



Número 8.  
Julio de 2017

## **Representaciones, hábitos y dificultades de composición del texto escrito en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio**

### **Assumptions, habits and difficulties of university students in regard to the composition of written texts: an exploratory study**

**Yolanda Álvarez-Sánchez**

Universidad de La Salle

**Santiago Fabregat-Barrios**

Universidad de Jaén

Pág. 60 a la 78

#### **Abstract:**

This article presents an exploratory study into the assumptions, habits of composition and principal difficulties that university students in the study declare to have in regard to the composition of written texts. It is a qualitative study elaborated from a series of semi-structured interviews used as a method of data collection. Once the analysis and categorisation of the data is complete, we present the system of beliefs of the participants regarding professional and academic writing. We identified their most relevant difficulties and make clear what must be taken into consideration when proposing actions which objective is to improve writing competencies in the area of Tertiary Education.

#### **Keywords**

Teaching writing, academic writing, writing across the curriculum, Tertiary Education



## 1. Introducción

La capacidad de escribir de forma solvente y de responder a las demandas que la actividad académica plantea en relación con la escritura son dos necesidades percibidas cada vez con mayor claridad tanto por el profesorado como por el alumnado universitario. Como bien sabemos, la escritura es una herramienta epistemológica que nos permite construir y compartir el conocimiento y es, a su vez, una actividad presente en todos los ámbitos académicos y profesionales, una habilidad que, junto con la lectura crítica, resulta imprescindible para los estudiantes, con independencia de la titulación que cursen y de la orientación profesional que sigan.

En el contexto actual, los estudiantes universitarios han de enfrentarse cada vez con mayor frecuencia a textos complejos que exigen de ellos un manejo suficiente de las habilidades de escritura analítica. Pensemos, por ejemplo, en los trabajos de fin de grado o en los trabajos de fin de máster, sin dejar de lado los ensayos, los proyectos, los trabajos intermedios, los informes y las exposiciones escritas que los estudiantes han de elaborar, casi a diario, en sus distintas titulaciones.

En esta línea, el presente trabajo ofrece los resultados de una investigación de corte cualitativo, inscrita en un contexto más amplio, centrada en explorar las principales representaciones, hábitos de composición y dificultades declaradas por un grupo de estudiantes universitarios, la mayor parte de ellos, en su periodo inicial de formación superior.

La investigación se ha llevado a cabo en la universidad colombiana de La Salle (Bogotá) entre el alumnado de las titulaciones de Contaduría Pública y Administración de Empresas, en el marco de la asignatura *Lectura y escritura*, en la que están matriculados los informantes que participan en el estudio.

## 2. Marco teórico

El marco teórico en el que se inscribe el presente artículo se sitúa en la intersección de tres ámbitos de estudio distintos, todos ellos relacionados con la escritura y con el desarrollo de las competencias escritas: en primer lugar, el referido a los modelos cognitivos que describen el proceso de composición de los textos escritos; en segundo lugar, aquellos trabajos conectados con la idea de escritura a través del currículo (Writing Across the Curriculum [WAC]), que insisten en la necesidad de inscribir las prácticas letradas en el contexto específico de cada una de las disciplinas académicas; y, finalmente, los estudios relacionados con el desarrollo y la mejora de la escritura en el ámbito de la Educación Superior.

En efecto, la escritura, como proceso, es una tarea compleja que se articula a través de diferentes fases recursivas en las que median dos elementos esenciales, sujeto y

contexto, entendido este último tanto en una vertiente física como social. Como sabemos, son los trabajos de Flower y Hayes (1980 y 1981) y de Hayes y Flower (1980) los que establecen el marco de referencia tanto en lo que respecta al estudio de las estrategias que intervienen en la redacción, como en lo relativo a las operaciones mentales — planificación, textualización y revisión— que configuran el proceso de escritura.

Este desarrollo teórico posee sus evidentes implicaciones en la didáctica de la escritura, como señala con acierto Camps (2003), pues, a partir de este modelo, la enseñanza de la escritura ha de poner el foco en el proceso de composición y plantearse como principal objetivo que el estudiante desarrolle de forma adecuada las operaciones cognitivas que permiten un progreso efectivo en la mejora de las competencias escritas.

Por otra parte, a partir del último tercio del pasado siglo, distintos estudios —entre ellos, los trabajos ya clásicos de Langer y Applebee (1987), Bereiter y Scardamalia (1987)<sup>1</sup> o Geisler (1995)— insisten en la relevancia que posee la escritura como herramienta epistemológica a la hora de construir y de transformar el conocimiento, de ahí que se postule la necesidad de escribir en todas las áreas curriculares y, al mismo tiempo, de cambiar la forma en la que profesores y alumnos utilizan la escritura en las diferentes materias.

Estas son algunas de las coordenadas que conforman la base del movimiento WAC (McLeod y Maimon, 2000), que, en lo que a la escritura se refiere, se fija como metas ayudar a los estudiantes a introducirse en las convenciones básicas del discurso académico y familiarizar al alumnado con las coordenadas discursivas propias de cada una de las materias (McLeod y Soven, 1992).

En este sentido, en el contexto de la Educación Superior, la escritura concebida en su amplio sentido epistémico, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, brinda la posibilidad de acceder y de profundizar en nuevos campos de conocimiento (Carlino, 2005) y permite a los estudiantes afrontar la resolución de problemas relacionados con el acto de escribir, a partir del uso de determinadas estrategias conscientes (Tolchinsky, 2000).

