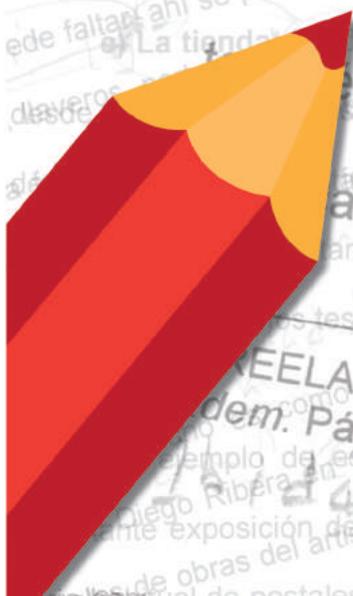


# Los estudiantes y la escritura universitaria



## ALONSO RAMÍREZ SILVA

Estudió la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como profesor de tiempo completo en 1982.

Participó en el diseño curricular de las licenciaturas que la UPN ha creado para los profesores de educación preescolar y primaria en servicio (planes 1979, 1985, 1990 y 1994).

Ha publicado antologías y guías de estudio para la formación de docentes (UPN, 2000) y los libros *La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria* (UPN-Porrúa, 2000) y *Los estudiantes universitarios y la lectura* (2006).

También ha impartido las asignaturas Comprensión y producción de textos, de la Licenciatura en Psicología Educativa; Análisis del discurso y Redacción de trabajos recepcionales, de la Licenciatura en Pedagogía; en la Unidad Ajusco de la UPN.

El valor de la escritura en la formación universitaria es secundario. Los docentes aprecian más la lectura como medio para el aprendizaje de la asignatura y emplean la escritura sólo para comprobar que sus alumnos adquirieron los conocimientos esperados. No consideran que enseñar a escribir textos académicos sea su responsabilidad, porque, entre otras razones, dan por hecho que esa competencia la obtuvieron los estudiantes desde la educación primaria.

Éstos, a la vez, escriben para responder a las demandas de los maestros y obtener una calificación aprobatoria. Utilizan la escritura como un medio de comprensión de los textos que leen y de aprendizaje de las materias y, únicamente de manera secundaria, como una estrategia de generación de conocimientos. Como los maestros, aprecian más la contribución formativa de la lectura que las aportaciones de la composición escrita.

La presente investigación, no obstante que confirma los planteamientos anteriores, aporta conocimientos sobre la diversidad de representaciones de los estudiantes. Ellos también valoran las enseñanzas de los docentes y las diferentes contribuciones de la composición escrita; dan cuenta de los múltiples fines, procesos y dificultades que tienen para escribir, y de las formas de relación cognitiva y afectiva que establecen con la escritura. Asimismo ofrecen un conjunto de ideas acerca de cómo impulsar la enseñanza de la producción de textos académicos en la universidad.

Con este trabajo deseamos propiciar la reflexión de profesores, estudiantes y profesionales de la educación acerca de la importancia de la redacción, en particular de textos académicos, y favorecer su integración sustantiva en toda la amplitud del currículum formal, en la práctica docente, en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos y, en síntesis, en la formación profesional del estudiante universitario.



# Los estudiantes y la escritura universitaria



# Los estudiantes y la escritura universitaria

*Alonso Ramírez Silva*

---

**Los estudiantes y la escritura universitaria**

Alonso Ramírez Silva

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

---

**Diseño de maqueta:** Rodrigo García García

**Formación:** Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

**Diseño de portada:** Jessica Coronado Zarco

**Edición y corrección de estilo:** Armando Ruiz Contreras

Primera edición, junio de 2012

© Derechos reservados por el autor Alonso Ramírez Silva

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-607-413-130-7

PN203

R3.4

Ramírez Silva, Alonso

Los estudiantes y la escritura universitaria /

Alonso Ramírez Silva. -- México : UPN, 2012

328 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-130-7

1. Redacción de escritos técnicos

2. Arte de escribir I.t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

*Este libro está dedicado a los profesores  
y estudiantes que escriben  
y, en especial, a los que no escriben.  
También a Elisa, Alonso y Aurora*



