

# Estudio exploratorio de las técnicas y hábitos de composición textual en el nivel universitario

*Exploratory study on textual production patterns and techniques at a university level*

**Silvia Hurtado González**  
*Universidad de Valladolid*  
silvia.hurtado@uva.es

## Resumen

El objetivo de este estudio es explorar las técnicas y hábitos de composición de estudiantes universitarios dentro del modelo cognitivo de escritura. Para la obtención de los datos, se aplicó el “Test sobre estrategias de composición”, elaborado por Cassany (1999), a los alumnos de 1º curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (España). El criterio de selección de estos alumnos se fundamenta en dos hechos: sus edades los incluye en el grupo de usuarios adultos y su formación escolar previa muestra un dominio de la expresión escrita en un nivel muy similar, cercano, supuestamente, al desarrollo pleno de la habilidad escritora. Los resultados de esta investigación proceden de la valoración y cuantificación de las respuestas, si bien los datos cuantitativos se utilizan para corroborar y apoyar a los cualitativos. Este es el punto de partida para la discusión, en la que se contrastan los datos obtenidos en este trabajo con los proporcionados por investigaciones anteriores sobre el comportamiento de redactores expertos o competentes. Por lo tanto, el propósito fundamental de este trabajo es identificar las fortalezas y debilidades del alumnado universitario en lo que se refiere a la composición textual.

Palabras clave: técnicas de escritura, competencia textual, expresión escrita, alumnos universitarios, escritura académica.

## Abstract

The purpose of this study is to explore textual production patterns and techniques used by university students within the framework of the cognitive model of writing. To compile the data, we applied the “Test on writing production strategies”, developed by Cassany (1999), to first-grade students of the Primary Education Degree of the Education School at the University of Valladolid, Spain. The selection criteria for the students is based in two facts: their age, which corresponds to the group of adult users, and their academic education, which indicates a very similar writing proficiency, supposedly close to the full development of the writing skills. The outcomes of the research are the result of the valuation and quantification of the answers, although the quantitative data are used to validate and support the qualitative data. This is the starting point for the discussion, where the data compiled for this research are compared with the data provided by previous investigations on the behaviour of proficient or expert writers. Therefore, the essential purpose of this research is to identify the strengths and the weaknesses showed by the university students regarding textual production.

Keywords: writing techniques, textual proficiency, writing, university students, academic writing.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los estudios sobre escritura en educación superior cuentan con, al menos, dos décadas de desarrollo en América Latina (Navarro, Ávila, Tapia-Ladino *et al.*, 2016); sin embargo, en España la preocupación por la escritura de los estudiantes universitarios, aunque meritoria, es reciente (Gallego & Mendías, 2012; Castelló, 2014). Si bien se suponía que los alumnos de este nivel tenían un pleno desarrollo de su competencia escritora, aprendida en los niveles previos, existen en este momento aportaciones suficientes para poner en tela de juicio dicha hipótesis (en el contexto español y sin ánimo de exhaustividad, Atienza & López, 1995; Sanz & Zavala, 2002; Castelló, González & Iñesta, 2010; España Palop, 2011; Gallego, García & Rodríguez, 2015; Rico & Níkleva, 2016). En consonancia con estos esfuerzos indagatorios, el objetivo del presente trabajo es aportar nuevos datos sobre la competencia textual de los universitarios.

Para la recogida de información, se empleó como instrumento un cuestionario-test elaborado por Cassany (1999) y aplicado con anterioridad por Sanz y Zabala (2002). Dicho test fue contestado, de forma anónima y voluntaria, por los alumnos de la asignatura *Lengua castellana* del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (España) durante el curso 2016-2017. El análisis de cada uno de los ítems supone la parte fundamental de nuestra investigación. Por otra parte, comparamos las respuestas de estos futuros docentes con el comportamiento manifestado por los redactores competentes, que ejecutan y regulan eficazmente las operaciones del proceso escritor, con el objetivo de descubrir las fortalezas y las debilidades de los estudiantes que componen la muestra. Los resultados apuntan que los alumnos en cuestión manifiestan cierta competencia en lo que se refiere a la composición de textos, pero existen algunos aspectos que necesitan ser reforzados a través de una formación precisa. Los pormenores de esta afirmación serán abordados paulatinamente a lo largo de este trabajo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques cuya diferencia reside principalmente en el objeto de análisis (Torrance *et al.*, 2000): a) enfoque de producto (estructura y forma del texto), b) enfoque de proceso (procesos psicológicos implicados en la composición) y c) enfoque de contexto (intervención didáctica). En esta investigación se adopta el enfoque de proceso, por su innegable relevancia para comprender en profundidad la conducta cognitiva que realizan escritores variados (expertos/aprendices, adultos/adolescentes, escolares/profesionales), lo que ha permitido identificar las principales tareas que debe resolver el autor mientras escribe y formular modelos teóricos para explicar estas conductas.

