

Procesos de composición escrita de bachilleres en distintos contextos

Written composition processes of high school students in different contexts

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1600>

Italibi Quintana Meza*

Resumen

Se presentan resultados preliminares de una investigación que analiza los procesos de composición escrita de estudiantes de bachillerato, dentro y fuera de la escuela, con el fin de identificar las prácticas de escritura, así como estrategias y habilidades implicadas. La relación entre los contextos y los procesos de escritura se examina desde una perspectiva sociocognitiva que articula los aportes de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) y la distinción entre escritores expertos y novatos en el ámbito de los estudios en cognición. Mediante un enfoque etnográfico y el uso de instrumentos como registros de observación y protocolos de recuerdo evocado, se recopiló datos que evidencian que los procesos de composición en el aula carecen de complejidad y directrices que estimulen el desempeño de los bachilleres. En contraste, la escritura no escolar (vernácula), muestra rasgos de pericia en cuanto a las habilidades y estrategias empleadas durante la composición. El presente trabajo pretende aportar reflexiones sobre posibles recursos a integrar en los procesos formativos de la escritura en el bachillerato, ofreciendo una perspectiva situada que valore tanto las prácticas escolares como otras formas de escritura frecuentemente invisibilizadas.

Palabras clave: composición escrita – bachilleres – contexto.

Abstract

This paper presents preliminary results of research that analyzes the written composition processes of high school students inside and outside the school in order to identify their writing practices as well as the strategies and skills involved. The relationship between contexts and writing processes is examined through a socio-cognitive approach that articulates the contributions of New Literacy Studies (NLS) and the distinction between expert and novice writers in the field of cognition studies. Through an ethnographic approach and the use of instruments such as observation records and evoked memory protocols, we collected data that show that composition processes in the classroom lack complexity and guidelines that stimulate the performance of high school students. In contrast, non-school (vernacular) writing shows traits of expertise in terms of the skills and strategies used during composition. This work aims to provide reflections on possible resources to integrate into the training processes of writing in high school, offering a situated perspective that values both school practices and other forms of writing that are often invisible.

Key words: written composition – high school students – context.

* Doctoranda en Cognición y Aprendizaje. Universidad de Guadalajara. México. italibi.qm@gmail.com

La valoración de la escritura bachiller

La escritura en el nivel bachillerato es una actividad que demanda una comprensión profunda, dada la relevancia que tiene como habilidad involucrada de manera transversal en todas las disciplinas académicas, así como en la vida de los bachilleres. El desafío de su comprensión se encuentra, sobre todo, en los enfoques de evaluación y la interpretación que se han hecho de ella desde los frentes institucionales y académicos. Esto es evidente en pruebas estandarizadas como Planea, cuyo interés radica en examinar el conocimiento declarativo sobre la escritura académica, en lugar de comprender el conocimiento procedimental en torno a ella; es decir: las estrategias y habilidades que los bachilleres ponen en juego durante la composición de un texto (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018).

Más aún, este enfoque de evaluación contradice los fundamentos didácticos de los planes y programas en los que se sustenta la Educación Media Superior en México, que destacan la importancia de la escritura como una actividad humana integrada a las habilidades comunicativas y sociales (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017: 6); y que la presentan como un recurso sociocognitivo articulador de conocimientos que permite procesar información y transformar la realidad (SEMS, 2022). Así, una evaluación institucional tendría que reconocer la escritura como una actividad dinámica, que traspasa el espacio áulico, que tiene relevancia para la adquisición de otros conocimientos, pero también para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. De esta forma, si se pretende que las evaluaciones funcionen como herramientas para acciones de mejora, habría que observar la escritura en su estado natural y en sus múltiples contextos.

Dichas incongruencias se resaltan al identificar que, además, en otros acercamientos institucionales la escritura es entendida como una habilidad subordinada a la lectura, tal como sucede en la *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018* (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2015), que sitúa al proceso lector como eje de formulación de múltiples acciones de promoción de la lectura, entre ellas escribir. Esto contrasta con la perspectiva de la encuesta *Lo que siento cuando leo... Lo que pienso cuando escribo*, realizada por la UNAM (Ramírez, Cruz, Deveaux, Morales, Martorell, 2023) para conocer los hábitos de lectoescritura de esta comunidad universitaria, pues incorpora cuestionamientos sobre prácticas de escritura y formas de socializar textos, pero que en este campo incide nuevamente en considerar lecturas como fuente exclusiva de inspiración para la composición de textos. Si bien la escritura está ligada a otras prácticas, ambos casos resultan problemáticos al evidenciar que lo que se conoce es la percepción y opinión de los encuestados respecto a dicha práctica, no así su ejecución *in situ*. Además, cobra relevancia que mientras la lectura es considerada como detonante o eje central que enlaza a otras prácticas, la escritura no es valorada de la misma manera en instrumentos diseñados para conocer a profundidad y de manera exclusiva cómo se presenta en comunidades o poblaciones particulares.

Estudiar la escritura bachiller en contextos específicos

Frente a los vacíos mencionados con anterioridad surge la necesidad de situar la investigación y valoración de la escritura como una actividad que, si bien es una habilidad comunicativa cuyo ejercicio puede ser entendido a través de la pericia y desempeño de los bachilleres, merece ser valorada en contextos específicos, ya que estos son sujetos que mantienen una relación concreta con la escritura al no tenerla como actividad profesional o especializante, pero que la utilizan en la escuela y su vida cotidiana de manera específica e intencionada haciendo uso de su agencia. Esta relación con la escritura influye en las decisiones que toman al momento de componer y en la forma en que se asumen como sujetos que escriben, lo cual a su vez incide en su proceso de elaboración de textos. Por ello, resulta fundamental comprender la interacción entre los contextos y los procesos internos de los estudiantes, estableciendo un diálogo que permita ampliar la visión de la escritura como un problema exclusivamente escolar y atribuido a carencias del sujeto. Este enfoque, en cambio, reconoce que las decisiones de escritura emergen de una relación dinámica entre ambos planos.

Así pues, se realiza una investigación cualitativa con enfoque etnográfico que pretende analizar la escritura de los bachilleres a través de tres grandes dimensiones: los contextos en los que ocurre, las prácticas que estos llevan a cabo y sus procesos de composición. Dicha consideración no implica que una dimensión sea más importante que la otra, sino que representan diferentes aspectos del fenómeno; el cual es abordado a través de una mirada sociocognitiva que se construye mediante la articulación de dos perspectivas: la sociocultural y la cognitiva.

Por un lado, la perspectiva sociocultural colabora en reconocer que las prácticas de escritura forman parte del conjunto de textualidades de una cultura específica. Al respecto, Kalman (2008), Hamilton y Barton (2000) explican que estudiar las prácticas de escritura implica abordar las dinámicas mediante las que se presentan, además de las formas de utilizar el lenguaje en diferentes campos de la vida cotidiana y de manera situada; por lo tanto, al estudiar la escritura desde esta visión se posibilita comprender las relaciones que se dan alrededor de ella.

