

# Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles\*

Núñez Cortés, Juan Antonio / Muse, Cecilia

Universidad Autónoma de Madrid - España / Universidad Nacional de Córdoba - Argentina  
juanantonio.nunnez@uam.es / cecimuse@hotmail.com

Finalizado: Madrid, 2016-12-30 / Revisado: 2017-01-10 / Aceptado: 2017-02-21

## Resumen

*La enseñanza de la escritura entendida como un proceso cognitivo es objeto de especial atención en la universidad. En este contexto, el objetivo de este trabajo es conocer la formación y las percepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre la escritura como proceso. Así, dónde han recibido la formación o si esta tiene un carácter teórico o práctico son algunos de los interrogantes planteados. Para responderlos, se ha realizado un estudio cuantitativo mediante un cuestionario. En él han participado 195 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Los resultados muestran cierta disparidad tanto en la formación como en la percepción de los estudiantes argentinos y españoles. En líneas generales, sugieren que las iniciativas de alfabetización académica tengan en consideración el contexto en el que se han de llevar a cabo y no solo sean una adopción de soluciones sino una adaptación de propuestas.*

**Palabras clave:** escritura académica, proceso, educación superior, Argentina, España

\*\*\*

## Abstract

### TRAINING AND PERCEPTION OF WRITING AS A PROCESS IN ARGENTINIAN AND SPANISH UNIVERSITY STUDENTS

*The teaching of writing is understood as a cognitive process, at the same time, it is a subject of a special attention in higher education. In this context, the aim of this research is able to understand the training and the perceptions that the university students have about the writing as a process. Thus, where have they received the training? Or was it more theoretical, rather than practical? These are some of the raised questions. To respond to them, it has been conducted a quantitative study using a questionnaire. It involved 195 students from the National University of Córdoba (Argentina) and from the Autonomous University of Madrid (Spain). The results show a certain disparity both in the training and the perception of Argentine and Spanish students. Overall, they suggest that the academic literacy initiatives must take into consideration the context in which they are carried out and not only be the adoption of solutions, but the adaptation of proposals.*

**Key words:** Academic writing, process, higher education, Argentina, Spain.

\*\*\*

## Résumé

### FORMATION ET PERCEPTION DE L'ÉCRITURE COMME PROCÈS CHEZ LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES ARGENTINIENS ET ESPAGNOLS

*Dans le cadre de l'enseignement supérieur, l'enseignement de l'écriture, comprise comme un processus cognitif, fait l'objet d'une attention particulière. Dans ce contexte, l'objectif de ce travail est de connaître la formation et les perceptions ayant les étudiants universitaires à propos de l'écriture en tant que processus. Ainsi, où ils ont reçu la formation, et si celle-ci a un caractère théorique ou pratique, constituent-elles, parmi d'autres, des questions posées. Pour les répondre, une étude quantitative a été réalisée sur la base d'un questionnaire. Dans cette étude ont participé 195 étudiants de l'Université Nationale de Córdoba (Argentine) et de l'Université Autonome de Madrid (Espagne). Les résultats montrent certaines disparités tant en la formation, ainsi qu'en la perception des étudiants argentins et espagnols. Dans l'ensemble, ils suggèrent que les initiatives de l'alphabétisation universitaire devraient mettre en considération le contexte dans lequel elles doivent être effectuées et ne soient pas seulement la prise des solutions, mais une adaptation des propositions.*

**Mots-clés:** écriture académique, processus, enseignement supérieur, Argentine, Espagne.

\* Esta investigación forma parte del proyecto de investigación "La argumentación escrita en la universidad: secuencia textual, complejidad sintáctica y calidad discursiva", que se ha realizado con subsidio de la SECyT – Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

## 1. Introducción

En la actualidad, es difícil encontrar quien sostenga que la alfabetización, es decir, el aprendizaje de la lectura y de la escritura es un conocimiento que se adquiere en un momento determinado de la formación de la persona. Más bien al contrario, es común afirmar que la alfabetización es un proceso que dura toda la vida y, si bien comienza en la escuela infantil con una toma de contacto con la palabra escrita, se desarrolla a lo largo de la educación primaria, secundaria y superior. En este último nivel, desde hace unas décadas, se emplea tanto en el ámbito anglosajón como en el hispanohablante el término *academic literacy* o alfabetización académica, respectivamente. Así, recientemente ha sido redefinido este concepto por Carlino (2013: 370):