---

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
La presencia marginal de la escritura. Planteamientos de partida .....	9
Antecedentes de investigación.....	13
La escritura y el contexto .....	22
Principios didácticos de la escritura.....	28
Estrategia de investigación.....	35
<b>I. ESCRITURA Y FORMACIÓN ACADÉMICAS .....</b>	<b>43</b>
La importancia de la escritura y las contribuciones de la formación previa .....	43
La formación del estudiante como lector y autor de textos académicos .....	66
<b>II. DOCENCIA Y ESCRITURA.</b>	
<b>SIGNIFICADOS Y ORIENTACIONES.....</b>	<b>85</b>
El valor de la escritura para los docentes en el currículum universitario.....	85
Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos .....	103
Las diferentes clases de texto que solicitan los maestros .....	122

**III. LA ESCRITURA: RAZONES, PROCESOS**

**Y DIFICULTADES**..... 139  
Usos y propósitos de los textos universitarios ..... 139  
El proceso de escritura según los estudiantes ..... 161  
Los estudiantes y sus dificultades de escritura..... 193

**IV. LA PRÁCTICA DOCENTE:**

**ENTRE ASESORÍAS Y REVISIONES** ..... 225  
Limitaciones y rendimientos de las asesorías de escritura ..... 225  
La heterogeneidad de la revisión y de la evaluación..... 242

**V. LA ESCRITURA: RELACIONES AFECTIVAS**

**Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA** ..... 261  
Escribir: entre la necesidad académica y el gusto personal..... 261  
Aportaciones concretas..... 284  
Preferencias diferentes entre la lengua oral y la escrita ..... 286  
Ideas, sugerencias y propuestas para la enseñanza de la escritura..... 291

**CONCLUSIONES** ..... 313

**REFERENCIAS**..... 319

**ANEXO**..... 323

---

## INTRODUCCIÓN

### **LA PRESENCIA MARGINAL DE LA ESCRITURA. PLANTEAMIENTOS DE PARTIDA**

La lectura y la escritura son fundamentales en la formación de los alumnos de todos los niveles educativos, y desde los primeros grados de la educación básica los maestros enseñan a leer y a escribir de manera formal. Además en el currículum de primaria y secundaria se plantea la enseñanza de la lengua con base en las innovaciones pedagógicas aportadas por la investigación en diferentes ciencias del lenguaje y en disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología, entre otras.

No obstante la inclusión de planteamientos innovadores en el currículum formal de la educación básica para la enseñanza de la lengua y, en particular, las propuestas didácticas para el desarrollo de competencias relacionadas con la composición escrita, en la práctica docente prevalecen las ideas de que redactar no representa ninguna dificultad, pues sólo consiste en transcribir el pensamiento y el habla al lenguaje escrito con corrección gramatical y ortográfica.

Se considera que no es necesario enseñar a escribir, pues una vez que aprenden, los alumnos están preparados para producir cualquier clase de texto de las diversas asignaturas que estudiarán después, en la educación media y en la superior.

En los diferentes niveles educativos, con frecuencia, sólo los profesores de lengua son quienes se ocupan de la enseñanza y del aprendizaje de asuntos gramaticales, de estrategias de composición y de las características de los diferentes géneros textuales. En la universidad, sobre todo en licenciaturas y materias sin relación directa con el estudio de la lengua y la literatura, es probable que no se plantee necesario incorporar al currículum ni a la práctica de los docentes la enseñanza para que los estudiantes aprendan a escribir las diversas clases de textos académicos propias de la educación superior.

En la universidad, al parecer, los profesores esperan que los estudiantes escriban los trabajos sin dificultades puesto que suponen que escribir en la educación superior no es más que una continuación de la manera como elaboraban los trabajos en los niveles anteriores.

La escritura no constituye un medio de formación y, para que los estudiantes escriban los textos solicitados, es suficiente con proporcionarles las consignas respectivas.

Dadas las consignas, los docentes pasan a la revisión de los trabajos y se dan cuenta de que, en efecto, como en los niveles anteriores, los estudiantes manifiestan dificultades para expresar sus propias ideas, comprender las fuentes documentales e incorporar, en el texto que escriben, los conocimientos adquiridos; dificultades, entre otras, relacionadas con la cohesión del escrito, la coherencia y la sustentación de las ideas y hasta con escribir sin faltas de ortografía.