Por último, y en lo que al marco teórico respecta, conviene resaltar que son numerosos los estudios que han destacado en las últimas dos décadas la importancia de afrontar el trabajo sistemático de la escritura en el ámbito de la enseñanza universitaria (García Romero, 2004). Se trata de propuestas que tienen sus referentes prácticos más contrastados en las universidades norteamericanas (Fabregat, Gutiérrez y Santos, 2014), a través de los denominados «centros de escritura» o de la publicación de reputadas guías de escritura y de lectura crítica, caso de Axelrod y Cooper (2009) o de Axelrod, Cooper y Warriner (2011), entre otras.

---

<sup>1</sup> Revisado y reeditado más adelante (Bereiter y Scardamalia, 2002).

Esta preocupación viene motivada por la constatación de un hecho: las dificultades que muchos estudiantes universitarios presentan a la hora de afrontar tareas de escritura analítica, un aspecto explorado en distintos trabajos referidos al ámbito universitario en Hispanoamérica, tal como documentan Gallego y Mendías (2012, 2), aunque también al caso de la universidad española (Romero *et al.*, 2014).

Como es esperable, la comprobación efectiva de estas dificultades — documentadas asimismo en lo que respecta a la lectura (Felipe y Barrios, 2017)— ha dado lugar a distintas propuestas de actuación, tanto en el ámbito hispanoamericano —Pereira y di Stefano (2007), Moyano (2010) o Jarpa (2013)—, como en el caso de España —Romero, Salvador y Trigo (2014) o Fabregat (2017), entre otros.

### 3. Objetivo del estudio y preguntas de investigación

El objetivo fundamental de este trabajo es el de determinar e identificar los principales problemas que declaran tener los estudiantes universitarios objeto de la muestra en torno a la escritura en español —a partir del estudio de su sistema de representaciones sobre la composición escrita— con el fin de llevar a cabo un análisis de estas dificultades y de proponer actuaciones que contribuyan a mitigarlas.

En este sentido, nuestra pregunta de investigación se articula en torno a tres ejes fundamentales:

- ¿Cuáles son las representaciones, los hábitos y las dificultades que los estudiantes objeto de la muestra declaran tener en relación a la escritura?
- ¿Cuáles son las razones por las que los estudiantes presentan estos problemas?
- ¿Qué tipo de propuestas de actuación y de orientaciones metodológicas podrían implementarse para mitigar estas dificultades?

### 4. Contexto y metodología de la investigación

La presente investigación se desarrolló a lo largo de año 2015 en la universidad de La Salle en Bogotá (Colombia) y, como ya explicamos anteriormente, se inscribe en el marco de una investigación de carácter más amplio en la que, además de la entrevista en profundidad, se emplearon otros instrumentos de recogida de datos, como el cuestionario y el análisis de producciones escritas.

En lo que concierne de forma estricta a este artículo, su orientación es eminentemente cualitativa y exploratoria y toma como informantes a estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle. La elección de los informantes está motivada por el hecho de que, en ambas titulaciones, existe un espacio

académico destinado específicamente a la lectura y a la escritura<sup>2</sup>, una iniciativa que han emprendido distintas universidades colombianas con el propósito de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes (Pérez-Abril, 2013).

Por otra parte, las propuestas de actuación que llevamos a cabo, orientadas a mejorar el tratamiento específico de la escritura en el contexto específico del estudio, conectan con las bases propias de la investigación-acción.

#### 4.1. *Muestra*

Para recabar los datos que constituyen la base de este artículo se entrevistó a un total de 50 informantes, estudiantes de segundo semestre de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle, en Bogotá (Colombia), tanto de la jornada diurna como de la nocturna, todos ellos matriculados en la asignatura de “Lectura y escritura”. Los datos básicos relativos a los informantes son los que recogemos en la tabla de abajo.

<b>Datos básicos de la muestra</b>	
<b>Informantes</b>	50 estudiantes de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, matriculados en el espacio académico “Lectura y escritura”
<b>Universidad</b>	Universidad de La Salle. Bogotá (Colombia)
<b>Edad</b>	Entre los 16 y los 38 años
<b>Población con mayor prevalencia</b>	Franja entre los 16 y los 18 años
<b>Distribución por sexos</b>	Mujeres: 30 informantes / Hombres: 20 informantes
<b>Otros datos</b>	Estudiantes de segundo semestre de los turnos de mañana y tarde

**Tabla 1.** Datos básicos de la muestra.

#### 4.2. *Instrumentos de recogida de datos*

Como instrumento de recogida de datos, en esta fase del estudio global, se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad, a partir de un guion inicial de 11 preguntas mediante las cuales se exploran las representaciones de los estudiantes en torno a la escritura, sus hábitos en la composición del texto escrito y sus creencias en torno a la formación que han recibido y deberían recibir en relación con la escritura, como focos fundamentales.

La duración global de las entrevistas realizadas fue de 5 horas y 52 minutos, con una extensión media de unos 7 minutos. Dichas entrevistas fueron grabadas en audio con

<sup>2</sup> Este espacio académico de “Lectura y escritura” (denominado en la actualidad “Argumentación” en la Universidad de La Salle) se basa en el principio de que los estudiantes, además de su formación disciplinar, requieren del aprendizaje y del uso de las habilidades comunicativas, con el fin de asegurar su éxito académico y su posterior desempeño profesional.

el consentimiento previo de los informantes y transcritas conforme a los criterios que se recogen en la siguiente tabla.

