



Número 8.  
Julio de 2017

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

**Yolanda Álvarez-Sanchez**

Universidad de La Salle

**Santiago Fabregat-Barrios**

Universidad de Jaén

Pág. 60 a la 78

### **Abstract:**

This article presents an exploratory study whose objective is to determine 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 in an academic and professional context. The study, which is part of a wider research, has been developed at the La Salle University, in Bogotá (Colombia), among students of the Business Administration and the Public Accounting programs of the Faculty of Administration and Accounting Sciences. It is a qualitative study elaborated from the realization and recording of a series of semi-structured interviews used as a method of data collection. Once the analysis and categorisation of the collected and transcribed information is complete, we present the system of beliefs of the participants regarding professional and academic writing. Each of the obtained categories is exemplified by means of interaction segments. From the obtained results, the most

relevant difficulties declared by the informants regarding writing are identified. In addition to this, different lines of action are suggested, in order to have a useful starting point for designing actions whose objective is to improve students' writing competencies in the area of Tertiary Education.

### **Keywords**

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



## 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. En este sentido, 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. Es el caso de 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, géneros discursivos escritos que forman parte de la esfera de actividad académica (Bajtin, 1979).

En esta línea, el presente trabajo ofrece los primeros 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.

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), Bereiter y Scardamalia (2002) 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).

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.

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), aunque también al caso de la universidad española (Romero *et al.*, 2014). 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.

El objetivo fundamental de este artículo es el de determinar e identificar los principales problemas que declaran tener los estudiantes universitarios objeto de la muestra en torno a la escritura académica y profesional 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 que permita, en una fase posterior de trabajo, proponer actuaciones que contribuyan a mitigarlas.

La investigación se plantea, por tanto, en torno a dos ejes que exponemos en forma de preguntas: ¿cuáles son las representaciones y los hábitos de composición que los estudiantes objeto de la muestra declaran tener en relación con la escritura? y ¿qué implicaciones se derivan de este sistema de representaciones y de estos hábitos a la hora de abordar la práctica efectiva de la composición escrita por parte de los informantes?

### Método

La presente investigación se desarrolló a lo largo de año 2015 en la universidad de La Salle en Bogotá (Colombia). Su orientación es cualitativa y exploratoria, y conecta con las bases propias de la investigación-acción.

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, titulaciones en las que existe un espacio académico destinado específicamente a la lectura y a la escritura, una iniciativa que han emprendido distintas universidades colombianas con el propósito de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes (Pérez-Abril, 2013).

### 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”.

La edad de los informantes está comprendida entre los 16 y los 38 años, siendo la población con mayor prevalencia la incluida en la franja entre 16 y 18 años. De los 50 informantes, 30 de ellos son mujeres y 20 hombres. Los datos básicos relativos a los participantes son los que recogemos en la tabla de abajo.

Tabla 1. Datos básicos de la muestra	
<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

---

**Otros datos** Estudiantes de segundo semestre de los turnos de mañana y tarde

---

Datos básicos de los informantes que han participado en el estudio.

---

### *Instrumentos*

Como instrumento de recogida de datos, se empleó la entrevista semiestructurada en profundidad, a partir de un guion inicial de 10 preguntas, conforme a tres grandes grupos tipológicos de preguntas —descriptivas, estructurales y de contraste (Spradley, 1979)—, 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 el consentimiento previo de los informantes.

### *Herramientas*

Una vez grabadas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas. Se empleó como herramienta un sistema de códigos de transcripción basado en el propuesto por el grupo GREIP (Group de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües) de la UAB, cuya labor de investigación comprende distintos trabajos de orientación cualitativa basados en entrevistas semiestructuradas, y en la adaptación de Jefferson (2004) elaborada por Bassi (2015) para el caso de las ciencias sociales.

Tabla 2. *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.
(x) <b>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>número de segundos</b> > <b>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
(e) <b>ntonces</b>	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta
/// <b>tres barras inclinadas</b>	Final de la respuesta
(incomprensible)	Fragmentos incomprensibles.

Criterios de transcripción de las entrevistas. Adaptación del sistema de códigos de transcripción de GREIP (UAB) y de la propuesta de Bassi (2015), elaborada a partir de Jefferson (2005).