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Es en este marco en el que se encuadra el presente trabajo, que presenta algunos de los resultados de un estudio realizado a partir del “Cuestionario de Percepción sobre la Alfabetización Académica” (Núñez y Muse, 2016) de los estudiantes universitarios argentinos y españoles. En concreto, en esta investigación se da cuenta de la relación que se establece entre la formación recibida por parte de los estudiantes universitarios sobre la escritura entendida como un proceso con sus respectivas fases de análisis de la situación de comunicación, planificación, textualización y revisión, y la percepción que tienen los propios estudiantes sobre la puesta en práctica de estrategias para atender a esas fases del proceso de escritura. Así, se considera relevante conocer aspectos como si la formación ha sido teórica o práctica, en qué iniciativa concreta de alfabetización académica se enmarca o si aprecian útil esa formación. Los resultados y las conclusiones podrán tenerse en consideración en diversas acciones o iniciativas

para la toma de decisiones tanto en el ejercicio docente como en el de la investigación y el desarrollo de iniciativas sobre la enseñanza de la escritura como herramienta indispensable para el desempeño académico en la educación superior.

Como se señaló anteriormente, la alfabetización académica es un proceso que tiene como objetivo que los estudiantes universitarios accedan a las “culturas escritas de las disciplinas” que estudian. En este sentido, en un primer momento, se podría pensar que la enseñanza de la escritura en la universidad solo estaría justificada por el déficit con el que ingresan los estudiantes a los estudios superiores. Y sí, es cierto que son notorios los problemas y dificultades que tienen en los primeros cursos heredados de la etapa anterior (Cervantes y Rodríguez, 2012; Desinano, 2009; Martínez, 2010). Pero esto no es motivo suficiente para poner en marcha iniciativas de enseñanza de la escritura. Si solo fuera esta la causa, se podría considerar que la alfabetización es un producto que se adquiere en una determinada etapa y que algunos estudiantes, la gran mayoría, tienen que atender a esta carencia en el nivel superior. Las dificultades y problemas de expresión escrita, como consideramos, son un motivo pero no el único.

La enseñanza de esta destreza comunicativa se justifica, además y sobre todo, por otras razones. En primer lugar, se parte de la consideración de que la universidad es una comunidad discursiva en la que en cada disciplina se producen géneros discursivos particulares con los que los estudiantes no tienen que estar previamente familiarizados (Bazerman, 1988; Carlino, 2005; Hernández, 2012). Y que, en este sentido, compete a la universidad hacerse cargo de esta formación (Amaya, 2005). Asimismo, se contempla la necesidad de atender a la función epistémica de la escritura y no solo a la registradora (Olson, 2009; Scardamalia y Bereiter, 1992). Es decir, a través de actividades de escritura significativas los estudiantes –además de aprender a escribir– aprenden sus disciplinas.

Estos motivos legitiman la puesta en práctica de diferentes iniciativas de alfabetización académica tales como las asignaturas introductorias, las de escritura intensiva, los talleres de escritura, las tutorías personalizadas en el marco de programas o centros de escritura, etcétera. Asimismo, son

fundamentos que sostienen un modelo transversal de alfabetización académica. Este modelo parte de la premisa de que la alfabetización es una capacidad que se desarrolla, es decir, es una competencia que se mide y se trabaja en el desempeño de habilidades, estrategias, contenidos y aptitudes.

Además de tener que remediar los problemas de escritura y de enseñar los géneros discursivos específicos de las disciplinas, en la universidad se debe atender a la escritura entendida como un proceso. Al respecto, como se mostrará más adelante, la percepción sobre la autorregulación del proceso de escritura influye en la calidad de los textos. En este marco, han sido variadas las propuestas sobre los modelos de composición de textos: el modelo por etapas de Rohman, el modelo de procesador de textos de Van Dijk, el modelo de las habilidades académicas de Shiho y el modelo cognitivo de Flower y Hayes (Cassany, 1989).

Por su relevancia para la investigación, cabe señalar este último modelo, que ha constituido un marco teórico a partir del cual se han realizado múltiples investigaciones sobre la escritura de estudiantes de los diferentes niveles educativos. El modelo de Flower y Hayes propuesto en el año 1981 en *A Cognitive Process Theory of Writing* tiene en cuenta el problema retórico, la memoria a largo plazo, y tres procesos interrelacionados, que son la planificación, la traducción y la revisión. A partir de estos procesos, se han propuesto una serie de estrategias o habilidades de la expresión escrita (Cassany, 1995, 1999; Castelló, 2007; Martín Vegas, 2010) que se van a tener en cuenta en la investigación. Estas se pueden incluir, en general, en cuatro grandes fases: análisis de la situación de comunicación, planificación, redacción y revisión.