El modelo más divulgado e influyente es quizá el de J. Hayes y L. Flower (1980; o Flower y Hayes, 1981, en una versión posterior). Estos autores sostienen que la escritura no progresa a través de estados lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un subconjunto de subprocesos, entre los que se incluye la planificación (diseñar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y

corrección del texto). A su vez, se entiende que cada uno de estos subprocesos puede incluir una serie de operaciones.

Una consecuencia importante de este modelo, posteriormente modificado por Hayes (1996), es que permite caracterizar algunas diferencias entre escritores expertos y novatos. Sin embargo, la comprensión de las diferencias del proceso escritor del novato y del experto se capta mejor a partir de los modelos propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987). El primero, denominado estrategia de transformación del conocimiento, consiste en reelaborar el contenido conceptual así como la forma lingüística del texto, con el fin de que se ajusten las intenciones y metas comunicativas del escritor. El segundo, denominado estrategia de enunciación del conocimiento, propia de los novatos, consiste, globalmente, en producir un texto mediante la formulación de ideas, en la medida en que son recuperadas de la memoria a largo plazo o generadas en ella, sin reorganización del contenido conceptual o de la forma lingüística del texto.

Partiendo de este enfoque, se han realizado diversas indagaciones centradas en el diferente comportamiento de redactores competentes y aprendices. La presente propuesta de trabajo se enmarca en dicha línea de estudios, que ha alcanzado una gran difusión y ha transformado las concepciones de la enseñanza de la escritura, la cual ha dejado de centrarse en el texto como objeto y producto final, para centrarse en este como proceso.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Instrumento de obtención de datos**

En este trabajo se ha desarrollado una investigación exploratoria llevada a cabo mediante la técnica de recogida de información a través del *Test sobre estrategias de composición*,<sup>1</sup> elaborado por Cassany (1999: 279-282). Consta de diez preguntas tipo test relacionadas con el dominio y ejecución de diferentes aspectos y habilidades propias del proceso de escritura: buscar modelos, pensar en los lectores, buscar ideas al principio, hacer borradores, hacer planes y esquemas y modificarlos, leer mientras se escribe, revisar forma y contenido, escribir una idea, escribir en circunstancias diferentes y consultar manuales.

Respecto a esta técnica de recogida de la información por medio de cuestionarios, hay que señalar que estos instrumentos, como es bien sabido, permiten una fácil aplicación, puntuación y corrección. Así, como no necesitan, por lo general, la especificación de unas normas de uso, pueden realizarse de forma colectiva a un grupo numeroso de estudiantes en una situación controlada. Ahora bien, frente a esta ventaja, el inconveniente fundamental es que se recogen las respuestas de los participantes de forma retrospectiva con respecto a la realización de la tarea, con el sesgo de subjetividad que ello conlleva, debido a la ausencia de contraste entre lo que los alumnos dicen hacer (o, mejor dicho, recuerdan hacer) y lo que

---

<sup>1</sup> Este test también está disponible en línea dentro de una web de soporte a las necesidades de redacción y comunicación académicas de la Universitat Pompeu Fabra con la que se intenta mejorar las habilidades de comunicación escrita de los alumnos universitarios (<https://www.upf.edu/es/web/reclit/centros-de-redaccion-y-autoaprendizaje>). En este documento hipertextual, dentro del enlace “Centro de Redacción UPF”, se ofrecen tres itinerarios (en catalán o en castellano): “Técnicas de escritura”, “Modelos de textos” y “Test de autoevaluación”. Asimismo, dicho test aparece recogido en el libro de Jiménez Yáñez (2016, 167-170).

realmente hacen. De todo ello se concluye que no se trata de herramientas totalmente precisas o fiables para valorar o clasificar las destrezas de los estudiantes, aunque sí son “una herramienta didáctica para explorar sus hábitos y actitudes” (Cassany, 1999: 284).

### **3.2. Participantes y criterios de selección**

La población de alumnos que conforma la muestra son los que cursaron la asignatura “Lengua castellana” en 1º del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid durante el curso 2016-2017. Los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación y su colaboración fue voluntaria y anónima. En total, contestaron el test 72 futuros docentes (20 hombres y 52 mujeres) con una media de edad de 20,4 (el 75 %, de hecho, con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años). El criterio de selección de estos alumnos tuvo su fundamento en dos hechos: sus edades los incluye en el grupo de usuarios adultos y su formación escolar previa muestra un dominio de la expresión escrita en lengua española en un nivel similar que se presupone cercano al desarrollo pleno de la habilidad escritora aprendida en los niveles previos.