### *Procedimiento*

Una vez transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un primer análisis del contenido de las mismas, que evidenció una saturación de información, a partir del estudio de las diez primeras entrevistas. Esta redundancia de información resulta habitual cuando se trabaja en investigaciones de orientación cualitativa (Alonso, 2003), de modo que “el tamaño de la muestra no se fija a priori” (Hernández y Sampieri *et al.*, 2008:263), sino que se conoce cuando los casos que van añadiéndose no aportan información o datos novedosos.

Para seleccionar la muestra final de entrevistas se tuvieron en cuenta cinco transcripciones correspondientes a informantes hombres y cinco correspondientes a informantes mujeres, en las que están representadas las diferentes franjas de edad presentes en el estudio. Estas diez entrevistas fueron sometidas a un segundo análisis de contenido (Pardínás, 2005) mediante un proceso de comparación constante de los segmentos de interacción transcritos, entendidos como unidades de análisis.

Con el propósito de organizar estas unidades de análisis y de determinar el sistema de categorías, se diseñaron diez matrices con los siguientes criterios:

- a. La denominación de cada una de las matrices corresponde a un eje temático establecido a partir de cada una de las preguntas de la entrevista.
- b. De acuerdo con el eje temático, se dispusieron las unidades de análisis (segmentos de interacción).
- c. Se determinaron a su vez distintas subcategorías que surgieron de la comparación de las unidades de análisis y que, al agruparse significativamente, dieron como resultado las categorías inclusivas, que se establecen como las más generales y significativas del conjunto de análisis.

Posteriormente, se diseñaron diagramas cualitativos con el objeto de mostrar las categorías inclusivas emanadas del proceso antes descrito.

La relación de los ejes temáticos y del sistema de categorías inclusivas resultantes, con su correspondiente número de referencia, se encuentra recogida en el anexo de este artículo (tabla 3).

### *Resultados*

Del análisis de las entrevistas, se extraen una serie de datos que 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.

Una muestra de los segmentos de interacción transcritos, que contribuye a ilustrar los resultados que se presentan en este epígrafe, se encuentra recogida en el anexo (tabla 4), agrupados por bloques de categorías.

En primer lugar, 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.

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 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 dimensiones: 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 esta preocupación por el desconocimiento del tema se esconde, a nuestro juicio, un problema de planificación: el tópicico 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 la tercera dimensión a que antes se hacía referencia: las dificultades relacionadas con la competencia discursiva (Canale, 1995 y Andueza, 2011) y con la escritura como proceso. Se observa que 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, volcada, tal vez en exceso, 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 presentación de resultados, 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 lo 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).

### Discusión

Para desarrollar el apartado dedicado a la discusión de los resultados, se retomará el objetivo fundamental del estudio a partir de las dos preguntas en las que se articula esta investigación: ¿cuáles son las representaciones y los hábitos de composición que los estudiantes objeto de la muestra declaran tener en relación con la escritura? y ¿qué implicaciones se derivan de este sistema de representaciones y de estos hábitos de redacción?

Comenzaremos ocupándonos de las representaciones y los hábitos de composición declarados por los alumnos entrevistados. 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, los datos analizados sugieren que la preocupación por la mejora de esta habilidad resulta muy epidérmica y se materializa, 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 relevantes, 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.

En relación con el segundo eje, observamos que estas representaciones poseen implicaciones directas tanto en la fase de planificación —mediante la ausencia de estructuras previas o la falta de una jerarquización de ideas básica—, en la textualización del escrito, excesivamente lastrada, una vez más, por la corrección ortográfica y gramatical, y en la fase de revisión, en la que los estudiantes declaran una carencia de referentes válidos que permitan la autoevaluación eficaz de sus producciones, más allá de lo puramente formal.

Se constata de esta forma la existencia de dificultades a la hora de abordar la escritura, entendida como proceso. A tenor de lo declarado por los informantes, estas carencias son una consecuencia de modelos de formación deficientes que, si bien

consideran la escritura como una competencia fundamental en la vida académica y profesional, adolecen de una propuesta de actuación estructurada que permita desarrollar la composición escrita desde perspectivas cognitivas y metacognitivas y como instrumento de construcción y de transformación del conocimiento.

El análisis de los datos apunta, asimismo, que 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.