En cuanto al análisis de la *situación de comunicación*, o problema retórico para Flower y Hayes, las habilidades que hay que tener en cuenta son: poder formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita, tener en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas y reflexionar sobre lo que se quiere decir.

Por otro lado, las habilidades propias del proceso de *planificación* son: utilizar soportes escritos para anotar las ideas que se generan, saber consultar fuentes de información diversas, aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas,

corchetes, palabras clave, etcétera), formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir, y ser flexible para reformular los objetivos a medida que avanza el texto.

Por otra parte, en el proceso de *redacción* se llevan a cabo, entre otras, habilidades como: trazar un esquema de redacción, marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada, saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto, buscar un lenguaje compartido con el lector e introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etcétera).

Por último, en cuanto a la *revisión*, –proceso que requiere una lectura literal, inferencial y crítica (Álvarez, 2011) – las habilidades son: saber comparar el texto producido con las ideas previas, saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos (ideas, estructura), saber leer de forma selectiva concentrándose en la forma (gramática, puntuación, ortografía), revisar continuamente y saber dar prioridad a los errores.

Se ha mostrado cómo los escritores expertos tienen más en cuenta estas habilidades en el momento de escribir y que son variados los factores que inciden en la calidad de sus textos. Así, la percepción que se tiene sobre la autorregulación en el proceso de escritura influye positivamente en la calidad de lo escrito (Escorcía, 2011; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005); es decir, existe relación positiva entre las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura y los resultados obtenidos. Es más, las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura, así como las concepciones que se tienen sobre la escritura, reproductiva o epistémica, influyen en el aprendizaje (Villalón, 2010). De hecho, los estudiantes universitarios tienen una concepción más sofisticada de la escritura que los alumnos de educación secundaria, pese a que no tienen plenamente asimilada la concepción epistémica (Villalón y Mateos, 2009).

En concreto, son múltiples las investigaciones que han atendido a la escritura como proceso en la educación superior. Al respecto, predominan las investigaciones de corte cualitativo, a través de herramientas etnográficas, como la entrevista semiestructurada, el diario o el análisis de

documentos (Avilán, 2004; Bruzual y Chela-Flores, 2005; Pérez, 2008; Figueroa y Simón, 2011; Gallego y Mendías, 2012; Morales, 2003). En cambio, son escasas las investigaciones que abordan la cuestión desde una perspectiva cuantitativa (Conti de Londero y Furlan, 2007). Por esto, se considera necesario atender desde una perspectiva cuantitativa a las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el proceso de escritura.

## 2. Metodología

### 2.1. Naturaleza de la investigación

En la realización de la presente investigación se ha partido de los principios establecidos por el paradigma positivista de investigación en Ciencias Sociales. Este paradigma emplea, preferentemente, información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos o hechos sociales. Así pues, su base epistemológica se centra en el paradigma funcionalista o positivista, que plantea una consecuencia objetiva observable, producida por la presencia de un elemento de un sistema social. Desde este paradigma, el énfasis se pone en la medición objetiva, en la demostración de la causalidad y en la generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

Las metodologías cuantitativas aplicadas a las Ciencias Sociales también se caracterizan por emplear mecanismos de recogida de información estructurados y sistemáticos, tratando de operacionalizar cada concepto en indicadores e ítems que permitan su medición y su cuantificación.

### 2.2. Población y muestra

En el estudio han participado un total de 195 estudiantes universitarios de dos universidades, la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Autónoma de Madrid (España). Son las siguientes:

- País de residencia: la muestra argentina estuvo conformada por 94 estudiantes y la española por 101.
- Género de los encuestados: en la muestra argentina, 81 estudiantes eran mujeres (86,2%) y 13 hombres (13,8%). En la muestra española,

93 eran mujeres (92,1%) y 8 hombres (7,9%).