### **3.3. Procedimiento**

El procedimiento establecido por Cassany (1999) para la aplicación del test sigue estas pautas:

- Señala una afirmación en cada una de las siguientes preguntas, según como te comportes a la hora de expresarte por escrito.
- Anota las matizaciones que harías en cada afirmación elegida en el caso de que no corresponda exactamente con tu forma de trabajar.
- Con el test acabado, contabiliza tu puntuación según el baremo.

Dado que cada una de las cuestiones sobre las que se pretende indagar va acompañada de unos ítems de selección múltiple con tres alternativas, el alumno tenía que elegir una de ellas: la que considerara la más adecuada o la mejor respuesta. En el caso de que ninguna de las opciones se correspondiera exactamente con la forma de trabajar del estudiante, siguiendo la segunda instrucción, el alumno tenía la posibilidad de escribir lo que desease al hilo de cada una de las preguntas planteadas. Sin embargo, en esta investigación se suprimió la última indicación de Cassany, de manera que, una vez terminado y entregado el test, se procedió a calcular la puntuación global de cada uno de los participantes. Para ello, se siguió el sistema de valoraciones propuesto por él mismo (1999: 282), consistente en asignar a cada uno de los ítems 2, 4 o 6 puntos.<sup>2</sup> Obviamente, “reciben mayor puntuación las respuestas relacionadas con la elaboración frecuente de borradores, con tener conciencia sobre el destinatario de escrito, con la revisión profunda del contenido, etc.” (Cassany, 1999: 283-284). La máxima puntuación es de 60 puntos (redactor experto), y la mínima es de 20 puntos (redactor aprendiz); de esta manera se puede saber si la forma de redactar de la persona que ha contestado el test es más propia de un redactor competente o de un

---

<sup>2</sup> El baremo establecido por Cassany (1999: 282) es el siguiente (donde los números son las preguntas y las letras, los puntos correspondientes a cada una de las opciones de respuesta): 1, 3 (a: 4, b: 6, c: 2); 2, 6, 8 (a: 6, b: 4, c: 2); 4, 5, 7, 9 (a: 2, b: 4, c: 6) y 10 (a: 2, b: 6, c: 4).

redactor inexperto. Este cómputo nos permitió establecer el perfil general de los participantes en el estudio. Asimismo, calculamos los porcentajes relativos de cada uno de los ítems. La lectura, en detalle, de estos porcentajes merece especial atención por sus implicaciones en nuestro quehacer profesional.

Con todos estos datos, acometimos la tarea de contrastar nuestros resultados no solo con el mencionado estudio de Sanz y Zabala (2002), que utiliza este mismo instrumento de recogida de datos, sino con otros estudios anteriores que analizan, con procedimientos diferentes, las dificultades escritoras de los alumnos de nivel universitario. El objetivo es poner de manifiesto las tendencias de escritura de este tipo de alumnado tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

#### **4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Los resultados que se exponen a continuación se obtienen tanto del análisis de contenido como de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes, identificados de la siguiente manera: E1, E2, E3... E72. El perfil general, de 44,1 puntos, muestra que estos no pueden ser considerados todavía escritores expertos, ya que la puntuación global del grupo apenas supera la media (40 puntos). Sin embargo, Sanz y Zabala (2002: 119) califican a sus estudiantes “como aprendices que superan holgadamente la media”: su puntuación general es de 48 puntos. En cualquier caso, los estudiantes de este nivel muestran ciertas carencias o deficiencias en lo que a competencia textual se refiere, y estas se hacen más evidentes cuando se analizan independientemente los ítems del test. Así, en cada una de las cuestiones sobre las que se interroga, se ha calculado el porcentaje relativo de alumnos (consignado entre paréntesis) que eligieron tal o cual opción sobre el total de la muestra. Asimismo, se incluyen algunas expresiones literales de los estudiantes que ofrecen información complementaria de interés. Los comentarios transcritos se mantienen intactos, con errores de todo tipo, cuando los hay.

##### **4.1. Buscar modelos**

- a) Antes de empezar a redactar, siempre busco y leo textos parecidos a los que tendré que escribir (13,9 %).
- b) Cuando tengo que escribir algún tipo de texto que no conozco mucho, busco modelos (70,8 %).
- c) Nunca busco ni leo textos que pueda usar de modelo (15,3 %).

A la vista de los datos, los alumnos en este punto se aproximan a la manera de actuar de los redactores competentes, que reconocen llevar a cabo la labor de búsqueda de modelos previa al acto de redacción. En efecto, en algunas situaciones buscar modelos puede ser una buena estrategia para facilitar el proceso de composición (Cassany, 1999: 283; Gallego & Mendías, 2012: 55). En concreto, un 70,8 % de los participantes en nuestro estudio (un 75 % en el de Sanz y Zabala, 2002) declara seguir esta estrategia, aunque únicamente cuando se trata de escritos que no conocen mucho, por lo tanto, de cierta dificultad para ellos.