Criterios de transcripción de las entrevistas	
Símbolo y nombre	Uso
- <b>Guion</b>	Corte repentino de una palabra. Se usa en caso de palabras sin terminar por voluntad del hablante.
<b>[( )] doble paréntesis</b>	Información no verbal o contextual.
<b>(x) una equis en minúscula entre paréntesis</b>	Balbuceo, duda, tartamudeo.
<b>::: serie de dos puntos</b>	Alargamiento de un sonido. Puede producirse al final o en medio de una palabra en incluye vocales y consonantes.
<b>/ barra inclinada</b>	Pausa corta
<b>// dos barras inclinadas</b>	Pausa media
<b>&lt; número de segundos &gt; símbolos de mayor y menor</b>	Pausa larga
<b>subrayado</b>	Énfasis en una palabra o en una sílaba
<b>    paréntesis cuadrado</b>	Comentarios de quien transcribe el texto
<b>PR: profesor</b>	Profesor
<b>E: estudiante</b>	Estudiante
<b>(e) ntonces</b>	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta
<b>///tres barras inclinadas</b>	Final de la respuesta
<b>(incomprensible)</b>	Fragmentos incomprensibles.

**Tabla 2.** Criterios de transcripción. Basada en Bassi Follari (2015) y en el sistema de códigos de transcripción del Group de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) de la Universidad Autònoma de Barcelona.

### 4.3. Procedimiento

Una vez realizadas las entrevistas, se estableció como primer objetivo de tipo metodológico determinar si en el contenido de las mismas existía saturación o redundancia de información a partir de un primer análisis de los registros grabados, pues, como sabemos, desde una óptica cualitativa “añadir indiscriminadamente unidades no aumenta necesariamente la calidad de la información”, más aún puede llegar incluso a resultar contraproducente y a “bloquear la capacidad de conocimiento razonable” (Alonso, 2003, p. 106).

Constatada esta hipótesis, optamos por seleccionar aleatoriamente diez entrevistas<sup>3</sup>, que fueron sometidas a un análisis de contenido (Pardínas, 2005, p. 102), mediante un proceso de comparación constante que dio lugar a distintas categorías, entendidas como ordenadores epistemológicos<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Correspondientes a cinco hombres y cinco mujeres.

<sup>4</sup> Lógicamente, dadas las características de nuestro estudio, renunciamos conscientemente a un análisis de la interacción, entendida la entrevista como práctica social y como discurso oral (Unamuno y Nussbaum, 2004), que puede llegar a aportar resultados más ricos y contextualizados, aunque cuenta con el inconveniente de la complejidad y del tiempo requeridos.

Conforme a ello, los datos fueron agrupados en torno a una serie de ejes temáticos conectados con cada una de las preguntas de la entrevista. Posteriormente, y a partir de la tipificación de las unidades de análisis —segmentos de interacción— se estableció un conjunto de subcategorías que, al agruparse, dieron como resultado, a su vez, una serie de categorías inclusivas, que resultan las más generales y constantes y que son las recogidas, junto a los ejes temáticos, en la siguiente tabla:

### Sistema de categorización de los datos

Ejes temáticos (Establecidos a partir de las preguntas de la entrevista)	Categorías inclusivas (Establecidas a partir del estudio y la tipificación de las unidades de análisis)
<b>a. Representaciones de lo que significa la escritura para los estudiantes</b>	1. Escribir es una forma de comunicar
<b>b. Representaciones de los estudiantes en relación a la escritura y su área de conocimiento</b>	2. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional 3. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse en la vida profesional con otras personas
<b>c. Situaciones en las que suelen escribir los estudiantes</b>	4. Los estudiantes escriben porque es una obligación académica o laboral
<b>d. Dificultades que se les presentan a los estudiantes en el momento de escribir un texto</b>	5. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir 6. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación 7. A los estudiantes se les hace más difícil la tarea de escribir cuando no saben del tema 8. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación
<b>e. Dificultades que declaran los estudiantes a la hora de escribir un texto académico</b>	9. No tener claridad acerca de la idea sobre la que se va a escribir 10. Precisar la organización de ideas en el texto: coherencia y cohesión 11. El empleo de tecnicismos en el texto académico
<b>f. Representaciones y hábitos de los estudiantes en relación a la planificación del texto</b>	12. Plantear la idea sobre la que se va a escribir 13. Consultar fuentes 14. Hacer un borrador
<b>g. Representaciones y hábitos de los estudiantes en relación a la textualización de escritos</b>	15. Estar muy bien documentado para no escribir cualquier cosa 16. Hacer uso de diccionarios 17. Tener en cuenta los signos de puntuación 18. Tener en cuenta la ortografía
<b>h. Representaciones y hábitos de los estudiantes en relación a la revisión de la escritura</b>	19. Los estudiantes leen el texto al menos dos veces 20. Los estudiantes entregan el texto a otra persona para que lo lea
<b>i. Representaciones de los estudiantes en relación al tipo de formación recibida relacionada con el desarrollo de la escritura</b>	21. Los estudiantes recibieron en las etapas educativas anteriores una formación muy básica en torno al desarrollo de la competencia escrita 22. En el colegio se hace énfasis en la competencia lectora

