

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA

Gallego Ortega, José Luis, Prof. Dr.

Universidad de Granada,
Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España

García Guzmán, Antonio, Prof. Dr.

Universidad de Granada,
Facultad de Educación y Humanidades, Ceuta, España

Rodríguez Fuentes, Antonio, Prof. Dr.

Universidad de Granada,
Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, España

Abstract

This paper includes a research whose principal objective was to know the Teaching College Students' perception about their competence to planning the writing text. This study involved to fourteen students, aged between 20.1 and 23.1 years old (mean 21.3). All of them were finishing the 2nd year of degree in Primary Education. A qualitative research (case study), with exploratory character was designed to carry out this study using the "cognitive interview" as a strategy for data collection and the "content analysis" to interpret them. For this, a category system valued by the procedure of "expert judgment" was created. The results reveal that, in general, the university students use strategies that facilitate the process of planning on writing, to a greater or lesser degree depending on the case. However, the recording and ordination of ideas in the text, as well as the textual organization were the cognitive operations in which the biggest problems were identified.

Keywords: Planning on writing, planning operations, writing composition, higher education

Resumen

En este artículo se incluye una investigación cuyo principal objetivo fue conocer qué percepciones poseían estudiantes universitarios de Magisterio acerca de su competencia para planificar la elaboración de un

texto. Se trabajó con una muestra de catorce estudiantes de edades comprendidas entre los 20.1 y los 23.1 años (media de 21.3), que estaban concluyendo el 2º curso de carrera en la especialidad de Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa (estudio de caso), de carácter exploratorio, en la que se utilizó la “entrevista cognitiva” para obtener los datos y el “análisis de contenido” para interpretarlos. Para ello se elaboró un sistema de categorías que fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos”. Los resultados revelaron que estos sujetos manejan, en mayor o menor grado, las estrategias que facilitan la planificación de la escritura, siendo el registro de ideas, la ordenación de éstas y la organización textual las operaciones cognitivas en las que se visualizan los mayores problemas.

Palabras clave: Planificación de la escritura, operaciones de la planificación, composición escrita, educación superior

Introducción

La escritura es una condición imprescindible para obtener éxito en el ámbito universitario, habida cuenta de su potencial epistémico para transformar la información en conocimiento (Torrance, Thomas y Robinson, 2000; Castelló, 2008; Kieft, Rijlaarsdam y Van der Bergh, 2008, Moyano, 2010). Sin embargo, este tópico que ha concitado la atención de los investigadores en las enseñanzas no universitarias está muy descuidado en la educación superior.

En efecto, en nuestro contexto geográfico, se han realizado diversos estudios con grupos de sujetos no universitarios para analizar los procesos psicológicos de la escritura (González y Martín, 2006; Salvador y García, 2009) o descubrir dónde residen las principales dificultades escritoras del alumnado (García y Fidalgo, 2003). También se ha dado a conocer las habilidades y limitaciones escritoras de alumnos en situación de desventaja social (García y Salvador, 2010), con discapacidad (Gallego y Rodríguez, 2011; Gutiérrez, 2012), con sobredotación intelectual (Gallego y González, 2008) y/o con dificultades de aprendizaje (García y Bausela, 2004).

Pero los estudios sobre la expresión escrita de estudiantes universitarios españoles son casi testimoniales, aunque meritorios. Así, se ha puesto de manifiesto algunos de los problemas de los universitarios durante la estructuración textual y cómo con un mayor conocimiento y uso de las estrategias de composición escrita y con una mejor disposición hacia la misma se producen textos de mayor calidad (Álvarez, Villardón y Yáñez, 2010). También se ha revelado que el uso de procedimientos de planificación correlaciona positivamente con la percepción de confianza en los estudiantes y con la calidad de sus textos, al tiempo que se acrecienta la consideración de la escritura como una herramienta para transformar el conocimiento

(Castelló, 2008). Asimismo, Esteve, Arumí, Cañada, Fernández, Martín, Trenchs, Keim y Pujolá (2008) constataron que la incorporación de herramientas didácticas motivadoras que fomenten las estrategias de autorregulación determina las percepciones de los estudiantes respecto a su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua. Igualmente se demostró que quienes realizan procesos de revisión se sienten más seguros a la hora de escribir, y que al aumentar la conciencia sobre el proceso de composición se incrementa la tendencia a valorar los textos como de mayor calidad (Castelló, 2008), así como que en el contexto universitario no existe un único género escrito que los estudiantes puedan utilizar como modelo (Camps y Uribe, 2008).

De otra parte, también en el nivel universitario español, se han desvelado los problemas de los estudiantes de doctorado para conectar la información (Castelló, González e Iñesta, 2010), los aspectos conceptuales sobre los que se asienta el concepto de voz académica, con la pretensión de ayudar a los estudiantes universitarios a escribir mejores textos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011), la incidencia positiva de las instrucciones, las actitudes y las estrategias en la realización de tareas escritas (Álvarez *et al.*, 2010), o los efectos de un programa en la mejora de los textos argumentativos (Suárez, 2006) o de la escritura en colaboración para incrementar la calidad de los escritos (Álvarez, 2011).