Para ilustrar este comportamiento, seleccionamos algunas expresiones literales de los informantes:

(E54) “Busco ejemplos para tener una guía y saber cómo hacerlo”.

(E65) “Pienso que me puede servir de ayuda para la redacción posterior”.

(E66) “Busco textos parecidos para ver la estructura y contenidos con el fin de orientarme”.

(E23) “En particular para cartas formales, escritos a la administración, por ejemplo”.

El 13,9 % de los encuestados reconoce buscar y leer textos parecidos a la hora de escribir, sin hacer referencia al posible grado de dificultad de los mismos, si bien la cifra relativa a los alumnos que confiesan que nunca buscan modelos textuales que puedan ayudarles para la redacción de sus propios textos es ligeramente superior: 15,3 %.

#### **4.2. Pensar en los lectores**

a) Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción (23,7 %).

b) Solo pienso en los lectores antes de comenzar a redactar (5,5 %).

c) Pienso más en las ideas que quiero comunicar que en mis lectores (70,8 %).

Se interroga aquí sobre la consideración del auditorio por parte del escritor. Como se puede observar, con un porcentaje del 70,8 % (frente al 51 % de Sanz y Zabala, 2002), los estudiantes admiten pensar más en las ideas que quieren comunicar y menos en sus potenciales lectores, en consonancia con lo apuntado por otros autores (Atienza & López, 1995; Velásquez, 2005; Ochoa & Aragón, 2007). Estos detectaron, igualmente, problemas de adaptación a la audiencia, por una falta de acomodación a los destinatarios del texto.

Seleccionamos las siguientes declaraciones de algunos de nuestros estudiantes:

(E14) “Pienso más en lo que quiero comunicar y en cómo comunicarlo que en la audiencia a la que va dirigido el escrito”.

(E45) “Siempre me suelo centrar más en mis ideas, ya que me parece lo más importante”.

(E36) “Considero más importante dedicar más tiempo a las ideas”.

(E44) “Pienso más en lo que quiero comunicar y en cómo lo quiero comunicar”.

Este comportamiento generalizado entre los participantes de la muestra de despreciar o de no tener en cuenta a los futuros lectores difiere, sin embargo, no solo de los datos procedentes de otras investigaciones (Gallego, García & Rodríguez, 2015), sino también del comportamiento mostrado por los redactores expertos, que, con una mayor capacidad para calcular el perfil del destinatario, tienen en cuenta en todo momento a la audiencia a la que van dirigidos sus textos (Cassany, 1999: 288). Ahora bien, según nuestros datos, únicamente un 23,7 % de los estudiantes piensa en los lectores durante todo el proceso de creación de su texto. Lo llamativo es que parece que el único destinatario de los textos producidos por los informantes (o, al menos, el único que realmente importa) es el profesor, a juzgar por sus declaraciones:

(E23) “No se escriben igual los textos para un profesor que para un resumen tuyo”.

(E64) “Cuando el lector del texto es mi profesor, pienso más en él que si se tratara de otro, porque me juego una nota”.

(E45) “Cuando sé que es el profesor el que va a leer mi texto, pongo más cuidado en él”.

Se deduce de estas palabras que el profesor es el lector que de verdad importa a los alumnos porque les califica y evalúa, postura favorecida claramente por la escuela tradicional que ha contribuido a la idea del docente como destinatario de los mensajes de los alumnos, con lo que los textos no van más allá de una práctica evaluativa. En efecto, el deseo de agradar al profesor y de obtener buenos resultados académicos parece ser la principal causa que guía la actividad escritora de los alumnos, lo cual es coherente con lo hallado en otras investigaciones (Avilán, 2004; Andrade, 2009). De hecho, según Gallego y Mendías (2012: 57), la razón principal que induce a los estudiantes a la producción escrita son las exigencias académicas.

Finalmente, volviendo a nuestros datos, un 5,5 % tiene en cuenta a sus potenciales lectores solo al principio de la redacción, porque, como explica el E38, “al principio pienso en mis lectores, pero posteriormente y de forma gradual se me va olvidando”.

### **4.3. Buscar ideas al principio**

- a) Apunto las ideas tal como se me ocurren (11,1 %).
- b) Apunto las ideas primero para mí, con mis palabras, y después busco la mejor forma de explicarlas a los lectores, con otras palabras (73,7 %).
- c) Apunto las ideas con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores (15,2 %).

