sin embargo, Araceli comenta que, a pesar de haber acudido al cubículo del maestro en numerosas ocasiones, éste o bien no se encontraba, o les decía: “pues hagan algo y ya y mientras más le preguntábamos, sólo repetía la misma instrucción” (E3A:41), finalmente decidieron preguntarle a compañeros de semestres anteriores y ver un ejemplo. La situación anterior deja entrever cómo los estudiantes tienen que echar mano de todos sus recursos para poder compensar la falta de apoyo de algunos docentes, ya que como menciona Carlino (2004) se cree que los estudiantes al ingresar a la universidad están familiarizados con las convenciones propias de su disciplina y no creen necesario guiarlos y hacerles evidente lo que se les solicita, de tal modo que los estudiantes deben auto gestionar su propio conocimiento, corriendo el riesgo de perderse en el camino, lo anterior se pone de manifiesto en la siguiente cita: “nos basamos en escritos que nos facilitaron compañeros de una generación delante de nosotros y aunque nos dio una idea, no fue suficiente para estar seguros de que la tarea se estaba haciendo correctamente” (E2A: 25).

Al preguntarle qué tan estricto fue al momento de calificarlos, Araceli dice que desafortunadamente sólo les entregó el trabajo con una calificación final y aunque no fue mala, percibe que el profesor no se tomó el tiempo necesario para leer detenidamente los trabajos y hacerles anotaciones que explicaran la razón de las

calificaciones y que “sólo agarró, a este le voy a poner tanto, a este otro tanto” (E3A: 45). Es evidente que Araceli considera que el apoyo que algunos de sus profesores llegan a dar, no es suficiente pero que sí esperan un buen texto al final.

Otros, como la profesora de microbiología, reparten al azar los temas desde el inicio del semestre y, dependiendo del tipo de microorganismo (hongos, bacterias, virus etc.) que les toque, cada equipo investiga y tiene que delimitar un proyecto donde se incluya una parte teórica y otra práctica. Su equipo trabajó con hongos como tema general, y en particular su proyecto consistió en comparar si la presencia de hongos contribuía al mantenimiento del rábano; comenta que con todo lo que planearon y el experimento que diseñaron para comprobar sus hipótesis, pudieron constatar que “iban por buen camino” (E3A:48), porque la maestra los guió a lo largo de todo el proceso. Este es un claro ejemplo de que se generan mejores trabajos al estar planeados y guiados por un profesor en contraste con aquéllos que sólo asignan el tema sin una constante retroalimentación.

Como se ha comentado, la retroalimentación es otro punto indispensable si se pretende que los estudiantes mejoren en la escritura de textos académicos. En el caso de Araceli, se pone de manifiesto que no es una práctica común en su carrera, y argumenta que “hasta el momento, sólo una maestra lo hace, ella recibe los trabajos, te los devuelve y te dice en qué fallaste para que los vuelvas a hacer (E1A: 84), dice entregar varios borradores que corrige antes de su entrega final, hasta ahora, al referirse a esta maestra comenta “nos ha entregado todos los trabajos con las anotaciones de las correcciones que debemos hacer, esto nos ha ayudado muchísimo a mejorar nuestros trabajos” (E1A:85).

Es difícil para los estudiantes elaborar las tareas que se les asignan y que éstas cumplan con los estándares de calidad establecidos como mínimo para aprobar las diferentes materias, si no reciben retroalimentación de sus escritos a lo largo del curso, de tal modo que los estudiantes sólo pueden esperar que les esté yendo bien, y que si el maestro se percatara de alguna falla que pusiera en riesgo su calificación final, se los haría saber de inmediato. Sin embargo, esta situación sólo crea incertidumbre y sentimientos de ansiedad y preocupación, pues menciona que:

El maestro de la materia de vertebrados nos llamó y dijo que nuestro trabajo no estaba bien y que teníamos que hacerle ciertas modificaciones porque no cumplía con las especificaciones que nos dio e incluso nos cuestionó que hubiéramos llevado la materia de metodología de la investigación en semestres anteriores porque nuestro trabajo no reflejaba el dominio de conceptos básicos de investigación (E3A:41).

Araceli valora que les hagan este tipo de correcciones puesto que además de ayudarlos en sus calificaciones, les permite aprender de sus errores y mejorar cada vez más en la elaboración de sus reportes.

Evaluación. Es claro que la forma de evaluar diferirá de una disciplina a otra y de materia en materia, Araceli evidencia que hasta donde ella sabe, no existen criterios institucionales para la evaluación. En algunas materias se da más peso a las tareas de escritura, a otros parece no interesarles las tareas escritas, situación que le causa descontento, pues:

Hay quienes no le toman tanta importancia y siento como que eso sí afecta un poco dependiendo de la materia, por ejemplo en la materia de vertebrados, el profe no le toma mucha importancia a lo que vendría siendo los escritos y la calidad de éstos y pues siento que eso sí me molesta en cierto sentido, ya que si yo me esfuerzo en hacerlo para que al final no le den tanta importancia, le dé un poco igual, te desmotiva un poco que no valoren tu esfuerzo (E1A:88).

La cita anterior constata que para los estudiantes es importante que las tareas que se asignan tengan un propósito real, que no sea una mera formalidad para asignarles una calificación sino que estén diseñados para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario contar con procesos claros y estandarizados que permitan al estudiante saber qué se espera de él para que puedan establecer las estrategias necesarias que les permitan cumplir de manera exitosa con sus tareas.

Araceli percibió marcadas diferencias entre sus maestros y los maestros del otro salón, pone de ejemplo al profesor de vertebrados y dice:

Nos dejaba salir temprano, en tanto que la maestra que imparte la misma materia en el otro salón les aplica exámenes frecuentemente y les entrega sus reportes de prácticas de laboratorio cada semana, a diferencia de nuestro maestro, esta maestra

les entrega las prácticas con anotaciones que les permiten corregir sus errores para futuras prácticas, además de que toman en cuenta todo, te bajan hasta 5 puntos si encuentran faltas de ortografía (E1A:80).

Araceli reconoce que no siempre es cuestión del maestro sino también depende el tipo de estudiantes porque de acuerdo con ella:

Si los alumnos no cumplen, entonces a los profesores no les queda a veces más que pasarlo por alto y permitirles entregas posteriores a la fecha pactada, pero nuestro salón sí se pasa de plano porque el profesor sí lo exige, sí lo exige, pero lo mandan por un tubo, de hecho nos ha comentado que mi equipo es el único que le ha entregado todo (E3A:49).

Nuevamente se evidencia la necesidad de establecer los requisitos mínimos que cada uno de los profesores debe tomar en cuenta al momento de impartir las materias y asignar las tareas, así como los aspectos que deben evaluarse, es esencial que los estudiantes sepan las implicaciones que conllevan las tareas de escritura en la universidad y corresponde a la institución y al maestro sentar las bases para ello.

4.2.6.3 Individuo.

i. Motivación.

Carlino (2005) Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que en todo proceso de escritura se involucran diferentes sentimientos, como la ansiedad y la preocupación, relacionados con la percepción que se tenga de uno mismo como escritor o bien de experiencias previas que pueden condicionar las atribuciones de éxito o fracaso al momento de escribir. Araceli explica en la siguiente cita las etapas emocionales por las que pasa al momento de escribir:

Mis etapas emocionales a la hora de escribir comenzaron con un estado de productividad, con la mente libre, pensando positivo y planeando lo que voy a realizar, cuando empecé a buscar la información, seguía casi de la misma forma, sólo cambió el hecho de que por mi mente se empezaron a cruzar palabras como: “esto se está poniendo un poco cansado”. Una vez con la información, y ya habiendo empezado a escribir, mi mente ya tenía indicios de cansancio, pero me sentía aún con actitud positiva. Durante el tiempo que pasé escribiendo, todo lo positivo que tuve en un inicio, se esfumó, me sentía cansada, tanto mental como

físicamente y sólo quería dar por terminado todo. Cuando terminé de escribir, me sentí relajada, pero aún a sabiendas de que tenía que darle unas últimas leídas para corroborar que todo esté bien, y una vez terminado, el sentimiento de satisfacción llegó (RF1A:20).

Existen sentimientos de preocupación cuando Araceli elabora sus reportes de laboratorio y de campo, pues dependiendo de la materia, tienen un valor hasta de 40% de la calificación total de la misma, en consecuencia, la calidad de lo que escriba puede condicionar que apruebe o no la materia.

Un aspecto que sobresale en el caso de Araceli es que además de ser una estudiante regular de tiempo completo, también forma parte del equipo de karate de la UADY a nivel estatal, situación que repercute en varios aspectos de su vida como ella ya ha mencionado en varias ocasiones. Un primer aspecto que destaca es que tiene muy poco tiempo para dedicarle a sus tareas una vez que llega a casa de la universidad, ya que debido al nivel en el que está, la exigencia tanto en términos de frecuencia como de rigor en la práctica diaria es muy demandante, practica entre dos y tres horas; por lo tanto, cuando tiene que enfocarse en sus tareas después de varias horas de ejercicio, ya está estresada. El manejo apropiado del tiempo y reducir las horas de entrenamiento le ayudan a sentirse menos presionada, pues dice: “tenía más energía a lo largo del día, en cambio ahora que tengo que entrenar siento que vivo en una constante carrera y que el día parece tener menos horas” (E3A:15).

En su condición de seleccionada nacional viaja constantemente representando al estado; en el semestre de las entrevistas asistió a dos competencias, la última de ellas durante los exámenes y entregas finales. Sus profesores la apoyan dándole facilidades para presentar exámenes ya sea antes o después de regresar, situaciones que representan desventajas para ella porque, o bien tiene que hacer todo a marchas “forzadas” antes de irse, ocasionándole un estrés muy grande, o bien tiene que ponerse al día al regresar dedicándole horas extras para poder entregar en el tiempo acordado.

Su situación también puede actuar en su favor, ejemplo de ello es la maestra de metodología, quien le dijo que con ella ya no tenía nada pendiente y que no le iba a aplicar el examen final porque su situación era particular; otra materia en la que debía

exponer el protocolo de investigación, al comunicarle al maestro que no iba a estar esa semana, éste le contestó: “bueno no importa, no te lo voy a tomar en cuenta, porque está relacionado con algo de la UADY; pero al menos yo a tus compañeros les voy a preguntar, si me dicen que sí trabajaste pues voy a valorar tu trabajo” (E3A:51). Sin embargo, comenta que no sucedió igual con el maestro de espermatofitas, ya que él le dijo que lo más que podía hacer para ayudarla era reprogramarle el examen.

Ella reconoce que a pesar de tener ciertos privilegios que otros compañeros no tienen, valora su esfuerzo y dice haber trabajado muy duro y haberse esmerado en los trabajos escritos para compensar su ausencia. Para ello trabaja a veces hasta las cuatro de la mañana, duerme dos horas y se va a la universidad, y comenta: “regresaba cansada y todavía tenía que entrenar, me sentía literalmente que me estaba muriendo” (E2A:34). Para Araceli, formar parte de la selección estatal de karate la motiva, y reconoce que para que pueda aprender necesita dedicarle tiempo y esfuerzo, cuestiones que le permiten obtener el máximo rendimiento tanto académica como deportivamente. Araceli tiene muy en claro cuáles son sus metas, lo que le permite la realización y finalización de las tareas que se le asignan, por lo tanto, en el caso de Araceli, el éxito o el fracaso que pueda tener lo atribuye netamente a su capacidad y esfuerzo.

Un ejemplo de lo anterior fue la vez que tenía que entregar el reporte de campo de vertebrados:

Literalmente sólo dormí como media hora para ya llevarlo y entregarlo y aunque fue en equipos era muchísimo ya que había consistido en identificar cada una de las especies que vimos, tan solo de aves eran al menos 100, además de los peces y mamíferos, les llevó a todos mucho tiempo realizarlo pues además de la parte escrita, tienen que estar viendo libros, comparando una especie con otras, y cuando tenían dudas, tenían que ir a preguntarle al maestro, fue un trabajo muy demandante (E3A: 53).

Araceli también comenta que, a pesar de lo extenso y detallado de sus escritos, y debido al poco tiempo que le queda para hacer sus tareas, en la mayoría de las ocasiones en que se le agota el tiempo de entrega hace todo lo posible para terminar sin comprometer la calidad de sus trabajos.

Al final reconoce que, a pesar de todo el esfuerzo extra que tiene que hacer para cumplir con las exigencias de su carrera, para ser parte del equipo de la UADY, la emoción de participar en un campeonato nacional y ganar no se compara con nada: “al final del día, cada esfuerzo extra que doy se ve compensado con mucho por la emoción y alegría que siento al ganar” (E3A: 55). De lo anterior se infiere que la motivación intrínseca le permite seguir con el ritmo de exigencia que implica estudiar y dedicarse profesionalmente a un deporte, ya que ésta se relaciona con el establecimiento de metas dirigidas al dominio de la tarea.

ii. Acceso al conocimiento.

Al interrogarla acerca de sus experiencias al momento de escribir, Araceli dice sentirse en ocasiones frustrada y preocupada, porque a pesar de tratar de empezar a escribir con mucho tiempo de antelación, lo va posponiendo hasta el último momento. Ella explica: “porque aunque lo empiezo a hacer desde antes, siempre termino haciéndolo todo a última hora y sí me llego a frustrar, a preocupar, como que el tiempo no me va a dar” (E1A:77).

Un aspecto a resaltar es el hecho de que, a pesar de que siempre que hay una tarea de escritura que por alguna razón no logra concluir en el tiempo propuesto, Araceli parece estar consciente de que no debe sacrificar la calidad del escrito y prefiere sacrificar horas de sueño para entregar un buen escrito pues, como mencionan Grahan y Harris (2005), cuando el estudiante escribe de manera más pobre, puede llegar a retrasarse académicamente.

En su interés por realizar un buen trabajo, Araceli tiene como hábito ir a preguntarle a los maestros cuando tiene duda acerca de la tarea, y le gusta que se lo revisen y le digan si lo está haciendo bien; entre sus estrategias para escribir se encuentra compartir sus escritos tanto con amigos como con la familia.

iii. Procesos cognitivos/metacognitivos.

Debido al tipo de carrera, Araceli pasa la mayor parte del día en la facultad, ya que cuando no está en el salón de clases se encuentra en el laboratorio poniendo en práctica lo aprendido en la teoría. Comenta que cada vez que puede trata de hacer todas las actividades y tareas en la facultad, ya que ahí cuenta con los recursos necesarios para

realizar dichas tareas (biblioteca, laboratorios, internet, etc.). Este semestre lleva cinco materias, por lo que pasa de ocho a diez horas diarias en la facultad y, como Araceli confiesa, le cuesta mucho trabajo concentrarse durante el día; debido a su agenda tan complicada, prefiere estudiar en las noches cuando todo está calmado y en silencio, aunque a veces al día siguiente se siente muy cansada. Es claro que Araceli tiene que organizar muy bien su tiempo y recurrir a diferentes estrategias para poder dar cumplimiento a las tareas de escritura.

Planeación. Ella concluye que su proceso escritural es más “de inspiración”, ya que escribe cuando se inspira. Dice escribir y escribir hasta que termina, pero precisamente por esta razón siempre lo revisa, ya que en varias ocasiones, al leer lo que escribe, se da cuenta de que no tiene coherencia y/o claridad.

Al tomar en cuenta que el tipo de escritos que se hacen en la carrera de Biología tiene un formato específico, Araceli dice no realizar un proceso de planeación y explica que su proceso es más de “inspiración”, ya que sólo se sienta y empieza a escribir; en ocasiones, cuando está inspirada, escribe sin detenerse, revisándolo constantemente para verificar que tenga coherencia y/o claridad. Por lo tanto, consciente del tiempo que le toma hacerlos, empieza a escribirlos con varios días de anticipación haciendo primero lo más pesado y laborioso; después, incluye la lista de materiales utilizados en la práctica, lo cual es para ella la parte más sencilla de estos reportes. Ahora bien, se le dificulta la parte de las conclusiones, que se deben hacer hasta el último, porque según ella este proceso le puede llevar hasta siete horas y está consciente de que se distrae mucho: “como que no me enfoco” (E1A:69).

A pesar de que Araceli no hace una planeación de lo que va a escribir en cuanto a plantearse objetivos o hacer esquemas, ella cree que la manera en que planea cómo comenzar a escribir no está mal, pues considera que todos sus escritos tienen un cierto orden. Explica que suele comenzar de lo general a lo específico de cada tema incluido en el marco teórico y después ya sólo añade los detalles o los contenidos extras que deben ser incluidos, dependiendo de lo que se haya escrito. Araceli no se considera a sí misma una buena escritora, ya que dice: “como que siento que mi escritura no es muy avanzada para lo que yo debería de estar haciendo”; claramente se aprecia que es

una actividad que se le dificulta, y que está muy consciente de lo complicado que es para ella escribir sin ser repetitiva, pues aunque trata de utilizar sinónimos, termina utilizando una palabra que está en la bibliografía consultada, lo que pone de manifiesto en la siguiente cita:

Sé que sí me cuesta más trabajo tener que redactar algo, parafrasear, porque la primera palabra que se me viene a la mente está ahí, y sí tengo que buscar sinónimos, ese tipo de cosas y mientras voy formulando ese tipo de cosas, para que no esté tan idéntico a lo que dice, me tomo mi tiempo y sí me cuesta algo de trabajo (E1A:77).

Comenta que siempre trata de tener muy en claro el o los temas a investigar antes de empezar a escribir; de igual forma, a continuación empieza la búsqueda formal de información con respecto al tema, y una vez que cree tener la suficiente información al respecto se prepara para empezar a escribir. La parte que de acuerdo a ella se le complica más es la redacción, el poder darle coherencia a lo que escribe, proceso que siente le consume mucho tiempo y desgaste de energía, por ello expresa: “todo este proceso de poder redactar se me hace muy agotador y como mencioné anteriormente, me toma horas” (RF1A: 27). Vuelve a recalcar que ella no ve como negativo el hecho de distraerse y desviarse de la tarea sino que lo ve como algo que le ayuda a “liberar un poco la mente” (RF1A: 29).