<b>j. Estrategias que, a juicio de los estudiantes, se deberían implementar en la Facultad y en los programas de mejora de la escritura</b>	23. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.
	24. Intensificar el espacio académico de <i>Lectura y Escritura</i>
	25. Que todo el profesorado, independientemente del espacio académico que oriente, se preocupe por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir
	26. Motivar a los estudiantes a la hora de escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos

**Tabla 3.** Sistema de categorización de los datos: ejes temáticos y categorías inclusivas.

## 5. Resultados

Del análisis de las entrevistas, se extraen, como ya explicamos arriba, una serie de categorías inclusivas en torno a las cuales se han agrupado la mayor parte de las respuestas de los informantes. Dado el volumen de la información recopilada, para presentar los resultados agruparemos por bloques aquellas categorías con un mayor grado de afinidad y las ilustraremos a partir de segmentos de interacción transcritos a lo largo del estudio.

Bloques de categorías inclusivas	Ejemplificación a través de segmentos
<b>Categorías 1-4</b> <b>Representaciones sobre el significado de la escritura, el papel de la escritura en sus respectivas áreas de conocimiento y las situaciones en las que suelen escribir los estudiantes.</b>	<p><b>1. Escribir es una forma de comunicar</b></p> <p>“[...]digamos para algunas personas no es tan fácil comunicar sus ideas/de forma oral/entonces:::prefieren hacerlo de forma escrita/entonces abre como un canal de comunicación con esas personas//” (informante: 10).</p> <p><b>2. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional</b></p> <p>“[...] el escribir también puede abrir varias puertas/no solo:::o sea/más que todo en:::en:::en como las ideas que uno tiene nuevas/por decirlo así/uno lee y escribiendo puede sacar nuevas ideas/nuevas palabras/nuevos conocimientos que:::que de pronto pueden ayudar//en algún momento para la actividad que se esté realizando//” (informante: 9).</p> <p><b>3. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse en la vida profesional con otras personas</b></p> <p>“[...]yo creo que:::es muy importante dar una muy buena información a los:::/ sí/ a las personas// y si uno no escribe bien pues creo que se van a confundir y de pronto no entienden/digamos los balances que uno les dé no:::no los van a entender//entonces yo creo que escribir es una buena forma para que:::para que las personas entiendan pues toda la información financiera//” (informante:8) .</p> <p><b>4. Los estudiantes escriben porque es una obligación académica o laboral</b></p> <p>“[...] cuando me lo piden los profesores porque que es que la verdad el tiempo que yo tengo es muy reducido para escribir//” (informante: 1).</p>

**Categorías 5-11**

**Dificultades que se les presentan a los estudiantes en el momento de escribir un texto (categorías 5-8) y, en particular, un texto académico (categorías 9-11).**

**5. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir**

“[...] tengo tantas cosas por escribir:::que no sé cómo ordenarlas//no sé si lo que escribí de últimas:::iba:::en el principio del texto/o:::en el medio/entonces:::esa es como:::como:::mi dificultad//” (informante: 6).

**6. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación**

“Los signos de puntuación/y además pues que ahora estamos viendo la manera adecuada de utilizarlos es muy:::muy:::muy complicado/porque uno lleva ya mucho tiempo con una costumbre/y pues es de utilizar mal los signos de puntuación/eso es muy complicado” (informante: 4).

**7. A los estudiantes se les hace más difícil la tarea de escribir cuando no saben del tema**

“No tener conocimiento del tema//yo creo que es el principal problema que:::uno presenta porque digamos:::lo mandan a escribir a uno sobre algo y uno como:::como que no tiene de pronto conocimiento/[...]” (informante: 5).

**8. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación**

“Tal vez se me presenta la dificultad en lo que son la ortografía que llevan algunas palabras/y:::yo creería que lo más:::lo más significativo es eso/las tildes//” (informante: 9).

**9. No tener claridad acerca de la idea sobre la que se va a escribir**

“Eh:::el tema/o sea/sí el tema/cuando el tema es muy complicado/por ejemplo:::algo de:::no sé de economía/es muy complicado porque digamos/los conceptos o:::el léxico no es muy:::claro// [...]” (Informante: 4).

**10. Precisar la organización de ideas en el texto: coherencia y cohesión**

“Incluso hace un tiempo tuvimos que hacer un ensayo/de economía/con relación a un libro/ que nos tocó leer/ y para mí el libro fue muy enre(x)(dado) no lo entendí/muy bien porque:::de pronto no tenía las bases/entonces al escribir/fuer:::muy:::muy complicado//porque y era un ensayo/ y lo que hicimos fue como un resumen//porque no fue muy muy fácil/pues escribir//[...]” (Informante: 4).

**11. El empleo de tecnicismos en el texto académico**

“Usar la terminología/adecuada/para un texto como de ese/ de esas características/porque no puedo usar palabras que uso en el diario/sino que son un tipo de palabras mucho más técnicas//que le den como seriedad/al texto//” (informante: 10).

**Categorías 12-20**

**Representaciones y hábitos de los estudiantes en relación con las fases del proceso de escritura: planificación (categorías 12-14),**

**12. Plantear la idea sobre la que se va a escribir**

“Primero:::organizarme/organizar pues:::el sitio donde trabajo pues siempre:::no me gusta distraerme//y:::averiguar sobre lo que voy a escribir/.” (informante: 8).