- Edad de los participantes: en la muestra argentina las edades estaban comprendidas entre los 19 y 28 años ( $M = 19.94$ ,  $DS = 1.55$ ). En la muestra española, entre los 18 y 28 años ( $M = 20.17$ ,  $DS = 2.51$ ).
- Estudios realizados: en la muestra argentina, del total de los participantes, 15 manifestaron estar cursando Profesorado de Español Lengua Materna y Extranjera, y 79 Traductorado Público Nacional, ambas titulaciones adscritas a la Facultad de Lenguas. En la muestra española, todos los estudiantes manifestaron estar cursando el Grado en Magisterio en Educación Infantil, que se imparte en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Nivel de estudios: en el caso de los estudiantes argentinos, un solo estudiante manifestó estar en el primer curso, noventa en segundo y tres en tercero. Respecto a la muestra española, la totalidad de los alumnos se encontraba cursando el primer año.

Así pues, como se muestra en los datos que se acaban de exponer, las características de los estudiantes argentinos y españoles son lo suficientemente parecidas como para poder hacer comparaciones entre ellos. En el caso del curso, salvo los tres estudiantes argentinos de 3º, el resto se encuentra en los dos primeros cursos de carrera.

### 2.3. Instrumento para la recolección de los datos

Como se ha indicado más arriba, en este trabajo se presentan resultados a partir de dos de los bloques del *Cuestionario de Percepción sobre Alfabetización Académica* (Núñez y Muse, 2016). Este cuestionario cuenta, en concreto, con veinticinco preguntas en siete apartados: uno que atiende a información sociodemográfica de los encuestados (véase apartado 2.2.) y otros seis específicos. Estos bloques son los siguientes: Importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades (II); Escritura académica y funciones de la universidad y de la facultad (III); Percepción sobre la formación recibida en procesos de escritura (IV); Estudiantes y estrategias del proceso de escritura (V); Percepción sobre la formación

recibida en géneros discursivos académicos (VI); y, Función del profesor y la escritura académica (VII).

En particular, los dos bloques analizados en este trabajo son los bloques IV y V, centrados en la *Percepción sobre la formación recibida en procesos de escritura y Estudiantes y estrategias del proceso de escritura*. El eje en torno al cual gira el primero de los bloques atendidos es la consideración de que la escritura es un proceso que cuenta con las fases de análisis de la situación de comunicación, planificación, textualización y revisión (Didactext, 2003; Flower y Hayes, 1981). Así, en este bloque hay cuatro preguntas. La primera de ellas pretende conocer si los estudiantes han recibido en algún momento formación sobre el proceso de escritura. En caso de que la pregunta anterior sea afirmativa, se ha de responder a las tres restantes, que interrogan sobre si la formación ha sido práctica o teórica, el lugar de recepción y la incidencia de tal formación en la percepción de los estudiantes como escritores en un proceso. La pregunta que atiende al lugar de recepción, asimismo, aportará una información que permitiría inferir el tipo de iniciativas de alfabetización académica que se están llevando a cabo en la universidad. Esto es porque se solicita al estudiante que indique si la formación la han recibido en una asignatura específica de escritura, que suelen impartirse a comienzo de la carrera –comúnmente llamadas introductorias o remediales–; en asignaturas de diferentes disciplinas; en talleres de escritura académica; a través de un centro de escritura –por ejemplo, en tutorías–; o a través de otro tipo de iniciativas.

El segundo de los bloques analizados, *Estudiantes y estrategias del proceso de escritura*, tiene como objetivo conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado en que se ponen en marcha estrategias metacognitivas de escritura. En concreto, en su única pregunta se interroga sobre la frecuencia con la que atienden a once estrategias de expresión escrita (Cassany, 1995, 1999; Castelló, 2007; Martín Vegas, 2010) y que se enmarcan en las fases antes mencionadas del proceso de escritura.

Para validar el cuestionario, se realizó una revisión de pares académicos especialistas en

escritura académica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Corregida la primera versión, se realizó un estudio piloto a 99 participantes (51 de 2º año y 48 de 5º año) de diferentes carreras de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyo promedio de edad estaba entre los 19 y los 25 años.

Al realizar el análisis estadístico del estudio piloto, se determinó suprimir algunos ítems que restaban fiabilidad. Finalmente, en cuanto a la fiabilidad, tras calcular el coeficiente alpha de Cronbach para el cuestionario, la consistencia interna entre los ítems que conforma cada una de las escalas del cuestionario supera 0.7, lo que se considera, según criterios estadísticos, aceptable.