Ahora bien, cuando tiene que escribir algún ensayo, Araceli menciona que empieza a escribir a partir de una “planeación mental” o bien utilizando palabras clave, pero por lo general dice que escribe conforme lo va pensando y que precisamente por eso llega un momento en el que se bloquea y tiene que detenerse por un pequeño lapso de tiempo para despejarse. Una vez que se relaja y descansa dice volver a “inspirarse” y empieza a escribir de corrido por un par de horas, hasta que nuevamente se siente agotada y empieza el ciclo de nuevo. La búsqueda de información es otro punto que dice le toma mucho tiempo antes de escribir, porque siempre trata de obtener información de fuentes confiables como libros o artículos científicos.

La parte que se le dificulta más de escribir en los reportes de prácticas son los resultados, ya que de acuerdo con ella “es tratar de enlazar tus resultados con los

resultados de otras personas que ya han pasado por lo mismo” (E1A:70), en tanto que la conclusión es la que según ella le encanta escribir porque es más fácil, “es escribir tus resultados y lo que aprendiste” (E1A:71).

Textualización. Araceli explica que cuando se sienta a escribir siempre trata de hacerlo con una actitud positiva pues cree que si lo empieza a hacer de manera negativa le llevará más tiempo, y hace referencia al dicho “al mal tiempo buena cara” (E3A:12); piensa que si no lo hace así, el resultado será un trabajo mal hecho. Menciona en varias ocasiones que cuando empieza a escribir normalmente ya tiene una idea general de cómo estructurará su texto, pero que, conforme va avanzando, las ideas no siempre fluyen de acuerdo a lo planeado. Ella lo atribuye a que posee un vocabulario muy reducido, lo que a veces hace que se agote el tiempo destinado para escribir, pues puede pasarse varias horas buscando palabras que vayan de acuerdo a lo que quiere decir para que su texto no sea idéntico a los textos consultados. Al respecto Araceli dice:

A la hora que me siento y redacto, más que nada porque a pesar de que ya tenga una idea de casi todo como que cuando ya me voy a sentar a escribir, aún no tengo esas ideas de cómo lo voy a escribir y todo. Y sí me tomo mi tiempo pensando cómo lo voy a escribir o cómo puedo hacer que no suene tan repetitivo, por esos detalles (E1A:71)

Revisión. Araceli dice ir revisando constantemente lo que escribe cuidando de no repetir la misma palabra muchas veces y, si bien usa varios conectores, al revisar lo escrito se da cuenta de que repitió demasiadas veces “por lo tanto”, entonces termina llenándolo de esos conectores.

Le lleva muchas horas hacer la revisión porque lee y vuelve a leer lo que escribió, cambia parte del texto cuando cree que carece de coherencia y que lo escrito no va de acuerdo al objetivo. Dice que al momento de empezar a escribir ya tiene una idea general de lo que va a incluir en el texto, aunque no siempre el texto planeado resulta ser igual al texto plasmado. Precisamente la revisión desempeña la función de registrar la información repetida, redundante, e incluso las posibles contradicciones, ejerciendo así la autorregulación de la escritura.

Araceli reconoce también que existen otros factores que intervienen en la forma de escribir y que llegan a limitar el avance en su escrito. Al respecto, dice:

Desde la mañana inicié por modificar parte del marco teórico, algo que yo considero sencillo, ya que sólo es afinar los pequeños detalles. Creo que lo que más se nos dificultó fue el analizar los datos, esto debido a que tuvimos que utilizar programas estadísticos, los cuales se nos dificultaron demasiado. Ahora, con respecto a la parte escrita, lo que se me hizo más fácil fue el hecho de lograr buscar la información necesaria para el marco teórico, debido a que nuestro proyecto de investigación era referente a hongos micorrizicos (RF1A:25).

La cita anterior hace mención al hecho de que escribir un texto requiere, por parte de los escritores, un dominio considerable de conocimientos, tanto acerca del tema, como de otros saberes, en este caso el manejo e interpretación de los datos arrojados por un programa nuevo para ellos. Se ha comprobado que el conocimiento que se tenga juega un papel importante en los procesos de regulación que emplean los escritores en la producción del texto, de tal manera que a mayor conocimiento, mayor será la autorregulación (propiciar las condiciones adecuadas para empezar a escribir, anticiparse a la tarea, plantearse los objetivos y esquemas a seguir).

Resumen de las vivencias de Araceli con base en su proceso de adquisición de la escritura académica:

Contexto social. Araceli estudia la carrera de Biología. Es originaria de Mérida, sus padres están divorciados, factor que afectó su rendimiento escolar cuando cursaba el bachillerato. Vive con su mamá y una hermana, lleva una buena relación con su papá y menciona que ambos padres están presentes en su vida. Un aspecto que sobresale en el caso de Araceli es que, además de ser una estudiante regular de tiempo completo, también forma parte del equipo de karate de la UADY a nivel estatal, situación que repercute en varios aspectos de su vida. Entre estos aspectos se encuentran la limitante del tiempo, pues por un lado tiene sus entrenamientos y, por otro, después de hacer las tareas no le queda tiempo para nada más. Por otra parte, también se encuentran sus inasistencias cuando sale a competir, lo que implica para ella una acumulación de tareas

y un esfuerzo mayor por realizarlas. La entrevistada comenta que sus días son de hasta 18 horas.

El paso del bachillerato a la universidad fue difícil para Araceli debido a aspectos como no poseer los hábitos de estudio necesarios para poder cumplir con la demanda de tareas, así como a la complejidad de los contenidos, mayor exigencia y rigor. En la universidad, a diferencia del bachillerato, los trabajos de escritura requieren de una planeación más profunda, ya no se trata de solo “copiar y pegar” contenidos.

Contexto de producción. En la carrera de Biología, escribir implica la elaboración de proyectos que incluyan una parte teórica y otra experimental, en los que se deben comprobar los resultados, analizar si un proyecto es o no viable y en su caso volver a plantearse nuevos objetivos. Su disciplina demanda varias tareas de escritura con carácter más formal, muy técnico y sin lugar para errores, por tal motivo se vio en la necesidad de cambiar muchos hábitos de estudio.

Los textos que se escriben con mayor frecuencia en la carrera de Biología son los ensayos y reportes de prácticas. En ellos se presentan los avances semanales del laboratorio, y tienen un formato especial donde se incluyen objetivo (s), marco teórico, materiales, procedimiento, resultados y discusión; por lo general, estos reportes pueden ser bastante extensos, (hasta 120 páginas).

Precisamente por lo detallados, los reportes conllevan varias horas de trabajo, ya que en ellos se incluyen esquemas, cuadros y dibujos. Sus reportes de campo se realizan de manera colaborativa (entre cinco y seis integrantes), son muy descriptivos y se caracterizan por la explicación detallada de los especímenes que observan o capturan en las salidas de campo.

El destinatario de los escritos es el docente, y los escritos siempre tienen un fin evaluativo. En este caso, los reportes de laboratorio valen el 40% de la calificación total, y el hecho de que la calidad del escrito determina si aprueba o no el curso genera en Araceli sentimientos de preocupación.

Contexto individual. Araceli no hace una planeación previa de sus escritos, escribe conforme va pensando. Una vez que ha empezado se “inspira” y puede escribir y escribir sin parar, hace revisiones constantes, verificando que lo que escribe tenga

coherencia y esté claro. Cuando la tarea es en equipo, se divide el trabajo entre todos, y una vez que cada quien tiene su parte, la suben a una plataforma. Se entiende que antes de subir la tarea ésta ya ha sido revisada; sin embargo, si alguien nota algún error puede modificarla siempre que los demás accedan. De manera general, se revisan aspectos de contenido, ortografía, etc.

De manera general, Araceli no se percibe a sí misma como una escritora competente. Considera que tiene problemas con aspectos de coherencia y está consciente de que tiene una tendencia a ser repetitiva; trata de utilizar sinónimos, pero debido a la especificidad del vocabulario en biología, no siempre se puede parafrasear sin usar las mismas palabras de la bibliografía consultada. Antes de escribir se asegura de entender la tarea, hace una búsqueda formal de información acerca del tema, para después empezar a escribir. La tarea de escritura le lleva mucho tiempo y energía, pero siempre lo hace con una actitud positiva pues cree que si empieza con pensamientos negativos le llevará más tiempo hacerlo y el resultado no será tan bueno. Hasta el momento, a pesar de la falta de tiempo y de sus múltiples compromisos, la vivencia de Araceli como escritora en la carrera de biología ha sido satisfactoria y sin muchos tropiezos.

4.2.7 Caso Julia: arquitecta independiente.

4.2.7.1 Contexto cultural.

i. Familia.

Julia es una estudiante de 23 años nacida en Isla Mujeres, proviene de un hogar de padres divorciados, ambos oriundos de dicho lugar, es la mayor de cuatro hermanos (dos de ellos de un segundo matrimonio del padre).

Estudió la escuela primaria en Isla Mujeres, y a partir de la secundaria, se mudó a Mérida, donde continuó su educación media superior y superior. Cursó sus estudios de secundaria en una escuela privada muy cerca de la preparatoria 2, donde posteriormente estudió el bachillerato. Julia comenta que no fue muy buena estudiante, en especial porque cuando cursaba el bachillerato sus papás se estaban divorciando, situación que dio lugar a que reprobara dos años. Ella menciona que:

En ese entonces había muchos problemas en mi casa, fue cuando se divorciaron mis papás, no sé si lo justifico por eso, pero igual fue cuando empecé a vivir sola y mi mamá se fue y no había nadie que me supervisara, me esforcé por no reprobar, pero igual pasó (E1J: 26).

El haber vivido sola marcó varias de sus conductas (no levantarse para ir a la escuela, incumplimiento de tareas, falta de organización para dar cumplimiento a sus obligaciones como estudiante, etc.) situación que ahora ella analiza, y finaliza diciendo: “si mi mamá hubiera estado conmigo, yo creo que hubiera sido diferente” (E1J: 30).

Debido a que su carrera es muy demandante, Julia ha tenido que pasar varias horas en la facultad sin que cuente con tiempo extra para realizar alguna actividad de esparcimiento; sin embargo, reconoce que necesita realizar actividades que la relajen y al mismo tiempo le remuneren dinero extra. Por esta razón decidió trabajar y aplicar un poco de lo que ha aprendido en su carrera, en algo relacionado con la creatividad que como arquitecta debe tener: “acabo de empezar a hacer unos cuadros con madera e hilo, tejiendo la madera, le doy la forma y los estoy vendiendo bien, la verdad no conozco a otra persona que los haga y los estoy vendiendo bien” (E1J: 09).

Con esta cita se puede inferir que Julia es bastante independiente y ya empieza a tener una visión más clara de lo que quiere y debe hacer para irse posicionando dentro de su campo de trabajo.

En cuanto a la elección de su carrera, su interés no siempre fue la carrera de arquitectura. Al principio quería estudiar enfermería y presentó el examen de admisión; sin embargo, no quedó entre los seleccionados y dice que la convencieron de que estudiara arquitectura. En esta ocasión presentó el examen e ingresó a la universidad sin ningún problema, y menciona: “fue la mejor decisión que he tomado porque a pesar de que entré a la modelo un semestre, al siguiente presenté para entrar a la UADY y tuve la oportunidad de entrar” (E1J:38).

Finalmente menciona que en el poco tiempo libre va al gimnasio, actividad que le ayuda a disipar la tensión del día a día de la universidad.

ii. Institución.

Desde que Julia inició sus estudios en la universidad, ha tenido que adaptarse a la dinámica y demanda que conlleva ingresar a una nueva institución. Para ello ha tenido que dedicarle varias horas al día a estudiar, y comenta que los horarios en la carrera de arquitectura son muy variados y que en algunas ocasiones ha tenido que quedarse hasta muy tarde en la universidad, o bien regresar a tomar clases en las noches. Para ella, el hecho de contar con un vehículo propio le ha ayudado a hacer más llevaderos sus horarios mencionando que, de lo contrario: “sería muy cansado quedarme todo el día en la universidad, en cambio el poder ir a casa y descansar, tomar un baño, comer y regresar fresca a la universidad hace la diferencia” (E1J:15).

Julia cree que, de haber estudiado más, en el bachillerato habría tenido excelentes calificaciones, situación que compara con el esfuerzo que tiene que hacer en la universidad para satisfacer la carga de trabajo parecido; la entrevistada menciona que ha tenido que trabajar más duro que sus compañeros para compensar la falta de conocimientos y habilidades que le faltó consolidar durante sus estudios de bachillerato. Ella reconoce que ha sido difícil permanecer en la universidad, y dice: “para continuar en la universidad he tenido que hacer muchísimos cambios, muchísimos cambios” (E1J: 42).

Castelló (2007) y Carlino (2005) han hecho evidente que los estudiantes, al llegar a la universidad, no cuentan con los conocimientos ni con las convenciones propias de sus disciplinas, y no están acostumbrados a escribir atendiendo a las normas formales, situación que se pone de manifiesto en la siguiente cita:

Bueno, yo al inicio de mi carrera en lo que más dificultad tuve, fue que me pidieran nueve cuartillas y con el formato tal, las referencias tienen que ir en el orden de autor, título, contenidos, etc., en la prepa jamás nos habían pedido algo así y jamás tantas cuartillas, el estrés en de la carrera fue de que me pidieran escritos más complicados (E1J:45).

Julia hace énfasis en que la transición entre lo que se le pedía en términos de escritura entre el bachillerato y la universidad fue bastante drástica, aunado al hecho de que nadie le enseñó cómo debería hacerse. Fue hasta el tercer semestre que llevó una

materia de investigación en donde, dice, la orientaron un poco más; sin embargo, la profundidad y aprendizajes depende del maestro en turno.

Otro aspecto a destacar es que, hasta el momento de la entrevista, Julia no ha podido sentirse cómoda como estudiante de la UADY. Ella menciona que el ambiente en la facultad es muy denso, que no hay compañerismo, que sus compañeros son muy competitivos y que existe mucha envidia, razón por la cual no tiene muchos amigos y el trabajo colaborativo se torna pesado y complejo. Al respecto, declara:

Creo a que es más la manera en que fueron criados, no sé. Todos ellos son muy dedicados, se ve que les gusta mucho su carrera, pero a la hora de necesitar un favor, a nadie le importa, por ejemplo yo tuve que presentar como 80 diapositivas porque mis compañeros se fueron a México, o sea no me apoyaron y el maestro se enteró de mi situación y le preguntó al equipo de la siguiente semana si podían adelantarse para esperar a que llegara mi equipo y dijeron que no porque así les había tocado y yo me pongo en su lugar y por ayudar pues sí lo hubiera hecho (E1J: 51).

Esta situación ha afectado el vínculo entre Julia y la institución, ya que ella no se reconoce a sí misma como parte de la misma, aunque también reconoce que la diferencia de edad puede ser un factor al momento de relacionarse con sus pares, aunado al hecho de que cada semestre tiene compañeros diferentes y por lo tanto no se logra esa integración.

iii. Pares (trabajo colaborativo).

Al igual que en los demás programas educativos, en arquitectura también se realizan actividades de escritura colaborativa. El caso de Julia es diferente en el sentido de que los estudiantes tienen la posibilidad de escoger qué materias tomar y en qué orden, motivo por el cual los compañeros con los que tiene que hacer equipo son nuevos cada semestre. Julia dice que por lo general los maestros son los que asignan con qué equipo deben trabajar y, en consecuencia, Julia no conoce cómo trabajan los miembros de su equipo, afectando así la dinámica de trabajo. Ella comenta:

En mi facultad, cada clase es en un salón diferente, con compañeros diferentes y es primera vez que nos vemos e igual siento que eso puede perjudicar porque si ya tienes a tu equipo y ya sabes con quién te gusta trabajar y luego viene el maestro y

te dice no, pues así van a trabajar, siento que eso puede afectar la calidad del trabajo (E2J:22).

Como lo han manifestado Lowry, et al., (2004) el trabajo colaborativo es una actividad que proporciona muchos beneficios y ayuda a desarrollar habilidades de comunicación, negociación, organización, etc., habilidades que serán de gran utilidad en la vida laboral del graduado. Para que la experiencia de la escritura cumpla con la finalidad para que se diseñó, debe de cumplir ciertas características; sin embargo, en el caso de Julia, al igual que en los demás casos, esto no sucede. Ella expresa:

Yo tengo una manera de trabajar con mis compañeros, ya sé con quiénes sí trabajar y la verdad a mí no me gusta tener que decirles qué hacer, ni andar detrás de ellos checando que trabajen, me gusta que todos nos organicemos por igual, que todos demos ideas, pero hay quienes esperan que una o dos personas analicen qué se va a hacer y le digan a los demás tu haz esto o lo otro y ahí es cuando choco con mis compañeros (E2J: 25).

Nuevamente, se pierde la riqueza del trabajo colaborativo cuando sólo una o dos personas asumen el control, se reduce por lo tanto la generación de ideas, la reflexión, la discusión, se limita la división del trabajo y se llega a una comprensión fragmentada del tema; asimismo, la división del trabajo no es equitativa y se desaprovechan las habilidades de cada miembro del equipo.

Julia también menciona que no confía en sus compañeros, que todos los trabajos que realizan en equipo los lee y revisa varias veces; dice que en varias ocasiones le ha tocado leer trabajos poco inteligibles, que las ideas que presentan no tienen relación con el tema que se está tratando, lo que pone de manifiesto en la siguiente cita: “los que son en equipo, a mí me gusta revisarlos, porque sí me ha tocado que no entiendo lo que quieren decir, o se hacen bolas, así que no me gusta entregar un trabajo mal y que digan que eso lo hice yo” (E2J: 32).