De la misma forma, Hamilton (2005) destaca la naturaleza compleja de las prácticas de escritura debido a su naturaleza depositaria de comportamientos y conceptualizaciones relacionadas con sus usos y fines, por lo que propone abordarlas mediante eventos observables donde el texto desempeña un papel central como articulador de las dinámicas de interacción de la cultura escrita en un contexto específico. Con esto, se abre la posibilidad de estudiar la escritura más allá de los espacios escolares, privilegiando un enfoque centrado en el sujeto, su ejecución y relación con los otros.

Así, los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), ubicados en la perspectiva sociocultural, diferencian las prácticas de escritura académicas de las vernáculas. Las primeras, al emerger de lo institucional, se caracterizan por ser estandarizadas, uniformes y orientadas hacia la validación de conocimientos reconocidos como legítimos; en contraste, las prácticas vernáculas surgen de

la vida cotidiana, en espacios no institucionales como el hogar y la comunidad, de modo que no están reguladas por normas ortográficas o gramaticales, y pueden tener fines tan diversos como la documentación de la vida cotidiana, la participación social o la creación de significados (Hamilton, Barton, 2012).

De este modo, al ser autogeneradas, las escrituras vernáculas presentan formas no canónicas ya sea en su estructura o contenido, además funcionan como vehículo para la expresión y exploración identitaria, permitiendo a los sujetos mantener un diálogo entre el ámbito social y el personal. Asimismo, operan como un medio para la construcción de relaciones sociales y la cohesión comunitaria (Camitta, 1993).

Con esto, acercarse a las escrituras vernáculas de los bachilleres permite comprender el papel que la escritura desempeña dentro de otras formas de expresión, particularizando en aspectos como el traslado de aprendizajes académicos a la vida cotidiana, además de contemplar el papel que la escritura tiene en estos sujetos como parte de una generación inmersa en las tecnologías de la comunicación, por ejemplo.

Considerando lo anterior, es preciso recordar que existen contextos disciplinares, los cuales pueden ser entendidos como dominios, y que desde los NEL son caracterizados como estructuras con configuraciones, prácticas específicas y formas regulares de actuar en los eventos asociados a ellos y que en ocasiones trasladan los límites físicos (Hamilton, Barton, 2000: 11). Así, hablar de contextos es también hablar de modos específicos de escritura, lo cual implica modos concretos de proceder ante normas, roles y tradiciones particulares.

Aquí, la incorporación de la perspectiva cognitiva es clave para entender cómo estos elementos se integran en las prácticas de escritura en cada contexto-espacio-dominio. La perspectiva cognitiva en el estudio de la escritura destaca por su enfoque en los procesos mentales de composición escrita, considerándola como una extensión del pensamiento individual (Martínez, 2012). Esta visión de la escritura involucra procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la percepción, la motricidad y la memoria, influenciados por conocimientos y experiencias previas (Caldera, 2003).

Ahora, es importante mencionar que la perspectiva cognitiva, específicamente aquella que se centra en los procesos de pensamiento y su reflejo en la conducta, reconoce que la actividad mental sucede en y a partir del mundo real, y que mientras ciertos procesos deben estudiarse en el marco de las ciencias experimentales, existen otros que son situados y que están moldeados por dinámicas culturales y estructuras sociales, así como por interacciones interpersonales. Por tanto, estas formas de conocer y enfrentarse al mundo no están depositadas en los individuos de manera aislada, sino que se caracterizan por estar distribuidas de acuerdo a los roles que los sujetos asumen en estas tareas y el uso que hacen de los artefactos culturales (Ormerod, Linden, 2017: 574). Así, estas propuestas abogan por comprender que el actuar de los sujetos no emerge de forma espontánea, ni que las estructuras sociales condicionan el actuar, sino que los sujetos se encuentran en un diálogo activo y permanente entre ambas dimensiones.

Lo anterior comulga con la noción de que la escritura, como otros desempeños, es producto del actuar de los sujetos, puesto que toda actividad se aprende en la práctica y está constantemente influenciada por la interacción entre el entorno sociocultural y los procesos cognitivos individuales. En este sentido, una visión situada de la escritura, que contemple dicha práctica como multidimensional, proporciona una comprensión más rica y compleja de cómo los estudiantes desarrollan estrategias y habilidades a partir de situaciones específicas en distintos contextos.

Es necesario precisar que una estrategia de escritura es un conjunto de acciones cognitivo-lingüísticas dirigidas a un objetivo, la cual es aprendida y enseñable, tan flexible como lo requiera la tarea, y que evidencia la competencia del sujeto para resolver un problema de escritura, por lo que es consciente y obedece a procesos de orden superior (Difabio, 2012: 40). Mientras que una habilidad es automática, se usa por costumbre, no requiere la toma de decisiones de forma consciente y habla más de competencias ya desarrolladas (Afflerbach, Paris, Pearson, 2008). En este entendido, ninguna es exitosa o positiva por sí misma, puesto que su aplicación responde al contexto y la necesidad que el escribiente tiene de discernir cuándo es necesario usar una estrategia consciente y cuándo es más eficiente depender de habilidades automáticas.

Así, las estrategias de escritura coinciden con el entendimiento que los NEL hacen del concepto “agencia”, el cual se define como la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir dentro de las limitaciones y posibilidades de su contexto, lo que implica una interacción activa y reflexiva con la escritura, asumiendo que esta interacción no es totalmente libre pero tampoco está completamente coercionada (Zavala, 2011). Es decir, la agencia es la evidencia de que los sujetos accionan en contextos específicos de escritura reflejando su capacidad para tomar decisiones, conscientes o no; mientras que las estrategias y habilidades reflejan los procesos internos a los que obedecen tales acciones, producto de su trayectoria de aprendizaje y subjetividad respecto a la escritura.

De manera complementaria, dentro de las concepciones de la escritura desde el marco cognitivo, destaca la perspectiva que diferencia a los escritores novatos y expertos en función de su pericia en el uso de estrategias de composición y del rol que asumen en la construcción del conocimiento mediante la gestión de su agencia epistémica (Bereiter, Bogoulavsky, Tsuji, Scardamalia, 2023). Mientras que los escritores novatos tienden a reproducir ideas de manera lineal, generando textos que se asemejan a la producción oral, los escritores expertos se comprometen activamente con el proceso de escritura. Estos últimos no solo buscan transmitir información, sino también transformar y perfeccionar su comprensión del tema, lo que se refleja en la continua mejora de sus producciones escritas.