**13. Consultar fuentes**

**textualización (categorías 15-19) y revisión (categorías 20-21).** “Entonces::porque si es de un tema cualquiera/entonces buscar ese tema/en libros/internet/diferentes fuentes como para tener una idea y uno decir::bueno/ya sé sobre qué voy a escribir/ (informante: 10).

#### **14. Hacer un borrador**

“Primero si::si yo conozco el tema pues::/como dije/hago un borrador/sino/pues lo principal es saber::de qué voy a escribir/” (informante: 10).

#### **15. Estar muy bien documentado para no escribir cualquier cosa**

“Pues como dije antes/ se me hace que lo esencial es estar bien informado//si uno elige un tema/escribir/lo que más pueda acerca de ese tema/y::como::explicarlo de la forma adecuada/escribiéndolo//con palabras que::no sé/que uno se sienta cómodo escribiéndolas/// (informante: 9).

#### **16. Hacer uso de diccionarios**

: “[...] pues de vez en cuando leer un diccionario/ yo creo//sería algo mínimo//yo creo que ya no se usa [se refiere al diccionario]es porque el computador le corrige he::mos perdido esa costumbre/ de buscar los libros/[...]” (informante: 3).

#### **17. Tener en cuenta los signos de puntuación**

“[...]lo demás/yo creo que también es::los respectivo a::los signos de puntuación//yo creo que los signos de puntuación también le dan vida al texto//sí::entonces como que si uso::tengo un buen manejo de ellos como que también voy a::a aclarar lo que estoy diciendo//” (informante: 5).

#### **18. Tener en cuenta la ortografía**

“Um::pues::qué pienso que debo tener en cuenta::pues debo tener en cuenta todos los::la ortografía más que todo/pues porque::pues una pésima ortografía pues::da mucho de qué hablar de una persona// (informante: 2)”.

#### **19. Los estudiantes leen el texto al menos dos veces**

“Lo leo/lo leo dos veces/casi siempre/pero entonces::a veces::pienso que está bien y vuelvo y::vuelvo y lo leo y digo::no/ le falta como una coma/o a veces digo::no sé dónde ponerle la coma/o empiezo a escribir/a escribir/a escribir/y yo digo::si alguien lo va a leer/va a leer de corrido y no va a saber cómo::o sea/no va a tener un descanso en una coma/en un punto/entonces::a veces es como::dónde le pongo una coma/dónde le pongo un punto seguido/dónde le pongo::un punto aparte//” (informante: 6).

#### **20. Los estudiantes entregan el texto a otra persona para que lo lea**

“Um:::cuando termino de escribir un texto qué hago [se pregunta] procuro entregárselo a alguien para que lo lea//” (informante: 7).

#### **Categorías 21-25**

**Representaciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida sobre escritura (categorías 21-22) y**

#### **21. Los estudiantes recibieron en las etapas educativas anteriores una formación muy básica en torno al desarrollo de la competencia escrita**

“En el colegio yo creo que no nos daban esa::como ese enfoque/ en la escritura pero creo que::que en lectura y escritura::pues yo

<p><b>estrategias que deberían implementarse en su ámbito universitario en los programas de mejora de la escritura (categorías 23-25).</b></p>	<p>creía que era una materia pues de relleno/que tocaba verla por obligación/pero:::no/creo que ya estoy como viendo quees:::algo importante para la vida de uno//” (informante 2).</p>
	<p><b>22. En el colegio se hace énfasis en la competencia lectora</b>          “Desde el colegio:::no/en el colegio en el que estaba no era muy bueno/en todas las materias que dictaba y:::y no nos ponían a escribir seguido//en la clase de español nos ponían a leer un libro y ya” (Informante 7)</p>
	<p><b>23. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.</b>          “Hasta el momento:::creo que tengo el básico//pero me gustaría:::sí aprender más/ porque siempre el vocabulario de uno es como muy básico/y aprender a expresarse no solo para escribir//sino para alguna exposición o eso creo que es muy importante//”</p>
	<p><b>24. Intensificar el espacio académico de Lectura y Escritura</b>          “Pues hasta el momento:::eh:::creo que:::pues solo lectura y escritura/me ha parecido bien/pero implementar:::pues no sé si lectura y escritura tenga alguna segunda:::[no]no tiene sino solo esto[pregunta]yo creo que deberían implementar:::por ahí una lectura y escritura de segunda parte/como humanidades que hay humanidades I/humanidades II y humanidades III//”</p>
	<p><b>25. Que todo el profesorado, independientemente del espacio académico que oriente, se preocupe por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir</b>          “Yo creo que digamos:::que:::cada profesor/cada profesor/independientemente de su materia/eh:::dejara:::algún trabajo/ y que lo calificara como tal/como si fuera una materia:::como si fuera escritura/porque:::porque hay profesores en los que le dicen haga un ensayo/ yo creo que los profesores/eh::: (x) independientemente:::sobre(x) qué sean/ hay quienes no saben cómo se califica un ensayo ni cuáles son las pautas para hacerlo/ un ensayo/[...]” (informante: 3).</p>
	<p><b>26. Motivar a los estudiantes a la hora de escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos</b>          “ Um:::no sé/de pronto los concursos/en el colegio donde yo estaba/creo que los concursos de:::hacer cuentos y:::eso para que aparecieran en el periódico/eso era buen ejercicio para que los estudiantes se motivaran a:::a escribir//” (informante: 8).</p>

**Tabla 3.** Bloques de categorías inclusivas y ejemplificación de las mismas a partir de segmentos de interacción.

## 6. Discusión

El análisis y la categorización de los datos con los que hemos trabajado en el presente estudio nos permiten un acercamiento al sistema de representaciones y a los hábitos de composición que los estudiantes objeto de la muestra poseen en torno a la escritura y, en particular, en lo que respecta a la escritura académica y profesional.