Una estrategia que suele utilizar al trabajar de manera colaborativa, es empezar a organizar y a escribir las ideas principales para que les sea más fácil a sus compañeros desarrollar el escrito, y menciona: “yo sólo lo empiezo, de qué se va a tratar, el desarrollo y ya que se los dejo a medias, entonces si les digo - “bueno, ya hice esto y esto ahora si sigue y hazle así” -y me lo envía y lo corrijo” (E2J: 36).

De la cita anterior se puede inferir que, cuando Julia escribe en equipo,, le gusta tomar el control total de la tarea y que no quiere dar ningún margen de error en la elaboración del texto. Atribuye la poca calidad de los textos que sus compañeros elaboran al poco interés que tienen de hacerlo bien, y termina diciendo: “yo no creo que sea porque escriben mal sino porque no les importa, no lo revisan, no tratan de escucharse, si hablaran así se escucharían mal” (E2J:40).

4.2.7.2 Contexto de producción.

i. Disciplina.

De acuerdo con Julia, la carrera de arquitectura es 50 % práctica y 50 % teórica, razón por la cual se lee mucho, ya que como ella dice: “se tiene tanta historia, tantos autores, es muy importante la lectura más que la escritura, muchos libros, muchas tesis, muchos trabajos, se estudia mucho de las tesis” (E1J: 53). Para Julia, la lectura implica un gran esfuerzo cognitivo y el conocimiento de muchos tecnicismos, lo que parece coincidir con lo que dice Carlino (2002), cuando menciona que los universitarios, al ingresar a la carrera, se ven expuestos a textos que no fueron escritos para ellos sino para otros miembros de la comunidad, dando como resultado que los estudiantes no entiendan lo que leen y por lo tanto se les hace difícil escribir al respecto. Esto parece confirmarse con la siguiente cita:

Considero que los textos difíciles de entender de mi carrera son los que utilizan palabras tan rebuscadas que no son necesarias porque puedo leerlo sólo fijándome en el contexto a pesar de no entender o conocer las palabras, si la arquitectura no es científica ¿por qué escriben así? Ese párrafo se podría resumir a la mitad de lo que dice ahí, por eso es difícil, por las palabras que no conozco (E1J: 56).

Julia menciona que generalmente en su carrera se elaboran escritos donde se hace un análisis arquitectónico de edificios, ciudades y lo que sucede en una ciudad en términos arquitectónicos:

Nosotros como estudiantes de arquitectura aquí en Mérida, nos dicen recorran el centro, analicen tal edificio, comparen; nuestros escritos más que teóricos son muy prácticos, hablamos con muchas palabras técnicas específicas de la arquitectura, en este sentido los maestros quieren que adquiramos la competencia de poder analizar al escribir (E1J: 60).

Julia menciona que sus escritos conllevan una investigación previa, haciendo una revisión literaria y visitando edificios, yendo a la biblioteca y leyendo los libros sugeridos en la bibliografía. Comenta que a veces se hace difícil porque no hay los libros que se solicitan y tiene que esperar a que el libro regrese a la biblioteca, haciendo que el proceso se alargue, de tal manera que hay que comenzar a escribir con mucha anticipación, al respecto comenta:

A veces no está el libro y hay que ver cuándo o a qué hora lo van a regresar, hay que estar ahí para cuando lo regresen, sacarle copias ya que nos exigen las fuentes de información; por ejemplo, una vez fui a una parroquia a hacer un análisis y estaba cerrada y tuve que investigar a qué hora iba a cerrar, si iba a abrir y a qué horario yo podía ir y nuevamente a organizarme otra vez y ya que tengo la información necesaria para hacer mi escrito y ahí sí como que el tiempo no sobra y ya me siento y lo hago, no lo entrego corriendo porque siempre trato de empezar con anticipación (E1J:21).

Para Julia, escribir no es un reto y realizar el análisis de un edificio es tarea sencilla. La parte que se le dificulta es la lectura de los libros que tiene que leer para escribir, ya que el vocabulario que se utiliza en arquitectura es muy técnico, “muy rebuscado” como dice ella, a tal grado que ha tenido que acudir al maestro para que le explique lo que se quiere decir, cree que podría ser más sencillo:

Siento que le dan muchas vueltas a lo que están escribiendo, es que así son los arquitectos, pero ya me lo explica y cuando lo transmito con mis propias palabras, como que ya es la mitad del párrafo que había leído y eso es lo que me causa mucho estrés, no poder explicar que no entendí lo que la persona que escribió el libro quería decir o bien no estoy segura de si entendí bien lo que quería decir (E2J: 28).

De la cita anterior se puede inferir que los estudiantes universitarios carecen de las convenciones propias de sus disciplinas, las cuales deben ir adquiriendo poco a poco con la ayuda de los docentes.

ii. Destinatario.

Autores como Carlino (2005) y Castelló (2007) han manifestado que los estudiantes no pueden escribir textos que respondan a las necesidades de la tarea puesto que cuando escriben, lo hacen, en la mayoría de las ocasiones, pensando únicamente en el maestro

y con fines evaluativos. Al respecto, Julia dice: “siempre pienso en el maestro, ¿cómo me va a leer?, que le guste lo que estoy escribiendo porque me gusta que esté bien hecho mi trabajo” (E1J:58).

La escritura trasciende hacia su función epistémica cuando se escribe en función de la situación comunicativa que rodea a la producción del texto, es decir, cuando se tienen claros los objetivos, los interlocutores y las características propias del escritor. En el caso de Julia, a pesar de que escribe pensando en el docente, reconoce que para que sus escritos cumplan con su finalidad ella debe ir más allá de sólo pensar en el docente, esto implica una serie de actividades cognitivas y metacognitivas.

Retroalimentación. Una oportunidad de mejorar los textos es a través de la retroalimentación que den los docentes a sus alumnos a lo largo de la elaboración de los escritos, ya que de lo contrario se pierde la oportunidad de mejorar y aprender, pudiendo llegar a repercutir de manera negativa en el rendimiento académico. Al igual que en los casos anteriores, hay una evidente falta de retroalimentación, que se ve reflejada en la siguiente cita:

El 30 % es teórico y el 70 % práctico y las dos materias que tuve el semestre pasado evaluaron, un maestro nunca dio retroalimentación ni siquiera al final, sólo nos subía la calificación, cada tarea valía lo mismo dividido entre exámenes y tareas, todo fue sumado y promediado para la calificación, pero la calificación que el maestro nos ponía, yo sí veía muchos 50, 60 y pocos 80 y 90 y yo lo que asumo es que seguramente me faltó algo, como analizar algo que no vi, que no sé qué es, como nunca me dio la retroalimentación tal vez yo sola hubiera podido corregir aquello que yo asumo no está bien, pero que yo no estoy segura (E3J:22).

Julia comenta que, cuando recibió retroalimentación, ésta fue muy general, de manera grupal y hasta el final del semestre, donde se le presentó una tabla con todas las tareas en donde se estipuló en qué falló; notas como “adentrarte más en esta parte o le diste muchas vueltas, repetiste mucho” (E3J: 25). Julia reconoce que, a pesar de que estas notas fueron entregadas al final del semestre, fue una buena retroalimentación; sin embargo, cree que si se las hubieran dado en cada escrito, hubiera podido mejorar.

Ahora bien, Julia comenta que tampoco les entregan los lineamientos bajo los cuales deben presentar sus escritos, dependiendo en gran medida del maestro que imparta la clase. Ella menciona:

No todos los maestros, de hecho muy raro, cuando llevé principios de investigación, el maestro no fue tan estricto en las referencias y el otro salón que llevaba la misma materia que la daba otra maestra era un pecado mortal que no llevara bien las citas o referencias, a mí sí me hubiera gustado que mi maestro fuera más exigente conmigo, porque ahora, cuando parafraseas sin poner de dónde sacaste esa idea, ahora está muy castigado y yo no estaba acostumbrada a eso, en mis primeros semestres no me lo pedían, hasta ahorita cuarto (E2J:36).

La cita anterior confirma la falta de criterios estandarizados de manera institucional y que aplique para todos los estudiantes y materias, de manera de dar la oportunidad a los estudiantes de mejorar.

Evaluación. En el caso de Julia, la escritura que se asigna se hace con fines evaluativos, y comenta que los maestros se fijan más en el contenido que en la forma:

Los maestros se fijan mucho en el contenido de los escritos, en este reporte me puso 85 y yo estaba segura que me sacaba 100, algo me habrá faltado, porque sí me basé en varios libros, pero era acerca del espacio arquitectónico y éste tiene muchísimos aspectos que hay que contemplar, qué es, cómo se presenta, la historia y contenidos, los cuales no se encuentran en un solo libro, tal vez me faltó algo de lo que ellos habían hecho (E2J:61).

Nuevamente se puede apreciar cómo, la falta de retroalimentación tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes, por lo que es necesario hacer evidentes los errores para que éstos puedan corregirse a tiempo y no al final del semestre.

4.2.7.3 Individuo.

i. Motivación.

En su modelo sociocognitivo, Hayes (1996) toma en cuenta el factor motivacional, que se refiere a aquellos procesos implicados en la activación y persistencia de la conducta y que influyen en la acción elegida a seguir para el cumplimiento de la tarea. Según este autor, todo acto de escritura conlleva una serie de emociones y debe estar guiado por algún interés; en el caso de Julia, la motivación al momento de escribir

representa tanto un factor extrínseco, que es obtener una buena calificación, como otro intrínseco también llamado por Dweck y Elliot (1983) motivación por el aprendizaje. Éste, de acuerdo con dichos autores, es el más adaptativo y favorece el rendimiento; consideran a la inteligencia como un conjunto de habilidades que incrementa el esfuerzo. Lo que mueve a Julia es sentir que hizo un buen trabajo; para estos autores, mientras mayor sea la motivación intrínseca, los estudiantes utilizarán más y mejores estrategias, definición en la que parece encajar Julia pues para ella es impensable entregar un trabajo con mala calidad, como comenta: “prefiero desvelarme, hablar con expertos, dárselo a revisar a mis compañeros antes de entregar un trabajo mal hecho” (E2J: 49).

Julia menciona que desde el bachillerato desarrolló un gusto particular por la escritura, a partir de que tuvo una excelente maestra de lectura y redacción; Julia recuerda a esta maestra y dice: “siempre me corregía todo, la manera de conectar las frases, hasta que un día me dijo: ‘creo que agarraste el gusto a lo que haces’ (E2J:55)”. De esta cita se puede inferir que Julia posee una gran autoestima y se percibe a sí misma como buena escritora, de tal manera que el hecho de tener que escribir no le causa sentimientos negativos ni estrés, al contrario, es una actividad que disfruta; la única parte de escribir que se le dificulta es la parte de lectura, entender el vocabulario técnico y aplicarlo dentro del análisis arquitectónico que esté haciendo.

Julia manifestó que la experiencia que ha tenido hasta el momento en la universidad con la escritura académica ha sido satisfactoria, sobre todo cuando sabe que hizo un buen trabajo, al respecto, comenta “me siento bien conmigo misma”.

ii. Acceso al conocimiento.

Como menciona Carlino (2007), los conocimientos que el escritor debe tener antes de emprender cualquier actividad de escritura hacen referencia a los saberes que se relacionan con el tema que se va a escribir, el proceso de composición por sí mismo, las estrategias necesarias para abordar la tarea y los aspectos formales de la lengua. Los estudiantes deben estar conscientes de las particularidades del escrito; en este sentido, Julia ha ido aprendiendo las convenciones propias de su carrera, tiende a apoyarse en

otros escritos similares, se empieza a preparar con antelación, sin embargo, el aprendizaje ha sido un tanto autodidacta, al respecto comenta:

La investigación, tal y como debe ser una investigación, ya que era la primera investigación que hacía que era más estricta, pero escribir no se me dificulta mucho, sino el orden que debería de llevar, cómo se debe escribir cada cosa, es cuestión de entender qué es para después poder entender qué debe llevar, pero una vez que entiendo ya lo hago sin problema (E3J:38).

Julia dice que antes de escribir lee la bibliografía sugerida. En caso de que tenga que hacer el análisis arquitectónico de algún edificio antiguo, lo primero que dice hacer es leer acerca del edificio y averiguar los horarios de visita. Una vez que cuenta con toda la información, realiza varias visitas para tomar fotos y apreciar las dimensiones, infiriéndose por lo tanto que Julia posee una clara idea de lo que implica escribir en su disciplina y los conocimientos procedimentales para enfrentar de manera eficaz la tarea.

Planeación. La planificación de un escrito no sólo implica establecer el plan que guiará el proceso de escritura y que ésta se adecue a las diferentes demandas de la situación de comunicación sino también es necesario establecer estrategias metacognitivas que tiendan a disciplinar la conducta del escritor, tales como organización del tiempo, establecer horarios, solicitar retroalimentación y la búsqueda de información, aspectos que Julia parece haber adquirido y dominar. Hasta el momento, de acuerdo a lo dicho por ella, escribir no es una tarea complicada; entiende que lleva tiempo y un proceso específico, pero una vez que se establece y se sigue, el resultado es muy favorecedor, la siguiente cita avala lo anterior:

“Por ejemplo, este escrito de mil palabras, me tardé dos horas, pero creo que porque esa información que usé para el ensayo la tenía muy fresca porque la usé para la presentación, entonces empecé a escribir, si tenía una duda iba al texto y seguía escribiendo” (E2J:65).

Textualización. Julia ha establecido ciertos hábitos que, dice, le han funcionado bastante bien al momento de empezar a escribir. Una vez que ya tiene la información necesaria y se ha planteado los objetivos que guiarán su escrito, empieza a escribir a

mano y pone especial atención a la introducción, la cual le sirve como el hilo orientador de su texto. Ella menciona:

Me he fijado que siempre empiezo a mano y me preocupó más que nada por la introducción; cuando ya tengo la introducción como a mí me gustó, empiezo a escribir todo lo demás y a la hora de concluir el texto ya empiezo a pensar un poquito, de todas las ideas que escribí, ¿qué puedo concluir? Es la última parte y trato de hacerlo lo más perfecto (E2J:66).

Julia dice que, cuando escribe, siempre le presta especial atención a los objetivos y que esté bien escrito, con ello quiere decir que sea coherente, claro, sin faltas de ortografía y que cumpla con la intención. Se puede inferir por lo tanto que Julia no se comporta como un escritor novato, que sus escritos llevan una gran dosis de análisis, vocabulario extenso y complicado porque considera que éstos deben ir más allá de reproducir el conocimiento.

Revisión. Julia reconoce que realiza constantes revisiones, mayormente a nivel textual y de forma simultánea, en el menor de los casos, hasta finalizar el escrito. El tiempo que le lleva revisar depende en gran medida de la extensión del documento, aunque a veces, a pesar de que no tiene una gran extensión, lo complejo y técnico del escrito hace larga y complicada la revisión. Julia se percibe a sí misma como una persona perfeccionista y no deja el texto hasta que éste no quede a su entera satisfacción. Julia está muy consciente de la trascendencia de esta operación y de su repercusión en la calidad final del discurso.

Otro aspecto que Julia comparte es que, cuando realiza la revisión, lo hace tomando en cuenta las ideas que había planificado inicialmente, comparando entre el texto planeado y el texto obtenido.

A continuación se presenta el resumen del caso de Julia.

Contexto social. Originaria de Isla Mujeres, Julia es estudiante de arquitectura. Viene de una familia de padres divorciados, ambos de clase media, y desde los 18 años se mudó a vivir sola a Mérida, lo cual propició que madurara y tuviera una visión más clara de lo que quiere en la vida. Desde que inició la universidad ha tenido que adaptarse a la dinámica y demanda que conlleva el ingresar a una nueva institución,

para lo cual ha tenido que dedicarle varias horas al día a estudiar. En términos de escritura, la transición entre el bachillerato y la universidad fue bastante drástica, aunado al hecho de que nadie le enseñó cómo debería hacerse; fue hasta el tercer semestre que llevó una materia de investigación que, dice, la orientó un poco más; sin embargo, la profundidad y aprendizajes depende del maestro en turno.

Julia no ha logrado desarrollar ese nexos/apoyo a la universidad, siente que no pertenece a ese ambiente, no tiene amigos y el ambiente lo siente muy denso.

Contexto de producción. Debido a la manera en la que está diseñada la carrera de arquitectura, Julia puede escoger diferentes materias que se ofertan en diferentes semestres; por tal motivo, cada semestre tiene nuevos compañeros, motivo por el cual las tareas de escritura que se hacen en equipo no son de su predilección, ya que los equipos son asignados generalmente por el maestro.

En arquitectura, el 50 % es práctico y el otro 50 % es teórico. La lectura es parte central de esta carrera y se utilizan palabras muy técnicas; por este motivo, en sus escritos Julia hace un análisis arquitectónico, de edificios, ciudades y lo que sucede en una ciudad en términos arquitectónicos. Dentro de su proceso de escritura, Julia primero realiza una investigación leyendo diversos materiales, y posteriormente asiste a los edificios o, en su defecto, a la biblioteca, donde revisa los libros sugeridos en la bibliografía. Algo que dificulta este proceso es que los libros sugeridos no siempre están disponibles en la biblioteca, haciendo que el proceso se alargue, de tal manera que hay que comenzar a escribir con mucha anticipación.

El lector de sus escritos es el docente, por lo tanto, reconoce que para que sus escritos cumplan con su finalidad, debe ir más allá de pensar sólo en el docente, lo que implica una serie de actividades cognitivas y metacognitivas. La retroalimentación de los escritos no es una práctica común entre los docentes, algunos de ellos dan la retroalimentación al final del curso, para Julia este hecho tiene validez ya que al menos sabe en qué falló y lo toma en cuenta para futuras entregas; sin embargo, reconoce que si se diera de manera oportuna, tendría la oportunidad de mejorar sus escritos.