Si bien, existen modelos de escritura que explican patrones en la elaboración de textos considerando aspectos comunicativos como el propósito, la motivación y los recursos lingüísticos, así como habilidades visoespaciales y motrices (Gil, Santana, 1984); la perspectiva antes mencionada, enraizada en el modelo “Decir-Transformar el conocimiento” de Bereiter y Scar-

damalia (1992), se distingue por comprender que la escritura no es únicamente una habilidad lingüística, sino un proceso ligado a la construcción y refinamiento del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, los escritores novatos, alineados al esquema "Decir el conocimiento", emprenden la escritura como un problema de mínima complejidad y organizan su proceso de composición acorde con estructuras textuales, discursivas y conceptuales ya conocidas. En este caso, el escribiente se limita a exponer, explicar o describir. Mientras que, para los sujetos alineados al esquema "Transformar el conocimiento", la escritura representa un desafío que exige desarrollar habilidades para atender a criterios de calidad más elevados, de modo que se ven involucrados la solución de problemas retóricos y argumentativos relacionados con los nuevos conocimientos, formas de expresión estilística, posicionamientos, y una transformación epistémica del contenido tratado. En este sentido, el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) no busca clasificar a los escritores como buenos o malos, sino representar estadios de dominio en la composición, reconociendo que el proceso de cada individuo depende de los desafíos que asuma y de las herramientas que emplea para enfrentarlos.

Kellogg (2008: 11) amplía el estudio de los escritores novatos y expertos, señalando que es vital atender a las trayectorias formativas para comprender los factores que propician que un sujeto pase de decir a transformar el conocimiento. El autor señala que aproximadamente hacen falta diez años de formación para que un sujeto transite primero por una etapa de adquisición de habilidades mecánicas y dominar la narración del conocimiento, para luego transitar otros diez años por una etapa de práctica que le permita transformar el conocimiento. Esto quiere decir que, en el contexto mexicano, un escritor evidenciaría esta habilidad totalmente lograda una vez que se encuentra en un posgrado, asumiendo que aún faltaría otra etapa de formación como experto en un campo disciplinar de la escritura y, aún más, que dicho sujeto ha recibido una formación integral y con bases sólidas en cuanto a la composición de textos.

Bajo las premisas anteriores, comprender la escritura como una actividad en continuo perfeccionamiento a través de las diferencias entre escritores novatos y expertos en consideración a su trayectoria formativa, permite una comprensión más amplia de los procesos de escritura de estudiantes de bachillerato, colaborando en su contextualización y posterior caracterización de acuerdo a las singularidades en las que se presenta. En el mismo sentido, posibilita la investigación del ejercicio de la escritura basándose en el proceso de composición y el análisis profundo de cómo los estudiantes abordan las tareas de escritura, así como las pautas que posibilitan la transformación de la información, si es que sucede.

En consonancia con lo anterior, el proceso de investigación que se desarrolla pretende responder al cuestionamiento: ¿Cómo se configuran las prácticas de escritura de los bachilleres y sus procesos de composición escrita dentro y fuera de la escuela? El propósito es el de comprender las características del proceso de elaboración de textos a partir de la incidencia del contexto, las prácticas de escritura específicas, los roles que asumen los estudiantes, los fines

de la composición y las subjetividades alrededor de dicha práctica, así como las estrategias y habilidades de escritura que se ponen en juego.

Acercamiento metodológico

Dicho lo anterior, se entiende que el proceso de acercamiento al objeto de estudio se enmarca dentro de los estudios cualitativos que se interesan por la interpretación de la realidad, la cual se concibe como múltiple desde la perspectiva de los sujetos. De esta manera, se asume que la investigación está determinada por procesos interactivos de acercamiento-significación y que, a su vez, interpretar la realidad es asumir la subjetividad inmersa en las conclusiones del investigador (Newman, Benz, 1998: 2).

Retomando la concepción del objeto de estudio, la escritura se entiende como un proceso dialógico y situado que difiere según el contexto o dominio en el que se desarrolla. Así, cada dominio cuenta con configuraciones particulares, definidas por sus propias normas, convenciones y tradiciones, las cuales dan forma y significado a las actividades individuales de escritura (Hamilton, Barton, 2000: 13). Esto resalta la necesidad de un enfoque de investigación contextualizado para estudiar las estrategias y habilidades en situaciones específicas. Ormerod y Linden (2017: 575) justifican lo anterior cuando hablan de la etnografía como un camino para la comprensión de fenómenos cognitivos en grupos específicos por medio de análisis observacionales del comportamiento; estrategia que coincide con lo que se plantea en el presente trabajo.

Así, se adopta un enfoque etnográfico por su interés en develar e identificar el conocimiento interno de los miembros de una comunidad, sus acciones y discursos. Como plantea Martínez (1994), la unidad de análisis del enfoque etnográfico puede ser cualquier grupo cuya relación entre miembros esté normada por ciertas costumbres, valores, derechos y obligaciones mutuos; o que puedan ser agrupados a partir de sus formas de vida y situaciones que los hagan ser afines, aunque no estén afiliados de manera formal. Dichos aspectos normativos son asumidos por los sujetos y se presentan mediante ciertas regularidades en la conducta, lo cual es considerado eje central del trabajo etnográfico y su narrativa, de modo que al dar cuenta de estos elementos pueda obtenerse una imagen exacta del grupo estudiado.

Vale la pena aclarar que lo etnográfico no se adopta en este trabajo como una serie de pasos rígidos. Más bien se entiende como una forma de pensar la investigación, la cual guía las decisiones y acciones metodológicas. Green, Skukauskaite y Baker (2011) explican que un estudio se define como etnográfico cuando sigue una lógica en su uso durante todas las fases del estudio, no necesariamente por su duración en el campo. Por ello, se emplean herramientas de observación y análisis que permitan identificar la lógica de las acciones relacionadas con la composición escrita y el conocimiento interno de los estudiantes de bachillerato respecto a ella desde el marco sociocognitivo, tanto en lo individual como en las distinciones ocurridas en el contexto intra y extraescolar.

Como se ha mencionado, los bachilleres son el grupo humano en el que se tiene interés particular debido a la riqueza y singularidades que presentan sus prácticas de escritura, además de los vacíos que se han encontrado respecto a la valoración que tradicionalmente se hace de su desempeño escritor, tanto en el campo escolar como externo a este. Así, la población objeto del presente estudio son los estudiantes de bachillerato que integran la generación 2022-2025 de un plantel ubicado en la Zona Metropolitana de Guadalajara, perteneciente a una institución pública. Para lo anterior, se diseñó una estrategia de trabajo compuesta de tres fases, tal como se muestra en la Tabla 1.

Es importante aclarar que, como se establece en los estudios cualitativos, estas fases no son lineales, más bien se contemplan como conjuntos de acciones recursivas, puesto que se asume que cada foco de estudio requiere de una adaptación continua de los instrumentos de recolección y un análisis flexible a medida que emergen nuevos datos. Así, durante la primera fase se contempló acceder al uso de la escritura en el contexto estudiado, en la segunda fase se tuvo un acercamiento a la escritura en contextos escolares y vernáculos, y en la tercera fase se pudo tener acceso a los procesos individuales de composición escrita.