No obstante lo anterior, en estos trabajos, el foco de atención no ha sido el análisis de las representaciones o percepciones de estudiantes universitarios sobre los procesos psicológicos implicados en la composición escrita en general, lo cual permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales. Aunque en otros países de habla hispana, los estudios realizados con estudiantes universitarios son más abundantes y en ellos se han analizado diferentes aspectos del proceso escritor. De ahí la pertinencia de contrastar estos datos.

A este efecto, se realizó una investigación para indagar en uno de los procesos cognitivos más relevantes de la composición escrita: la planificación de la escritura, para conocer qué percepciones tienen los futuros docentes acerca de su competencia para planificar un texto. Esta elección se justifica por ser la planificación uno de los elementos centrales del proceso escritor (Hayes y Nash, 1996).

Teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos de esta investigación fueron: 1) Conocer la percepción de los futuros docentes sobre el proceso de planificación textual; 2) Evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura y sus operaciones; 3) Identificar posibles disfunciones. Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formularon como interrogantes básicos: 1) ¿Los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de

planificación textual?; 2) ¿Qué operaciones cognitivas admiten activar?; 3) ¿Qué dificultades reconocen?

Texto principal

Referentes conceptuales y de investigación

La expresión escrita, percibida hoy como una habilidad cognitiva compleja, ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos. Sin embargo, solo se describe brevemente el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980) -en el que se inscribe esta investigación-, posteriormente modificado y actualizado por Hayes (1996), que concibe la escritura de textos como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor planifica, analiza e infiere.

En el citado modelo teórico, se diferencian dos componentes esenciales: sujeto y contexto. El primero incluye la motivación, afectividad, procesos cognitivos, memoria a largo plazo y memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumento de escritura). Ambos contextos delimitan la actividad escritora. No obstante, el foco de atención de este modelo es el sujeto, su memoria de trabajo, su capacidad para hacer eficientes los procesos de codificación y descodificación de la información, así como otros aspectos o componentes personales: afectividad, motivación, memoria a largo plazo y procesos cognitivos (planificación, transcripción y revisión).

La planificación o reflexión (Hayes, 1996), objeto de este estudio, es la representación mental de la composición, en la que se incluyen todos los elementos del texto: contenido y forma estructural, sentido textual e intención escritora. Engloba los siguientes subprocesos: 1) la génesis de contenidos (ideas); 2) su organización y estructuración; 3) la formulación de objetivos. La producción (transcripción) del texto consiste en elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación (revisión), que permite crear representaciones internas, conlleva un conjunto de operaciones de carácter cíclico: repasar, evaluar, identificar problemas, corregir, re-evaluar.

De otra parte, en la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques, cuya diferencia reside principalmente en el objeto de estudio (Torrance *et al.*, 2000; Salvador, 2005): producto, proceso y ecológico. El enfoque de producto, perspectiva más tradicional en el estudio de la escritura, se ocupa principalmente de los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). El enfoque de proceso, de orientación cognitiva, se centra en el proceso que sigue un sujeto para construir un texto. El conocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura puede intuirse como una tarea

compleja, complicación que deriva, a su vez, de la complejidad de los procesos mentales, en general, y del proceso de escritura, en particular, además de la dificultad que supone para los investigadores la obtención e interpretación de los datos, referidos a conductas no observables. Finalmente, en el enfoque ecológico, complementario del anterior, la atención se centra en el contexto en el que se produce el aprendizaje y su objetivo es analizar situaciones educativas concretas, profundizando en la dimensión social y comunicativa de la escritura para plantear modelos alternativos de enseñanza.

En esta investigación se adopta el enfoque procesual, por su innegable relevancia para comprender en profundidad los procesos de la escritura, dado su carácter explicativo e interpretativo, y pese a su complejidad intrínseca.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria y cualitativa, de “estudio de caso”, en la que se utilizó la “entrevista cognitiva” para obtener los datos y el “análisis de contenido” para interpretarlos. El estudio de *caso colectivo* (Stake, 2010) aporta cantidad y calidad de información y se considera una metodología pertinente para asegurar la comprensión de problemas de este tipo. Por tanto, la relevancia de este estudio depende más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Participantes

Inicialmente fueron entrevistados 32 estudiantes de 2º curso de Grado de Educación Primaria, cuya participación en el estudio fue voluntaria, previa petición. No obstante, la inviabilidad para trabajar con muchos sujetos desde este enfoque hizo que se recurriese a la selección de “sujeto típico ideal” (Goetz y LeCompte, 1988), efectuando una criba previa, a partir de dos criterios: 1) tendrían superado el 1º curso con una calificación media mínima de notable; 2) se eliminarían aquellas entrevistas con predominio de contestaciones monosilábicas (sí/no), seleccionando solo las que ofreciesen respuestas más ricas, en términos de extensión verbal, por entender que aportarían un mayor número de datos e informaciones.

Finalmente participaron en el estudio catorce universitarios (9 alumnas y 5 alumnos), de edades comprendidas entre los 20.1 y los 23.1 años (media de 21.3), que estaban concluyendo el 2º curso de carrera. El empleo de una muestra pequeña se justifica porque el uso de los protocolos de las entrevistas, debidamente transcritas, para analizar los procesos cognitivos de la expresión escrita mediante el análisis de contenido, dada su complejidad,

es inviable con muchos sujetos pero sí es factible para aplicarla al análisis de caso (Salvador, 2005), como sucede en esta investigación.

Instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos: 1) la entrevista de tipo cognitivo, realizada a partir de un cuestionario-guía, previamente adaptado para esta investigación (Cfr. Salvador, 2005, pp. 62-66), a partir del cual se interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos de la escritura; 2) el texto expositivo-explicativo, cuya elección se justifica por ser el recurso más frecuente en ámbitos académicos (Álvarez, 2011).

El cuestionario, validado previamente según el procedimiento de “juicio de expertos” (Hodder, 2000) y “triangulación” (Stake, 2000), pretende ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han hecho inmediatamente después de elaborar el texto, para colegir, en este caso, los procesos de planificación de la escritura y sus posibles relaciones. Mediante la validación inter-jueces se alcanzó el oportuno consenso, después de realizar, de forma independiente y para cada uno de los ítem, una revisión crítica de aspectos como su comprensión, pertinencia, etc., y de incorporar las modificaciones oportunas. En este sentido, tres investigadores expertos en lenguaje escrito determinaron la validez de su contenido (consenso unánime), de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítem.

Las entrevistas fueron realizadas siguiendo la técnica de explicitación (Vermersch, 1994), con el fin de llevar a los estudiantes a describir las operaciones mentales que habían puesto en juego durante la elaboración del texto.

Procedimiento

Se solicitó a cada estudiante la composición, durante 30 minutos, de un texto expositivo-explicativo sobre un contenido concreto (“Caracterización del Movimiento de la Integración Escolar”), con la intención de que, inmediatamente después de haberlo elaborado, evocase las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de la entrevista individual.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente con posterioridad. Así, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 2002). Se clasificó, pues, la información siguiendo un sistema de categorías -también validado por el procedimiento de codificadores independientes-, que se corresponde con las operaciones que los sujetos realizan durante la planificación de un texto. En efecto, la consideración de la planificación o reflexión (Hayes, 1996) como el borrador mental de la composición, esto es,

el proceso en el que el sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas (es decir, planea o programa mentalmente qué, para qué, cómo y a quién escribe), permite establecer unas categorías u operaciones básicas, en cuya definición se incorporan todos sus matices. A las categorías se asignaron códigos, representados por letras mayúsculas y números (Cfr. Tabla 1).

CATEGORÍAS [CÓDIGOS (+/-P)]	DEFINICIÓN: Capacidad del estudiante para...
Génesis de ideas (P1)	...producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto.
Auditorio (P2)	...pensar en los destinatarios o personas que leerán el texto.
Objetivos (P3)	...formular las finalidades, intenciones y objetivos que guían la elaboración de un texto.
Selección de ideas (P4)	...identificar selectivamente las ideas principales de un futuro texto.
Ordenación de ideas (P5)	...organizar y secuenciar adecuadamente las ideas de un texto.
Fuente de ideas (P6)	...identificar y seleccionar los recursos de donde extraer los contenidos de un texto.
Registro de ideas (P7)	...utilizar instrumentos en los que anotar las ideas (contenidos) de un texto, que le servirán como guía durante su transcripción.
Organización textual (P8)	...utilizar la estructura textual adecuada, según el tipo de texto.

Tabla 1. Operaciones de la planificación de la escritura

Resultados

Teniendo en cuenta que los estudios de corte cualitativo pueden ser auxiliados por análisis cuantitativos en ciertos aspectos y los datos cuantitativos interpretarse con ayuda de observaciones cualitativas (Ruiz y Camps, 2009), los resultados del proceso de planificación se obtuvieron del análisis de contenido de las entrevistas así como de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes. Las frecuencias positivas se corresponden con la adecuada ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (Cfr. Tabla 2) se apreciaron valores más elevados de frecuencias positivas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse:

1. Que los estudiantes universitarios entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en el 57.75% de los casos.
2. Que estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 42.25% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.

3. Que el registro de ideas y, en menor medida, la ordenación de éstas y la organización textual son las operaciones cognitivas en las que los estudiantes encuentran los mayores problemas.
4. Que, en general, varias operaciones implícitas en la planificación de la escritura son problemáticas para estos alumnos; si bien el registro de ideas se revela como la operación más complicada.

CATEGORÍAS DE PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias totales	%
<i>Génesis de ideas</i>	+P1/-P1	21	11	32	11.26
<i>Auditorio</i>	+P2/-P2	18	3	21	7.39
<i>Objetivos</i>	+P3/-P3	38	13	51	17.95
<i>Selección de ideas</i>	+P4/-P4	9	5	14	4.92
<i>Ordenación de ideas</i>	+P5/-P5	21	28	49	17.25
<i>Fuente de ideas</i>	+P6/-P6	23	8	31	10.91
<i>Registro de ideas</i>	+P7/-P7	7	23	30	10.56
<i>Organización textual</i>	+P8/-P8	27	29	56	19.71
TOTAL DE FRECUENCIAS		164	120	284	100

Tabla 2. Frecuencias de las categorías de planificación en la expresión escrita

Se ha de insistir, para la correcta interpretación de los datos, que, al tratarse de un estudio de caso colectivo, el número de frecuencias se refiere al conjunto de los catorce sujetos y no a un sujeto solo. Si bien, para alcanzar los significados de este estudio, problema fundamental en el estudio de casos, se han utilizado dos estrategias: la interpretación directa de los ejemplos individuales y su suma integrada para poder decir algo sobre ellos como conjunto (Stake, 2010). Pero el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino en el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar esta interpretación, se incluyen algunas de las expresiones literales de los estudiantes.

