

CÓMO PLANIFICAN LAS TAREAS DE ESCRITURA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

JOSÉ LUIS GALLEGO-ORTEGA / ANTONIO GARCÍA-GUZMÁN / ANTONIO RODRÍGUEZ-FUENTES

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre la expresión escrita de estudiantes universitarios españoles (futuros docentes). Su principal objetivo fue analizar el proceso de planificación de la escritura por estos estudiantes para conocer sus habilidades e identificar sus limitaciones. Se trata de una investigación cualitativa (estudio de caso), en la que se utilizó la “entrevista cognitiva” para obtener los datos y el “análisis de contenido” para interpretarlos. Los resultados revelan que estos estudiantes poseen un conocimiento limitado de las operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura, y que el registro de ideas, en primer lugar, y su ordenación, en segundo término, son las operaciones cognitivas en las que los entrevistados encuentran mayores dificultades.

Abstract:

This article presents the results of a study on the written expression of Spanish university students (future teachers). The main objective was to analyze the students' process of planning their writing, in order to discover their skills and identify their limitations. The study is qualitative (a case study) in which the “cognitive interview” was used to obtain data and “content analysis” was employed to interpret the data. The results reveal that these students have limited knowledge of the operations included in the process of planning writing; the cognitive operations in which the interviewees encounter greatest difficulties are the recording of ideas, in the first place, followed by the organization of ideas.

Palabras clave: comunicación escrita, estudiantes, educación superior, estudio de caso, España.

Keywords: written communication, students, higher education, case study, Spain.

Los autores son docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071, Granada, España.
CE: jlgalleg@ugr.es / antogagu@ugr.es / arfuente@ugr.es

Introducción

La escritura se percibe como un instrumento imprescindible para obtener éxito en el ámbito universitario. Mantiene con la lectura una relación indisoluble y ambas, además de relevantes canales de comunicación, son poderosas herramientas para la conquista, transmisión y reelaboración de los conocimientos. No obstante, la lectura ha gozado de una mayor atención por parte de los investigadores que la escritura, aunque en nuestro contexto geográfico el interés por ésta se haya incrementado paulatina y progresivamente en las últimas décadas en las que aparecen trabajos de indudable relevancia, que han sido realizados principalmente con grupos de sujetos no universitarios. Unos son estudios globales sobre la expresión escrita del alumnado con discapacidad auditiva (Gutiérrez, 2001), visual (Rodríguez, 2002) o de etnia gitana (García, 2007). Otros indagan sobre aspectos parciales de la expresión escrita de diferentes sujetos como la planificación (Arroyo y Salvador, 2005), la revisión (Salvador y García, 2009) o el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Lecuona, Rodríguez y Sánchez, 2003).

Se sabe, asimismo, cuáles son los aspectos o dimensiones en las que el alumnado no universitario encuentra los mayores problemas de expresión escrita (Lecuona, Miranda, Rodríguez, Sánchez, Sarto y Valverde, 1999; González y Martín, 2006; Dockrell, Lindsay, Connelly y Mackie, 2007) y también las principales fallas escritoras que poseen los sujetos con dificultades de aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1987; Salvador, 2000; Troia, 2006; Garizábal, Prieto, Sampaio y Gonçalves, 2007; Espin, Wallace, Campbell, Lenke, Long y Ticha, 2008). Tampoco faltan investigaciones que atribuyen los inconvenientes escritores a ciertos usos inadecuados de las estructuras textuales y de estilo (Ramos, Cuadrado e Iglesias, 2005), a desventajas sociales del alumnado (García, 2009), a ciertas discapacidades (Gutiérrez y Salvador, 2006; Gallego, 2008; Gallego y Rodríguez, 2011) o, incluso, a condiciones de sobredotación intelectual (Gallego y González, 2008). Igualmente se han dado a conocer estudios en los que se analiza la relación entre la transcripción y la composición en la escritura de textos (Sánchez, Borzone y Diuk, 2007), las repercusiones positivas de la implementación de programas (Lecuona *et al.*, 1999) o el desarrollo de estrategias escritoras y su posible transferencia a otros dominios (Velásquez y Alonzo, 2007).