Tabla 1. Estrategia de trabajo de campo

Fases	Fines	Técnicas e instrumentos	Unidades de análisis	Campo de aplicación
1. Diagnóstico de la cultura escritora	Identificar características generales de la cultura escritora	Encuesta / cuestionario	Bachilleres	Grupos de bachillerato de tercer semestre
2. Acercamiento a la escritura en distintos contextos	Identificar los usos de la escritura de los bachilleres, dentro y fuera de la escuela	Observación participante/ registro	Eventos de escritura	Prácticas de escritura académica y vernácula
3. Acercamiento al proceso de composición escrita	Describir el proceso de composición de los estudiantes participantes	Protocolo de recuerdo Video Entrevista a profundidad	Bachilleres Procesos cognitivos de escritura	Proceso de composición de escritura académica y vernácula

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, cada fase estuvo caracterizada por la aplicación de un instrumento, cuyo diseño fue pensado en función de los objetivos específicos de cada etapa. Así, la primera fase de acceso al campo estuvo cimentada en la aplicación de una encuesta mediante la que se obtuvieron datos generales respecto a las prácticas de escritura en las que están inmersos. Esto se elaboró pensando en anteceder el trabajo exhaustivo y la toma de decisiones metodológicas de las próximas fases con un panorama descriptivo y clarificador respecto a la cultura escrita del contexto escolar, tal como lo sugiere Flick (2004).

Así, a través de 21 preguntas (18 cerradas y 3 abiertas) se exploró el conocimiento de los 330 adolescentes que integran la generación respecto a prácticas de escritura académicas y sobre la cultura escrita, su ejercicio en formas de escritura vernácula, estrategias y habilidades de composición que los bachilleres identifican en su propia escritura, la percepción que tienen de sí mismos como escritores y respecto a su propia trayectoria. También, se incluyeron preguntas sobre la frecuencia y los contextos en los que escriben, los tipos de textos que producen, los recursos y apoyos que utilizan, además de las motivaciones y emociones asociadas a sus actividades de escritura. Este enfoque permitió obtener una visión integral de las características y condiciones que influyen en sus prácticas de escritura y los procesos de composición asociados a ellas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

En la segunda fase de acceso al campo se profundizó el muestreo al seleccionar un par de grupos para observar sus prácticas de escritura en el aula durante varias sesiones de clase. En general, los criterios de valoración consistieron en entender a los bachilleres, primero como una comunidad escritora, de acuerdo a sus prácticas realizadas en distintas asignaturas académicas y otros dominios de interés; pero también como sujetos escribientes en cuanto a los procesos de composición individuales surgidos a partir de dichas prácticas.

Es preciso aclarar que para acceder a la observación de las sesiones de clase, se hizo una invitación directa a los docentes asignados a la generación mencionada, por lo que se seleccionaron dos grupos donde impartieran clase los profesores que aceptaron colaborar en el estudio. Con esto, se terminó recuperando sesiones de Física, Literatura y Biología; a través del registro de elementos asociados a los eventos de escritura (Hamilton, 2005) a lo largo de cada sesión observada, por medio de diálogos y aspectos del contexto, así como de las acciones de los sujetos. Al finalizar dicha etapa, se obtuvieron 15 registros descriptivos, número que se consideró suficiente cuando se percibió una saturación de situaciones que permitían discernir respecto a las prácticas de escritura dentro del aula.

Finalmente, la tercera fase del trabajo de campo correspondió a atender, exclusivamente, al sujeto; es decir, a la recuperación de los procesos de composición y de la subjetividad de los escribientes de bachillerato mediante verbalizaciones, principalmente. Como se aprecia en la Tabla 1, se aplicó una entrevista semiestructurada a algunos estudiantes integrantes de los grupos en los que se realizó la observación de la escritura académica y que manifestaron escribir por cuenta propia en la encuesta aplicada en la primera fase.

Para este caso, el propósito de la entrevista se orientó hacia la recolección de datos sobre ejes concernientes a la cultura escrita en la que están inmersos los bachilleres desde su subjetividad; entre los que se encuentran la historia personal de aprendizaje de la escritura, experiencias significativas en clases de español y redacción, las prácticas actuales de escritura académica y vernácula, y la percepción sobre el uso de tecnologías en estos procesos. También se cuestionó sobre la autopercepción de los estudiantes como escritores, sus preferencias y aspiraciones,

los procesos y entornos ideales para escribir, las motivaciones y los modelos a seguir, así como el impacto de la escritura en sus vidas.

Una vez aplicada la entrevista, se explicó a los bachilleres informantes la necesidad de recuperar su proceso de composición escrita mediante la grabación de un video elaborando un texto académico y un texto vernáculo. Además, en consideración a la perspectiva de la investigación, no se asignó una tarea específica en cuanto a tema o formato para ninguno de los textos, solo se les explicaron verbalmente las características que debía tener el video y se acordó la fecha para aplicar el protocolo de recuerdo evocado.

Si bien el uso de protocolos de recuerdo proviene de metodologías experimentales que tradicionalmente adquieren validez debido al control que el investigador tiene de lo que se observa y el proceso que se quiere recuperar, creando escenarios artificiales mediante la asignación de tareas prediseñadas (Erickson, Schultz, 1997: 218), se ha cuidado el uso de la misma considerando la importancia de una videograbación de calidad, tal como se recomienda para recuperar los pensamientos concurrentes en la composición y relativos al uso de estrategias escritas (Díaz, 2022: 58). Además, grabar el proceso brinda como ventaja la posibilidad de repetir la observación de la unidad de análisis cuantas veces sea necesario, así como medir, comparar y contrastar impresiones sin manipular lo observado (García, Ibáñez, Alvira, 1993: 121), aspecto clave en los estudios cualitativos y etnográficos.

Es de destacar que la aplicación de los protocolos de recuerdo evocado estuvo condicionada a la disposición de los bachilleres. Como resultado, solo tres de los ocho informantes entrevistados accedieron a compartir los videos de su proceso de composición. Por lo tanto, se pudieron aplicar tres protocolos para textos académicos y tres para textos vernáculos, con las respectivas videograbaciones de los procesos de composición y los textos correspondientes.

Por otro lado, como estrategia de análisis de los datos cualitativos, se han tomado las aportaciones de la teoría fundamentada en cuanto al procesamiento sistemático de los datos, sin pretender elaborar una teoría a partir de los hallazgos. En este trabajo, la teoría fundamentada se considera más bien una vía para el análisis de los datos que una metodología de investigación en sí misma. Así, después del levantamiento de datos se realizó un análisis en dos etapas: una enfocada en la reducción mediante etiquetas descriptivas y otra dirigida a la relación y jerarquización de dichas etiquetas. Específicamente, la primera etapa corresponde a la codificación abierta, mientras que la segunda implica un proceso de codificación axial seguido de codificación selectiva (Strauss, Corbin, 2002). De esta forma, los datos cualitativos han sido procesados con ayuda del software NVivo, herramienta que permitió organizar, codificar y analizar de manera sistemática los distintos tipos de datos recolectados.