En este sentido, observamos cómo los estudiantes explicitan distinto tipo de representaciones en relación con la escritura, que comprenden concepciones muy

distintas: desde la escritura como comunicación o como vehículo de expresión de los sentimientos, hasta la escritura entendida como obligación, bien en el ámbito académico, bien en el estrictamente profesional.

Para ayudarnos a comprender este sistema de creencias del que antes hablamos resultan de singular ayuda dos conceptos teóricos de orientación sociocultural: en primer lugar, la noción de esfera de actividad y, por otra parte, el concepto de género discursivo, ambos formulados por Bajtin (1979). A este respecto, partimos de la idea de que “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua” (Bajtin, 1979, p. 248). Conforme a ello, los géneros discursivos se conciben como el resultado de la propia acción humana, expresada mediante el lenguaje verbal, ante contextos y situaciones sociales que son, a la vez, recurrentes y cambiantes.

Así, para los estudiantes que han colaborado en este estudio, la escritura —observada desde la perspectiva de los diferentes géneros discursivos y de las distintas esferas de actividad— conecta fundamentalmente con dos ámbitos: el académico y el profesional, de ahí que muchos de ellos declaren que la escritura es, para ellos, un instrumento de comunicación en el terreno laboral (categoría 3) y una obligación y una necesidad en las esferas profesional y académica (categoría 4).

Surgen así en las entrevistas distintos géneros discursivos, que conectan directamente con la actividad de escribir en sus disciplinas de estudio y en su ámbito laboral —recordemos que los informantes son estudiantes de Administración de Empresas y de Contaduría Pública—, entre ellos los ensayos o los trabajos, en la esfera académica, o los correos electrónicos formales, los informes de gestión o los balances, en la esfera profesional. Valgan como muestra los siguientes segmentos:

“[...] toca” escribir: “[...] una forma de estar constantemente usando la escritura//en el ámbito académico/cuando se requiere hacer un documento/un escrito/un ensayo/o cualquier trabajo que nos:::que nos coloquen en la universidad/// (informante: 10)”.

“Como es administración de empresas/siempre hay que estar en constante:::uso de informes/de:::de documentos/y esas cosas que permitan:::a las demás personas de un organización económica/eh:::por deci(x) que comprendan nuestras ideas///” (informante 10).

Dicho con otras palabras, los estudiantes de Administración de Empresas y de Contaduría Pública entienden que escribir en sus respectivas áreas de conocimiento es una actividad que posee sus propias particularidades y que estas especificidades deberían abordarse no solo en una asignatura aislada, sino en el conjunto del currículo (categoría 25).

Por otra parte, y en lo que concierne a los hábitos y a las dificultades de composición del texto escrito, observamos que las principales dificultades declaradas por

los estudiantes son agrupables en torno a tres ejes: dificultades vinculadas a aspectos lingüísticos y normativos; dificultades relacionadas con el conocimiento del tema; y dificultades conectadas con distintos aspectos discursivos y con la propia escritura como proceso.

Comenzamos ocupándonos de los aspectos de tipo lingüístico y normativo, que son lo que, a tenor de los datos, parecen inquietar más a los participantes en la muestra. Como ya hemos podido apreciar (categorías 6, 8, 17 y 18), los estudiantes manifiestan una preocupación recurrente por los aspectos ortográficos o vinculados al uso del léxico (categorías 11 y 16). La acentuación, el uso de los signos de puntuación, el empleo preciso del vocabulario, especialmente en los textos especializados, son algunas de las dificultades señaladas con más frecuencia por los informantes. Se trata de aspectos de indudable relevancia en lo que respecta a la escritura, pero que, no obstante, revelan una preocupación tal vez excesiva por la competencia lingüística y por los aspectos normativos en el marco global de la competencia comunicativa (Canale, 1995), aplicada, en este caso, al desarrollo de la escritura.

Así, para un número importante de informantes, en buena medida, escribir bien es usar de manera correcta los signos de puntuación y las normas ortográficas generales, sin advertir que en el proceso de escritura entran en juego otros aspectos de mayor relevancia. Valga como ejemplo el siguiente segmento breve:

“Tal vez se me presenta la dificultad en lo que son la ortografía que llevan algunas palabras/y::yo creería que lo más::lo más significativo es eso/las tildes//” (informante: 9).

En esta misma línea, los estudiantes declaran dificultades a la hora de escribir vinculadas con el desconocimiento del tema objeto del escrito (categorías 7, 9, 12 y 15). Aunque se valora la importancia de investigar y de documentarse antes de redactar, tras de esta preocupación por el desconocimiento del tema se esconde, a nuestro juicio, un problema de planificación: el tan manido tópico del folio en blanco que encubre, en realidad, problemas retóricos tan relevantes como la activación del destinatario o la escasa familiaridad con las características discursivas propias del género al que se enfrentan los estudiantes.