#### **2.4. Procedimiento de recolección de la información**

El método de recogida de información empleado en esta investigación ha sido la encuesta, y el modo de administración, la encuesta en línea a través de la herramienta informática *Google Forms*. El tipo de preguntas que se han utilizado presenta variaciones. En ocasiones en este trabajo se han empleado preguntas cerradas formuladas en escala ordinal tipo Likert con cinco opciones progresivas de respuesta. En cuanto al modo de administración, se consideró la encuesta en línea por la facilidad que suponía para acceder a una muestra de estudiantes de dos países de dos continentes diferentes.

#### **2.5. Técnicas estadísticas de análisis de los datos**

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico *IBM SPSS Statistics*. Las técnicas estadísticas de análisis de datos empleadas en esta investigación se han establecido teniendo en cuenta tanto los objetivos a los que se quiere dar respuesta como la naturaleza de la información (datos) que se ha recogido. En primer lugar, se aplicaron las técnicas de análisis más elementales de la estadística descriptiva a fin de estudiar y conocer mejor las variables investigadas. Así pues, para conocer las características de cada una de las variables, se realizó un análisis exploratorio mediante técnicas estadísticas univariadas. A partir

de estas consideraciones, en el siguiente apartado se exponen los resultados del trabajo.

### 3. Resultados

#### 3.1. Formación en procesos de escritura

Como se indicó en el apartado 2.3, este bloque tiene cuatro preguntas que interrogan sobre si los estudiantes han recibido formación para entender la escritura como un proceso y así llevar a cabo diferentes estrategias, sobre si esta formación es más práctica o teórica, sobre el lugar en el que se ha recibido esta formación y, por último, sobre la incidencia que ha tenido esa formación en su conocimiento de la escritura.

Así, en cuanto al primero de los interrogantes, ambos grupos muestrales se pronuncian favorablemente sobre la formación recibida en escritura durante el curso. En la muestra argentina un 81.9 %, mientras que en la muestra española el porcentaje asciende a un 91.1%.

Sobre el predominio de enseñanza teórica o práctica de la escritura como proceso, la muestra de estudiantes argentinos arroja un 16% que se abstiene de responder, un 41.5% que señala un predominio teórico y un 27% de enseñanza práctica, siendo un 14.9 % los que consideran que

el predominio es similar. En cambio, en la muestra de estudiantes españoles un 7.9% se abstiene de responder, un 25.7% responde que el predominio es teórico y un 48.5% que el predominio es práctico, mientras que un 17.8% considera que el predominio es teórico-práctico.

En el estudio de medias de todas las preguntas de este bloque, la diferencia más notable se encuentra en el espacio institucional en el cual se ha recibido la formación. El mayor porcentaje en la muestra argentina, el 40.4 %, corresponde a la formación recibida en asignaturas de distintas disciplinas, el 35.1% corresponde con una asignatura específica mientras que solo el 6.4% recibió formación en talleres de escritura. Es muy diferente la situación de la muestra española donde el 85.1% recibió esa formación en una asignatura específica y solo un 6.9% en asignaturas de otras disciplinas.

La última variable estudiada en este bloque, la consideración de si la formación recibida mejora el proceso de escritura, presenta valores convergentes en ambas muestras. No es especialmente significativa pues los datos muestran cómo la media supera levemente el valor 3 atribuido a “Algo”. Hay que recordar que esta pregunta ofrecía cinco posibles respuestas (“Nada”, “Muy poco”, “Algo”, “Bastante”, “Mucho”).

**Tabla 1**  
**Formación en la escritura como proceso**

País		Frecuencia	Porcentaje
Argentina	Sí	77	81,9
	No	17	18,1
España	Sí	92	91,1
	No	9	8,9

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**  
**Predominio teórico o práctico**

País		Frecuencia	Porcentaje
Argentina	Teórico	39	41.5
	Práctico	26	27.7
	Ambos	14	14.9
España	Teórico	26	25.7
	Práctico	49	48.5
	Ambos	18	17.8

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3**  
**Espacio institucional donde se ha recibido la formación**

País		Frecuencia	Porcentaje
Argentina	No contesta	8	8.5
	En una asignatura específica de escritura	33	35.1
	En asignaturas de diferentes disciplinas	38	40.4
	En un taller de escritura	6	6.4
	Otros	9	9.6
España	No contesta	5	5
	En una asignatura específica de escritura	86	85.1
	En asignaturas de diferentes disciplinas	7	6.9
	Otros	3	3