La mayoría de los encuestados, concretamente, el 73,7 % (el 66,8 % en Sanz y Zabala, 2002) realiza por separado estas dos tareas: buscar ideas para el escrito y redactarlas después con el lenguaje que requiera cada lector. Este proceder coincide con el de los escritores expertos, que son perfectamente conscientes de que se trata de dos actividades distintas que es mejor realizar por separado. En palabras de Cassany, “los redactores deben preocuparse tanto de expresar sus ideas como de formularlas de modo que puedan ser comprensibles para otra persona, que es distinta y tendrá otros puntos de vista” (1999: 289). Entresacamos algunos comentarios en los que se reconoce esta manera de actuar:

(E25) “Primera fase: Apuntar ideas (lluvia de ideas); segunda fase: ordenarlas y redactarlas para el lector en el papel”.

(E34) “Son dos cosas distintas”.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos han optado de forma mayoritaria por esta opción, por lo general, suelen hacer hincapié en la anotación de ideas:

(E19) “Lo importante es que uno mismo tenga claro las ideas para luego explicarlas a los lectores”.

Para completar el panorama, hay que señalar que los alumnos que no realizan estas dos tareas por separado alcanzan el 15,2 %, mientras que un 11,1 % sucumbe a la tentación de escribir como se les ocurre en el momento.

#### **4.4. Hacer borradores**

- a) No hago borradores; escribo directamente en la hoja final y corrijo en ella con el corrector líquido” (12,5 %).
- b) Hago un solo borrador del texto, que corrijo antes de pasarlo a limpio (63,9 %).
- c) Hago varios borradores que corrijo varias veces, según la dificultad del texto (23,6 %).

En cuanto a la elaboración de borradores, es sabido que los redactores expertos no tienen problemas a la hora de crear todos los borradores que consideren necesarios; sin embargo, el 63,9 % de los alumnos de este estudio ha elegido la opción de un único borrador, porcentaje muy cercano al 60,9 % de Sanz y Zabala (2002), mientras que el 23,6 % de los participantes de nuestra muestra sigue la manera de actuar de los escritores competentes antes descrita.

Los alumnos que declaran que elaboran un único borrador añaden precisiones como estas:

(E45) “Con un borrador me parece más que suficiente para posteriormente corregir mis escritos y pasarlo a limpio”.

(E4) “Por regla general, los textos que escribo no son tan largos como para necesitar varios borradores”.

Uno de ellos explica que intenta escribir directamente la versión final en la hoja en limpio, pero se da cuenta de que no es posible:

(E6) “Suelo empezar escribiendo a limpio, pero al final siempre cambio cosas y lo reescribo”.

No obstante, a pesar del reconocimiento general de la dificultad de escribir un texto “a la primera” (E34), un 12,5 % no considera la necesidad de elaborar borradores, según otro de los estudiantes, por falta de tiempo: “No tengo tiempo para hacer borradores” (E8). El desconocimiento de la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción textual por parte de escritores inexpertos ha sido señalada también por Avilán (2004) y por Gallego y Mendías (2010).

#### **4.5. Hacer planes y esquemas y modificarlos**

- a) Nunca hago esquemas o planes del texto; me basta con una idea mental para empezar a redactar (25 %).
- b) Escribo un esquema inicial que algunas veces cambio cuando redacto (54,2 %).

- c) Siempre hago varios esquemas y planes del texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo, porque se me ocurren ideas nuevas (20,8 %).

El 54,2 % de los estudiantes encuestados no suele o no sabe cambiar el plan inicialmente previsto, dato prácticamente coincidente con el 54 % de Sanz y Zabala (2002), mientras que el 25 % declara que nunca elabora esquemas, de manera que, en esta cuestión, solo el 20,8 % actúa como un redactor competente. Como es sabido, un escritor experimentado no solo realiza muchos planes y esquemas, sino que tiene la flexibilidad necesaria para modificar dichos esquemas a medida que el texto avanza.

En consonancia con estos resultados, en otras investigaciones (Ochoa & Aragón, 2007; Pérez, 2010; Gallego & Mendías, 2012; Gallego, García & Rodríguez, 2015) se apunta que los estudiantes rehúsan el empleo de esquemas. En los siguientes comentarios, entresacados de nuestro corpus, se observa el desapego hacia esta estrategia durante la composición de textos:

(E34) “No necesito realizar ningún esquema puesto que lo tengo todo en mi cabeza”.

(E5) “No me hace falta ningún esquema para empezar a escribir”.

#### **4.6. Leer mientras se escribe**

- a) Siempre hago muchas pausas mientras escribo para leer varias veces cada fragmento escrito (50 %).
- b) Hago algunas pausas para leer una o dos veces solo algunos fragmentos (47,2 %).
- c) No hago pausa mientras escribo y pocas veces leo lo escrito (2,8 %).