Contexto individual. Aunque Julia se esfuerza por obtener buenas calificaciones, ésta no es su principal motivación sino el interés que tiene por aprender. Para aprender

las convenciones propias de su carrera, se apoya en escritos similares, empieza a prepararse con anticipación, si bien su aprendizaje ha sido autodidacta. Parece que Julia ha adquirido poco a poco el dominio de la escritura dentro de su carrera; la escritura no se le complica, reconoce que lleva tiempo y un proceso específico, pero una vez que se establece y se sigue, el resultado es muy favorecedor.

En cuanto a su proceso de escritura, Julia realiza una planeación y se plantea los objetivos que guiarán su escrito; después, empieza a escribir a mano los puntos centrales, poniendo especial atención a la introducción que le sirve de hilo conductor de su texto. Al empezar a escribir, se cerciora de que el texto sea coherente, claro, sin faltas de ortografía y que cumpla con la intención. Revisa frecuentemente lo que va escribiendo, salvo en ocasiones donde deja la revisión al final; el tiempo que le lleva revisar depende en gran medida de la extensión del documento, aunque a veces, a pesar de que no tiene una gran extensión, lo complejo y técnico del escrito hace larga y tediosa la revisión. Julia se percibe a sí misma como una persona perfeccionista y revisa sus trabajos hasta que quede satisfecha con el resultado.

En síntesis, se puede decir que Julia se comporta como un escritor experto, ya que sus escritos llevan una gran dosis de análisis, vocabulario extenso y complicado, yendo más allá de sólo reproducir el conocimiento. Su vivencia hasta ahora ha sido positiva y llena de logros.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

5.1 Argumento de discusión

En un contexto teórico general, esta investigación ha querido conocer y reconocer, a través de las vivencias de estudiantes universitarios, su proceso de consolidación de la escritura académica en seis programas académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán. La importancia de percibir ese proceso radica en que permite visualizar los componentes cognitivos y emocionales que influyen en los estudiantes en la adquisición de habilidades y destrezas para poder, desde la disciplina profesional en que se gradúen, crear un discurso científico-técnico que sea comprensible e inteligible para sus destinatarios.

Las preguntas que originaron el presente estudio fueron: ¿cómo viven los estudiantes universitarios de seis programas de la Universidad Autónoma de Yucatán, su proceso de adquisición de la escritura académica?, ¿a qué retos se enfrentan y qué estrategias cognitivas utilizan para hacerles frente al momento de escribir textos académicos? Como se pudo apreciar en el capítulo 4, con los resultados que los estudiantes universitarios aportaron al estudio, prevalece la percepción de que todos los procesos formativos y organizativos, en este caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, están sustentados por principios que les permiten modelar las competencias, capacidades y potencialidades intelectuales, físicas, sociales, culturales y su acervo de

valores, en el desarrollo y transformación de su papel como ciudadanos en el contexto social. Es decir, la universidad contempla un plan de orientación académica sustentado en valores y eso permite una mayor integración de los estudiantes con su universidad y con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es donde se da el aprendizaje de una escritura académica idónea en las disciplinas del saber, pero siempre dependiente del interés, talento y capacidades individuales que son las que marcan la diferencia en el dominio apropiado de la escritura académica.

De las categorías y subcategorías mostradas y valoradas en el capítulo 4, surge la necesidad de crear un consolidado categórico que permita la generación de nuevo conocimiento en razón de las vivencias descritas. No se persigue presentar un enfoque reduccionista ni determinista de la amplitud de factores identificados en los sujetos investigados, pero sí concentrar en dos bloques de pensamiento lo que se ha podido extraer de la experiencia de los sujetos investigados. De este modo, a la categoría “cultura académica” se agrega otra nueva categoría que responde, en razón de los aportes de los propios sujetos investigados, a una nueva dimensión de estudio caracterizada por lo cognitivo: la “alfabetización de la escritura académica”, que tiene que ver con la consolidación del aprendizaje de la escritura académica por la vía de los saberes disciplinares y en conexión con la cotidianidad en la cual vive cada sujeto investigado.

5.2 Estudiantes y la escritura académica

Lo primero que se observa en la postura de los sujetos investigados es la necesidad de mejorar sus canales de comunicación en el contexto académico, al buscar acciones y estrategias que les permitan intercambiar conocimientos y experiencias, mediante el diálogo y el cuestionamiento. Esta realidad comunicativa, como influencia directa que ha propiciado el presente estudio, se relaciona en una comunidad que se vale de los discursos académicos para crear condiciones “sistemáticamente organizadas”. En este aspecto, en los sujetos investigados existe una tendencia a ver la escritura académica como una actividad medianamente difícil; en lo que respecta a la “predominancia de textos” en su actividad académica, la mayoría se orienta hacia el ensayo y los resúmenes; en cuanto a las “fortalezas o habilidades” para encarar la construcción de

textos académicos, la mayoría se involucra con la creación de textos, pero los estudiantes entienden que tienen sus limitaciones en algunas áreas de conocimiento. Los problemas en la puntuación, vocabulario y elementos creativos para producir conocimiento, se presentan con cierta uniformidad en las respuestas de los sujetos, se aprecia una tendencia clara que incita a comprender que el problema con la escritura académica es un asunto de falta de dominio del código escrito, tal como afirma Jarpa (2013), hay condiciones en el contenido temático, el estilo y la composición, que incluyen las características léxico-gramaticales y retórico-estructurales que afectan el discurso académico en su forma y fondo.

Estos resultados, en contraste con la postura teórica de Jarpa (2013), muestran que los doscientos seis sujetos investigados, coinciden en valores correlacionales, en cuanto a que hay debilidades técnicas y léxico-gramaticales a las que se une la incompreensión epistémica de los modelos de pensamiento; esta situación se ajusta a la realidad que en teoría se plantea, en cuanto a que todo proceso de aprendizaje de un código escrito, tiene su resistencia en los elementos léxico-gramaticales. En esta etapa se presenta un hallazgo directo: el dominio muy limitado del código escrito para la construcción de textos académicos, aunado al claro desconocimiento de las convenciones propias de sus disciplinas, como lo menciona Carlino (2005), Camps y Castelló (2008, 2013). En lo particular, el espectro de interpretación de los resultados es más amplio y se parte de una visión de contraste que permite situar la postura vivencial de cada uno de los siete sujetos investigados.

En la experiencia de Enrique, Marcela, Ximena, Ana, Vicente, Araceli y Julia como estudiantes de carreras cuyo perfil de conocimiento se ubica entre las ciencias teóricas y las prácticas, se percibe en común que tres de ellos provienen de hogares constituidos y con un equilibrio aceptable, los otros cuatro provienen de hogares de padres divorciados, que en su momento les ocasionaron problemas académicos, como en el caso de Araceli que reprobó un ciclo escolar debido a su situación familiar; lo anterior coincide con el aporte de Azócar (2015, p. 38) que establece la relación entre la entidad humana y el ser o esencia de esa entidad humana porque el núcleo de origen de las personas define el comportamiento de éstas en su proceso cognitivo: “un sujeto que

venga de un núcleo familiar disfuncional, violento, conflictivo, transferirá a sus intereses intelectuales y académicos toda una carga negativa que le limitará en la adquisición de habilidades y destrezas”. Ahora bien, el contexto social-familiar los ubica en el ámbito de un proceso de interacciones positivas entre la familia y el círculo de amistades, lo que representa su vocación intelectual y universitaria. Es decir, importan las condiciones en que se debate el origen cultural y social de los sujetos investigados, ya que en virtud de esas condiciones, la persona podrá desenvolverse y aprender con mayor o menor facilidad la habilidad de escribir en el entorno académico correspondiente, para formarse como escritor de temas disciplinares. En este sentido, Pérez y Rincón (2013) corroboran que aquellos alumnos que provienen de hogares socialmente desfavorecidos o de clase media baja, pueden presentar problemas para dominar el código escrito por el escaso contacto en el seno del hogar con textos similares. Esto se ve reflejado en particular en el caso de Ximena quien se ha sentido en desventaja con respecto a sus compañeros e incluso pensó en abandonar su carrera.

El origen de cada sujeto investigado hace alusión al tipo de cultura que cada estudiante consolida al aprender el modelo universitario de comunicación científica. No es que los universitarios hablen o escriban de manera distinta a quienes nunca son formados en universidades sino que éstas tienen un acento propio para comunicar ideas y pensamientos, el cual recae sobre un proceso metódico para acercarse a los sujetos y las cosas; utiliza un lenguaje descriptivo, explicativo y analítico que permite ver los elementos constitutivos del discurso, su comprobación o verificación según estándares aceptados como lógicos, y la postura racional de exponer conclusiones en razón de juicios o axiomas que tienen un carácter universal. Es un lenguaje objetivo, científico, pero que no debe prescindir de las frases y los términos que son comunes en la vida social, porque al fin y al cabo se investiga o produce conocimiento científico para divulgarlo y no para enclaustrarlo en las universidades.

En cuanto al reglón “institución” que identifica la postura de los sujetos investigados con la universidad y la cultura académica, Ximena plantea que para ella llegar a la universidad se sometió a un proceso de transición complejo y multifactorial, ya que su adaptación tuvo muchos obstáculos al enfrentarse a nuevas formas de relaciones

sociales y culturales con sus compañeros, profesores y el sistema institucional; sin embargo, se adaptó con facilidad a los cambios y ha fortalecido sus relaciones humanas, mediante el apoyo de profesores calificados que le han permitido pasar de contenidos básicos a contenidos especializados y técnicos, propios de la carrera de Veterinaria. Ella está consciente de lo que implica su permanencia en la universidad y de las conductas que tiene que modificar para el logro de sus metas, en su caso tendría que organizar su tiempo de manera más eficiente, empezar las tareas con antelación para realizarlas y revisarlas a tiempo. Marcela muestra las condiciones ideales de un estudiante universitario: método de comprensión de su realidad y método de confrontación de esa realidad, al aprender sus formas y modos de expresión.

Ximena y Vicente, coinciden en expresar que no estaban acostumbrados a redactar textos complejos o difíciles, sus profesores de preparatoria normalmente les pedían que hicieran reseñas, pero las tareas nunca fueron tan exigentes como las que han tenido que hacer en la universidad, pues los textos que ahora escriben tienen un enfoque de investigación y como tal necesitan formalidad.

La experiencia de Ximena y Vicente es coincidente con el aporte de Ruiz Báez (2014, p. 27), quien afirma que a aquel que aprende una escritura especializada (entiéndase escritura académica), le corresponde no solamente lidiar con estructuras teóricas complejas sino aprender a teorizar estructuras abstractas. El autor destaca que todo aprendiz de escritor cultiva el aprendizaje de la escritura, su personalidad crítica y de juicio:

“El escritor [...] debe trabajar en una doble dirección: por una parte, aprender las reglas de redacción y practicarlas hasta dominarlas; simultáneamente, debe encontrar y perfeccionar su propio estilo día a día, esto es, aplicar las normas convenientemente a su propio entender”

En lo que respecta a la experiencia de Ana, Araceli, Enrique y Julia, en su relación con la universidad, y por ende con la escritura académica, ellos califican las tareas que realizaban en el bachillerato como más sencillas: investigar en internet, hacer resúmenes, cuestionarios, actividad que tenía un inicio y un final comprensible; mientras que en la universidad no basta con obtener información, sino que la tarea

implica proponer y elaborar proyectos, realizar la parte experimental, comprobar los resultados, ver qué proyectos son viables y cuáles deben replantearse.

En las universidades se trabaja con programas de saberes que son desmenuzados por los estudiantes hasta comprender su significado y funcionamiento como constructo y como actividad que se vincula en la sociedad con otras disciplinas y saberes. La postura de Ana, Araceli, Enrique y Julia, encuentra en Cassany (2002, p. 66) una respuesta directa: no es posible aprender el código escrito bajo un esquema único de educación formal y programada, puedes aprender algo, pero no lo puedes aprender todo. El autor señala que para escribir correctamente un discurso académico lo que se debe aprender es demasiado complejo y requeriría demasiado tiempo, más bien, parece que lo tenemos que aprender de una forma inconsciente, sin saber que lo aprendemos y también sin esfuerzo.

En el caso de la presente investigación, el hallazgo se concentra en mostrar una conducta de acoplamiento y adaptación al mundo universitario, en donde las nuevas tareas y su enfoque complejo se asumen con responsabilidad, pero ese entusiasmo se queda corto al no existir ofertas de talleres de escritura académica. Lo anterior representaría una mejora sustancial del dominio de la escritura académica; estos talleres sustituirían los cursos semestrales dedicados a la redacción de trabajos científicos y que se caracterizan por enseñar estructuras bajo esquemas preestablecidos en los que no existen los elementos de estudio que ponen a prueba una verdadera redacción académica. Las investigaciones realizadas por Arroyo y Gutiérrez (2016) manifiestan que la práctica regular de la escritura no es suficiente para mejorar esta habilidad sino que se necesita profundizar en los elementos propios de la escritura, en habilidades y destrezas de redacción en temáticas formales-científicas para pulir el talento y las capacidades descriptivas y explicativas de cada sujeto.

En relación al trabajo colaborativo, Enrique, Marcela, Ximena, Vicente, Araceli y Julia, concuerdan en que prefieren abordar sus actividades académicas de manera individual, pero como la UADY tiene normado el trabajo colaborativo, se apegan a él y se esfuerzan por lograr los objetivos y tareas asignadas; sin embargo, al parecer ellos y sus compañeros no están conscientes de las implicaciones y beneficios que trae el

trabajo colaborativo, desconocen la relación de complementariedad entre los perfiles de estudiantes, que parte de la identificación de las capacidades propias y de cómo se pueden negociar con los demás, ya que a través de la diversidad de opiniones, los múltiples revisores y el intercambio de conocimientos, se elaborará un escrito que cumplirá con la construcción de un discurso que manifieste una reflexión crítica. Este hallazgo se contrapone a la afirmación hecha por Guerra (2016), quien dice que se ha demostrado que los estudiantes mejoran sustancialmente su forma de escribir al escribir de manera colaborativa y al retroalimentar los escritos. Así, generalmente, sus experiencias de escritura colaborativa tienden a ser un acto de reparto del trabajo, carentes de una planeación y revisión a fondo; se aprecia por lo tanto, que existe individualismo o simple división del trabajo. Ana es el único caso que dijo beneficiarse de escribir de manera colaborativa, para ella la interacción con sus compañeros le ha ayudado a conocer y entender las convenciones de su carrera. Los siete participantes del estudio manifiestan que la situación mejora cuando la tarea de escritura la realizan con compañeros que conocen, entonces ponen en marcha algunas estrategias propias del trabajo colaborativo.

En este aspecto, según expresa Cassany (2002), en la redacción de escritos académicos es importante el trabajo en equipo. La construcción individual de ideas es válida en algunas disciplinas, pero en asignaturas como matemáticas, biología o química, es importante formar equipos que hagan posible los esfuerzos comunes para alcanzar un mejor producto académico, lo que se entiende por nuevo conocimiento.

La postura de los sujetos investigados se cuestiona desde el aporte de Ruiz (2014), para quien el producto de la escritura académica debe priorizarse en la experiencia colaborativa para poder garantizar un rango de objetividad aceptable. Producir un discurso académico implica orientar el escrito desde diversos puntos de vista que converjan en una unidad del pensamiento, la cual genere autocontenido, establezca coherencia entre la realidad y los términos abstractos, y alcance la concatenación de ideas que luego se traduzcan en soluciones a los problemas abordados por la escritura académica.

El hallazgo de esta categoría tiene que ver con la postura cambiante de los sujetos investigados, que no entienden la influencia del trabajo en equipo en el producto científico; con ello se percibe que tienen el obstáculo de no entender que a dicha escritura se llega por la vía del trabajo colaborativo y que esa comprensión o visión en conjunto se traslada a planos individuales en los cuales cada estudiante presenta sus propuestas de escritura, bajo una figura personal y directa que destaca el interés por los diversos tópicos de estudio que le corresponden. Debido a la falta de interés y desconocimiento de las ventajas del trabajo colaborativo por parte de los sujetos participantes en el estudio, se pone de manifiesto la necesidad de crear condiciones donde se promueva la colaboración para alcanzar metas o productos en el dominio de la escritura académica (Ede y Lundsford, 1990).

En lo que respecta a los procesos de retroalimentación, se aprecia una dirección consensual de los sujetos investigados, los estudiantes consideran insuficiente el apoyo que se les brinda durante el proceso de escritura; para los siete participantes resulta fundamental contar con las bases que orienten su proceso, manifiestan que si no reciben retroalimentación de sus escritos a lo largo del curso, les es difícil realizar las tareas asignadas y que éstas cumplan con los estándares de calidad establecidos para aprobar las diferentes asignaturas. Tal como afirma Villaseñor (2013), los profesores no suelen revisar el texto en una revisión preliminar sino en la entrega final, en la que sólo registran los resultados obtenidos por los estudiantes.

En el caso de Araceli, Ximena y Julia, las instrucciones o parámetros para la elaboración de sus trabajos son insuficientes y en algunos casos nulas, pero sí se les exige la entrega de un buen texto al final. En este sentido, los profesores piensan que los alumnos saben o pueden consultar cómo se elabora el texto y estiman que las indicaciones que han dado son suficientes para su planificación. Se corrobora la idea que tienen los profesores de que los estudiantes tienen las habilidades y los conocimientos necesarios para desarrollar los escritos requeridos, que pueden trabajar independientemente y sin un seguimiento particular; lo anterior coincide con los planteamientos de Carlino (2009), Castelló (1999), Hernández y Castelló (2014), quienes afirman que los profesores creen que los estudiantes tienen los conocimientos

necesarios para comportarse como escritores expertos y que por lo tanto no requieren de guía o enseñanza. De igual modo, el trabajo de Molano y López (2006) explora las concepciones de los profesores acerca de la escritura académica y concluyen que las creencias de los profesores influyen directamente en las prácticas de los estudiantes.

Los resultados mostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla, lo cual tiene implicaciones para aprender en las disciplinas, al no potenciar oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento.