Génesis de ideas

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que la mayoría de los sujetos planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican tiempo suficiente a pensar sobre los contenidos que van a incluir.

P: Antes de escribir un texto ¿piensas lo que vas a escribir o escribes lo que se te va ocurriendo?

R: *Sí, me gusta dedicar un tiempo a pensar...* (ES1, ES5). *Pienso lo que voy a escribir...* (ES4, ES7, ES8, ES9, ES11).

R: *Primero lo escribo... aparte* (ES3). *... suelo pensar una idea general y...* (ES13).

No obstante, algunos sujetos no planifican la escritura o incluso ofrecen respuestas contradictorias, dado que si, de una parte, manifiestan que

escriben lo que piensan, de otra, declaran que escriben lo que les viene a la cabeza o viceversa.

R: *Siempre escribo lo que se me va ocurriendo...* (ES2, ES6, ES10, ES14). *... pero luego lo cambio todo y voy improvisando...* (ES12).

También mayoritariamente están convencidos de utilizar las ideas adecuadas, aquellas que mayor relación tienen con el tema de escritura, aunque no faltan algunas respuestas dubitativas.

P: Cuando escribes un texto, ¿se te ocurren ideas relacionadas con el tema?

R: *Sí* (ES6, ES11). *Sí, se me suelen ocurrir muchas ideas* (ES1, ES2, ES3). *... aunque depende del tema...* (ES4, ES5).

R: *Sí, conforme voy escribiendo...* (ES7, ES8, ES13, ES14). *... pensando un poco* (ES9). *Sí, y si no trato de buscar la información en diversas fuentes...* (ES10).

R: *A veces...* (ES12).

Auditorio

El análisis cualitativo desvela que mayoritariamente los sujetos, antes de escribir un texto, piensan en la persona a la que se dirigen, en su destinatario y tratan de acomodarse a él, aunque, a veces, las respuestas denotan un cierto distanciamiento del futuro lector o incluso se ofrecen para salir del paso.

P: Antes de escribir un texto ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: *... depende de a la persona que va dirigido...* (ES5, ES10). *Claro. Si no...* (ES8). *Sí. Eso es importante...* (ES1, ES2). *... lo escribo para que lo puedan entender...* (ES3). *Sí, porque según quien lo vaya a leer...* (ES4). *... siempre intento expresarme lo mejor que puedo...* (ES9).

R: *... el objetivo... es que la persona que lo lea lo entienda* (ES7). *... para adaptarlo a sus conocimientos...* (ES11). *No es lo mismo que lo lea un profesor, que mi amiga...* (ES14). *La mayoría de las veces... Pero... creo que cuando escribo se entiende perfectamente* (ES6). *Aunque depende para lo que sea...* (ES8). *Depende del texto...* (ES13). *Cuando lo termino... es cuando pienso quién lo va a leer* (ES12).

Objetivos

El análisis en profundidad de las entrevistas revela que sus intenciones, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto, son bastante reiterativas y unidireccionales aunque puntualmente puedan apreciarse otras motivaciones escritoras. De hecho, la mayoría admite que las tareas de escritura las realiza por imposición más que por gusto y rara vez se aprecia en sus respuestas el deseo de escribir por placer, para desarrollar su imaginación, proyectar sus sentimientos o simplemente comunicarse. Las

exigencias académicas que el contexto universitario impone parece ser la razón principal que determina la producción escrita.

P: Cuando escribes un texto ¿lo haces por algún motivo?

R: *Sí. Porque me lo pide un profesor...* (ES2, ES3, ES12, ES14); *por algún trabajo...* (ES4, ES5, ES8). *... no es por afición...* (ES3, ES7, ES11). *Dependiendo para lo que me pidan el texto...* (ES10). *... me gusta escribir y lo hago a menudo* (ES6, ES9). *...para reflexionar o expresar lo que siento* (ES13).

Asimismo, en general, manifiestan que sus textos suelen orientarse hacia la consecución de una finalidad, aunque no siempre especifican cuál es. Cuando lo hacen, suelen vincular la producción escrita con el deseo de obtener buenos resultados académicos y rara vez como mecanismo de distracción o disfrute.

P: Cuando escribes un texto, ¿pretendes conseguir algo?

R: *No tiene por qué* (ES6). *... sólo escribo si me lo piden* (ES4). *... repito que no escribo por gusto...* (ES11).

R: *Imagino que sí...* (ES1). *Sí. Siempre...* (ES3, ES8). *Suelo... y así conseguir buena nota...* (ES1, ES2, ES12, ES14). *Sí, lo hago para mantener mis ideas más claras* (ES5). *Sí, la verdad es... para relajarme o ver mis pensamientos impresos...* (ES9). *No, simplemente porque me gusta* (ES13).

Sin embargo, no siempre son capaces de señalar el lugar del texto en el que se puede apreciar la intención o finalidad de su escrito, por lo que eluden responder a la pregunta u ofrecen una contestación inmotivada o una respuesta arbitraria. Algunos consideran que las intenciones o finalidades de sus textos se pueden apreciar en todo el escrito, en la manera de expresarlo. Otros, sencillamente, no alcanzan a comprender la complejidad del hecho demandado.