El 50 % de los alumnos (el 51,5 % en Sanz & Zabala, 2002) señala que lee mientras escribe “siempre”, haciendo “muchas pausas”, mientras que el 47,2 % solo hace “algunas pausas” para leer lo escrito. Por lo tanto, se puede afirmar que el comportamiento mayoritario es la revisión continua de lo escrito, en consonancia con la manera de actuar de los expertos en este punto. Cassany (1999, 288), por ejemplo, recalca que estos releen, rectifican y reelaboran sus escritos continuamente para cerciorarse de que el texto dice realmente lo que se pretendía.

La asunción de la necesidad de revisar mientras se escribe está presente en los siguientes comentarios:

(E67) “Cada párrafo paro y leo”.

(E68) “Voy revisando mientras lo escribo”.

(E35) “Siempre reviso lo nuevo escrito para que todo tenga conexión y no se repitan las mismas expresiones”.

(E32) “Me gusta ir leyendo lo que escribo con el fin de corregirlo”.

(E21) “Compruebo varias veces que estoy expresando bien lo que quiero transmitir”.

Además, son frecuentes los comentarios en los que se explica con qué finalidad se revisa:

- (E8) “Para asegurarme de que es comprensible y que no hay faltas de ortografía.
- (E45) “Para saber si lo he redactado correctamente”.
- (E43) “Para ver si no me he confundido en alguna idea”.
- (E34) “Para revisar la coherencia y seguir con el hilo conductor”.

Frente a este comportamiento, el 2,8 % de los alumnos declara que no hace ninguna pausa mientras escribe, lo que demuestra que todavía hay estudiantes que conciben la escritura más como un proceso lineal:

- (E22) “Leo al final todo lo escrito; antes no”.

#### **4.7. Revisar forma y contenido**

- a) Reviso, sobre todo, la forma (estilo, gramática, ortografía, puntuación, etc.) en palabras y frases (23,7 %).
- b) Reviso sobre todo el contenido (estructura, ideas, sentido global, etc.) (22,2 %).
- c) Reviso tanto la forma como el contenido (54,1 %).

Si bien el 54,1 % de nuestros estudiantes persigue una mejora global del texto, frente al 68,9 % de Sanz y Zabala (2002), los estudiantes, en una proporción muy similar, reconocen centrarse, de forma especial, en uno de los dos aspectos susceptibles de revisión: el 23,7 %, en la forma, y el 22,2 %, en el fondo. Estos datos contradicen lo apuntado por otros estudios (Villalobos, 2005; Arias-Gundín & García-Sánchez, 2006), que indican que, cuando los estudiantes universitarios escriben, lo hacen con la finalidad de detectar errores en el aspecto formal de la escritura sin tener en cuenta el contenido, y este proceder se explica, según los investigadores mencionados, por el hecho de que la enseñanza de la escritura ha estado ligada tradicionalmente a aspectos formales. Así, el alumno, equivocadamente, suele tener la idea de que para el profesor son más importantes los aspectos gramaticales y ortográficos que la estructuración de ideas o los contenidos de los escritos.

Lo cierto es que son muchos los alumnos que confiesan sus problemas con el aspecto formal del escrito: “Como consecuencia de mis problemas gramaticales he desempeñado una gran preocupación a la hora de revisar la forma, en especial los signos de puntuación” (E61) porque, en palabras del E8, “es lo que más cuenta para los profesores”. Ahora bien, también se reconoce la importancia de llevar a cabo una revisión del contenido:

- (E32) “Suelo revisar minuciosamente el contenido y un poco por encima la forma”.

#### **4.8. Escribir una idea**

- a) Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, puntos de vista, tono, etc. (25 %).

- b) Cuando no me gusta la primera versión, reescribo la oración (63,9 %).
- c) Casi nunca modifico la primera versión de una idea y, si lo hago, es para corregir solo alguna falta (11,1 %).

El 63,9 % de los participantes de esta investigación reescriben la oración cuando no les gusta (un 68,2 %, según Sanz y Zabala, 2002), mientras que un 25 % declara ser capaz de reescribir una idea de varias formas, comportamiento este último coincidente con el de los redactores expertos. Ambas cifras, sumadas, muestran un porcentaje muy superior al de los alumnos que no suelen realizar ninguna modificación en la primera versión de sus ideas (un 11,1 %). Estos suelen ser esclavos de la primera formulación lingüística de sus ideas y reconocen su incapacidad para modificarla.

#### **4.9. Escribir en circunstancias diferentes**

- a) Siempre sigo los mismos pasos en el proceso de composición: generar y ordenar ideas, redactarlas y revisarlas (30,7 %).
- b) No siempre sigo todos los pasos, pero mantengo siempre una misma forma de trabajar (30,6 %).
- c) Mi forma de redactar cambia siempre, porque se adapta a las circunstancias que varían en cada caso: tema, audiencia, tiempo disponible, etc. (38,7 %).