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4**  
**Formación y proceso de escritura**

País	Media
Argentina	3.14
España	3.44

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Estrategias del proceso de escritura

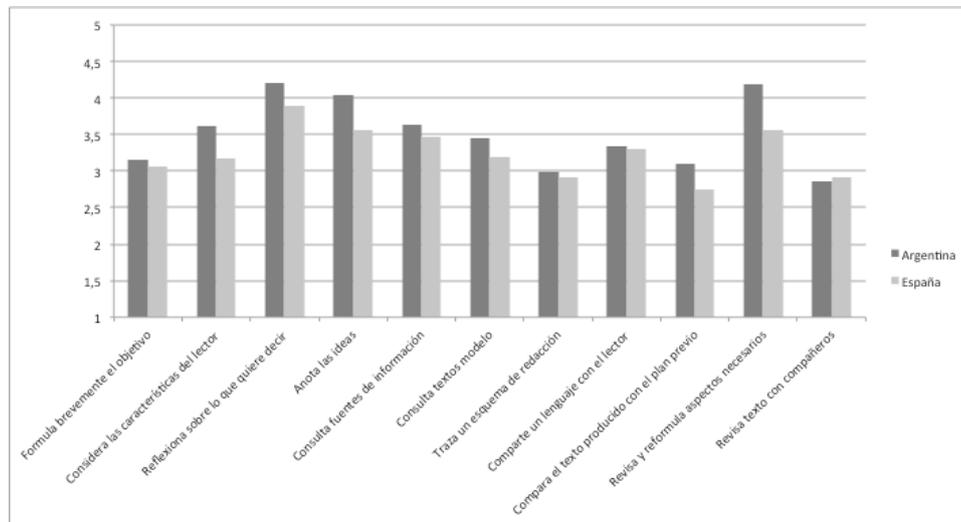
Este bloque solo cuenta, como se indicó, con una pregunta en la que se interroga a los estudiantes sobre la percepción que tienen sobre la puesta en práctica de una serie de estrategias metacognitivas vinculadas con las fases del proceso de escritura: análisis de la situación de comunicación, planificación, textualización y revisión del proceso de escritura. La pregunta, tipo Likert, tiene cinco ítems de respuesta (“Nunca-1”, “Casi nunca-2”, “Algunas veces-3”, “Frecuentemente-4” y “Muy frecuentemente-5”). Como se aprecia en el Gráfico 1, se presentan once estrategias metacognitivas del estudiante.

La lectura de medias nos indica que las diferencias mayores entre la muestra argentina y la muestra española se observan solo en dos variables y en ambos casos la media mayor es para la muestra argentina: *Anotación de las ideas* y *Revisión y formulación de los aspectos necesarios*. El resto de las variables presenta diferencias menores y en este bloque las medias argentinas siempre son mayores a las españolas.

### 4. Discusión de los resultados

A la luz de los resultados se pueden considerar varias conclusiones. En primer lugar, llama la atención el hecho de que los estudiantes tanto argentinos como españoles tengan la percepción de que reciben formación sobre la escritura como proceso pues en torno a un 90% de los dos grupos manifestó haberla recibido. Esto, en todo caso, contrasta con los porcentajes que dan cuenta del tipo de formación que es, es decir, si prevalece lo teórico o lo práctico. Al respecto, los resultados no muestran que los estudiantes reciban una formación eminentemente práctica. Sería conveniente, pues, hacer que las iniciativas de enseñanza de la escritura como proceso plantearan actividades prácticas significativas que hicieran a los estudiantes reflexionar sobre las distintas fases del proceso. En este sentido, se considera oportuno familiarizar a los estudiantes con algunas estrategias que promuevan la reflexión sobre qué quieren decir y cómo, qué características tiene su destinatario, de qué manera se van a presentar. También, deberán poner en marcha estrategias

**Gráfico 1**  
**Percepción sobre puesta en práctica de estrategias de escritura como proceso**



Fuente: elaboración propia.

propias de la planificación como la tormenta de ideas o el mapa conceptual, así como –por ejemplo– el uso de rúbricas para evaluar el texto antes de darlo por concluido. De esta manera, junto con iniciativas como la escritura junto con los profesores y entre pares, en otras, la enseñanza de la escritura como proceso será realmente práctica.