P: ¿Lo que quieres conseguir con tu texto se puede descubrir en alguna parte?

R: *A veces sí y otras no... si quiero sacar buena nota...* (ES1).

R: *No, porque si lo que quiero... es... una nota yo no lo reflejo...* (ES7).

R: *Creo que sí...* (ES2, ES3). *Me imagino que sí* (ES8, ES13). *¿Cómo? (...) supongo que sí* (ES10). *Según qué texto escriba...* (ES6). *Sí, soy clara e intento expresar lo que siento* (ES9). *Sí, me gusta que quede bien claro...* (ES11). *Sí, claro, la idea principal la meto en el texto* (ES12). *Intento reflejar lo que pienso en el texto...* (ES14).

Selección de ideas

En general, del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que los estudiantes proyectan en sus textos las ideas previas que habían pensado antes de escribirlo. Especialmente suelen seleccionar y plasmar aquellas que

les resultan más atractivas, ya sea por su relevancia o consideración, pero rara vez se preocupan de seleccionar las que presentan una mayor relación con el tema de escritura.

P: Cuando escribes un texto, ¿pones todas las ideas que te vienen a la cabeza o eliges algunas?

R: *Suelo escribirlas... en un papel... luego las organizo y selecciono las mejores... (ES1, ES9), las principales (ES10). Suelo elegir algunas (ES2, ES11, ES12). ... las que más se ajusten al tema... o que más me gusten... (ES3, ES8).*

No obstante, algunos sujetos otorgan poca importancia a esta tarea y plasman en sus textos todo lo que se les ocurre en el momento de la transcripción. Excepcionalmente existen respuestas dubitativas, con relación a esta operación mental.

R: *Las que me vienen a la cabeza (ES4). ... se me van ocurriendo (ES5, ES14). Siempre intento poner todo (ES6). Elijo alguna, pero a veces sí escribo todas, depende... (ES7).*

Ordenación de ideas

Los análisis desvelan que estos sujetos otorgan poca importancia a la organización global de las ideas en el texto, antes de escribirlo, para dotarlo de una mayor claridad expositiva, y se muestran proclives a incorporar en sus escritos todo lo que se les ocurre en el momento de la transcripción.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: *Escribo como se me va ocurriendo... (ES2, ES3, ES4, ES6, ES8, ES10, ES13, ES14). ... escribo y punto (ES10).*

Algunos estudiantes, sin embargo, organizan globalmente el texto, antes de escribirlo, pensando qué ideas deben incluir en el mismo. Cuando esto sucede, subrayan la ordenación mental de las ideas y excepcionalmente el uso de borradores, si bien no faltan respuestas dubitativas. Además, aunque no de manera frecuente, los hay quienes utilizan la doble estrategia (Bereiter y Scardamalia, 1987): “decir el conocimiento” vs. “transformar el conocimiento” y quienes no ordenan las ideas nunca.

P: ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo?

R: *No, me paro a pensar, y así voy redactando el texto (ES12). No, la pienso completa... (ES9, ES11). Pues depende... (ES7)... a veces las escribo como se me ocurren y luego ya las redacto mejor (ES1), las modifico (ES5, ES13).*

P: Antes de escribir un texto, ¿ordenas de alguna forma las ideas que vas a escribir?

R: *Sí. Las ordeno mentalmente (ES2, ES7, ES8). ... en mi cabeza (ES9, ES11, ES13). Sí, aunque no lo escribo en ningún lado, lo recuerdo mentalmente (ES6). A veces sí y a veces no (ES5). Sí, primero las escribo y luego las organizo... (ES1). No suelo hacerlo, ¡la verdad! (ES14).*

Asimismo, el contenido de las entrevistas pone de manifiesto que es inusual que recurran al uso de esquemas, cuadros o trucos que les facilite la organización general de un texto, ya que, en general, escriben las ideas como se les van ocurriendo.

P: Antes de escribir un texto, ¿utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas?

R: *No (ES1, ES6, ES8, ES11). ... no utilizo nunca nada (ES2, ES3). ... a mi manera... (ES4). ... sobre la marcha (ES10, ES12, ES13; ES14). No... todo de forma mental (ES7). Sí, cuando se me ocurre una idea la anoto... (ES5). Sí, utilizo un diagrama... (ES9).*

Fuente de ideas

En general, el análisis revela que la mayoría de estos sujetos obtiene las ideas para escribir de internet o de los libros. Aunque también frecuentemente apelan a sus propios conocimientos o a su capacidad de observación para extraer ideas que puedan plasmar en sus escritos.

P: ¿De dónde obtienes las ideas para escribir un texto?

R: *... de algún artículo o busco... en internet (ES1, ES3). Leyendo libros o revistas (ES4, ES11, ES12, ES14). ... busco en libros, revistas, internet (ES8). ... soy muy observador (ES6). Leyendo y preguntando (ES9). ... de lo que sé (ES2, ES3, ES5). Recordando, observando... (ES7). Observando las cosas... (ES10). Sinceramente, no las busco, me salen solas... (ES13).*

No obstante, desconocen con frecuencia la existencia de otras fuentes para generar ideas, que no sean los libros o internet.