Aunque los datos obtenidos en el proceso narrado permiten realizar un análisis preliminar, se asume la necesidad de realizar ajustes en instrumentos como la entrevista y el protocolo aplicados durante la tercera fase. Esto se debe a la emergencia de ejes temáticos surgidos durante

el acceso al campo y a la naturaleza emocional y disposicional de los adolescentes. No obstante, a pesar de las limitaciones, las entrevistas permitieron una exploración profunda de las percepciones y experiencias individuales, complementando así con los protocolos de recuerdo del proceso de composición, además de los datos del cuestionario. Dicha combinación proporcionó una visión más rica y matizada de los procesos de composición de los bachilleres, particularizando situaciones de escritura académica a través de los registros. Estos hallazgos preliminares enfatizan la necesidad de ajustes metodológicos y un enfoque flexible para captar adecuadamente la complejidad y diversidad de las prácticas de escritura en este grupo estudiantil.

Hallazgos preliminares

Como se ha mencionado, una de las principales preocupaciones del presente trabajo es comprender el lugar que ocupa la escritura en la vida de los bachilleres. Para ello, la observación de los eventos de escritura, basada en la propuesta de Mary Hamilton (2005:16) ha sido un marco fundamental para acercarse a este fenómeno, fungiendo como una categoría de análisis integrada por componentes propios de dicha propuesta. Entre estos se incluyen aspectos visibles, como los participantes, escenarios, artefactos y actividades; además de aspectos no visibles, como el campo o dominio de conocimiento, las rutinas y normas asociadas, y otras fuentes externas que influyen en dichas prácticas. Asimismo, se incorporan elementos como la agencia de los bachilleres durante los eventos de escritura, lo que permite profundizar en la manera en que estos asumen y emprenden la composición.

Ahora, de acuerdo a lo observado en el contexto áulico, el dominio de la escritura de las ciencias se caracteriza por promover la elaboración de textos como esquemas, resúmenes, contestar cuestionarios, transcripción de información y copias en dispositivos digitales tras su búsqueda (*copypaste*). Por lo tanto, la escritura es entendida principalmente como una evidencia del trabajo realizado de acuerdo a las convenciones establecidas, más que como una vía para la reflexión.

Un ejemplo de lo anterior se observa cuando un docente está dando las indicaciones del producto escrito a elaborar y su contenido:

[...] El docente dice “Alguien explíqueme por qué lo deben anotar” y los alumnos contestan “Porque puede venir en el examen”. Los estudiantes anotan lo que el docente proyecta en la pantalla al explicar el tema (REG5_F_BIO_1, 12: 15).¹

Esta interacción ilustra cómo la escritura en el aula se convierte en una muestra de permanencia en aula, así como de atención y obediencia a lo que dice el docente, ya sea como evidencia del trabajo o contenido del conocimiento conceptual a demostrar. Lo anterior coincide con

¹ Clave de identificación elaborada por la investigadora. Se decidió implementar un proceso de rotulación de cada documento, etiquetándolos de acuerdo al tipo de instrumento y número, principalmente, añadiendo datos como el informante y naturaleza de los datos recolectados, cuando fue necesario.

los resultados de la pregunta “Cuando un profesor te pide escribir algo, te preocupas por...”, del cuestionario aplicado durante la primera fase. De 8 opciones, 33.5% de los estudiantes manifestaron que su principal preocupación era la información del texto, seguido de 21% preocupados por cumplir con las indicaciones del docente y 17.5% preocupados por la ortografía. Incluso, este aspecto se ve reforzado cuando la producción escrita es evaluada de forma cuantitativa al finalizar el ciclo del parcial, donde existieron sesiones exclusivas para la contabilización y registro de actividades.

De manera similar, en el dominio del conocimiento de la lengua, específicamente en el campo de la literatura, las tareas de escritura se concentran en la resolución de ejercicios donde se analizan textos literarios, la copia de información proyectada en el pintarrón, la transcripción de poemas, la escritura de exámenes dictados y la elaboración de portadas y separadores. En este sentido, los textos producidos coinciden con el campo de ciencias en ser depositarios de información, puesto que tampoco se promueve algún grado de reflexividad para la elaboración de los análisis literarios, situación que origina dinámicas como el condicionamiento continuo del tiempo, tal como se muestra en la siguiente viñeta:

Los estudiantes continúan contestando el examen, algunos preguntan a otros sobre palabras que riman y otros bromean entre ellos. El celular de unas estudiantes suena con la voz de Google definiendo prosa, las estudiantes ríen. En otro lado del salón una regaña a otra en forma de broma, diciendo “deja de maquillarte, estás en un examen” los alumnos a su alrededor ríen.

El resto de los estudiantes sigue anotando. El docente dice que les restan 15 minutos y que entregue quien vaya terminando. Algunos estudiantes consultan su celular para contestar el examen. (REG15_F_LIT_3, 12:35)

Como se observa, esta forma de entender la escritura como evidencia de trabajo, y no como soporte de los procesos de aprendizaje o de gestión del conocimiento, conduce a que los bachilleres prioricen la finalización de tareas, mediante la copia de información, sobre el entendimiento profundo del contenido. Este hecho se refuerza cuando se atiende a los códigos que describen los roles de los alumnos, puesto que en todas las sesiones de clase la interacción consiste en un docente que da indicaciones enfocadas al tiempo y formato del texto, para luego supervisar, y estudiantes que gestionan la evidencia escrita de manera individual o en colectivo.

Así, algunos bachilleres se integran de manera más ágil a la dinámica implementada, puesto que demuestran saber cómo copiar, reducir información y reproducir el conocimiento contenido de textos fuente (libros, internet); de modo que otros los reconocen por estas habilidades. Tal como se muestra en las siguientes viñetas de los eventos en el aula de una clase de Literatura y una clase de Física:

La docente recalca que solo les restan 10 minutos para contestar las preguntas. Un estudiante pide a otro su cuaderno para ver las respuestas, dice que no entendió el poema y el otro contesta que tampoco. El estudiante comienza a copiar la tabla y las respuestas. Algunos estudiantes conversan, mientras que otros continúan escribiendo (REG6_E_LIT_2, 09: 05).

Algunos estudiantes acuden con la docente a que les explique cómo solucionar las operaciones, mientras que otros se explican entre compañeros. En una mesa de trabajo, una estudiante comparte sus resultados para que los compañeros lo copien (lo pone al centro de la mesa) (REG8_E_FIS_2, 12: 58).