Pero, aunque reconozcan estas limitaciones, no se sienten del todo comprometidos a tener que enseñar, en la universidad, a leer y a escribir a sus alumnos. En primer lugar, porque les debieron enseñar y ellos aprender durante la educación previa, y si no

aprendieron, como estudiantes universitarios, tienen la responsabilidad de formarse por sí mismos en estas materias básicas. Los maestros de cada nivel culpan a los del anterior por las deficiencias de sus alumnos; los de la universidad atribuyen la falta de preparación de los estudiantes a la deficiente formación recibida en todos niveles anteriores.

En segundo lugar, porque consideran que su obligación no es enseñarles a escribir los textos que piden, pues su formación es en determinado campo de conocimientos, e imparten asignaturas relacionadas con las disciplinas en las que se formaron; no son maestros de redacción.

Los profesores no admiten que enseñan ciertas maneras de adquirir y relacionarse con el lenguaje, aunque tratan de inculcar por medio de la lectura, del lenguaje oral y de la escritura, la lengua de la asignatura que imparten.

Y, en tercer lugar, los maestros no enseñan a leer y a escribir sobre su asignatura pues, a pesar de que ellos hayan desarrollado diferentes estrategias de lectura y escritura para el ejercicio académico y profesional de su disciplina, creen innecesaria esta enseñanza, puesto que para elaborar los trabajos académicos que solicitan, los estudiantes sólo requieren saber escribir y leer en general y aplicar ciertas reglas gramaticales y ortográficas a estudiar por su cuenta, si es que no fueron aprendidas con anterioridad.

Las dificultades que los estudiantes enfrentan para escribir en la universidad, por una parte, y las contribuciones formativas de la escritura, por la otra, hacen necesaria la enseñanza de la composición escrita extensiva a todas las asignaturas del currículum, de manera que los estudiantes aprendan, como parte sustantiva de la formación profesional, a producir textos académicos acerca de las disciplinas que estudian.

No bastan los cursos propedéuticos ni los talleres remediales de redacción. Tanto para evitar la deserción y el rezago de quienes manifiestan carencias formativas y de origen sociocultural como para promover la plena participación de los estudiantes en la cultura escrita,

se requiere la integración sustantiva de la enseñanza de la escritura en los procesos de formación universitaria.<sup>1</sup>

Leer y escribir son tareas comunes que los alumnos realizan en todos los niveles para aprender. Sin embargo no se aprecia su importancia para que los estudiantes adquieran y generen conocimientos y sean autores de textos académicos acerca de las disciplinas que estudian. Como plantea Anna Camps (2003, p. 10): “[...] el lenguaje escrito puede ser para los alumnos un instrumento de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás”;<sup>2</sup> un instrumento indispensable para la formación académica, el desarrollo profesional y la plena participación en la cultura escrita.

La escritura tiene un carácter marginado, además, porque la preocupación de los docentes se centra en la lectura, en que los estudiantes aprendan y se apropien de los conocimientos contenidos en los textos que les piden leer. Como la composición escrita no es objeto de enseñanza ni de aprendizaje, para los estudiantes también pasa a segundo término.

Al final, la marginación se manifiesta en su presencia restringida en la práctica docente. Respecto a la escritura, los maestros se limitan a solicitar y revisar trabajos y a utilizarla para comprobar los conocimientos que los alumnos han adquirido y asignar calificaciones.

El reconocimiento de la condición marginal y a la vez de la importancia de la escritura en los procesos formativos en las instituciones educativas de nivel superior, ha propiciado la investigación acerca de las interpretaciones de los estudiantes respecto a las consignas y expectativas de los maestros, así como a las formas de revisión y evaluación de los trabajos.

Sin embargo, este reconocimiento aunado al interés por comprender las diversas dimensiones de la escritura también ha contribuido a

---

<sup>1</sup> En relación con la necesidad de la escritura en la educación superior, véase, entre otros: Carlino (2006, pp. 11-16), Cassany (1999, pp. 91-113) y Gracida y Martínez (2007, pp. 15-18).