Este punto anterior conecta con el tercer eje al que antes hacíamos mención: las dificultades relacionadas con la competencia discursiva (Canale, 1995 y Andueza, 2011) y con la escritura como proceso. Observamos cómo los estudiantes declaran desconocer, en muchos casos, cómo estructurar las ideas (categoría 5) y cómo disponerlas en el texto (categoría 10), aspectos conectados con la fase de planificación, que encuentran su correlato en la de textualización, en la que la preocupación por aspectos léxicos y normativos parece excesiva (categorías 16, 17 y 18) y, finalmente, con la fase de revisión del escrito, basada en la autoevaluación y en la coevaluación (categorías 19 y 20), pero,

de nuevo, excesivamente volcada hacia los aspectos puramente ortográficos o, a lo sumo, prosódicos:

“Lo leo/lo leo dos veces/casi siempre/pero entonces:::a veces:::pienso que está bien y vuelvo y:::vuelvo y lo leo y digo:::no/ le falta como una coma/o a veces digo:::no sé dónde ponerle la coma/o empiezo a escribir/a escribir/a escribir/y yo digo:::si alguien lo va a leer/va a leer de corrido y no va a saber cómo:::o sea/no va a tener un descanso en una coma/en un punto/entonces:::a veces es como:::dónde le pongo una coma/dónde le pongo un punto seguido/dónde le pongo:::un punto aparte//” (informante: 6).

Para concluir con la discusión, y en lo que se refiere a la formación procedente de etapas educativas anteriores, los estudiantes consideran que han recibido un nivel de instrucción muy básico, más conectado con la lectura que con la escritura (categorías 21 y 22), y depositan sus expectativas de mejora en el campo de la composición escrita en la etapa universitaria (categoría 23).

Sobre este último punto, conviene destacar que existe entre los estudiantes objeto de la muestra la idea de que las competencias escritas deben ser abordadas desde cada una de las asignaturas (categoría 25). Es una idea que conecta con el enfoque *Writing in the Disciplines* (WID), en el que la escritura se convierte en eje transversal de las distintas materias, a partir de las especificidades discursivas propias de cada una de ellas, y, a su vez, con el concepto de comunidad discursiva de aprendizaje desarrollado por Jaubert, Rebière y Bernié (2003):

Pues digamos que el:::el:::esta clase de lectoescritura pues es una de esas/de esas estrategias/pero sí sería bueno implementarlo:::digamos en las otras materias/no solo en esta porque:::pues si bien uno sí la implementa/ obviamente/pe:::ro:::por ejemplo si te ponen a escribir un texto en economía/pues que te digan está mal/entonces/está mal esto/digamos los signos de puntuación/ la idea no es clara/o las ideas principales/ y pues:::digamos que uno debería tener claro/ pues es paralelo a lo que uno está estudiando/ (informante 4).

Esta creencia convive con la percepción por parte de los estudiantes de la importancia del espacio específico de *Lectura y escritura* como apoyo al desarrollo de sus habilidades como escritores (categoría 25) y a la conveniencia de ofrecer refuerzos externos que favorezcan la motivación extrínseca de los estudiantes a la hora de trabajar la escritura (categoría 26).

## 7. Principales conclusiones y propuestas generales de actuación

Para desarrollar el apartado de conclusiones y de propuestas de actuación, retomaremos las preguntas de investigación que explicitamos en la parte inicial de este estudio.

Comenzaremos ocupándonos de las representaciones, los hábitos y las dificultades que los estudiantes declaran tener en relación con la composición de textos

escritos. En este sentido, cabe destacar que, aunque la mayor parte de los informantes entiende la escritura como una necesidad propia de su actividad académica y profesional, la preocupación por la mejora de esta habilidad resulta muy epidérmica y estriba, prácticamente de forma única, en aspectos ortográficos y gramaticales.

A este respecto, a los estudiantes que han participado en este estudio les preocupa qué escribir, pero no tienen en cuenta otros aspectos de especial relevancia, como la activación del destinatario, las características discursivas del género con el que trabajan o la existencia de fases recursivas en el proceso de composición de los textos.

Estas deficiencias se manifiestan tanto en la fase de planificación —mediante la ausencia de estructuras previas o la falta de una mínima jerarquización de ideas—, en la textualización del escrito, demasiado lastrado una vez más por la corrección ortográfica y gramatical, y en la fase de revisión, en la que los estudiantes carecen de referentes que permitan una autoevaluación eficaz de sus producciones, más allá de lo puramente formal.

La constatación de estos hechos nos lleva hasta nuestra segunda pregunta de investigación: ¿cuáles son las razones por las que los estudiantes presentan estos problemas? Sobre este particular, y a tenor de lo declarado por los informantes, estas dificultades son una consecuencia de modelos de formación deficientes que, si bien consideran la escritura como una competencia fundamental en la vida académica y profesional, carecen de una propuesta de actuación estructurada que permita desarrollar la escritura desde perspectivas cognitivas y metacognitivas y como instrumento de construcción y de transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2002).

Estas carencias proceden de niveles educativos anteriores y se perpetúan en la universidad, donde se insiste al alumnado en la importancia de escribir, aunque no se le dice cómo hacerlo, ni se le proporcionan orientaciones precisas al respecto.