No obstante, como se observa en la segunda viñeta, existe otro grupo de estudiantes que se involucra activamente en la comprensión del conocimiento disciplinar, en este caso de Física. Estos estudiantes sostienen diálogos que incluyen preguntas y respuestas sobre temas específicos, además de debates sobre la interpretación correcta de los textos, del contenido y la pertinencia del mismo. Por ejemplo, la siguiente viñeta evidencia el momento en el que un estudiante colabora con otro para comprender el contenido disciplinar y con ello poder escribir las respuestas adecuadas, gestionando además la información contenida en el libro de texto:

Una estudiante le pregunta a otro qué es un verso agudo y que no sabe cómo hacerlo, el otro le dice dónde viene y contesta que es una pregunta sobre las palabras con las que termina cada verso, después los estudiantes hojean el libro (REG10_E_LIT_3, 09: 03).

Estas formas en que los bachilleres asumen su rol dentro de la ejecución de la escritura en el aula, da cuenta de uno de los conceptos clave del objeto de estudio del presente trabajo: la agencia de los bachilleres. En este caso, puede decirse que la agencia se manifiesta en la manera en que los estudiantes ejercen su capacidad de acción y decisión en el aula, integrándose o no a los fines marcados por la dinámica pedagógica.

Sin embargo, es importante destacar que esta agencia no siempre es sinónimo de un acto consciente. Los estudiantes parecen realizar las tareas de escritura como un medio para cumplir con los requisitos escolares, sin una reflexión profunda sobre por qué escriben o qué implica lo que escriben. Esta falta de reflexión también puede estar influenciada por la manera en que se estructura la enseñanza, ya que los docentes no siempre explicitan los objetivos y la relevancia de las actividades de escritura. Por lo tanto, la escritura se convierte en una actividad mecánica, más centrada en completar tareas que en desarrollar una comprensión significativa del acto de escribir en un dominio específico.

Desde la perspectiva de Zavala (2011), la agencia no es solo una manifestación de la autonomía del sujeto, también se ven implicadas ciertas habilidades y estrategias para interactuar con el conocimiento de distintas formas. En este sentido, la dualidad identificada refleja la

tensión entre una visión instrumental de la escritura y una comprensión más profunda de su potencial como herramienta de aprendizaje y reflexión.

Por un lado, la escritura es utilizada como un medio para cumplir con las exigencias de la dinámica escolar, tales como la memorización y la preparación para exámenes, lo cual se alinea con una perspectiva funcional y pragmática del proceso educativo. En cuanto a este aspecto, cuando a los estudiantes se les preguntó "Cuando escribes un texto por indicación de tu profesor, te sientes...", 33.6% manifestó sentirse estresado, contrastando con 28.4% que dijo sentirse seguro, y 21% que dijo sentirse creativo. Podría pensarse que la integración es una forma de aceptar la dinámica del aula asumiendo las implicaciones emocionales de esto, mientras que para otros implica navegar entre esas imposiciones para llegar a una comprensión más rica y compleja de la escritura, viéndola no solo como una tarea a completar, sino como un medio para explorar y profundizar en el conocimiento disciplinar.

La agencia de los estudiantes, entonces, varía según contextos y experiencias individuales. Algunos estudiantes la hacen explícita al cuestionar, reinterpretar y colaborar en sus tareas; mientras que otros se alinean más estrechamente con las expectativas de las tareas escolares, enfocándose en la producción de evidencia escrita sin un compromiso profundo con el contenido. Esta variabilidad resalta la importancia de considerar las diferentes formas en que los estudiantes interactúan con la escritura y cómo estas interacciones pueden ser cultivadas para fomentar un aprendizaje más significativo y autónomo.

No obstante, es importante señalar la ausencia de normas explícitas que guíen la profundidad y la calidad del contenido escrito. Aunque se establecen criterios sobre el tiempo, el formato y el contenido conceptual, es evidente la ausencia de directrices que promuevan una escritura crítica y reflexiva, como lo apuntan los fines educativos del bachillerato. En la siguiente viñeta puede leerse que las principales preocupaciones de una docente que comienza con la sesión de clase son el orden del grupo y del producto a entregar.

Los estudiantes ingresan al aula y se dirigen hacia el lugar que eligen. En voz alta, la docente les pide que escriban el título de la clase y pide que copien en su cuaderno una tabla de contenido que proyecta en la pantalla ('con regla, escuadra, la credencial, lo que sea...'). Un estudiante dice no entender las características que debe tener la copia y la docente le pide que la deje terminar de explicar (centímetros, extensión, etc.) (REG6_E_LIT_2, 08: 30).

Esta carencia puede interpretarse como una manifestación de las relaciones de poder, en el contexto educativo. Los docentes, al estar inmersos en una dinámica institucional que somete su función pedagógica a la constante entrega de formatos y evidencias escritas, trasladan estos modelos de trabajo reproductivo hacia el aula, lo cual origina dinámicas de interacción alumno-docente donde lo más importante son los aspectos observables de los escritos, no así el nivel de

criticidad del texto. En este sentido, hablar de falta de normas respecto a la composición escrita es también hablar de una ausencia de procesos para la apropiación de conocimientos, lo cual tiene implicaciones serias si se piensa que no solo se ejerce control respecto a la escritura, sino en general respecto al aprendizaje y el conocimiento.

De esta manera, al vincular la dinámica anterior con las estrategias puede identificarse cómo las formas reproductivas de entender la escritura se trasladan a los procesos de composición individuales. Por ejemplo, cuando en el protocolo de recuerdo se le cuestiona a la escribiente 2 respecto a su proceso de composición de un texto académico digital elaborado en casa:

E2: Pues primero leer el tema y ver dónde están las palabras importantes o claves, y ya después basarme en eso y escribir.

I: ¿Y cómo sabes que ya lo terminaste?

E2: Porque ya no hay más hoja [risas] [¿por qué?] Porque ya no hay más hoja o ya me cansé [risas] (E2_PREC_TXAC, 04:33).

En este caso, la comprensión de la escritura como una muestra de cumplimiento, va más allá: la escribiente no solo entiende que la estrategia a utilizar es el copiado, sino también que su proceso llega a su fin cuando ha llenado el espacio disponible o cuando ya no tiene disposición para continuar escribiendo. Incluso, a lo largo del protocolo de recuerdo evocado aplicado a esta escribiente, manifiesta en varias ocasiones que, aunque toma algunas decisiones respecto a la edición del texto, su ruta de composición principal es la copia:

I: ¿Por qué, por ejemplo, ese crees que lo hiciste al ahí se va?

E2: Porque, pues como era en el iPad, dije “en un ratito lo hago” nada más hago cypypaste y ya [risas]

Pero sí puse lo importante, pero pues lo demás lo puse ...

(E2_PREC_TXPE, 09:34).

De esta manera, la bachiller comprende que la complejidad de la tarea a realizar es tal que no requiere un gran tiempo o esfuerzo, ya que logra identificar el contenido necesario para la tarea y la estrategia a seguir para realizarlo. Este hecho contrasta cuando se observa el proceso de composición de un texto vernáculo de la misma informante. Mediante este instrumento se pudo recuperar el proceso de composición de lo que ella define como un pensamiento, donde plantea ciertas emociones en torno a una situación ficticia amorosa. Así, explica su proceso de la siguiente manera:

E2: Primero, como el objetivo de lo que voy a hablar. O sea, si voy a hablar de desamor, qué objetivo va a tener, si va a terminar bien o si va a terminar mal. La otra es que no me enganchó mucho en una

sola cosa que hable más, y que sea un poquito específica, pero no tanto. Porque antes sí especificaba mucho y daba mucho de qué hablar de solo una cosa, y eso lo hacía como que un poquito más. Y ya (E3_PREC_TXVE, 05: 45).