Sin embargo, aunque en otros países de habla hispana son numerosos los trabajos realizados con muestras de estudiantes universitarios, en los

que se analizan diferentes aspectos de su expresión escrita (entre otros, García-Calvo, 2000; Avilán, 2004; Ilich y Morales, 2004; Velásquez, 2005; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Ochoa y Aragón, 2007; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Meneses, Salvador y Ravelo, 2007; Andrade, 2009; Alzate y Peña, 2010; Pérez, 2010) o los efectos que determinados programas o acciones tienen en la mejora de la escritura (Sabaj, 2009; Moyano, 2010), en España, la preocupación por la escritura de los estudiantes universitarios es casi testimonial.

En este sentido, Esteve, Arumí, Cañada, Fernández, Martín, Trenchs, Keim y Pujolá (2008) han constatado que la incorporación de herramientas didácticas motivadoras que fomenten las estrategias de autorregulación determina las percepciones de los estudiantes respecto de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua. También se ha puesto de manifiesto que el uso de procedimientos de planificación correlaciona positivamente con la sensación de confianza en los estudiantes y con la calidad de sus textos, y acrecienta la consideración de la escritura como una herramienta para transformar el conocimiento (Castelló, 2008). Igualmente se ha demostrado que quienes realizan procesos de revisión se muestran 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), o que en el contexto universitario no existe un solo género escrito que los estudiantes puedan utilizar como modelo en sus textos (Camps y Uribe, 2008). Además, Solé y Castells (2004), en un estudio multinivel, identifican y caracterizan cuáles son las tareas que implican leer y escribir para aprender contenidos académicos, señalando que existen tareas recurrentes (tomar apuntes, leer un texto y responder cuestiones, leer un texto y subrayar) muy valoradas por su utilidad para aprender, aunque básicamente busquen la reproducción del conocimiento.

De otra parte, también en el nivel universitario español, se han revelado las discrepancias entre profesores y alumnos en cuanto a las representaciones de lo que suponen las tareas de lectura y escritura que se emplean para adquirir los conocimientos académicos (Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia, 2008), los problemas que muestran los doctorandos para conectar la información (Castelló, González e Iñesta, 2010), o los efectos de un programa en la mejora de los textos argumentativos de los que cursan este nivel (Suárez, 2006).

No obstante lo anterior, en España, los estudios realizados con estudiantes universitarios no se han centrado en el análisis de los procesos psicológicos implicados en la composición escrita. A este efecto, se ha realizado una investigación, fundamentalmente cualitativa, para indagar en uno de los procesos cognitivos más relevantes de la composición escrita: la planificación de la escritura, con el fin de conocer cómo lo hacen estudiantes universitarios (futuros docentes). Las razones de esta elección son diversas, habida cuenta de que la planificación es uno de los elementos centrales del proceso escritor (Hayes y Nash, 1996), que facilita el desarrollo de habilidades y destrezas para la transcripción textual y repercute positivamente en los textos que ellos elaboran (Graham y Harris, 2005).

En este sentido, admitiendo la composición escrita como un aprendizaje complejo en el que el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, de acuerdo con los modelos teóricos de carácter cognitivo, y considerándola desde una perspectiva no estrictamente normativa (gramática y ortografía) sino como expresión y estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares (Carlino, 2005), los objetivos de esta investigación fueron: 1) conocer las habilidades de los estudiantes universitarios al planificar sus textos; 2) evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura; y 3) identificar posibles disfunciones escritoras.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formularon como interrogantes: *a)* ¿los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de planificación textual?; *b)* ¿qué estrategias cognitivas activan estos alumnos durante la planificación de un texto?; y *c)* ¿qué dificultades encuentran en dicho proceso?