En relación con la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre las estrategias que ponen en práctica a la hora de escribir, los resultados vienen a coincidir en líneas generales con investigaciones previas de corte cualitativo centradas en las representaciones sociales sobre el proceso de escritura o fruto de la observación o de entrevistas semiestructuradas (véanse autores del apartado 1). En general, las estrategias contempladas solo se ponen en marcha algo más de “algunas veces”. Asimismo, al ser mínimas las diferencias de media entre las estrategias de las diferentes fases, no se puede concluir que haya una fase del proceso que sea más considerada por parte de los estudiantes. Al respecto, tan solo llama la atención la diferencia superior en algunas estrategias de diferentes fases como la “reflexión sobre lo que se quiere decir” (análisis de la situación de comunicación), la “anotación de las ideas” (planificación) y la “revisión y reformulación de aspectos” (revisión).

No obstante, la percepción más positiva sobre estas estrategias concretas no permite

afirmar que los estudiantes universitarios de los niveles considerados (recuérdese que prevalecían estudiantes de 1º y 2º curso) sean escritores expertos; más bien al contrario, desde este acercamiento cuantitativo, su propia percepción es crítica sobre su competencia como escritores o, cuando menos –con independencia del dominio de los géneros discursivos y de cuestiones de norma lingüística–, como escritores que ponen en práctica estrategias de escritura. Y esto sin considerar el margen de error de los resultados fruto de la deshabilidad social. Además, hay que señalar que la homogeneidad en la muestra argentina y española sugiere que la percepción se vincula a aspectos como la edad o el nivel de estudios. Sin embargo, salvo en una de las estrategias, los estudiantes argentinos –se insiste, aunque leve– tienen mayor percepción que los estudiantes españoles. Esto, también, se podría explicar por el hecho del lugar en el que reciben esa información.

En la muestra española, la formación se daba mayoritariamente en una asignatura obligatoria de escritura académica mientras que la formación de los estudiantes argentinos no solo se ceñía a asignaturas de corte “remedial” sino que se llevaba a cabo en diferentes disciplinas. Este hecho debería alentar iniciativas que hicieran que se trabajara la escritura como proceso en las diferentes asignaturas de las carreras.

Dicho esto, ante la pregunta sobre si se enseña en la universidad a escribir atendiendo a la escritura como proceso, son considerables los esfuerzos que han de llevarse a cabo todavía para responder afirmativamente. Al respecto, es cierto que aumentan las iniciativas a modo de programas y centros de escritura que hay en las universidades argentinas y españolas, y en general en todo el ámbito iberoamericano. Pues bien, desde estos espacios se deben asumir modelos teóricos concretos que expliquen la escritura como proceso y generar actividades prácticas para que los estudiantes lo aprendan. Por otro lado, no será suficiente si se crean materiales y manuales prácticos de escritura académica que atiendan a esto en cada universidad. Sin duda, el verdadero cambio en la enseñanza de la escritura académica pasa por la concienciación y la formación del profesorado universitario de todas las disciplinas.

---



## Referencias

---

- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Amaya, O. D. (2005). La lectura y escritura en la universidad. Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria. En L. Granato (Comp.), *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, La Plata, UNLP.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura. *Acción Pedagógica*, 13(1), 18-30.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bruzual, R. y Chela-Flores, G. (2005). Trastornos del lenguaje detectados en estudiantes universitarios y su incidencia en el desarrollo de la redacción. *Laurus*, 11(20), 157-172.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). *La alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (47-81). Barcelona: Graó.
- Cervantes, G. y Rodríguez, A. (2012). Problemas léxico-semánticos en la formulación de textos académicos. *Chemins actuels*, 73.
- Conti de Londero, M<sup>a</sup> T. y Furlan, M<sup>a</sup> G. (2007). ¿Enseñar a escribir o aprender escribiendo en la universidad? Representaciones sociales de escritura de alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible: <http://www.fundlitterae.org>. [Consulta: 2016, noviembre 15]
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3).
- Figueroa, R. A. y Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-148.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gallego, J. L. y Medías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 47-61.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62.
- Martín Vegas, R. A. (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429.
- Núñez, J. A. y Muse, C. E. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre la alfabetización académica. En A. Diez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Alicante: Universidad de Alicante.
- Olson, D. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Pérez, M<sup>a</sup> N. (2008). Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: El proceso de planificación de un texto argumentativo. *Letras*, 50(77), 1-24.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5.