<sup>2</sup> Sobre las funciones de la escritura véase también Cassany (1999, pp. 53-56).

su constitución en un campo de estudio de diversas disciplinas desde diferentes enfoques. A continuación presentamos una muestra de los objetos y estrategias de investigación; de los enfoques y de los conocimientos generados en este campo.

## **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

### **Las consignas y revisiones de los docentes**

De acuerdo con Paula Carlino (2007), para conocer las representaciones y expectativas de maestros y estudiantes en relación con la lectura y escritura; en particular para comprender en qué consisten las solicitudes de los maestros y cuáles son las aportaciones que brindan por medio de la revisión de los trabajos, se han realizado entrevistas y observaciones, y analizado las producciones escritas de los estudiantes, como estrategias, entre otras de investigación.

Con base en la información recabada, se puede decir que incluso cuando los profesores dan consignas detalladas para la escritura, los estudiantes las interpretan de manera diferente; asimismo, tienen ideas diversas acerca de las clases de texto que les solicitan. Además, los maestros en raras ocasiones explican sus expectativas y los criterios que deben cumplir los trabajos; entre ellos tampoco hay acuerdo en cuanto a las características de géneros textuales como la monografía y el ensayo.

Los estudiantes indican que las consignas de los profesores son insuficientes y confusas, y no proporcionan más explicaciones porque suponen que ellos ya saben cómo elaborar los trabajos. Ante esta falta de claridad, antes de escribir, leen, preguntan y comparten opiniones, como recursos que los ayuden a comprender las solicitudes de los maestros.

En cuanto a la revisión también encontramos resultados y conclusiones similares. Con frecuencia, los profesores hacen observaciones que los alumnos no entienden; corrigen nada más la ortografía y aunque identifiquen dificultades de diverso orden no

hacen señalamientos ni alguna aportación para corregirlos, porque consideran que esa no es su responsabilidad.

De acuerdo con Hilloks,

[...] de manera general las investigaciones han concluido que las observaciones por sí solas no afectan los trabajos de los estudiantes debido a que los comentarios son vagos y estereotipados o bien son significativos sólo para el profesor, pero confusos para los alumnos (en Pacheco y Villa, 2005, p. 1209).

Notas como “regular”, “falta argumentación”, “idea confusa, corregir”, en efecto, contribuyen poco a que el estudiante aprenda y mejore sus trabajos.

Poco a poco los estudiantes descubren en qué consisten las diferentes expectativas y criterios de los docentes en relación con los textos que solicitan. Pero después el proceso se reinicia, porque tienen otros maestros quienes a su vez plantean sus propias demandas en cuanto a las características formales y de contenido que deben satisfacer los trabajos.

### **De los productos al proceso cognitivo de composición escrita**

En el ejercicio de la docencia es común la definición de la escritura como la aplicación de un conjunto de reglas lingüísticas para la comunicación de conocimientos. Con base en esta definición, Gilberto Fregoso (2000, pp. 14-19) analizó los trabajos de tres grupos de estudiantes de licenciatura y uno de maestría para identificar y clasificar dificultades de acuerdo con varios componentes del lenguaje escrito.

El objeto de estudio son los textos como productos de la escritura, separados de los procesos que siguen los estudiantes para escribirlos. En particular analizó tres clases de textos académicos: una ficha de trabajo, una reseña y un ensayo, con el fin de identificar

dificultades en seis niveles del código lingüístico: gramático, verbal, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico.

Aunque Gilberto Fregoso (2000, p. 15) plantea que: “La técnica empleada para la valoración fue de naturaleza cualitativa, pues se trató de un análisis psicolingüístico de los textos [...] de acuerdo con el conjunto de procesos cognitivos peculiares puestos en juego para la generación de los mismos [...]”; en realidad se trata de un estudio de corte cuantitativo enfocado a comparar porcentajes de errores y a identificar posibles diferencias entre los cuatro grupos participantes.

Los textos que los maestros solicitan como parte del trabajo académico cotidiano, y que a menudo se utilizan para la evaluación, en esta investigación fueron revisados para documentar y generar conocimientos acerca de las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con el empleo del lenguaje escrito.