Como se lee, mientras en el texto académico el ámbito estratégico de la bachiller reside en identificar los aspectos relevantes del contenido para transcribir, en el texto vernáculo la composición es más compleja cuando se ven implicados la elección del tema, la coherencia dialógica, el contenido retórico y el control sobre el manejo del contenido. De igual manera, aunque se trata de un texto sin un formato textual como referente, la escribiente tiene clara una estructura que adapta a su pericia y la situación de la que pretende escribir.

El contraste anterior se presenta también con las escribientes 1 y 3. Mientras que ambas dan cuenta de un proceso académico de escritura donde se parte de la lectura para seleccionar información y luego elaborar una copia e integrarlos en un resumen, su proceso vernáculo de composición muestra una mayor complejidad al estar motivado por la expresión de su subjetividad en torno a experiencias personales. Primero, la Escribiente 1 detalla su proceso de construcción discursiva de un poema que habla de una experiencia amorosa personal de la siguiente manera:

E1: La mayoría de veces yo me enfoco en los poemas que riman, entonces yo diría que sea como escribir lo que sientes que al final de una oración pueda tener una palabra que pueda combinar con otras, que sepas mínimo que puedan combinar con otras y sea como más fácil de encontrar palabras así. Y pues que las oraciones... pues... puedan ser cortas para que sean más fáciles. Y de ahí, pues irlas como estructurando ... las emociones... Muy muy bien, no sé, no sé cómo le explicaría, pero diría que... pues sí, este... buscar como tener en cuenta palabras que puedan rimar y sean más fáciles de buscar que... pues tengan otras... otras palabras que combinen, y ya de ahí pues ir como escribiendo palabras cortas... este... para una oración, y que combinen pues con la palabra que quieras formar (E1_PREC_TXVE, 08: 20).

De acuerdo a lo que la escribiente expresa, resalta el conocimiento explícito respecto a estrategias retóricas y de estructura poética, ya que es capaz de identificar que para ella es más sencillo componer utilizando frases y palabras cortas, de modo que le permita mantener la coherencia del contenido del texto, en este caso sus emociones.

De esta manera, resulta relevante cómo la bachiller logra establecer conexiones entre el contenido emocional y la estructura formal del poema, lo cual demuestra cierta competencia en la creación de este tipo de textos, así como autonomía y autorregulación. Estos elementos pueden relacionarse con características de los escribientes expertos, como su rol activo en la transformación del contenido del texto, su fuerte compromiso frente al proceso de composición, y su interés por perfeccionar la calidad del producto final.

Esta situación se presenta de manera similar en la Escribiente 3. Al dar cuenta de su proceso de composición de un texto que ella denomina como una entrada de diario, explica que para representar su estado emocional trajo a la memoria un contenido conceptual vinculado al Taller de Contabilidad, comparando el estado financiero de una empresa con el estado emocional y de farmacodependencia de una persona a la que aprecia y por la que estaba preocupada, situación de la que da cuenta en el texto:

...bueno, aquí le puse que era como una montaña rusa o como las gráficas de balance, de que un día estás bien y un día estás mal. Y pues esto es como de que...

I: ¿Esto lo quisiste hacer como las gráficas de balance de... es de una materia?

E3: Sí

I: ¿De qué materia?

E3: De contabilidad

I: ¿Y por qué lo asociaste con esto?

E3: Pues es que es como... bueno, como a veces que... no sé, que va mal la empresa, entonces hay como una gráfica donde ves cómo va subiendo tu negocio y de repente ves que va cayendo, va cayendo. Entonces sí, eso fue como algo que me gustó. Dije "no, pues esto está así" Y ya, este...

I: ¿Y tú pensaste que eso representaba qué?

E3: Representaba pues en los días que... bueno los días que él estaba como que bien y ya de la noche a la mañana decían "No, pues ya volvió a recaer", o "No lo puede dejar" o algo así (E3_PREC_TXVE, 10: 12).

De esta manera, el conocimiento conceptual de un dominio que pudiera considerarse como lejano al literario (la contabilidad), forma parte de su estrategia retórica para construir un discurso poético, proceso que puede considerarse como una forma de abstracción metafórica, en específico con un símil. Este recurso literario, en el que se establece una comparación explícita entre dos conceptos distintos usando los términos "como" o "parecido a", permite a la escritora conectar su estado emocional con la terminología y las imágenes propias del ámbito contable.

Al analizar estos procesos de escritura a través del modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), se puede observar que las escritoras 1 y 3 muestran una diferencia clara en sus enfoques de composición según los fines de su escritura. En los textos académicos, su escritura se alinea con el modelo "decir el conocimiento", donde se limita a reproducir información de manera organizada y coherente sin una transformación significativa. Esta estrategia es funcional para cumplir con los requisitos académicos, pero no promueve un desarrollo profundo de habilidades de composición.

En contraste, sus textos vernáculos presentan algunos rasgos del modelo "transformar el conocimiento". En estos textos, las escritoras no solo reproducen información, sino que in-

tegran y reinterpretan sus emociones y experiencias personales para crear nuevas expresiones literarias. La Escribiente 1 transforma sus emociones en un poema, utilizando formas retóricas y estructurales de tipo poético, mientras que la Escribiente 3 emplea conceptos de contabilidad para metaforizar estados emocionales. Esta gestión de la experiencia personal muestra una capacidad para conectar diferentes dominios y aplicar estrategias creativas y reflexivas, lo que sugiere cierta competencia que contrasta con la composición de textos escolares.

En este punto del análisis cobra importancia mencionar que, tal como se muestra en los tres casos anteriores, el vínculo entre las emociones y la escritura fue un tópico emergente y constante en todos los bachilleres que participaron en las entrevistas. Para algunos, la escritura es una vía esencial para la expresión de las emociones y las experiencias cotidianas, por lo que traen a cuenta formas de composición con las que han tenido contacto en el ámbito académico o en la experiencia cotidiana integrándolas a sus fines comunicativos:

he notado cómo las letras expresan historias, se exploran sentimientos de los cantantes o sobre algo en general, ya sea a algún cantante que perdió a su amigo, pareja, que sufrió alguna situación de estrés, que simplemente dice cosas que él no dice a la gente; o sea, su forma de expresarlas en la música, y justamente empecé a escribir canciones para hacer algo parecido, para poder expresarme y no sentir la necesidad de tener que explicar un porqué escribí eso, simplemente para poder decirlo como yo quiero y como sé. Y pues, justamente; ya sea algún problema que tuve, ya sea en el pasado por haber perdido alguna persona, pues en la música lo puedo interpretar de distintas maneras, pero que la gente que le gusta la música y que tiene pasión sobre ella pueda entenderlo fácilmente y también no estarlo diciendo a cualquier persona, simplemente a la gente que pueda entenderme de la misma manera (E4_EN, 20: 44).