P: ¿Sabes cómo encontrar ideas para escribir?

R: *La verdad que no... (ES2). ...en páginas oficiales o revistas... (ES1). Buscando información... (ES3). No, pero me imagino que en internet y en libros (ES4). No, porque no me gusta escribir... (ES7). Pues, pensando o buscando en internet o en libros... (ES8, ES9). Ummm, pues no sé... (ES1, ES10).*

Registro de ideas

Del análisis de las entrevistas se desprende que, en general, estos sujetos suelen prescindir del uso de borradores que les ayuden a la hora de organizar sus textos y tampoco utilizan fórmulas para organizar las ideas que van a plasmar en los escritos.

P: Antes de escribir un texto, ¿apuntas en una hoja las ideas que se te ocurren?

R: *No, empiezo a escribir directamente... (ES2). ... yo escribo y escribo... (ES6). No,... sobre la marcha... (ES7, ES10). No,... porque también suelo cambiarlo (ES11). No suelo hacerlo (ES13, ES14). A veces sí y a veces no (ES5, ES8).*

Algunos consideran útil el uso de los borradores como un recurso adecuado para estructurar sus textos.

R: *Sí (ES3, ES9). ... así es más fácil redactar (ES12). Claro... Anoto... y luego intento relacionar y estructurar un poco el tema (ES1). ... primero... en un papel en sucio y luego lo paso a limpio... (ES4).*

Mayoritariamente, los sujetos entrevistados ignoran el uso de recursos para organizar sus ideas y confían en su propia imaginación para la ejecución de las tareas escritoras. Excepcionalmente admiten el uso de esta estrategia.

P: ¿Anotas en algún sitio cómo has conseguido las ideas para escribir tu texto?

R: *No. No suelo anotar... (ES1, ES3, ES8, ES12, ES13). ... como no busco no tengo que anotarlas (ES2). No, porque... voy escribiendo según se me ocurra (ES4). ... suelo improvisar... (ES6). Nunca lo había pensado... (ES7). No, ...solo si algo tiene importancia, pero... (ES10). No, salvo que explícitamente me lo pidan... (ES11). Sí, apunto... para que no se me olvide (ES5). Sí, para... que me sirva... (ES9).*

Organización textual

Los análisis ponen de manifiesto que, en general, los sujetos investigados declaran que conocen las modalidades textuales (explicativo, descriptivo, argumentativo...) y, por ende, su estructura. Consideran que este conocimiento les ayuda a organizar mejor sus escritos. Sin embargo, varios sujetos las desconocen e incluso algunos dudan de su utilidad a la hora de elaborar un texto.

P: Antes de escribir un texto, ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir?

R: *Sí... para organizar y estructurar el tema (ES1, ES13). Si no no me saldría bien (ES2). Sí, siempre... (ES3, ES4, ES6). Claro! Dependiendo del texto... escribiré de una forma u otra (ES9, ES14). No, porque no sé qué tipos de texto existen (ES5, ES7). ...por gusto no lo suelo pensar (ES8). ... tampoco sé... la diferencia... (ES10). No... siempre me costó distinguirlos (ES11).*

Asimismo, señalan que ordenan las ideas según el tipo de texto que van a construir, aunque algunos admitan no tenerlos en cuenta o ni siquiera pensar en ello.

P: ¿Ordenas las ideas de forma distinta según el tipo de texto?

R: *Sí... (ES1, ES3). Sí...y eso pues me organiza (ES2). Mmmm... sí, claro... (ES6, ES9, ES12, ES14). Sí, si me dan a seguir unas pautas sí (ES10). Claro, todos los textos son distintos según su estructura (ES13). Las ordeno una vez hecho el texto (ES5). No, por lo que he dicho antes, no me paro a pensar... (ES7). No... no suelo ordenar en función del tipo de texto... (ES11).*

De igual forma, aunque en general suelen conocer las partes que debe tener un texto explicativo-expositivo, algunos ignoran su estructura.

P: ¿Sabes las partes que tiene que tener un texto explicativo-expositivo?

R: *Sí, introducción, desarrollo, nudo y desenlace (ES12, ES13). ... presentación, desarrollo, conclusión (ES7, ES14). Sí, inicio-desarrollo-conclusión (ES4, ES8, ES10). Sí, introducción, desarrollo y conclusión (ES6). Exactamente no (ES1, ES5). Ahora mismo no... (ES2). No... no lo sé... (ES3, ES9, ES11).*

No obstante, la gran mayoría de los sujetos entrevistados no siguen ninguna regla que les ayude a recordar las partes de un texto. Es decir, no disponen de reglas mnemónicas que les faciliten la organización textual, careciendo de estrategias para organizar adecuadamente sus escritos.

P: Cuando escribes un texto, ¿sigues alguna regla que te ayude a recordar las partes del texto?