Las demandas de los profesores respecto a que los estudiantes deben saber tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar escritos e investigaciones, y resolver guías de ejercicios, tienen propósitos evaluativos. La totalidad de los participantes señaló al profesor del curso como destinatario natural del texto que se escribió; el hecho de dirigirse al profesor o profesora evidenció ciertas consecuencias, señalan que la función del profesor es brindar ayuda, herramientas y orientar; suponen que el profesor tiene conocimientos previos que le permiten interpretar y evaluar en forma crítica y objetiva el contenido del texto, más que una persona ajena. Según tales señalamientos, los participantes parecieran anclados en la visión del profesor que lo conoce todo, lo evalúa y lo interpreta todo, y así el escritor no tiene necesidad de esforzarse. Es como si trasladaran toda la responsabilidad al lector y no al escritor, por lo tanto, no importa cómo escriban, él debe entender. Este grado de experticia lo faculta para la evaluación de los contenidos, pero también se toma en cuenta la composición de dichos textos o la retroalimentación de los mismos, lo cual hace que este ejercicio se convierta en una práctica de escritura en la asignatura, en la cual el profesor se convierte en un apoyo constante en el mejoramiento de la escritura, pues sin ello los estudiantes quedan a su propia suerte al corregir su propio trabajo y esperar que cumpla con las expectativas del profesor (Vardi y Bailey, 2006, p.18).

Se escribe sobre la base de unos propósitos que se han instaurado en la cultura académica, de acuerdo con el tipo de interlocutor al que se dirige lingüística y retóricamente, y se toman en cuenta las exigencias de cada dimensión del conocimiento

disciplinar. “Si el escribir no se agota en la reproducción de lo conocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden el propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel importante en su proceso de aprendizaje” (Marucco, 2004, p.67). Entonces, se elaboran textos en los que no sólo se afianzan los conocimientos disciplinares que dan prelación al pensamiento propio sino también el conocimiento del proceso de elaboración de los mismos textos, pues éstos logran escribir para aprender y aprender a escribir como proceso dual que sólo puede tener lugar en el marco de las disciplinas (Vardi y Bailey, 2006, p.28-29). En este punto, la escritura académica se ve como una manera de evaluar lo aprendido en la disciplina, lo cual queda sujeto a las competencias del escritor académico (estudiantes) porque debería tener la capacidad de autorregularse y autorrevisarse constantemente durante el proceso de creación de su discurso académico, es decir, aprende de manera autodidacta y prácticamente en solitario.

Hay una clara implicación de lo que significa escribir textos académicos dentro de sus disciplinas, desde el contexto individual (que incluye la motivación, autoestima y autopercepción) de Enrique, Marcela, Ximena, Ana, Vicente, Araceli y Julia, hay una postura de encuentro y desencuentro con el papel que juega la escritura académica en la formación universitaria. Enrique reconoce que escribir textos en su carrera no es sencillo, le consume mucho tiempo el tener que investigar e interpretar datos, elaborar gráficas; Marcela siente mucha resistencia en la asimilación de la escritura académica; Ana recalca que no se siente capaz al momento de escribir y le cuesta trabajo desplegar estrategias que le permitan cumplir con las tareas académicas; Vicente posee una clara motivación intrínseca basada en su interés por mejorar y aprender.

A grandes rasgos, desde la categoría del contexto individual falta motivación y estímulo en la preparación de los estudiantes en la escritura académica, lo que trae consigo debilidad al momento de redactar los trabajos universitarios; esto lo fundamenta Flavell (1980), uno de los teóricos más importantes del desarrollo cognitivo, para quien un proceso formativo necesita un ambiente motivador e influyente que haga posible comprender elementos básicos y a su vez internalizar lo complejo; por la vía de un aprendizaje activo, dinámico y holístico, es posible integrar

el conocimiento y proyectarlo hacia nuevos espacios donde amplíe su influencia y proyección. Este punto muestra como hallazgo que los estudiantes no se encuentran motivados en el proceso de formación para el dominio de una escritura académica, por dos razones: porque la institución no se ha encargado de fomentar la escritura y porque los estudiantes no han entendido la importancia e implicación que tiene el dominio de ésta en su vida profesional. Lo anterior trae consigo la necesidad de plantear acciones que motiven un poco más a los estudiantes y los convierta en practicantes del discurso académico moderno.

En cuanto a los procesos cognitivos y metacognitivos, cada sujeto investigado manifestó una estrategia particular para enfrentar el proceso de aprendizaje de la escritura académica. Enrique utiliza varias estrategias, invierte más tiempo de estudio, aclara dudas con los profesores, investiga más a fondo los contenidos vistos en clase; Marcela orienta sus estrategias de acuerdo con el tipo de texto que se le requiera, conoce la necesidad de hacer varios borradores, así como de una revisión continua y multifacética. Para Ximena, las estrategias a utilizar dependen de la asignatura y la complejidad de la tarea. Ana introduce tema por tema y los revisa al final del texto. Vicente aplica estrategias basadas en el proceso de autorrevisión y autorregulación a lo largo del proceso de escritura. Por último, para Julia escribir un texto requiere un dominio del tema. El hallazgo aportado desde lo cognitivo y megacognitivo tiene ver con el uso de métodos de profundización de los saberes desde los planos descriptivos y explicativos de la escritura académica; lo anterior concuerda con lo que plantean Almeida et al. (1999), quienes afirman que, para que los estudiantes se adapten al nuevo contexto y a lo que éste les demanda (en este caso, escribir textos científicos), tendrán que implementar diversas estrategias que les permitan cumplir con lo solicitado.

Enrique, Marcela, Ximena, Julia y Vicente concuerdan en dos aspectos: en que los conocimientos previos son determinantes para identificar en primera instancia los conocimientos que necesitan añadir para hacer inferencias y que en sus disciplinas se manejan conocimientos teóricos y prácticos que no siempre son fáciles de entender. Esta postura de los sujetos investigados coincide con lo expresado por Bolívar y Beke (2011, p. 36) en cuanto al dominio del escrito académico desde la fuente de saberes

disciplinarios. Los autores establecen que es necesario comprender el código escrito en un escenario de saberes que tenga sentido y dirección clara, esto se logra “alfabetizando” al estudiante en el código escrito y en los saberes disciplinares inherentes a su disciplina de estudio.

La alfabetización, entendida como el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados, es una especie de contrato cuyos términos deben ser entendidos para que el procesamiento y la producción de los textos sean exitosos. Estos términos incluyen el contenido del texto, la forma, el registro, el contexto, entre muchos otros factores.

En un sentido puntual, el conocimiento es el contenido disciplinar del discurso académico a construir desde el código escrito; su volumen y alcance obedece a la cantidad de información que alcance a identificar el estudiante; es un proceso sistemático, continuo, ordenado y planificado. En este punto se alcanza a definir un procedimiento metódico aceptable para el acceso a la información en las distintas disciplinas de estudio; si bien la educación formal universitaria tiene sus esquemas metodológicos definidos, la creación de métodos particulares de acceso al conocimiento le da un valor de autenticidad al aporte de los sujetos participantes en la investigación. Es un nuevo conocimiento en razón de exponer actitudes, comportamiento, planeación y organización de los saberes para ser acometidos desde la figura de la escritura académica.

Otra variable cognitiva importante es la planeación; Enrique, Marcela, Ximena, Vicente y Julia aplican un proceso de planeación y una vez clasificada la información, elaboran un esquema que jerarquiza los temas a desarrollar para después comenzar a escribir. Araceli no realiza una planeación explícita antes de empezar a escribir, esto lo atribuye a la especificidad de los textos en biología. Para Ana, la planificación se da en función de entender claramente la tarea. Lo que destaca de la postura de los sujetos investigados es que una de las rutas para asegurar el acceso a los saberes es el trabajo académico planificado; cada estudiante ha planteado su adhesión a este principio de gerencia del conocimiento, lo cual permite comprender el valor de la planificación para ubicar el conocimiento en la cartografía de un código escrito que sea explicativo de sus

elementos, así como sistémico en el manejo de los diversos vínculos que ese conocimiento ha de establecer con otras disciplinas para responder ampliamente a los requerimientos de solución de fenómenos sociales que son estudiados y/o intervenidos por los estudiantes en sus procesos de indagación científica.

En este sentido, según expone Ogborn et al. (1998, p. 67), la planificación constituye uno de los fundamentos básicos del proceso de sistematización del conocimiento; desde ella se puede alcanzar nuevo conocimiento.

En un plano cognitivo de la construcción textual de un trabajo académico, los sujetos investigados (Enrique, Marcela, Ximena, Ana, Vicente, Araceli y Julia) mostraron su alcance en el uso del código escrito. Según Enrique, escribir representa una forma de generar más conocimiento; a Marcela todavía se le dificulta poner sus ideas en un texto, a pesar de planificar sus escritos; Ximena tiene dificultades para darle cuerpo a sus escritos, aunque logra superponer ideas hasta construir el escrito. No se trata de reproducir lo que se lee sino de hacer una interpretación de todos los datos recabados para llegar, en su caso, al diagnóstico correcto; es decir, trascender a la función epistémica. Vicente siente cierta frustración al momento de empezar a plasmar sus ideas, pero una vez que tiene el cuerpo del texto, se relaja. Julia hace alusión a los conocimientos previos, ya que juegan un papel importante en los procesos de regulación que emplea.

Estas posturas se fundamentan en lo descrito por Cassany (2002) en cuanto al proceso de aprendizaje del código escrito, específicamente de lo que constituye la “textualización”; el autor recalca que el uso del código escrito permite la elaboración de un cuerpo textual donde el lenguaje escrito se vale de una autonomía estética para presentar cada signifiante en un contexto determinado de acción y de influencia, este código escrito, “[...] como también el oral, actúa en un conjunto muy variado de situaciones de comunicación, en condiciones muy diversas que hacen que se produzcan variaciones en sus características” (p. 44). El hallazgo en este apartado muestra la vinculación entre el código escrito y el conocimiento disciplinar, y plantea esquemas de aproximación e interpretación de esos saberes que hacen posible proyectar el

conocimiento por la vía de un lenguaje científico-formal, coherente con el contexto social y cultural.

Una variable cognitiva recurrente en el proceso de construcción de un discurso académico, es la revisión, porque de ella deriva el buen uso que se le dé al código escrito en el modelaje de un conocimiento disciplinar que responda a incógnitas puntuales en la sociedad y en el mundo cultural que influye en la sociedad. Los sujetos participantes en el estudio, con excepción de Ana, realizan un proceso de revisión de acuerdo a la asignatura o complejidad del escrito, las revisiones se centran en la ortografía, puntuación y coherencia, algunas veces en el uso de los tiempos verbales y los plurales. Ana envía sus escritos sin revisarlos, confía en el trabajo de equipo. Araceli revisa y se asegura de no repetir los mismos conectores. Este proceso de revisión es lo que Ruiz (2014, p. 38) denomina como un trabajo coordinado de autoevaluación y autocrítica del texto académico: “la revisión constituye el paso previo a un proceso de reflexión acerca del discurso científico escrito; destaca por permitir darle ritmo y fluidez a lo que elegantemente se ha construido desde los saberes disciplinares”. En concreto, el hallazgo radica en este enunciado de Ruiz (2014), la revisión se hace para dotar de ritmo y fluidez al escrito y es precisamente lo que manifestaron los sujetos investigados, quienes apuestan por la revisión para darle un carácter inteligible a sus producciones escritas en el ámbito académico. Es una nueva manera de entender la revisión y, por ende, es un elemento valioso de nuevo conocimiento.

Finalmente, Enrique, Marcela, Ximena, Ana, Vicente, Araceli y Julia, como sujetos investigados en el plano cognitivo del contexto comunicativo (de la disciplina de conocimiento de cada estudiante), expresaron posturas concretas. Enrique percibe que la comunicación es importante para intercambiar conocimientos y aclarar dudas en su disciplina de formación. Marcela visualiza el enfoque de redacción en el marco de la sustancia sin descuidar la forma, es decir, actúa conforme a la expectativa de que el estudiante se exprese, cree y componga producciones escritas sobre los diversos temas asignados. Ximena, que cursa la carrera de Veterinaria, expresa que escribir en esta disciplina, implica hacer referencia constante al “nosotros”, ahí es donde la disciplina

se presenta distinta a las otras, porque desde un comienzo incita a develar conclusiones en razón de consensos y no imposiciones particulares de quienes por la vía de la escritura académica muestran contenidos. Ana destaca que los conocimientos previos sobre el tema que van a escribir representan un aspecto medular para entender el papel de la escritura académica en relación con los elementos formales de la lengua. Vicente recalca que la comunicación a través de la escritura académica se muestra como escenario descriptivo de las relaciones humanas. Julia califica la relación e interconexión entre la escritura académica y los saberes disciplinares como parte de un proceso armonioso de comunicación y diálogo disciplinar.

La jerarquía del lenguaje en la que se encuentra la escritura académica representa el hallazgo de este último punto, ya que muestra que la escritura académica se define como parte del lenguaje de quien la aprende para luego involucrarse con los saberes disciplinares y de ahí proyectarse a escenarios puntuales de conocimiento que los estudiantes desean describir y explicar; esto se traduce en un nuevo conocimiento, ya que no estaba contemplado en el primer “barrido” analítico e interpretativo que se hizo a las vivencias de los sujetos investigados.

5.3 Categorías y hallazgos de los sujetos investigados

En este apartado se presentan teorizaciones generadas en la presente investigación, que fueron construidas a partir del criterio de las “vivencias” seccionadas en sus diversas manifestaciones: en el contexto social, de producción y académico; pero que se mantienen como idea original al plantearlas universalmente como una expresión del alcance e influencia de todo cuanto se da en ellas, para el dominio de una escritura académica que responda a las necesidades comunicativas de las áreas de conocimiento.

En lo que corresponde a la cultura académica de los sujetos investigados, se identificaron varios aspectos que la definen de manera sustantiva: 1) los estudiantes investigados muestran una conducta heterogénea, marcada por los diferentes contextos académicos y familiares en los cuales se desenvuelven, por lo tanto la adaptación a un nuevo contexto donde mejoren las condiciones mostradas como debilidad en su proceso formativo de aprendizaje de una escritura académica, estará en función de las estrategias y relaciones que el estudiante establezca dentro de cada área disciplinar y el

interés en los temas; 2) las vivencias de cada estudiante en su paso por la universidad, y en particular en el desarrollo de la escritura académica, se expresarán por las características propias del individuo y del contexto, lo cual posibilita la interpretación, valoración y sentido de la realidad.

En ese sentido, la cultura académica modifica a los sujetos y es desde la dimensión de cada vivencia, que se da una comprensión constante de conexión doble: vivencia enmarcada en los aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos, que se adecuan a la teoría propuesta por Vygotsky (1977); la vivencia determinada por el sujeto en su proceso de comprensión de las circunstancias que lo rodean, desde el intercambio entre la cultura individual y la cultura social (significados, prácticas y símbolos compartidos). Otro aspecto que destaca en la cultura académica en la que interactúan los sujetos investigados, es la ausencia de una política de escritura en la universidad, lo que conlleva a otra causal de las deficiencias que tienen los estudiantes al momento de escribir porque ésta se orienta desde la perspectiva de los profesores y no desde la perspectiva de la universidad, razón por la cual no existen criterios comunes para la elaboración de textos dentro de las unidades académicas; por ello, el establecimiento de una política de escritura académica fortalecerá y definirá competencias en los departamentos académicos.

La universidad está inmersa en un debate permanente entre las competencias y las aptitudes que posibilitan el cumplimiento de los estándares de asimilación de una pedagogía que redimensione la influencia de la escritura académica en las relaciones cotidianas de los sujetos investigados; ha prevalecido la idea de que la formación en lectura y en escritura debe lograrse en la educación básica, pero la realidad muestra que los estudiantes enfrentan su formación profesional con dificultades en la expresión oral y escrita en un nivel coloquial o cotidiano, y por ende, con mayor razón manifiestan dificultades en un nivel académico-culto. Por lo anterior, es imperativo sugerir que la universidad incluya en sus programas de extensión, experiencias formativas que aborden la temática de la escritura académica y asuma el compromiso de brindar una formación profesional con criterios de pertinencia, habilidades y destrezas en el dominio de las herramientas de comunicación en las diversas disciplinas del

conocimiento. La universidad, al asumir la formación profesional de esta manera, habrá de hacer ajustes en el perfil de ingreso de los futuros profesionales y elevar el estándar de las prácticas discursivas de las disciplinas a una cultura académica que promueva la lectura y la escritura, para que el producto de esa experiencia se pueda materializar en trabajos de investigación académica.

Situaciones como las ya descritas, habrán de darse en el espacio de cada asignatura, ya que es de suma importancia para el aprendizaje de conceptos desde las diversas disciplinas profesionales; escribir en un lenguaje académico implica una actividad cognitiva que posibilita aprender los contenidos de una asignatura. La escritura académica, tal como lo expresó Marucco (2004, p. 65), se constituye en un recurso idóneo para evaluar conocimientos en lo correspondiente al nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, por cuanto “[...] los trabajos escritos objetivan el aprovechamiento académico de los estudiantes”.

Sobre estas necesidades evidenciadas por los aportes de los sujetos investigados, se ha de dar una retroalimentación; en esta perspectiva, se hizo énfasis en varios aspectos para que la universidad fortalezca la enseñanza de una escritura académica:

a) Que los textos creados busquen, como inducen Vardi y Bailey (2006), estándares de un mejoramiento continuo al tomar en cuenta que la producción escrita de los estudiantes puede mejorar a corto plazo si los profesores les brindan la retroalimentación oportuna y adecuada, esto ayudará a los estudiantes a enfrentar los retos de producir textos en el nivel superior, con base en el apoyo sistemático y programado que se plantea en cada asignatura; el respaldo teórico confirma que los estudiantes que solicitan retroalimentación y aplican los aportes obtenidos, logran mejores resultados que los que no lo hacen.

b) Hacer entender a los estudiantes que la escritura es un proceso complejo que, según Castelló (2007, p. 52) “[...] contribuirá a poner en marcha un determinado proceso de composición, con más o menos trabajo previo de planificación, con más o menos necesidad de revisión, con más o menos emociones asociadas”.