Por otra parte, y en lo que respecta a la dimensión práctica del presente estudio, cabe preguntarse en qué medida los resultados obtenidos pueden contribuir a orientar la didáctica de la escritura en el contexto específico de esta investigación y, por tanto, a mitigar las dificultades puestas de manifiesto por los estudiantes que han colaborado en las entrevistas.

En este sentido, se observa que los resultados concuerdan, al menos parcialmente, con distintas ideas clave presentes en diversos trabajos relacionados con el desarrollo de las competencias escritas entre el alumnado universitario, entre ellas:

- a. Conviene romper con la idea de responsabilizar en exclusiva a los niveles previos de formación del grado de desarrollo de las competencias escritas entre alumnado universitario (Carlino, 2003). Desde la universidad se deben implementar medidas que permitan su mejora efectiva.
- b. 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).
- c. Enseñar a escribir es un proceso que comprende asimismo la evaluación. Para ser eficaz esta deberá poseer orientación formativa (Ribas, 2010)

Por otra parte, los resultados obtenidos sugieren que las actuaciones de mejora relacionadas con el desarrollo de las habilidades de composición de textos escritos en el ámbito universitario han de abordarse a partir de dos tipos de actuaciones:

- a. 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
- b. Mediante oferta de asignaturas y de programas específicos en los que se trabaje la escritura como proceso y como herramienta epistemológica.

En cualquier caso, se trata de propuestas generales, propias de una primera aproximación, que se detallarán en un estadio posterior del trabajo, mediante un estudio complementario de orientación cuantitativa —elaborado a partir de cuestionarios y del análisis de producciones del alumnado— que permita enriquecer el conocimiento de los distintos aspectos relacionados con la composición escrita en el contexto propio de esta investigación (Álvarez, Tesis doctoral en curso).

## Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a la Dra. Elena Felú Arquiola, de la Universidad de Jaén, por su labor de revisión del presente trabajo y como codirectora de esta investigación.

## Referencias

- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: 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.
- Bajtín, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology or Written Composition*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2002). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bassi, 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>
- 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* (63-82). Madrid: Edelsa.
- 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* (13-32). Barcelona: Graò.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. En *REDU-Revista de docencia universitaria*, 1 (1), 17-36, [recuperado el 7 de junio de 2017 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, M.S. (2004). Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. En *Acción pedagógica*, (13)1, 102-106.
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017), Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 7-21.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory or Writing. *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'ou vient-elle? Où va-t'elle? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

- McLeod, S. y Maimon, E. (2000): Clearing the air: WAC myths and realities. *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
- Pardinás, 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. *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. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 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* (87-100). Barcelona: Octaedro.
- Spradley, J.P. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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* (39-65). Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.

## Anexos

Tabla 3. 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</b>	2. La escritura es el reflejo del nivel de formación que

<b>relación a la escritura y su área de conocimiento</b>	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 23. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.
<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>	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.

Tabla 4. Bloques de categorías inclusivas y selección de segmentos ilustrativos

Bloques de categorías inclusivas	Ejemplificación a través de segmentos
----------------------------------	---------------------------------------

Álvarez-Sánchez, Y. y Fabregat-Barrios, S. (2017): Representaciones, hábitos y dificultades de composición del texto escrito en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 60-78.

*ISL*, vol. 8, 2017, págs. 60-78  
ISSN: 2340-8685

**Categorías 1-4**

**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.**

**1. Escribir es una forma de comunicar**

“[...]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).

**2. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional**

“[...] 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).

**3. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse en la vida profesional con otras personas**

“[...]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) .

**4. Los estudiantes escriben porque es una obligación académica o laboral**

“[...] cuando me lo piden los profesores porque que es que la verdad el tiempo que yo tengo es muy reducido para escribir//” (informante: 1).

**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), textualización (categorías 15-19) y revisión (categorías 20-21).**

**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**

“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 una 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 estrategias que deberían implementarse en su ámbito universitario en los programas de mejora de la escritura (categorías 23-25).

### 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 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).

### 22. En el colegio se hace énfasis en la competencia lectora

“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)

### 23. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.

“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//”

### 24. Intensificar el espacio académico de Lectura y Escritura

“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//”

### 25. Que todo el profesorado, independientemente del espacio

**académico que oriente, se preocupe por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir**

“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).

**26. Motivar a los estudiantes a la hora de escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos**

“ 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).

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