R: *No (ES2, ES4, ES8, ES14). Ninguna regla (ES3). No conozco ninguna forma... (ES1). ... no recuerdo... (ES5, ES6, ES7, ES11). No, la verdad que confundo... los tipos de texto (ES10). Depende del texto... (ES13). ... intento... tener presente algún ejemplo (ES9). Suelo utilizar la que me enseñaron... en el colegio (ES12).*

Conclusión

De acuerdo con los objetivos del estudio, los datos revelan que estos universitarios admiten poseer, inicialmente, un cierto conocimiento de las operaciones cognitivas implícitas en la planificación de la escritura, así como hacer un uso asistemático de las mismas. Este hallazgo puede entenderse como una característica del modelo “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987), típico de escritores inexpertos, y es consistente con los resultados obtenidos en otros estudios (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009), en los que se demuestra que los alumnos universitarios poseen bajos niveles de planificación en la ejecución de tareas escritoras y una deficiente competencia comunicativa, tal vez porque en el contexto universitario prevalece más el uso de la escritura para la verificación del aprendizaje de contenidos que para enseñar a escribir textos (Gutiérrez y Flórez, 2011).

En segundo lugar, al igual que obtienen Ochoa y Aragón (2007), el estudio ha desvelado que, generalmente, los estudiantes manifiestan una reseñable preocupación por los contenidos de sus escritos, es decir, piensan en las ideas del tema de escritura, aunque frecuentemente incluyan lo que se les ocurre en el momento de la transcripción. Igualmente, estos estudiantes, antes de iniciar el proceso de textualización, admiten una preocupación por sus posibles lectores, lo cual difiere de los resultados obtenidos en otros estudios en los que se detectaron problemas de acomodación a la audiencia (Velásquez, 2005; Ochoa y Aragón, 2007). También, los sujetos investigados suelen convenir, de acuerdo con los descubrimientos de Andrade (2009), en que los libros e internet constituyen sus principales fuentes de información, lo cual no concuerda con lo señalado por Meneses, Salvador y Ravelo (2007). No obstante, aunque en algunos estudios se ha constatado el escaso conocimiento que los universitarios poseen sobre los modelos de textos que deben manejar (Tapia *et al.*, 2003; Álvarez *et al.*, 2010; Castelló *et al.*, 2010), los sujetos investigados suelen convenir en que conocen la estructura del texto explicativo-expositivo y otorgan mucha importancia al conocimiento de las estructuras textuales para la organización de las ideas.

Finalmente, tal y como han demostrado Ochoa y Aragón (2007), los datos desvelan que estos sujetos no son conscientes de la diversidad de objetivos que subyacen a la elaboración de un texto. Piensan que el objetivo principal de sus escritos es satisfacer las exigencias que la Universidad impone, y su principal intención es obtener buenos resultados académicos, lo cual también es coherente con los datos de otros estudios (Avilán, 2004; Andrade, 2009). Asimismo, al contrario de lo que demostraron Meneses *et al.* (2007) y Avilán (2004), nuestros sujetos ignoran la relevancia que tiene el uso de borradores, el registro previo de ideas u otras fórmulas para la construcción de textos -aunque algunos los consideren estrategias útiles-, y también suelen desconocer la existencia de reglas mnemónicas para elaborar adecuadamente sus escritos. Lamentablemente, estos sujetos minimizan la relevancia que tiene la ordenación previa de ideas, antes de plasmarlas en un escrito, obviando el uso de determinados recursos (esquemas, cuadros o “trucos”). Este dato es consistente con los resultados obtenidos por Bereiter y Scardamalia (1991) y los hallazgos de Ochoa y Aragón (2007) o Pérez (2010), cuando advierten de la dificultad de los estudiantes para diferenciar entre el plano de la planificación y el de la producción. También se ha observado que frecuentemente incorporaban en sus textos lo que se les ocurría en el momento de realizar la transcripción, confiando demasiado en sus conocimientos o imaginación, lo cual es corroborado en otras investigaciones (Castelló *et al.*, 2010; Ochoa y Aragón, 2007). Por último, y de acuerdo con Avilán (2004), Andrade (2009) o González y Vega (2010), el

estudio ha revelado que estos sujetos poseen escasa iniciativa o falta de motivación hacia las actividades escritoras.

Se ha de señalar sin embargo que, aunque los resultados de este estudio son sugerentes, la naturaleza del diseño (estudio de caso) aconseja ciertas precauciones, especialmente a la hora de generalizar sus resultados (Bardin, 1986) y máxime cuando la evocación verbal de las acciones que conlleva la planificación de un escrito no siempre refleja todos los procesos involucrados en el acto de escritura (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma y Kieft, 2006).

No obstante, el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes para la investigación en este campo. Los resultados están abiertos a futuras comprobaciones o réplica, pudiéndose completar el estudio con otro tipo de muestras y grupos de control elegidos al azar. Las investigaciones cuantitativas permitirán estudiar mayor número de sujetos y validar estos resultados con muestras más significativas. También pueden realizarse observaciones directas de los sujetos durante la tarea para contrastar lo que declaran hacer con lo que hacen realmente.

References:

- Álvarez T. “Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado”. *Revista Complutense de Educación*, núm. 22 vol. 2: pp. 269-294. 2011. (http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493).
- Álvarez M., Villardón M.L., Yáñez, C. “Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios”. *Educatio Siglo XXI*, núm. 28 vol. 2: pp. 181-204. 2010. (<http://revistas.um.es/educatio/article/download/112021/106341>).
- Andrade M.C. (2009). “La escritura y los universitarios”. *Universitas Humanística*, núm. 68: pp. 297-340. 2009. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79118995016>).
- Avilán A. “La escritura: abordaje cognitivo”. *Acción Pedagógica*, núm. 13 vol. 1, 18-30. 2004.
- Bardin L. *Análisis de contenido*. Madrid. Akal. 1986.
- Bereiter C., Scardamalia M. *The psychology of written expression*. Hillsdale. Erlbaum. 1987.
- Bereiter C., Scardamalia M. “Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media”. *The Journal of the Learning Sciences*, núm. 1: pp. 37-68. 1991. (<http://iikit.org/fulltext/1991higherlevels.pdf>).
- Camps A., Uribe P. La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En Lino J. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas*.