Cada situación de escritura, cada texto es diferente y exige una manera distinta de redactar, pero solo el 38,7 % afirma que su forma de redactar varía dependiendo de factores como el tema, la audiencia o el tiempo de que dispone. En el estudio de Sanz y Zabala (2002), el porcentaje de estudiantes que adapta su forma de redactar a las circunstancias de cada momento es ligeramente superior: el 42,7 %. En el otro extremo se encuentran los que contestan que siguen los mismos pasos a la hora de redactar; estos suponen el 30,7 %. Estos comportamientos dispares aparecen ilustrados en las siguientes explicaciones:

(E32) “Soy incapaz de redactar un texto sin seguir estos pasos”.

(E45) “Por diferentes circunstancias (falta de tiempo, más contenido, etc.) varío los pasos”.

(E41) “Sobre todo influyen el tiempo y las ganas de redactar en un determinado momento”.

El 30,6 % restante no sigue los mismos pasos en el proceso de escritura, pero sí mantiene una misma forma de trabajar, si bien no hay ningún comentario por parte de los estudiantes que permita aclarar un poco más este punto.

#### **4.10. Consultar manuales**

- a) Nunca consulto diccionarios, libros de gramática o manuales; tampoco utilizo verificadores informáticos (12,5 %).
- b) Consulto varias veces estos manuales y siempre compruebo la corrección con verificadores informáticos (48,6 %).
- c) Solo en escritos difíciles utilizo manuales o verificadores (38,9 %).

Casi la mitad de los estudiantes, el 48,6 %, declara utilizar materiales de consulta, característica muy relevante presente en el perfil del escritor experto (Cassany, 1999). Quienes solo lo hacen cuando se trata de escritos de cierta dificultad para ellos son el 38,9 %, porcentaje que, según los datos de Sanz y Zabala (2002), asciende al 53,3 % en esta opción.

Algunas expresiones literales representativas de los encuestados son las siguientes:

(E45) “Los consulto constantemente ya que me sirve tanto para elaborar un texto adecuado como para ampliar mi vocabulario”.

(E22) “Me gusta saber como se escribe algo y sobre todo busco muchos sinónimos”.

Partiendo de su manifiesta preferencia por los recursos de Internet (Andrade, 2009), sería muy interesante conocer qué tipo de obras de consulta son las más solicitadas por los alumnos y de dónde extraen la información.<sup>3</sup>

Finalmente, el 12,5 % de los alumnos confiesa que no lleva a cabo consultas de ningún tipo:

(E35) “No consulto ningún manual, como mucho para buscar algún sinónimo”.

(E23) “No suelo consultar las cosas”.

## **5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA**

Los estudiantes universitarios participantes en este estudio, futuros docentes, no pueden ser considerados escritores expertos porque, pese a su pericia en algunas de las operaciones propias del acto de escribir, muestran deficiencias y carencias en otras, similares a las recogidas en trabajos anteriores (en especial, Sanz y Zavala, 2002). Por lo tanto, los resultados de esta investigación evidenciaron posibles habilidades y dificultades que muestran estudiantes universitarios españoles.

Señalamos como puntos fuertes de este alumnado, en tanto en cuanto se acercan mayoritariamente al comportamiento de los escritores expertos, los siguientes:

- Buscar modelos
- Buscar ideas al principio
- Leer mientras se escribe
- Revisar forma y contenido
- Escribir en circunstancias diferentes
- Consultar manuales

Los puntos débiles, aspectos en los que se alejan de la forma de proceder de los escritores competentes, son los que se detallan a continuación:

---

<sup>3</sup> Cassany (2016) recomienda la instrucción del alumnado en el aprovechamiento de los recursos disponibles en la red y el desarrollo de investigaciones más detalladas en este prometedor campo.

- Pensar en los lectores
- Escribir una idea
- Hacer planes o esquemas y modificarlos
- Hacer borradores.

Teniendo en cuenta las limitaciones intrínsecas a este tipo de estudios, señaladas anteriormente, se admite y se asume que nuestros datos no arrojan resultados concluyentes ni, por supuesto, generalizables a la población de estudiantes universitarios. Así, los hallazgos obtenidos son representativos de esta muestra y se desaconseja su generalización, pero sí son útiles en el sentido de que los aspectos reseñados pueden considerarse como hipótesis para futuras investigaciones centradas en el análisis del proceso de escritura de otros grupos de estudiantes de otras especialidades y carreras universitarias.

Asimismo, consideramos que los hallazgos de este trabajo pueden servir al docente universitario a la hora de planificar y diseñar intervenciones didácticas específicas, de manera que la proyección didáctica de este trabajo bien puede radicar en la elaboración de programas formativos para mejorar las estrategias cognitivas implicadas en la escritura, poniendo el énfasis, evidentemente, en aquellas que se muestran deficientes o ausentes.