Nos acercamos así hasta la tercera pregunta de investigación: ¿qué tipo de propuestas y de orientaciones metodológicas podrían implementarse para mitigar estas dificultades? Situados en el contexto específico de esta investigación, parece evidente que las líneas de actuación han de tener en cuenta una serie de aspectos que derivan directamente de los resultados obtenidos en el presente estudio y en distintos trabajos previos:

- a. La escritura en la universidad no debe estar aislada de las disciplinas.
- b. Para abordar la mejora de la escritura en la universidad es necesario un diagnóstico inicial, que tenga en cuenta el nivel sociocultural de los estudiantes.
- c. La universidad debe romper con la idea de responsabilizar a los niveles previos de formación del grado de desarrollo de las competencias escritas de su

alumnado (Carlino, 2003) e implementar medidas que permitan su mejora efectiva.

- d. Para enseñar a escribir, el profesorado universitario ha de tener una formación sólida sobre didáctica de la escritura y sobre escritura académica (Camps y Castellò, 2013).
- e. Enseñar a escribir es un proceso que comprende asimismo la evaluación. Para ser eficaz esta deberá poseer orientación formativa (Ribas, 2010)
- f. Se deben promover medidas que permitan a los estudiantes desarrollar su competencia discursiva y conocer las especificidades de los distintos géneros que forman parte de su esfera de actividad académica

A partir de estas premisas, consideramos que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la composición de textos escritos ha de abordarse como parte de los currículos de las distintas asignaturas, con el fin de trabajar las particularidades de la escritura académica y profesional en el contexto propio de las disciplinas, y fortalecerse, a su vez, con la oferta de asignaturas y programas específicos en los que se trabaje la escritura como proceso y como herramienta epistemológica que permita la construcción activa de los conocimientos por parte de los estudiantes<sup>5</sup>.

Se trata de un camino ya iniciado, en el que, a nuestro juicio, conviene perseverar para desarrollar de manera efectiva una de las competencias de mayor repercusión en la trayectoria académica y profesional de todo estudiante.

## 8. Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. España: Fundamentos.
- Álvarez, Y. (Tesis doctoral en curso). *Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español en la universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Un estudio exploratorio*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Andueza, A. (2011). *Escribir para promover el aprendizaje significativo y la competencia discursiva en la asignatura de "Estudio y Comprensión de la Naturaleza" en octavo año básico*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense.
- Axelrod, R.B. y Cooper, C.R. (2009). *The St. Martin's guide to writing*. Boston-New York: Bedford-St. Martin's.
- Axelrod, R.B., Cooper, C.R. y Warriner, A.M. (2011). *Reading critically. Writing Well. A reader and guide*. Boston-New York: Bedford-St. Martin's.

<sup>5</sup> Una propuesta de actuación completa, contextualizada en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas en la Universidad de La Salle (Bogotá), ha sido desarrollada por Álvarez (tesis doctoral en curso).

- Bajtin, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bassi-Follari, J. E. (2015). “El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales”. *Quaderns de Psicologia*, 17, 1, 39-62. Universidad de Chile; Universidad Andrés Bello. En línea. Recuperado el 01 de diciembre de 2015 de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n1-bassi/1252-pdf-es>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- (2002). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.) *Competencia Comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-82.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò, 13-32.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. En *REDU-Revista de docencia universitaria*. Número monográfico dedicado a Academic Writing. 1 (1), 17-36, [recuperado el 7 de junio de 2016 de <http://www.red-u-net>].
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fabregat, S., Gutiérrez, F. y Santos, M.S. (2014). El proyecto lingüístico en la Universidad española: un modelo posible. En Romero, M. (coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Barcelona: Octaedro, 63-86.
- Fabregat, S. (2017) (Coord.). *Guía de apoyo para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado en el Departamento de Filología Española*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gallego, J.L. y Mendías, A.M.<sup>a</sup> (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. En *Investigación en Educación*, 10, 47-61.
- García Romero, M.S. (2004). Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. En *Acción pedagógica*, vol. 13, nº 1, 102-106.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017), Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. En *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. En *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

- (1981). A Cognitive Process. Theory or Writing. En *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Geisler, Ch. (1995). Writing and learning at cross purposes in the academy. E Petraglia, J. (ed.) *Reconsidering writing. Rethinking writing instruction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 101-120.
- Hayes, J y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En Gregg, L. y Steinberg, E. *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Geisler, Ch. (1995). Writing and learning at cross purposes in the academy. E Petraglia, J. (ed.) *Reconsidering writing. Rethinking writing instruction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 101-120.
- Langer y Applebee (1987). *How Writing Shapes Thinking. A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. En *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 29-48.
- Jaubert, M., Rebière, M. y Bernié, J.P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle? Où va-t'elle? En *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80. Jaubert, Rebière y Bernié (2003)
- McLeod, S. y Maimon, E. (2000): Clearing the air: WAC myths and realities. En *College English*, 62, 573-583.
- McLeod, S. y Soven, M. (eds.) (1992). *Writing across the curriculum, a guide to developing programs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488
- Pardínas, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40 (64), 405-430.
- Pérez-Abril, M. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. En *Revista de Docencia Universitaria. Universidad del Atlántico – Universidad del Norte*, Colombia, 11, 1, 2013, 137-160.
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 53, 10-21.

- Romero, M. F. (2014). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Octaedro: Barcelona.
- Romero, M.F., Salvador, A. y Trigo, E. (2014). Propuestas de actuación para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En Romero, M. F. *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Octaedro: Barcelona, 87-100.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En Milian, M. y Camps, A. (comps.) (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, 39-65.
- Unamuno, V. y Nussbaum, L. (2004). L'entrevista com a pràctica social i como a espai de construcció d'identitats. En *Approaches to Critical Discourse Analysis*. First International Conference on CDA.