Sin embargo, desde el punto de vista de los sujetos investigados, los saberes en el ámbito de la universidad no cuentan con una planificación adecuada para generar

fortalezas en la construcción de textos académicos; es necesario activar criterios de planificación para crear un perfil de conducta enmarcado en un proceso, confrontar las situaciones discursivas en las que se ha de escribir y tomar en cuenta las condiciones y modos de cada escenario. A grandes rasgos, la cultura académica, de acuerdo con el tipo de interlocutor al que se dirige lingüística y retóricamente, debe considerar las exigencias de cada dimensión del conocimiento disciplinar. En este sentido, Marucco (2004, p. 67) afirma que “[...] escribir no se agota en la reproducción de lo conocido sino que incide en su reconstrucción, los trabajos de los estudiantes trascienden el propósito evaluativo y comienzan a jugar un papel importante en su proceso de aprendizaje”. Entonces, dominar la escritura académica conlleva a elaborar textos en los que no solamente se afianzan los conocimientos disciplinares que dan prelación al pensamiento propio sino también al conocimiento del proceso de elaboración de los mismos textos (Carlino, 2005; Castelló, 2007), pues éstos logran escribir para aprender y aprenden a escribir como proceso dual que sólo puede tener lugar en el marco de las disciplinas.

La universidad necesita considerar que hay una variedad de textos y niveles de elaboración de los mismos en cada una de las disciplinas; es decir, existen diferentes niveles de especialización que dependen de quiénes sean los participantes en el acto de la comunicación y las distintas situaciones comunicativas que pueden darse. Por lo tanto, se presupone que al tenerse una escritura académica aceptable, el tipo de conocimiento compartido se manifiesta con determinación en un lenguaje explícito y concreto. Las particularidades de crear las condiciones adecuadas para una comprensión de la escritura académica recaen en la adopción de una perspectiva de análisis desde donde se pueda identificar qué elementos constitutivos del lenguaje sirven para gestionar y viabilizar los procesos de aprendizaje entre los estudiantes; esto implica trascender al profesor como único guía de las orientaciones y reconocer el papel fundamental de la interacción entre pares en relación con el aprendizaje.

Ahora bien, la dinámica de escritura académica colaborativa, lleva a los estudiantes a hacer una revisión y reflexión sobre lo que sabían y lo que necesitaban saber para participar activamente en las discusiones grupales. Lo anterior está estrechamente

relacionado con la metacognición, en tanto que implica una conciencia de lo que se sabe y un control sobre lo que se podría hacer en determinada situación que se presente durante el proceso de escritura.

El trabajo de escritura académica colaborativa, cuando realmente se lleva a cabo con las características que ha de tener la colaboración, permite favorecer la conciencia y la reflexión permanente alrededor de las características de la tarea, de sus propósitos y de las capacidades propias de los estudiantes para hacer frente a las demandas; lo que para los diversos autores reseñados en el marco teórico, representan los tipos de conocimiento que se deben poner en juego en tareas complejas de escritura.

Otro aspecto a valorar en la cultura académica, es la tendencia en los estudiantes de escribir para ser evaluados y no para comunicarse; esa atención que se pone en las necesidades de la asignatura es lógico que aparezca como tendencia dominante porque en la universidad se ha instruido para que ello sea así y concentra su base fundamental en la formación que parte del marco de la asignatura, pues es desde allí que se tiene el control de los requerimientos y metas que se exigen en cada universidad y por ende en cada programa educativo.

Según la postura de los sujetos investigados, en la universidad es escasa la enseñanza de los géneros académicos y la brecha entre lo que el profesor espera y los estudiantes producen, esto se puede explicar por las orientaciones insuficientes de los profesores para que los estudiantes entiendan cómo han de escribir; los estudiantes afirman que los errores en la escritura se deben principalmente a las orientaciones que dan los profesores universitarios para la elaboración de los trabajos escritos, debido a que le dan mayor importancia a la extensión que al contenido y calidad de los textos, y no orientan ni explican las expectativas de la escritura. En la práctica de la escritura académica, el contenido es el punto neurálgico a la hora de evaluar los trabajos escritos, lo cual demuestra que los profesores muestran interés en que los estudiantes manifiesten solvencia en el dominio de los contenidos de la asignatura, más que en el manejo de los aspectos textuales de los escritos.

En la mayoría de los casos, la retroalimentación de los profesores hacia los estudiantes, para afianzar el proceso de composición de los textos escritos, se presenta

al final del semestre y en muy pocas ocasiones se centra en la orientación hacia el enriquecimiento de los textos al solicitar a los estudiantes avances del escrito. Lo que se demanda es una escritura académica donde los estudiantes realicen interpretaciones de lecturas, elaboren escritos e investigaciones, y resuelvan guías de ejercicios con propósitos evaluativos.

Los sujetos investigados sugieren que los textos que les han sido asignados son comprendidos más como bancos de datos, que como planteamientos para generar un proceso dialógico sociocultural, epistemológico, político y económico. Reparar pocas veces en el origen y la intencionalidad de esos textos, en los lectores que suponen leerán el texto y en los elementos que los relacionen o distancien de la perspectiva que ha asumido la cátedra.

Finalmente, en esta categoría de cultura académica se presenta una postura desde la perspectiva metacognitiva, caracterizada por mantener y generalizar el empleo de estrategias como objeto de formación que favorece el desarrollo del conocimiento y del control metacognitivo, este criterio se entiende como la capacidad de cada sujeto de autorregular los procesos de aprendizaje; en este aspecto, los sujetos investigados se observaron con debilidad en el manejo de las operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos de saber, ante lo cual se hace imperioso crear, en torno al proceso de formación en la escritura académica, una estructura explicativa de las operaciones mentales a desarrollar para alcanzar el objetivo de aprendizaje efectivo de esa simbología escrita del pensamiento.

De los sujetos investigados emerge una categoría que se ha denominado “alfabetización de la escritura académica” y que responde a la necesidad de construir un proceso expedito para la comprensión y uso del código escrito; esto lleva a visualizar el vínculo bidireccional entre enseñanza-aprendizaje y escritura académica. En concreto, es un discurso sujeto a las posturas normadas por las universidades, que no deja espacio para establecer un estilo particular, situación que en los países latinoamericanos se entiende como un obstáculo, puesto que al latino le es más complejo crear discursos en lenguaje científico.

Bolívar y Beke (2011) realizaron una revisión sucinta en varias universidades latinoamericanas, como resultado: el 70 % de los consultados, entre estudiantes, profesores e investigadores, confesaban que les costaba mucho encarar el discurso académico, por considerarlo un lenguaje muy cerrado y fragmentario. Sus productos intelectuales están más orientados a un lenguaje literario que científico. A ese problema de identidad y comprensión de la escritura académica por parte de quienes aprenden o son ejecutantes de investigaciones, se suma otro, a juicio de Bolívar y Beke (2011, p. 16), que está relacionado con la educación formal del discurso académico, dado que “[...] no se enseña porque en la mayoría de los casos se supone que éste se aprende o adquiere con la práctica”.

Las universidades, entre ellas la Universidad Autónoma de Yucatán; no ofrecen cursos permanentes de escritura que indiquen a los estudiantes cómo deben escribir los diferentes géneros o cómo deben plantear un proyecto de investigación. La presente investigación, que tuvo como sujetos de estudio a estudiantes universitarios, pudo responder por qué el énfasis en el discurso académico es importante para la mejora del rendimiento académico y para darle un sentido racional y sistémico a sus experiencias académicas. Es necesario cubrir tres frentes cuando se hace mención del lenguaje académico escritural:

- La necesidad de entender el discurso disciplinar de las diversas corrientes del pensamiento científico.
- Consolidar una herramienta de comunicación del trabajo científico (la escritura como principal peldaño para motivar un diálogo de saberes).
- El dominio de la escritura académica permite, profesionalmente, escalar más peldaños en el perfil del universitario graduado, así como poder coadyuvar en la solución de problemas sociales.

En otro aspecto, es necesario enmarcar la escritura académica en un nuevo proceso de alfabetización, que tenga una de sus bases en la práctica de las comunidades virtuales (dominio de la informática y sus paquetes operativos) y en la consolidación de la vinculación de lo que ocurre en la vida cotidiana con el discurso científico. Esto implica consolidar el perfil académico de los estudiantes como personas con interés en

los saberes y en las estructuras de conformación y construcción de un discurso coherente, pertinente y significativo, en el marco de la objetividad. Cassany (2002, p. 65) expresa que: “un escritor tiene que dominar las características del código escrito [...], desde su estructura elemental, hasta los modelos epistémicos que conforman la experiencia y el conocimiento”. Otro aspecto que Cassany (2002) aborda es la acción de escribir, en este sentido Fontana (2010, pp. 113-114), quien interpreta a Cassany, expresa que escribir implica:

Una transformación de los conocimientos, lo que se sabe, lo que se leyó, lo que se vivió, al ser escrito sufrirá necesariamente adaptaciones. Según el contexto, según los lectores, según las intenciones, el escritor procesa sus ideas. Ese proceso de adaptación provoca la generación de conocimiento nuevo. Según esto, el poder epistémico de la composición está vinculado a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de estos contextos. Reformular el texto, hasta ajustarlo a la situación, obliga al escritor a memorizar, asociar datos, relacionar conceptos y contextos, así se generan nuevas ideas que impactan en el contenido mismo del escrito, cuyo conocimiento se transforma [...] Todos los profesores, de cualquier materia del currículo, pueden aprovecharse de este proceso de aprendizaje que se activa mediante la escritura.

La tarea de Cassany (2004) no se limita a presentar las estructuras ideales del escrito sino que muestra el accionar que lleva, ya sea al estudiante, al profesor o al investigador, a darle uso adecuado al código escrito; de esta manera, es posible percibir un dominio adecuado de las ideas y del andamiaje creado para llevar esas ideas a un pensamiento que identifique hechos, situaciones, realidades.

En el plano relacionado con las vivencias de los sujetos investigados, se evidenció que los estudiantes presentan errores puntuales en su proceso de aprendizaje de la escritura académica. Estos errores han sido documentados ampliamente por teóricos de la lingüística y del análisis del discurso científico, entre los que destaca Collado (2006), quien describió de forma genérica los errores potenciales que confrontan quienes están en el proceso de aprendizaje de la escritura académica. La autora afirma que, en la redacción científica, los errores más frecuentes en los que incurren quienes están en el

proceso de aprendizaje de una escritura académica son: errores sintácticos, pronombres ambiguos, puntuación, errores tipográficos, faltas ortográficas, redundancia, abreviaturas, anglicismos y lenguaje informal.

La cita anterior describe los errores comunes que se identifican en los sujetos al estar inmersos en un proceso de aprendizaje del código escrito, a efecto de redactar con pertinencia discursos científicos en torno a la disciplina de conocimiento sobre la que se desea difundir ideas. En las vivencias de los estudiantes se pudo constatar la presencia de problemas sintácticos, de concordancia, de puntuación, tipográficos y faltas ortográficas. Se necesita reforzar la comprensión del código escrito hasta llevarlo a un nivel de operatividad que no permita que se cometan errores y por ende, presenten un discurso que al llegar con la etiqueta de errores, pierda el propósito para el cual fue escrito, con lo que se interrumpe abruptamente el mensaje que se aspira dar a los potenciales receptores.

Ese discurso académico que se busca aprender, pero que a pesar del interés tiene sus debilidades, contempla un rango de influencia positiva que si es bien dirigido y presentado, se puede traducir en soluciones, en profundización de saberes, en una nueva postura frente a la existencia cotidiana. Como técnica, implica contextualizar resultados parciales o totales de los diversos procesos de documentación o de investigación que han de confrontar los estudiantes, pero manteniendo un respeto a los requisitos de forma y de fondo que las universidades fijan como conducta académica.

La postura de los estudiantes a través de sus vivencias devela que prevalece una conducta de interés, pero que se adolece del sentido de la importancia y relevancia que motive el aprendizaje profundo de las estructuras lingüísticas del discurso científico moderno. Es necesario motivar e influir más en este tema.

5.4 Conclusiones

Al inicio de esta investigación se plantearon dos incógnitas: ¿cómo viven y regulan el proceso de adquisición de la escritura académica estudiantes de la Universidad

Autónoma de Yucatán?, y ¿cuáles son los retos y qué estrategias utilizan para enfrentar la escritura de textos académicos?

El cómo lo “viven y regulan” se deja ver en razón de un proceso formal de estudio que tiene la debilidad de no contar con una estrategia pedagógica permanente que enseñe a los estudiantes a dominar el discurso científico escrito, puesto que condiciona ese dominio de la escritura académica a la experiencia. En cuanto a los retos que el estudiante enfrenta, está la imposibilidad de transmitir un conocimiento especializado ante lo cerrado de su escritura académica que tiende a no ser clara y precisa, y que adolece de elementos formales para crear párrafos inteligibles. En lo referente a las estrategias que ellos como estudiantes se plantearon para fortalecerse en la búsqueda de un dominio de la escritura académica, está la de cambiar su conducta respecto al papel que tiene la escritura académica, lo cual exige comprender el código escrito con el apoyo directo de la lectura. Los estudiantes, a pesar de su condición emocional y familiar, que en algunos casos les dificulta dedicar el tiempo necesario a los estudios para alcanzar niveles óptimos de comprensión, entienden que su paso por la universidad debe dejar una huella en cuanto a lo que como profesionales pueden o están en la facultad de hacer.

Los siete estudiantes universitarios participantes en este estudio, entienden que el conocimiento está para ser aprendido y divulgado, no para perecer en cuatro paredes; por ello, el dominio del código escrito le facilita al estudiante su inserción en el mundo laboral competitivo, y le brinda la posibilidad de articular conocimientos que se traducirán en nuevas estructuras de pensamiento que contribuyan de manera directa al desarrollo y progreso de la sociedad

El objetivo o propósito principal de la presente investigación fue conocer, desde las vivencias de estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán, cómo es su proceso de adquisición de la escritura académica, esto pudo explorarse en seis programas educativos diferentes; se considera alcanzado dicho objetivo dado que fue posible describir la postura de los siete sujetos investigados y, desde su voz y experiencias narradas, entender que la relación de los estudiantes con la escritura académica es una relación bidireccional que necesita saber y dominar el código escrito para poder

exponer los saberes abordados en la universidad; y de igual manera, el código escrito necesita de los estudiantes para contar con exponentes y divulgadores de la escritura académica.

En la búsqueda de este propósito general alcanzado, están las dos preguntas respondidas en las diferentes etapas del proceso de indagación. Por un lado se encuentra la descripción de las vivencias, tensiones y dificultades que enfrentaron los estudiantes universitarios en el proceso de desarrollo de la escritura académica, sustentado con las entrevistas realizadas donde los siete estudiantes coincidieron en que las vivencias fueron alentadoras e interesantes, aunque en algún momento la frustración les llegó, pero pudieron sobrellevar las dificultades y se impuso la perseverancia y la vocación, en lo que ellos denominan una primera etapa de aprendizaje del código escrito porque la otra etapa, la del “por venir” a través de la experiencia, se terminará de definir con una conducta académica escritural a la altura de los potenciales lectores especializados y no especializados.

Por otra parte, se identificaron algunas estrategias para adaptarse al contexto universitario, las cuales parten de posturas inmersas en el paradigma de producción textual que, como indican Ruiz y Báez (2014), está constituido por diversas acciones que cada persona se plantea en miras de solucionar debilidades a la hora de enfrentar la escritura académica. Las ideas expuestas por los sujetos investigados y la teoría reflexiva de Ruiz y Báez (2014) permiten sistematizar estas estrategias, entre las que se encuentran: corregir la falta de compromiso hacia los temas disciplinares a comunicar; motivar a la lectura y la escritura, pues son dos aspectos importantes que van entrelazados y que deberían verse como requisitos en la vida cotidiana universitaria; motivar sesiones tutoriales en contacto directo con los profesores, al plantear interrogantes y aclarar interpretaciones erróneas; e internalizar lo importante de la originalidad del estilo que radica en la sinceridad.

La realidad del contexto institucional y social muestra un caos en la lectura y escritura de algunos estudiantes, lo que sugiere la necesidad de propiciar la solución a través de un reforzamiento de las competencias normadas de la escritura académica y de la práctica mediante ensayos y artículos científicos.

Uno de los problemas detectados es que algunos estudiantes no saben manejar estos recursos, pues hay trabajos y artículos escritos en donde es evidente el “corte y pegue”, así como el abordaje de temas donde no se le da la oportunidad al estudiante para que reflexione sobre contenidos que sean de su agrado y sobre todo que se le exige al estudiante que sean escritos propios, auténticos, no plagiados. Estos aspectos no están bien delimitados desde el inicio del curso, y por lo tanto, no hay una completa comprensión del estudiante porque el concepto de “plagio” no es fácil de demostrar ni de denunciar, para ello se necesita no solamente que un texto se parezca a otro sino que amerita analizar la trayectoria de quien es acusado.

En cuanto al objetivo o propósito de explorar los procesos cognitivos pautados en los contenidos programáticos de las áreas del saber, éstos responden a los criterios de:

- Visualizar el proceso mental a través del cual el sujeto capta los aspectos de la realidad mediante los órganos sensoriales con el propósito de comprender la realidad.
- Comprender el proceso por el cual un individuo es capaz de recibir, integrar, relacionar y modificar la información circundante.
- Crear condiciones para que la acción mental, realmente propicie que el individuo asimile ideas, se forme imágenes, cree y se recree, hasta llegar a la construcción del conocimiento.
- Destacar un proceso de adecuación del conocimiento haciendo la identificación de sus potenciales usos en el marco de los mecanismos de la mente.