Investigaciones en didáctica de la lengua. Madrid. La Muralla. Pp. 27-56. 2008.

Castelló M. Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En Camps A., Milian, M. (coords.). *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona. Graó. Pp. 75-90. 2008.

Castelló M., Corcelles M., Iñesta A., Bañales G., Vega, G. “La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis”. *Revista Signos*, núm. 44 vol. 76: pp. 105-117. 2011.

Castelló M., González D., Iñesta A. “La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 247: pp. 521-537. 2010

Esteve O., Arumí M., Cañada M.D., Fernández F., Martín E., Trenchs M., Keim L., Pujolá J.T. La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En Lino J. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla. Pp. 135-167. 2008

Gallego J.L., González J. “Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 26 vol. 2: 463-484. 2008

Gallego J.L., Rodríguez A. “La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos”. *Revista de Educación*, núm. 356: pp. 557-581. 2011.

García J.N., Bausela E. “Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños-as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento”. *Revista de Educación*, núm. 334: pp. 223-234. 2004

García J.N., Fidalgo R. “Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º de E.P. a 3º de E.S.O.”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 56 vol. 2: pp. 239-251. 2003.

García A., Salvador F. *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana*. Madrid. EOS. 2010.

Goetz J.P., Le Compte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata. 1988.

González M^a J., Martín I. “Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria”. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 29 vol. 3: pp. 315-326. 2006.

González B., Vega V. “Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio Arboleda”. *Civilizar*, núm. 10 vol. 18: pp. 101-116. 2010.

- Gutiérrez-Rodríguez M. J., Flórez-Romero R. “Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, núm. 4 vol. 7: pp. 137-168. 2011. (www.redalyc.org/pdf/2810/281021741008.pdf).
- Gutiérrez R. “Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos”. *Revista Complutense de Educación*, núm. 23 vol. 2: pp. 331-346. 2012. (http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40032).
- Hayes J.R., Flower L.S. Identifying the organization of writing process. En Gregg L. W., Steinberg E. R. (eds.). *Cognitive process in writing*. Hillsdale. NJ, Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 3-30. 1980.
- Hayes J.R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy C.V., Ransdell S.R. (eds.). *The Science of Writing*. Hillsdale. NJ, Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 1-27. 1996.
- Hayes J.R., Nash J. On the nature of planning in writing. En Levy C.V., Ransdell S.R. (eds.). *The Science of Writing*. Hillsdale. NJ, Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 29-55. 1996.
- Hodder I. The interpretation of documents and material culture. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London. Sage Publications. Pp. 703-717, 2000.
- Kieft M., Rijlaarsdam G., Van den Bergh, H. “An Aptitude-Treatment Interaction Approach to writing-to-learn”. *Learning and Instruction*, núm. 18: pp. 379-390. 2008.
- Krippendorff K. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós. 2002.
- Meneses A., Salvador F., Ravelo E. “Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo”. *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 10 vol. 1: pp. 83-98. 2007. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810109>).
- McMillan J.H., Schumacher S. *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid. Pearson. 2005.
- Moyano E. “Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional”. *Revista Signos*, núm. 43 vol. 74: pp. 465-488. 2010.
- Ochoa S., Aragón L. “Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas”. *Universitas Psychologica*, núm. 6 vol. 3: pp. 493-506. 2007.
- Pérez M^a. N. “Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo”. *Revista Signos*, núm. 43 vol. 72: pp. 125-152. 2010.
- Rijlaarsdam G., Couzijn M., Janssen T., Braaksma M., Kieft M. “Writing experiment manuals in science education: the impact of writing, genre, and audience”. *International Journal of Science Education*, núm. 28 vol. 2-3: pp. 203-233. 2006.

- Ruiz U., Camps A. *Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14 vol. 2: pp. 211-228. 2009.
- Sabaj O. “Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado”. *Revista Signos*, núm. 42 vol. 69: pp. 107-127. 2009.
- Salvador F. *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga. Aljibe. 2005.
- Salvador F., García, A. “El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 242: pp. 61-76. 2009.
- Stake R. Case Study. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London. Sage Publications. Pp. 236-247. 2000.
- Stake R. *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata. 2010.
- Suárez A. (2006). “Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 24 vol. 1: pp. 51-70. 2006.
- Tapia M., Burdiles G., Arancibia B. “Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios”. *Revista Signos*, núm. 36 vol. 54: pp. 249-257. 2003
- Torrance M., Thomas G.V., Robinson E.J. “Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study”. *Higher Education*, núm. 39: pp. 181-200. 2000.
- Velásquez M. “Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios”. *Literatura y Lingüística*, núm. 16: pp. 281-295. 2005. (<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112005000100016>).
- Vermersch P. *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux. ESF Editeurs. 1994.