Como, de acuerdo con los estudiantes que participaron en la investigación, “[...] muy pocos o ningún mentor se ha tomado la molestia de [...] indicarles los problemas de redacción [...], pues lo importante ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole” (Fregoso, 2000, p. 10), este autor propuso identificar y cuantificar los problemas de escritura más frecuentes, producto, según él, de una deficiente formación previa.

Las dificultades van de la caligrafía –revisó textos manuscritos–, al significado unitario de los escritos, y son comunes entre los grupos, no obstante las diferencias de nivel educativo, licenciatura y posgrado, y área de formación. En conclusión, y como sugerencia, Fregoso plantea realizar acciones que corrijan y atenúen estos problemas “[...] dada la frecuencia y similitud de este tipo de equivocaciones que se encuentran en la redacción” (Fregoso, 2000, p. 19) de estudiantes universitarios.

También Kelly y Takao y Kelly y Bazerman (en Pacheco y Villa, 2005, p. 1213) tomaron como objeto de estudio los textos producidos por los estudiantes. Después de presentar un software sobre las eras geológicas, les solicitaron la redacción de un ensayo al

respecto y revisaron los escritos de acuerdo con el enfoque del análisis del discurso.

A diferencia de la investigación de Fregoso, el propósito no era identificar las dificultades de redacción de los estudiantes, sino los conocimientos adquiridos por medio de esta experiencia de aprendizaje. Los autores plantean que esta forma de analizar el discurso permite comprender los diferentes niveles de complejidad de los conocimientos que los estudiantes expresan y generan por medio de la escritura.

La primera, aunque también estaba dirigida a la identificación del sentido del texto, así fuera una ficha de trabajo, se enfocó, con base en una aproximación gramatical, sobre todo a los atributos formales; mientras que la segunda, basada en el análisis del discurso, a los contenidos, a los conocimientos formulados en ensayos, una clase de textos particularmente apropiada para el caso. En ambas investigaciones el objeto de estudio fueron los productos de la escritura.

En contraste, diversas investigaciones, fundadas en la psicología cognitiva, se han dirigido al estudio del proceso que siguen diferentes escritores para la composición escrita. De acuerdo con este enfoque, la producción de textos consiste en la realización de operaciones cognitivas para solucionar los problemas que surgen en las diferentes etapas de un proceso cuyo propósito es responder a determinada situación comunicativa.

De acuerdo con Juana María Méndez (2004, pp. 40-44), Flower y Hayes estudiaron el proceso cognitivo de escritura por medio del método de pensamiento en voz alta, que consiste en audiograbar el discurso de los sujetos acerca de lo que piensan, mientras desarrollan determinadas tareas de escritura previamente asignadas. El investigador analiza la grabación y el texto producido una vez terminada la tarea, identifica las dificultades que enfrentan los escritores, las decisiones que tomaron y las estrategias utilizadas para darles solución.

Durante el proceso de composición escrita, se habían reconocido las etapas de planeación o preescritura, de traducción del plan

o de redacción y de revisión o postescritura.<sup>3</sup> Sin embargo como plantea Marta Marín (2004, p. 277),

La novedad que aportan Flower y Hayes es que descartan la idea de “etapas” pensadas como peldaños o como compartimentos cerrados y en cambio se refieren a momentos recursivos que se imbrican, superponen y vuelven sobre sí mismos una y otra vez.

Los escritores realizan las diferentes etapas del proceso de redacción de acuerdo con el problema retórico que plantea el contexto social en el que se desenvuelven. Planean el texto con base en las características de los destinatarios; analizan los conocimientos que tienen sobre el tema; toman decisiones sobre el lenguaje a utilizar (formal, informal, general, específico, entre otras posibilidades de registro); escriben y revisan el texto en función de las demandas y las expectativas de la situación comunicativa y de los propios propósitos que se han planteado.