El epistemólogo, psicólogo y teórico cognitivo estadounidense Flavell (1980), pionero del concepto de metacognición, la define como “control de los propios procesos del pensamiento” (p.21) y da cuenta del control que tiene el sujeto de sus destrezas y procesos cognitivos, y la habilidad para darse cuenta de éstos. En el caso que nos ocupa, la metacognición se relaciona con el “saber qué”, y así mismo al pensar en las estrategias y la autorregulación para conseguir esto, es decir, el “saber cómo”.

Respecto a cómo los estudiantes participantes en este estudio enfrentan los retos que les plantea la escritura académica en seis programas educativos diferentes de la Universidad Autónoma de Yucatán, es posible resumir sus formas de reacción en tres

momentos: uno, de desmotivación e incomprensión sobre la temática de la escritura académica y su importancia en el ámbito universitario; otro, relacionado con su internalización de los alcances de la escritura académica y la iniciativa de valerse de estrategias propias para ir dominando sus códigos y estilo; y el tercero al experimentar con una serie de saberes para pulir sus habilidades y destrezas en la redacción de su escritura académica.

En el desarrollo del trabajo se identificó plenamente la categoría de “cultura académica”, pero no se veía con claridad la presencia de otra categoría que emergió al final, de parte de los sujetos investigados, y a esa categoría se le asignó el nombre de “alfabetización del escrito académico”. Para fundamentar esta categoría y poder comprender la práctica discursiva como un acto de comunicación y de difusión de conocimiento y, así mismo, apoyar la postura desde los aportes de Bolívar y Beke (2011), se muestra que el estudiante requiere dominar el código escrito desde una plataforma de saberes que internalice a través de la investigación. El mejor promotor de un proceso de alfabetización del escrito académico es el estímulo permanente de indagar, pensar e intervenir la realidad para crear desde ella posturas escriturales que la den a conocer e incentiven a seguir conociéndola.

En términos simples, la escritura académica, según la experiencia de los sujetos investigados, contempla dos propósitos básicos para encarar el campo del discurso científico: el interés teórico (lingüístico/retórico) en cuanto a los rasgos que debería contemplar el discurso; y el deseo de promover y mejorar la investigación en el ámbito universitario de las distintas disciplinas de conocimiento.

La exploración y acercamiento a las vivencias de los estudiantes permitió identificar otro problema de investigación que bien puede ser encarado por nuevos estudios en esta área de conocimiento y tiene que ver con el hecho de que la educación universitaria no cuenta en sus programas curriculares con cursos que enseñen la escritura académica rigurosa, esto crea inseguridad discursiva en el manejo de dicha escritura y genera incomprensión lectora en cuanto a los textos especializados que los estudiantes han de leer y comprender, ya que al no dominar la escritura académica, difícilmente pueden entender qué dicen los textos cuando son mostrados por otras personas o profesores.

Es decir, el proceso que lleva a una comprensión de la escritura académica parte de la idea de que cada disciplina debe ser comprendida en razón de la esencia del discurso científico disciplinar, fuente para las prácticas sociales en la academia.

Ahora bien, se ha llegado a ideas conclusivas respecto a las vivencias de los sujetos investigados y es necesario identificar cuál ha sido el perfil de los estudiantes participantes porque ello influye en la valoración de las acciones acometidas por estos sujetos en su proceso de aprendizaje de la escritura académica. Los estudiantes investigados tienen en común que están inscritos regularmente en la universidad y se perfilan hacia temáticas especiales, todos han seleccionado disciplinas orientadas a un estilo discursivo científico y están inmersos en una comunidad académica en la que constantemente se maneja información.

Desde las vivencias que los sujetos investigados han aportado, se genera una visión que establece que, para desarrollar la escritura académica, se hace necesario asumir ciertos hábitos de estudio, tales como: repasar los contenidos vistos en clase, buscar información adicional, dedicar tiempo al cumplimiento de sus tareas. Lo anterior les ha permitido aprender de manera significativa y les ha dado la confianza para emprender las tareas de escritura en un margen comprensivo e integrador del proceso de intervención del conocimiento.

A manera de resumen:

Los resultados mostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que transformarla, lo cual tiene implicaciones para aprender las disciplinas al no potenciar oportunidades a los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento.

Las demandas de escritura que los profesores exigen realizar a los estudiantes en los cursos, a saber: interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigación, tienen, en su mayor parte, propósitos evaluativos. Los resultados revelan que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la escritura de textos son escasos. En general, se tiende a usar la revisión y calificación de trabajos escritos por fuera de las clases más que atender a la orientación de los procesos de producción escrita.

Los resultados también muestran la tendencia a que la medición de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso de escritura, mediante pautas o guías que se entregan a los estudiantes; después de escribir, el énfasis se pone en la corrección de contenido. Por el contrario, la discusión de los textos con el estudiante aparece de manera secundaria.

Estas tendencias muestran que no se aborda la escritura como una práctica social, como procesos que deben ser guiados; por el contrario, se les ve como actividades que se espera que los alumnos ya dominen y por ello no se ve la necesidad de enseñarles.

Ahora bien, en cuanto a los textos académicos que se escriben en la universidad, éstos dependen de la disciplina, los roles que se asuman por parte de los interlocutores en términos de enunciador y enunciatario, el contexto de producción, el nivel de especificidad, el tema, la finalidad discursiva, el grado de imposición o autonomía en la motivación de escritura de los mismos, entre otros aspectos; razón por la cual se puede afirmar que hay un uso de la escritura académica en diversos espacios académicos y que dependiendo del espacio, se utiliza un determinado tipo de texto.

5.5 Limitaciones y perspectivas de la investigación

Dadas las peculiaridades de este estudio, realizado con un grupo de sujetos muy específico y en un contexto muy concreto, como sucede en cualquier estudio de casos, es aconsejable interpretar los resultados a la luz de varias limitaciones:

1. Los hallazgos obtenidos son representativos de esta muestra, no se pretende su generalización.

El contenido real del estudio es la particularización, no la generalización; se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos, de los que este caso se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 2010, p. 5).

2. Aunque no se pueden extraer conclusiones causa-efecto sobre el tema estudiado, los resultados cumplen criterios de “transferibilidad” o “extrapolación del conocimiento adquirido” (Gobo, 2005) a otros contextos y situaciones similares, además de ampliar el conocimiento en este campo.

Por otra parte, dada la escasez de investigaciones realizadas acerca de las vivencias y estrategias que estudiantes universitarios utilizan para adueñarse de las prácticas de escritura (especialmente en Yucatán), así como de las limitaciones de esta investigación o la trascendencia de esta habilidad para el alumnado sujeto de estudio, no resulta sólo conveniente sino también necesario, continuar y dar consistencia a esta línea de investigación, dado que con ello se contribuye al conocimiento del campo de la didáctica de la escritura en general. Esta línea, pese a estar consolidada en la comunidad científica, precisa de algunos matices que permitan profundizar en su conocimiento y las posibles propuestas didácticas para mejorar la competencia escritora de los estudiantes universitarios.

La manera natural de continuar esta línea de investigación sería seguir realizando estudios como el que aquí se presenta con alumnado de otras carreras y contextos, y emplear estos instrumentos de obtención de datos. Todo ello contribuiría a aumentar el *corpus* de conocimiento científico en el ámbito señalado. También sería aconsejable el empleo de otras técnicas y herramientas, tanto de recolección de datos como de análisis de los mismos que propicien ahondar o (contrastar) en el análisis contenido en este estudio, para obtener –en la medida de lo posible- datos más concretos y ricos, como la observación etnográfica, o incluso ampliar la cantidad de datos sobre algún aspecto concreto, mediante instrumentos que permitan su aplicación masiva como podrían ser cuestionarios a llenar por el mismo alumno.

En este sentido, se hace necesario realizar estudios que combinen la relación entre los diferentes procesos cognitivos implicados en la escritura (planificación, transcripción, revisión y metacognición) y la calidad final del texto; además, los resultados obtenidos en esta investigación acerca de los procesos que los alumnos ponen en marcha al escribir, pueden ser contrastados con la capacidad real de estos estudiantes para realizar una planeación consciente, donde pongan en marcha diferentes estrategias que les permitan lograr los objetivos planteados, así como la elaboración de un escrito coherente que cumpla con la función comunicativa para la cual fue escrito; finalmente, que a través de la revisión puedan detectar y corregir errores gramaticales, ortográficos y retóricos.

Evidentemente, también podría resultar interesante cambiar el foco del análisis y centrarse en las prácticas y programas que los profesores universitarios emplean en sus aulas para valorar la contribución de unos (sus métodos docentes) y otros (sus exigencias de superación) a la mejora de la habilidad escritora del alumnado de este nivel académico.

Precisamente para valorar el progreso de estos estudiantes, podría resultar congruente contrastar sus procesos cognitivos a su ingreso al mundo universitario y la forma en que han evolucionado al culminar sus estudios, con estudios precisos de tipo longitudinal; es decir, completar el seguimiento de los mismos alumnos durante su paso por la universidad, o bien, con estudios transversales más viables con sujetos diferentes en ambas etapas (inicial y final).

La labor de mejora didáctica de la competencia de escritura habrá de realizarse de forma sistemática y metódica a través del ambicioso, pero preciso, diseño de un programa de desarrollo de la expresión escrita en el ámbito universitario, que atendiera de manera perfilada al aprendizaje de las operaciones que conforman cada una de las fases de composición escrita y procurara la integración de todas ellas dado su carácter recursivo.

En la actualidad existe un creciente interés por parte de las universidades por promover la escritura entre los alumnos, fundamentado en la urgente necesidad de preparar a los estudiantes para las exigencias académicas que implica la educación superior y, sobre todo, porque la universidad exige a los alumnos un tipo de escritura con la que ellos no están familiarizados (o no de manera suficiente), lo cual requiere de una adecuada reelaboración y organización de los conocimientos (Carlino, 2013).

En definitiva, es necesario desarrollar programas para la mejora de la competencia escrita en los universitarios, tal y como ya se hace de una manera más sistemática y definida en algunas universidades latinas. En concreto, y en el tenor de los resultados obtenidos, se hace preciso desarrollar programas que persigan la mejora de los procesos cognitivos y metacognitivos que realizan los universitarios, para fomentar su carácter global (de estructura y contenido) dada su importancia en la calidad final del escrito. También habría que replantearse la implementación de programas como los que se han

hecho ya en los países anglosajones y en algunas universidades de Latinoamérica tales como *Writing Across de Curriculum (WAC)* y *Writing In the Disciplines (WID)* que permiten guiar al estudiante en su proceso de adquisición de la escritura académica en ambos aspectos: contenido y forma.

Lista de tablas

Tabla 1. Diferencias entre los textos académicos y textos no académicos.

Tabla 2. Diferencias entre escritores competentes e incompetentes.

Tabla 3. Principales enfoques que explican el proceso de escritura.

Tabla 4. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos.

Tabla 5. Definiciones de escritura académica.

Tabla 6. Programas educativos por campus.

Tabla 7. Número de participantes por programa educativo.

Tabla 8. Estudiantes que participaron en las entrevistas.

Lista de figuras

Figura 1. Modelo sociocognitivo de Hayes.

Figura 2: Modelo “Decir el conocimiento”.

Figura 3 Modelo “Transformar el conocimiento”.

Figura 4. Diagrama de categorías preestablecidas, a partir del modelo de Hayes (1996) y Didactext (2013).

Figura 5. Grado de dificultad en la redacción de textos académicos.

Figura 6. Tipología textual.

Figura 7. Número de asignaturas por semestre.

Figura 8. Frecuencia con la que escriben los estudiantes de los siete programas educativos.

Referencias

Almeida, L., Ferreira, J. y Soares, A., (1999). *Cuestionário de vivências académicas (QVA e QVA-r)*. Minho: Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.

Arroyo, R. y Gutiérrez C., (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 135-147. Recuperado de <http://doi.org/10.6018/reifop.19.3.221191>

- Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C., (2013). Creación de un programa de escritura en la universidad chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (57), 537-560, ISSN: 1405-6666
- Azócar, R., (2015). *El discurso académico en la modernidad*. Caracas: El Perro y La Rana.
- Azuara, M. y Sánchez, C., (2013) La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *RMIE* [online]. 2013, vol.18, n.57, pp.483-506. ISSN 1405-6666.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bazerman, C. (1998), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual*, L. Erlbaum Associates, New York.
- Bazerman, C., Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Vera, L. Moritz, M. & Narváez, E. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior en América Latina. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 49(1) 100-126
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1982) (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-62
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A. y Beke, B., (2011). La alfabetización en el discurso académico. En el libro: *Lectura y Escritura para la Investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 15-40.
- Bruner, J., (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. y Solé I. (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321–342). Madrid, Es.: Alianza.

- Camps A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Grao.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M. y Ribas, T., (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de educación* 1(1). Pp. 231-251.
- Camps, A. y Castelló, M., (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1), 17-36
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y desarrollo*. 25 abril-junio pp. 29-40.
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 6077. Recuperado de www.revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/1359/768
- Carlino, P., (2002). Enseñar a escribir en la universidad como lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidades*, 2 (2), pp. 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en Carlino, P. (coord.) *Textos en contexto núm. 6. Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino P. (2005 a). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* N°. 336. 2003.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar la escritura académica. *Signo y Seña*, 16, pp. 71-117.
- Carlino, P., (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia realizada en el: *I Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, vol. 6, pp. 6-17.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18. Recuperado el 28 de abril de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>> ISSN 1405-666
- Carlino, P., Iglesias P. y Lavalt, I., (2013). La escritura académica en la universidad Carlino, Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105-135. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf>
- Casillas, M. A., Chain, R., y Jácome, N. (Abril-Junio, 2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36 (2), pp. 7-29.
- Cassany, D., (1990). Enfoques didáctico para la enseñanza de la expresión escrito. Buenos Aires, *Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación*, volumen 6, Pp.63-80.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., (2002). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*. Madrid: Universidad Autónoma, (332), 113-132. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10424
- Cassany, D., (2004). *Reparar la Escritura*. Buenos Aires: Graó.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D. F., México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M., (1999). *El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura*. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana (pp.197-218).

- Castelló M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. 35(52). 149-162
- Castelló, M. (2007). Challenges for research. How to accede to and analyze cognitive (and affective) processes involved in reading and writing to learn? Comunicación presentada en: *Seminar Reading and Writing to Learn in Secondary and Higher Education*, Barcelona, España
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*. 175 pp. 15-21.
- Castelló, M., (2009). *Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?* En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., González, D. y Iñesta, A. (2009). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 247, 521-537.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium – sized firms. *International small business journal*, 5.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Collado S., (2006). Redacción científica: algunos errores frecuentes. Madrid, *Revista Biociencia, Universidad Alfonso y el Sabio*, vol. 4, pp.1-7.
- De Caso, A. y García, J., (2006). Relación entre motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3).
- Dewey, J., (2002). *Experiencia y Pensamiento en: Democracia y educación*. Madrid: Morata, pp. 124.134.
- Dilthey, W. (1978), *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica, 426 pp.
- Dubet, F y Martuccelli, D., (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: editorial Losada, 409 pp.
- Dweck, C. y Elliot, S. (1983). *Achievement motivation*. En P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* pp. 643-691. Nueva York: Wiley.

- Ede, L y Lunsford, A. (1990). *Perspectives on Collaborative Writing*. Pbk. ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1992.
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*,
- Errazuriz, M., Arriaga, L., Contreras, y López, C., (2015). Diagnóstico de un ensayo de alumnos novatos de pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles educativos*. 37(150) pp. 76-89.
- Fariás, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), p.14
- Fariñas, G., (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fastuca, F. y Rocio, B., (2005). Plan de enseñanza de la escritura académica. Departamento de Educación. Proyecto de enseñanza de la escritura académica.
- Flavell, J., (1979). Metacognitive aspect of problem solving (231-236). En Resnick, L. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J., (1980). *Desarrollo Cognitivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª Ed) Morata.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College composition and Communication*, 32(4), 365-387
- Foster, D. y Russell, D., (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective*, Urbana: National Council of Teachers of English y Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gadamer, H., (1965). *Hombre y lenguaje. Verdad y Método II*, Salamanca pp.145-152.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G., (1994). Analisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 183-195.

- Gibbs, G., (2008). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Philadelphia: Open University Press.
- González, J., Ryan, P. y Wagenaar, R. (2013). New program profiles a new society: An introduction. *Tuning Journal for Higher Education*, 1, 17-20.
- Graham, S., y Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Gregory, M. y Carroll, S. (1978) *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, F.C.E.
- Grupo Didactext. (2003). *Modelo sociológico, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. Didáctica (Lengua y Literatura), Volumen 15, 77-104.
- Guerra, J. (2016). Peer Support in Small Group EFL Writing Tasks. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 149-166. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4913/4317
- Gobo, G., (2005). The Renaissance of Qualitative Methods [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 42, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503420>.
- Guzmán, R., (2012). *Escritura académica en la Universidad*. La Universidad Sabana. 86 pp.
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- Hernández, F., y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14 (65), 61-80
- Hernández, G., (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*. 10 (19) pp. 11-40.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed) México Mc Graw Hill.

- Hyland K. (1999). *Teaching and researching writing*. Edimburgo: Pearson Education Limited.
- Jabulani, S., (2014). An analysis of the language of attribution in university students' academic essays. *South African Journal of Education*. 34 (3) pp. 1-10
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48.
- Justicia, F., (2000). *Programas de intervención cognitiva*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Kess, H., (1998). Funcionalismo y lingüística: la gramática funcional de SC. Amsterdam, Benjamins.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 88-102.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2) pp. 157-172.
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41 16.
- Marimón, C. & Santamaría, I., (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En: E. Alcaraz Varó, et al. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Marinkovich, J. y Poblete, C., (2014). Alfabetización en escritura académica en biología. *Onomázein* 30, 269-285.
- Marucco, M., (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad, en P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Textos en Contexto (6), Buenos Aires: Lectura y Vida, pp. 61-76.
- Mata (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. España, Aljibe.