Coincidimos con Lorenzo (2004) en la necesidad de concienciar a la comunidad universitaria de la importancia de trabajar la lengua en el transcurso de los estudios superiores y no dar por adquirida la competencia lingüístico-discursiva en las etapas anteriores. Es primordial, en consecuencia, plantear actuaciones docentes más ajustadas a las necesidades de los estudiantes, ya que la condición de escritor experto solo se puede llegar a adquirir con la práctica y con la toma de conciencia de los procesos involucrados en la escritura (Gallego, García & Rodríguez, 2015).

Las primeras universidades en tomar conciencia de la necesidad de abordar la enseñanza de la escritura, no solo para remediar el déficit de competencias básicas de algunos estudiantes, sino sobre todo para proporcionarles los modos específicos de leer y escribir requeridos en cada una de las disciplinas, fueron las anglosajonas. Hoy en día es también relevante el volumen de investigación que aportan especialistas procedentes de América Latina, como adelantamos en la introducción, y, aunque con relativo retraso, van apareciendo contribuciones en las universidades españolas que señalan la importancia de la escritura como eje vertebrador del aprendizaje y se preguntan sobre cómo contribuir a la formación del alumnado, con implicación de la institución y del propio colectivo de profesores. Ballano y Muñoz (2015) presentan un mapa de la situación actual que ilustra los desafíos a los que se enfrentan los profesores españoles en su empeño por vertebrar el discurso de sus alumnos en torno al dominio de la escritura. En concreto, en la compilación que llevan a cabo estas autoras se dan a conocer siete de las principales iniciativas al respecto que destacan por su afán en la enseñanza de modos de escribir adecuados a las diferentes disciplinas universitarias y profesionales. Sin embargo, no hay que olvidar que este tipo de iniciativas tiene que tener como base un conocimiento real de la competencia de nuestros alumnos, al que esperamos haber contribuido.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, M. C. 2009. La escritura y los universitarios. *Universitas humanística* 68: 297-340.
- Arias-Gundín, O. & J. N. García-Sánchez. 2006. El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta* 88: 37-52.
- Atienza, E. & López, C. 1995. El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Revista pedagógica* 10-11: 123-129.
- Avilán, A. 2004. La escritura: abordaje cognitivo. Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura. *Acción Pedagógica* 13, 1: 18-30.
- Ballano, I. & I. MuñozI. (coords.). 2015. *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto: Deusto Digital.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 2016. Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49, S1: 7-29, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002> (16 de febrero de 2018).
- Castelló, M. 2014. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19, 2: <http://revistas.undistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/825> (8 de febrero de 2018).
- Castelló, M., González, D. & Iñesta, A. 2010. La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía* 68: 497-520.
- España Palop, E. 2011. Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos* 1: 37-51. <https://doi.org/10.7203/Normas.1.4646> (8 de febrero de 2018).
- Flower, L. & J. R Hayes. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32 (4). 365-387.
- Gallego, J. L. & A. M<sup>a</sup>. Mendías. 2012. ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en educación*. 2, 10: 47-61.
- Gallego, J. L., García, A. & A. Rodríguez. 2015. ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista electrónica de Investigación Educativa* 17, 2: 16-33, <http://redie.uabc.mx> (12 de febrero de 2018).
- Hayes, J. R. 1996. A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. M. Levy & S. R. Randsell (eds.), *The Science of Writing*, 29-55. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hayes, J. R. & L. Flower. 1980. The Dynamic of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, 31-50. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jiménez Yáñez, R. M. 2016. *Escribir bien es de justicia: técnicas de expresión para juristas*. Cizur Menor, Navarra: Aranzadi-Thomson Reuters.

Lorenzo, M<sup>a</sup>. P. 2004. Competencia revisora y traducción inversa. *Cuadernos de Tradução* 10: 133-166.

Navarro, F., N. Ávila, M. Tapia-Ladino, V. Cristovão, M. E. Moritz, E. Narváez. & Ch. Bazerman. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49, S1: 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006> (12 de febrero de 2018).

Ochoa, S. & L. Aragón. 2007. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica* 6, 3: 493-506.

Pérez, M<sup>a</sup> N. 2010. Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos* 43, 72: 125-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000100006> (22 de febrero de 2018).

Rico, A. & D. Níkleva. 2016. Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos: Estudios de Lingüística* 49 (90). 48-70, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003> (5 de febrero de 2018).

Sanz, C. & J. J. Zabala. 2002. Lengua escrita: sobre estrategias de composición en estudiantes universitarios (Diplomatura de Magisterio). *Lenguaje y textos* 19: 109-120. <http://hdl.handle.net/2182/8176> (7 de febrero de 2018).

Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E. J. 2000. Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study. *Higher Education* 39. 181-200.

Velásquez, M. 2005. Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística* 16: 281-295.

Villalobos, J. 2005. Estrategias de revisión: estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura* 26, 2: 42-53.