I: Ok, y plátame entonces cómo fue que empezaste a escribir tú por iniciativa propia, ¿qué encontraste en eso que te permitió escribir por iniciativa propia?

E5: Pues creo que el estar solo, el no tener amigos, el no buscar amigos, el no querer socializar y pues el que tenga una familia extraña, sí, pues me gusta escribir de cómo vivo y de qué pasa a mi alrededor.

I: O sea, ¿para ti la escritura es donde pones eso?

E5: Sí, todo, todo lo que pienso, lo que siento, lo que veo, lo que escucho y todo lo que puedo ocultar, porque pues un chisme es algo que yo nunca lo he hecho, entonces yo siempre lo escribo (E5_EN, 17: 30).

Como se lee, el Escribiente 4, que practica la escritura de canciones, explica cómo este género textual ha sido un modelo y una vía para la expresión de las emociones, sin que sea necesario proporcionar una justificación detallada de sus contenidos. La música le permite interpretar experiencias personales de diversas formas, facilitando la conexión emocional con otros que comparten esa pasión. Por otro lado, el Escribiente 5 revela cómo la escritura es una herramienta para procesar y documentar sus experiencias y sentimientos. La ausencia de ami-

gos y el ambiente familiar peculiar lo motivan a volcar sus pensamientos y observaciones en la escritura, convirtiéndola en un medio seguro para expresar lo que no se puede compartir verbalmente con los demás.

Algunas líneas de discusión

Es de destacar que comúnmente la escritura intimista, personal y subjetiva es catalogada como de baja complejidad en cuanto a su elaboración, por lo que es poco valorada en los ámbitos literarios y académicos. Sin embargo, en sus escritos vernáculos, los bachilleres muestran un proceso de cierta complejidad y reflexividad al que pueden atribuírse rasgos de transformación del conocimiento (Scardamalia, Bereiter, 1992). Aquí, las emociones y las experiencias personales son materia prima para la escritura, permitiendo una reinterpretación y personalización de las mismas. Esta transformación es evidente en la manera en que los escribientes integran conceptos y estructuras de distintos dominios para expresar sus vivencias de manera creativa y significativa.

De este modo, la escritura vernácula revela la capacidad de los estudiantes para conectar sus emociones con su producción textual, utilizando estrategias retóricas y estructuras literarias por iniciativa e interés propio. Lo anterior evidencia formas de escritura escolar que se enmarcan en una perspectiva que prioriza la reproducción de información y el cumplimiento de normas que subyugan la escritura a un fin secundario.

Si bien la investigación en desarrollo que en esta ocasión se presenta necesita profundizar en la recolección de datos sobre el proceso de composición, ya es posible reflexionar sobre el vínculo entre emociones y escritura como factor para la producción textual, así como sobre el lugar que esta ocupa en el espacio escolar y la vida de los bachilleres, en comparación con otras formas de expresión, especialmente en cuanto a los soportes digitales. De la misma manera, se abre la vía para comprender si el conocimiento experiencial y la subjetividad pueden equipararse al conocimiento científico, en términos de su relación con la escritura y los procesos de composición, estrategias y habilidades.

La observación de que los estudiantes utilizan estrategias retóricas y estructuras literarias en sus escritos vernáculos sugiere que estos jóvenes poseen habilidades de composición que podrían ser plenamente desarrolladas y reconocidas en el entorno escolar. Esto lleva a cuestionar si las normativas rígidas de la escritura académica están limitando el potencial creativo de los estudiantes y cómo podría reformarse el enfoque pedagógico para fomentar una escritura más reflexiva e integradora.

Finalmente, varios cuestionamientos quedan abiertos. Por un lado, es necesario indagar más a fondo sobre cómo los estudiantes negocian entre las expectativas académicas y sus necesidades personales de expresión. Por otro lado, surge la interrogante de hasta qué punto el conocimiento experiencial y la subjetividad pueden ser integrados y valorados en el ámbito académico, tradicionalmente dominado por el conocimiento científico y objetivo.

Referencias

- Afflerbach, P.; S. Paris; P. Pearson (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Bereiter, C.; M. Bogouslavsky; W. Tsuji; M. Scardamalia (2023). Knowledge Building: Improving Ideas, Improving Writing. En Horowitz, R. (ed.). *The Routledge International Handbook of Research on Writing*. UK: Routledge, 225-235. <https://doi.org/10.4324/9780429437991-17>
- Bereiter, C.; M. Scardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Camitta, M. (1993). Vernacular Writting: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students. En Street, B. (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. UK: Cambridge University Press, 228-246.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*. México: CONACULTA, Dirección General de Publicaciones.
- Díaz, S. (2022). Methodological Strategies for Using Stimulated Recall in Interpreting Research. *Onomázein(X)*, 55-71. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne10.03>
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educativa*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/354110>
- Erickson, F.; J. Schultz (1997). When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. En Cole, M.; E. Yrjo; O. Vasquez (eds.). *Mind, Culture, and Activity*. UK: Cambridge University Press, 22-31.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- García, F.; J. Ibáñez; F. Alvira (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. España: Alianza Universidad Textos.
- Gil, G.; B. Santana (1984). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 5(19-20). <https://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821404>
- Goetz, J.; M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Green, J.; A. Skukauskaite; W. Baker (2011). Ethnography as Epistemology. *Research Methods and Methodologies in Education*, (39), 309-321. https://www.researchgate.net/publication/257927928_Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography
- Hamilton, M.; D. Barton (2012). *Local Literacies*. UK: Routledge.
- Hamilton, M.; D. Barton (2000). Literacy Practices. En Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivancic (eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. UK: Routledge, 7-14.

- Hamilton, M. (2005). Expanding the New Literacy Studies. Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. En Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanic (eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. UK: Routledge, 15-32.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. <https://doi.org/10.35362/rie460719>
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, G. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias Imágenes*, 11(2), 31-43. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5618>
- Newman, I.; C. Benz (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology*. USA: Southern Illinois University Press.
- Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Ormerod, T.; J. Linden (2017). Cognitive Psychology. *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. UK: SAGE Publications, 572-589.
- Ramírez, M.; E. Cruz; S. Deveaux; M. Morales; I. Martorell (2023). *Lo que siento cuando leo...Lo que pienso cuando escribo...* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://universodeletras.unam.mx/app/uploads/2023/08/Libro-Cuando-leo-digital-marco.pdf>
- Strauss, A.; J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2022*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). Taller de Lectura y Redacción I. *Programa de Estudios*. México: Dirección General de Bachillerato.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1-compl-zavala.pdf>