A partir de los estudios de Flower y Hayes se han desarrollado múltiples investigaciones de acuerdo con un enfoque cognitivo de la escritura. Se han propuesto diferentes hipótesis, diversificado las estrategias de investigación y posiciones teóricas de las que da cuenta Oscar A. Morales (2003, pp. 421-429), a la vez que expone la investigación específica que él realizó para aportar conocimientos acerca del carácter de la composición escrita.

Oscar A. Morales presenta las diferentes concepciones de Beiter y Scardamalia, Hairston y Elbow, por una parte, y de Smith, Murray, Moffett, Tierney y Pearson y Briton, por la otra. Los primeros sostienen, grosso modo, que existen diversos procesos de escritura; los segundos, que sólo existe uno.

De acuerdo con la primera concepción, los procesos de escritura son diferentes según la clase de textos a escribir, el carácter

---

<sup>3</sup> Se han utilizado varios nombres para cada etapa. Preescritura, escritura y postescritura son los utilizados por María Teresa Serafini (2005) para organizar su libro *Cómo se escribe*.

de la tarea que demanda cada tipo de escrito, y la experiencia y las actitudes de los escritores. Así, los procesos para escribir una carta, un texto académico y uno literario son diferentes, en cuanto cada clase de texto posee características, exige tareas y se escribe con propósitos diversos. Los procesos también difieren en correspondencia con la experiencia y la manera particular como los escritores abordan la escritura.

De acuerdo con diversos estudios, se reconocen dos grupos. En el primer grupo se identifica a quienes se limitan a registrar las ideas que les vienen a la mente, sin planear ni revisar los textos que escriben. También a él pertenecen los escritores académicos, quienes, si bien introducen tareas de planeación y revisión, se limitan a anotar los conocimientos adquiridos de la lectura, la información recabada mediante la investigación o los planteamientos identificados en diversas fuentes, de acuerdo con ciertos géneros textuales académicos.

En el segundo grupo se incluye a los escritores expertos, quienes al escribir transforman sus propios conocimientos iniciales, generan nuevas ideas y descubren significados que surgen de la escritura misma. Se reconocen a sí mismos como escritores y están preparados para la utilización flexible y provechosa de las fases y tareas de planeación, escritura y revisión (Morales, 2003, p. 422; Caldera, 2003, pp. 363-368).

La segunda concepción plantea que hay un solo proceso de escritura que consiste en tres subprocesos inseparables y en constante interacción. En primer término, con base en ciertas intenciones, el escritor se prepara para escribir. Más que realizar tareas específicas de planeación, pone en marcha un subproceso de incubación de ideas; medita sobre lo que va a escribir y ensaya, en la mente o en el papel, diferentes formas de expresión escrita.

Las tareas de preescritura o preparación no sólo se realizan para escribir todo el texto y en cambio tienen presencia en diferentes momentos para la escritura de las diferentes partes, desde un enunciado, un párrafo hasta la totalidad del escrito.

Después de realizar diversas tareas de preescritura o preparación, de generar ideas, de meditar y de ensayar, en segundo término, el escritor redacta borradores, escribe; transcribe los pensamientos o el habla interna, pero a la vez descubre significados e intenciones que no tenía previstos. Las palabras fluyen fuera de su control, de manera que la misma escritura produce un significado propio no esperado por el escritor.

Y, en tercer término, durante el subproceso de revisión, el escritor descubre las ideas creadas por la escritura y responde a ellas, corrige el texto para que dé cuenta de sus anteriores y nuevas intenciones, y, asimismo, contesta a las características y expectativas de los posibles lectores.

Los tres subprocesos se sobreponen. La escritura de cualquier parte del texto, palabra, frase, párrafo, constituye la preescritura o preparación de la siguiente, del mismo modo que la revisión se realiza en los diversos fragmentos y en la totalidad del texto para dar origen a nuevos procesos de preescritura y redacción (Morales, 2003, pp. 422-424).

Con base en estos antecedentes conceptuales, Oscar A. Morales utilizó diversas estrategias de investigación: entrevistó a 10 escritores con formación académica y experiencias de escritura diferentes; analizó los testimonios escritos de cuatro escritores profesionales, y reflexionó sobre su propia experiencia como escritor, con el propósito de obtener información y elaborar explicaciones a favor de la concepción que plantea un solo proceso de escritura, o bien de la que sostiene la existencia de más de un proceso.