- Molano, L. y López, G., (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades ICEI. *Lenguaje* 35 (1), 119-146.
- Molina, E., (2015). *El discurso académico*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 1–26). Barcelona, Es.: Graó.
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. *Colección Cuadernos ALED-Venezuela*, 1, 9-26.
- Natale, L., (2014) Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (58), 685-707.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. y McGillicuddy, K., (1998). *Formas de explicar. La enseñanza de las Ciencias en Secundaria*. Madrid: Santillana.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, E., (2011) La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, revista de lengua y cultura*. 16(28). pp.
- Parodi, G. (Ed.) (2010) *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. y Rodríguez, A., (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 (1) Enero-Abril 2013, 137-160 ISSN: 1887-4592
- Pertuz, W., (2008). El portafolio: dialogo necesario para calificar la escritura. *Zona próxima*, 7 1-12
- Pineteh, E., (2012). The Academic Writing Challenges of Undergraduate Students: A South African Case Study. *International Journal of Higher Education*. 3(1) pp. 22.
- Pintrich, P., (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom in M. Maehr & C. Aimes (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments* 6, 117-160. Greenwich, CT: Jai Press, Inc.

- Reyes, S., Fernández, J. y Martínez R., (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 507-535. ISSN: 1405-6666
- Righi, A y Dos Santos, A. (2006). Escala de satisfacción con la experiencia académica de estudiantes de enseñanza superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García E., (1996). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), pp. 183-195.
- Rojas I., (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19 (2), pp. 185-204
- Roldán, C., Vásquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (3) pp. 1-13. Recuperado el 29 de noviembre del 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4010Roldan.pdf>.
- Ruiz, R., (2014). Redactar para convencer. Teoría y práctica de la redacción. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Russell, D. (1990). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. Carbondale & Edwardville: Southern Illinois University Press.
- Salvador, F., (2015). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* pp. 45-70. Archidona: Aljibe.
- Sánchez, A., Puerta, A., Sánchez, L. y Méndez, J., (2012). El análisis lingüístico: estrategia de alfabetización académica. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/salaprensa/Paginas/Publicaciones/el-analisis-linguistico-como-estrategia-de-alfabetizacionacademica.aspx>
- Sommers, N. (1982). Response to Sharon Crowley, components of the process. *College Composition and Communication*, 31, pp. 378-388.

- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage learning.
- Stake, R., (1998). Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: SAGE Publications
- Stake, R., (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. New York: The Guilford Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turner, J y Street B., (1999). *Students writing in universities*. John Benjamins Publishing Company. 232 pp.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2010a). *El Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje de la UADY*. Experiencias y diagnósticos. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2010b). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 de la UADY*. México: UADY.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New-York: Academic Press.
- Vardi, I. & Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, pp. 15-32, Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Villaseñor, V., (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad. *Reencuentro*, 66, (4). pp 90.101.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wagner, Z., (1999). Using students' journal for course evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (3). 261-271.

Watts, J y Burnett, R., (2012). Pairing courses across the disciplines. Effects in writing performance. *Sage Journal* 29 (2).

White, R. y Arndt, V., (1991). *Process writing*. Longman, London.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA, Sage

Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-regulated Writer: a Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101

Apéndice A

Primera fase

Estimados estudiantes:

El motivo de la presente es invitarles a participar en una fase de recolección de información como parte de un proyecto de investigación denominado “**Desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios**”, con el propósito de conocer y comprender más de cerca los escritos académicos que elaboras y cómo enfrentas las etapas de escribir (proceso, vivencias, dilemas, emociones), así como las dificultades

para redactar los textos académicos que se te solicitan en las diferentes asignaturas del semestre en la carrera que elegiste.

La primera fase de la investigación consiste en contestar algunas preguntas, esto con la finalidad de conocer información general de tu opinión sobre la escritura académica, brevemente tus fortalezas y aspectos por mejorar, así como datos sobre el tipo de trabajos que escribes. La participación es voluntaria y la información obtenida será utilizada únicamente para fines de esta investigación y con el máximo rigor de confidencialidad.

Nombre de la carrera: _____ Edad (años cumplidos): _____

Género: Femenino Masculino

Número de semestre que actualmente están inscrito: _____

¿Es difícil redactar textos académicos en el nivel educativo en el que te encuentras ahora? En una escala de “fácil” a “difícil”, marca una “X”, el valor que refleje tu respuesta

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fácil _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Dificil

En el semestre que cursas actualmente, ¿qué tipo de textos académicos se te han solicitado o solicitarán? (puedes marcar más de una opción)

- () Ninguno
- () Resumen
- () Reseña Critica
- () Reporte de investigación (IMRD Introducción-Método- Resultados-Discusión)
- () Ensayos
- () Monografía
- () Informe de práctica
- () Informe de proyecto

Otro 1: _____

Otro 2: _____

NOTA: Si no encuentras la opción o no estás seguro(a), por favor, escribe el nombre del documento que se te solicita.

¿Qué asignaturas llevas en este semestre? Por favor marca en cuál de éstas te solicitan algún tipo de texto académico a realizar.

Asignatura	Sí	No	Características o tipo de texto que te solicitan
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

¿Con qué frecuencia te solicitan escritos académicos en un semestre?

- () una vez al mes
- () dos veces al mes
- () una vez al semestre
- () dos veces al semestre
- () tres o más veces al semestre

Si pudieras identificar tres fortalezas o habilidades que tienes cuando escribes textos académicos, ¿cuáles serían? (lo que piensas que haces bien y no tienes dificultad)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Si pudieras identificar los errores, puntos débiles o áreas de oportunidad cuando escribes textos académicos, ¿cuáles serían? (lo que se te dificulta o en lo que necesitas ayuda)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

¿Cuál es tu promedio de calificaciones hasta el último semestre que cursaste?

- () 91-100
 () 81-90
 () 71-80
 () 61-70

¿Qué porcentaje de créditos has cursado hasta ahora? Aproximadamente: _____

En una escala del 1 al 10, ¿cómo calificarías tu forma de escribir? (normas básicas de redacción, ortografía, organización, coherencia y léxico), donde 10 representa la mayor calificación o habilidad de escritura y 1 la menor.

-Pienso que mi valoración de calidad de escritura en textos académicos es (1 al 10): _____

¿Has reprobado alguna materia desde el comienzo de la carrera? () No () Sí

Si tu respuesta fue afirmativa, ¿cuántas materias has reprobado? _____

Segunda fase

IMPORTANTE LEER

En la *segunda fase de la investigación* tu participación consistirá en compartir y aprender de ti sobre cómo escribes, tus vivencias, sentimientos, tensiones, dilemas, retos y la manera como logras desarrollar y finalizar los textos que escribes. Esto nos permitirán aprender más sobre cómo los estudiantes universitarios enfrentan la forma de escribir textos académicos. ¿En qué consistirá tu participación? En un par de

entrevistas y pequeñas actividades que nos ayudarán a comprender cómo lo enfrentas. Tú participación es muy valiosa y deseamos que te interese participar.

¿Te gustaría e interesa participar en esta fase? Sí___ No___

Si es así, por favor completa los siguientes datos (información de contacto):

Nombre: _____

Tel. _____ Correo electrónico: _____

En breve me comunicaré contigo y de antemano te agradezco mucho tu apoyo y colaboración. Atentamente, Mtra. Elena Ranz.

En caso de que tengas alguna duda con gusto recibiré tu llamada o mensaje al siguiente teléfono y/o correo:

Tel. celular: 9993 093700

Correo electrónico: elenaranz@hotmail.com

Apéndice B

Guión de entrevista de encuadre biográfico de alumnos universitarios

Por: Ana Elena Ranz López

¡Buenos días! Estoy realizando una investigación sobre la escritura académica en estudiantes universitarios, me interesa conocer tus vivencias, dilemas, retos y experiencias, cuando elaboras un texto académico solicitado en alguna asignatura. Por tal motivo, siéntete libre de compartir tus ideas, aquí no hay respuestas correctas o

incorrectas, lo que importa es justamente tu opinión sincera. Cabe aclarar que la información será utilizada sólo para fines de este trabajo, tus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder cuestiones importantes. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo para los fines de análisis. ¡Le agradezco de antemano tu tiempo!

Datos del entrevistado

Nombre: _____

Licenciatura: _____

Fecha y lugar de la entrevista: _____

No. de entrevista: _____

Pregunta	Tomado de	Objetivo/Propósito
Antecedentes		
1. Platicame algo sobre ti, dónde naciste, tienes hermanos/as, ¿en qué trabajan tus padres?, ¿qué estudios tienen tus padres?, ¿tus hermanos mayores estudian?, ¿qué estudian?	Taylor y Bogdan (1990)	Es necesario crear una atmósfera relajada y con un tono de conversación cotidiana para establecer confianza con el investigador y que se compartan de esta manera experiencias y perspectivas.
2. ¿En qué escuela estudiaste la primaria?, ¿en qué escuela estudiaste la secundaria?, ¿en qué escuela estudiaste el bachillerato?		
3. ¿Qué te llevó a elegir tu carrera?		

<p>4. ¿Ser hombre o mujer condicionó tu elección?</p> <p>5. ¿Alguien o algún familiar condicionó tu elección?</p>		
Contexto		
<p>6. ¿Cómo y en qué ocupas tu tiempo libre?</p> <p>7. ¿Practicas algún deporte?</p> <p>8. ¿Lee?, ¿con qué frecuencia?</p> <p>9. ¿Le gusta escribir?</p> <p>10. ¿Cuál es la mejor hora del día para estudiar?</p> <p>11. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la escuela?</p>		<p>Es importante conocer los gustos y las actividades del día a día de los estudiantes, eso permitirá entender el contexto en el cual se desarrolla cada sujeto.</p>
Concepción de la transición del bachillerato a la universidad		
<p>12. ¿Cómo percibe el paso del bachillerato a la universidad?, ¿qué cambios reconoce?</p>	<p>Tobaldo y Melger (2009)</p>	<p>Es importante entender el tránsito de una institución a otra de nivel superior para conocer los nuevos retos a los que se enfrenta el estudiante, ya que formar parte de una nueva institución significa enfrentar la complejidad inherente que conlleva la misma.</p>
<p>13. ¿Cómo describiría su vivencia en la universidad?</p>		<p>Se intenta conocer cómo, a través de las vivencias, el alumno aprende conceptos y habilidades, conoce el mundo que lo rodea, lo analiza y cuestiona y forma parte de la red de la vida.</p>
<p>14. ¿Se ha encontrado con dificultades en el transcurso</p>		

de sus estudios?, ¿cuáles?, ¿cómo los ha afrontado?, ¿con qué facilidades?		
15. ¿Ha pensado alguna vez dejar sus estudios?, ¿por qué?		
Concepción de la escritura académica		
16. ¿Cree que el ejercicio de la escritura y lectura es una parte básica de la vida universitaria?, ¿en qué medida?	Swales (1990),	Los estudiantes recién llegados a la universidad deben vivir una especie de “rito de iniciación” en una nueva comunidad discursiva y pasan por una serie de pruebas de asimilación y aculturación, aprender las normas y convenciones que rigen el trabajo de escritura.
17. ¿Qué significa para ti escribir textos académicos?		
18. ¿Crees que ha habido cambios en los procesos de escritura entre la formación del bachillerato y de la licenciatura? Si es así, ¿cuáles han sido éstos?		
19. ¿Cuáles son los tipos de texto que se privilegian en tu formación de licenciatura?		
20. ¿Cuáles te han producido mayor dificultad?, ¿por qué?		
21. ¿Cuáles mayor satisfacción?, ¿por qué?		

22. ¿Crees que a través de la escritura académica se generan nuevos conocimientos? Explica tu respuesta.	Carlino (2004)	Conocer si los alumnos, mediante la revisión y ajustes, constantes de los textos escritos acrecientan su propio conocimiento.
Proceso de la escritura		
23. ¿Podrías describir brevemente cómo es tu proceso de escritura?	Gee (2015), Moreno (1990), Weinstein y Mayer (1986)	Hace referencia al conjunto de operaciones que realizan los estudiantes en su proceso de escritura tanto en sus casas como en la universidad y las transformaciones en sus estrategias metodológicas
24. ¿Con qué frecuencia escribes? (diaria, semanal, mensual)		
25. Cuando escribes textos académicos ¿qué aspectos consideras más importantes? Audiencia, revisión literaria, claridad del propósito, formulación del problema, formulación del objetivo.		Es necesario considerar la cultura y los contextos específicos en la producción de un texto, así como los procesos cognitivos (búsqueda de la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada) que utilizan los estudiantes en la elaboración de textos académicos y cómo éstos van creando estrategias metodológicas para enfrentar los retos que se les presentan.

26. ¿Qué parte se te dificulta más en el proceso de escritura?, ¿qué parte te produce mayor satisfacción?		
27. ¿Cuáles son tus fuentes de información?		Se pretende conocer si la actividad de escritura se da en solitario o se entiende como una práctica social, así como hasta qué punto buscan la ayuda de los profesores.
28. ¿Le pides ayuda a otras personas (pares o expertos) o recibes asesorías para la elaboración de tus escritos?, ¿A quiénes o de quiénes?		
29. ¿Socializas tus escritos?, ¿con quiénes?		
Vivencias en la actividad de escritura		
30. ¿Cómo has vivido tu experiencia de escribir textos académicos en la universidad?, ¿qué te ha parecido?, ¿de qué te has dado cuenta?, ¿qué aprendiste?, ¿qué te ha costado trabajo?, ¿qué sentimientos te ha generado (positivos o negativos)?, ¿alguna dificultad, dilema, tensión, conflicto, autoevaluación?		

31. Mi percepción sobre el o los productos que escribo ahora es... ¿por qué?		
32. Caracteriza el tipo y el propósito de cada producto, ¿algo que desees compartir de alguno de ellos?		
33. Algo que desees agregar ...		

Apéndice C

Fecha: _____

REPORTE REFLEXIVO No. _____

Nombre:

A continuación se te dan algunas preguntas las cuales te podrían ayudar a reflexionar acerca de tus experiencias, dilemas, dificultades y proceso de escritura cuando se te

pide que escribas un texto académico en alguna de las asignaturas que cursas este semestre. No se trata de responder cada una de las preguntas sino de escribir a manera de reflexión un reporte donde de manera general respondas a los aspectos que creas son más relevantes o significativos de tu proceso escritural. La extensión dependerá de los aspectos que creas importante compartir, por lo que no hay un límite de cuartillas al respecto.

Preguntas orientadoras para ayudarte a la reflexión y escritura del reporte:

- Durante estos días o semanas previas, en las diferentes tareas escolares y elaboración de productos académicos (ej. ensayos, tareas, proyectos, entre otros), ¿cómo describirías tu proceso de escribir?, ¿cómo organizaste el trabajo de escritura?, ¿podrías describirlo por etapas?, ¿cuáles serían?
- Cuando escribiste ¿con qué iniciaste?, ¿qué es lo primero que se te vino a la mente?, ¿por qué escribiste sobre ese tema o asunto?, ¿cuál fue tu meta o propósito del escrito?, ¿para qué o cuáles asignaturas?, ¿qué utilidad o beneficios le encontraste a ese o a esos escritos?
- Para estas actividades que implicaron escribir ¿cómo te sentiste al momento de empezar a escribir el o los textos?, ¿alguno fue diferente?
- ¿Qué actividades o acciones (hábitos, rutinas) realizaste para los textos o tareas que implicaron escribir?, ¿de qué manera estas actividades te ayudaron, o bien, obstaculizaron la escritura?, ¿qué te parecieron?, ¿fueron de interés, útiles, difíciles, aburridas, satisfactorias?
- Durante las últimas semanas o días ¿consideras que se te dificultó escribir un texto académico? Si es así ¿cuáles son las dificultades que experimentaste estos días al respecto?, ¿qué es lo que te costó más trabajo?, ¿a qué se lo atribuyes?
- ¿Qué pasó por tu mente cuando estabas escribiendo un texto académico?, ¿alguna experiencia o anécdota específica que desees compartir?
- Durante estos días ¿la actividad de escritura te ha generado algún dilema?, ¿alguna tensión, confusión, o algún otro sentimiento o vivencia?, ¿puedes describirla o ejemplificarla, por favor?

- ¿Qué sentimientos tuviste estos días o los anteriores, antes, durante y después de escribir?
- En estos días ¿algún aspecto de la escritura te causó mayor temor o angustia?
- ¿Te enfrentaste a alguna situación desagradable o conflictiva al escribir algún texto?, ¿cómo lo enfrentaste o solucionaste? Ejemplifica, por favor.
- Durante estos días o semanas anteriores ¿qué elementos o factores favorecieron que escribieras bien?, ¿qué elementos o factores influyeron para que no escribieras como deseabas?
- Durante estos días o semanas anteriores, comenta un poco sobre el papel, rol o apoyo de tu profesor sobre tu proceso de escritura, tus sentimientos al respecto y los resultados de cómo escribes.
- ¿Qué crees que hiciste bien y podrías continuar haciéndolo una vez más?
- Hasta este momento ¿cuáles piensas que sean tus fortalezas y virtudes al escribir?
- Hasta este momento ¿cuáles piensas que son tus áreas por mejorar en la escritura?
- Cuando finalizas el texto ¿qué sientes? (satisfacción, inquietud, excitación, etc.)
- Puedes comentar cualquier otro asunto o aspecto que pienses que es relevante compartir sobre tu actividad de escribir en la o las asignaturas que llevas durante este semestre. _____

Inicio del reporte reflexivo

Durante estos días o semanas anteriores, respecto de la actividad de escribir textos académicos quisiera compartir que... (continúa y desarrolla tus ideas).

Nota: recuerda que no hay límite de palabras ni cuartillas.