Después de recabar y analizar la información, llegó a la siguiente conclusión: “[...] todos los informantes siguen un proceso de escritura similar, independientemente de la tarea, de la audiencia y de las intenciones, a pesar de que indican, en su mayoría, que seguían distintos procesos” (Morales, 2003, p. 428). Aunque Oscar A. Morales plantea que su investigación confirma la hipótesis de la existencia de un solo proceso de escritura, también genera varias dificultades que no quedan del todo resueltas.

En términos generales y abstractos es válida la afirmación de que toda persona para escribir un texto realiza de alguna manera los subprocesos de preparación, escritura y revisión. Sin embargo la conclusión omite las particularidades de estos subprocesos y las tareas concretas que realizan los diferentes escritores, y que el mismo autor menciona.

La etapa de preparación puede durar varios años para un escritor profesional que escribe novelas, y casi no existir para una persona que sólo escribe listas de compras; durante la escritura los estudiantes suelen elaborar varios borradores para responder a las demandas del profesor, mientras quien escribe un diario no tiene esa necesidad; respecto a la revisión, no es lo mismo leer una carta para comprobar que expresa ciertas intenciones afectivas, que revisar y corregir un texto académico cuantas veces sea necesario para lograr ciertos fines cognitivos.

Los escritores realizan diferentes prácticas de escritura de acuerdo con su experiencia, la clase de textos que escriben, el sentido que le dan a la escritura y el contexto en el que escriben. Ya Linda Flower (Cassany, 1991, pp. 151-168), en 1979, se refería a dos tipos de prosa que distinguen a los escritores: un tipo de prosa tiene funciones expresivas y se dirige al mismo escritor. El otro tipo tiene funciones comunicativas y constituye una prosa para el lector.

Los escritores inexpertos escriben prosas de escritor, es decir para sí mismos; escriben espontáneamente, de alguna manera planean y revisan los textos pero sin considerar a los posibles lectores. Los escritores expertos escriben prosas para establecer comunicación con determinados destinatarios; de manera consciente y autorregulada planean, escriben y revisan los textos con base en sus propios propósitos y, a la vez, de acuerdo con las expectativas de los lectores.

De manera paradójica, los escritores novatos escriben de manera similar a los escritores de textos literarios. Ambas clases de escritores escriben prosas que cumplen unas funciones expresivas; textos que expresan diferentes características de personalidad:

ciertos afectos particulares y una manera peculiar de comprender el mundo.

No obstante estas similitudes, mientras los escritores inexpertos utilizan los textos para reconocer sus propias maneras de sentir y pensar, los profesionales los utilizan además para hacerlos objeto de revisión y corrección. Para el escritor novato la escritura espontánea es un medio cuyo único fin es la exploración de los propios conocimientos sin un destinatario determinado, en cambio para el competente sólo es una parte del proceso.

Los escritores de textos literarios, como los novatos, dejan fluir libremente la conciencia para generar, descubrir y transformar las ideas, pero después revisan y corrigen el texto, trabajan con el lenguaje para que, además de cumplir funciones expresivas y comunicativas, satisfaga determinados criterios poéticos o estéticos.

De manera ideal existe un único proceso de escritura, sin embargo en realidad, los escritores realizan diversas tareas concretas para la composición escrita. Hay similitudes entre los procesos que se siguen para escribir las diferentes clases de texto y entre los aprendices y los escritores competentes, pero también diferencias notables entre unos textos, como los académicos, que deben ser escritos con límites de tiempo y con características específicas, y otros, como los literarios, que responden a otros criterios y condiciones.

Diferencias entre unos escritores con dificultades para escribir incluso sobre asuntos conocidos y otros que han convertido a la escritura en un medio importante de apropiación de los conocimientos disciplinarios y de desarrollo de las ideas y organización del pensamiento; entre quienes escriben para sí y quienes han aprendido “[...] a tomar conciencia de la distinción entre expresión y comunicación, a transformar el pensamiento interior, discordante y privado, en prosa pública y comunicativa” (Cassany, 1991, p. 168).