Marco teórico y de investigación

Contexto teórico sobre la composición escrita

La expresión escrita se percibe hoy como una habilidad cognitiva compleja en la que intervienen múltiples y diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden (Heurley, 2006), que se activan de acuerdo con las peculiaridades del proceso escritor (Alamargot y Chanquoy, 2001). En efecto, de las aportaciones de la psicolingüística, psicología y sociolingüística se infiere que la escritura es un proceso contextualizado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Prior, 2006; Castelló, 2007).

De ahí que la complejidad de la escritura y su didáctica hayan propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, entre los que destaca el cognitivo de Flower y Hayes (1981) –actualizado por Hayes (1996)–, en el que se inscribe esta investigación, considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el que el escritor orquesta un conjunto de desarrollos mentales durante el acto de la composición.

En dicho modelo se diferencian dos componentes esenciales: sujeto y contexto. En el primero se incluye la motivación, la afectividad, los procesos cognitivos, la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo. El segundo comprende dos dimensiones básicas: contexto social (audiencia y personas del contexto) y contexto físico (textos escritos o leídos por el sujeto e instrumentos de escritura). Ambos 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 decodificación de la información, así como otros aspectos o componentes referidos a la persona que escribe: la afectividad, la motivación, los procesos cognitivos (planificación-reflexión, transcripción-producción y revisión-interpretación) y la memoria a largo plazo.

La reflexión (Hayes, 1996) o planificación de la escritura, objeto de este estudio, se concibe como 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. Comprende los siguientes subprocesos: 1) la *génesis de contenidos (ideas)*, que supone la búsqueda de informaciones; 2) la *organización y estructuración de contenidos*, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas, con el fin de otorgar mayor coherencia al texto; y 3) la *formulación de objetivos*, acción necesaria para controlar el acto de la composición escrita.

La producción del texto es la función de elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación es la función que crea representaciones internas a partir de estímulos lingüísticos y gráficos.

Enfoques de investigación sobre la escritura

En la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques (Torrance, Thomas y Robinson, 2000; Salvador, 2005): producto,

proceso y ecológico. El enfoque de producto, de orientación conductista, analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales (significado y cohesión textual). El de proceso, de orientación cognitiva, se centra en lo que sigue un sujeto para construir un texto. 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 este sentido adquiere una especial relevancia el enfoque sociocultural, predominante en la actualidad, que pretende explicar los conflictos y dilemas de identidad, autoridad y propiedad del lenguaje, sobre todo entre estudiantes de grupos minoritarios y/o marginados frente a las demandas de la escritura académica (Bartholomae, 1985; Ivanic, 1998; Bazerman, 2008).

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

Método

Se trata de una investigación cualitativa, de “estudio de caso” (Corbet, 2001), 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, dada la función interpretativa constante del investigador, y se considera una metodología pertinente para asegurar la comprensión de problemas de este tipo. Enmarcado en el enfoque idiográfico, el estudio de casos no deja de ser una descripción exhaustiva, intensa y holística de una entidad singular, de un fenómeno o unidad social, al implicar descripción, explicación y juicio.

Participantes

La investigación se realizó con una muestra de 20 estudiantes universitarios (6 varones y 14 mujeres), de edades comprendidas entre los 19 y los 23 años (media 20.4), cuando finalizaban su segundo curso de carrera de la Diplomatura de Magisterio en la Universidad de Granada. Su participación

en el estudio fue voluntaria, previa petición del investigador. Conviene subrayar, no obstante, que el grupo de estudiantes se considera como un *caso*, sin detrimento de que puedan detectarse diferencias intra-caso.

Lo esencial, pues, de esta investigación no es la amplitud de la muestra sino el análisis en profundidad del *caso* investigado, y su relevancia reside más en la abundancia de información y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005). En efecto, 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, no es viable con grandes muestras pero sí para aplicarla al análisis de caso (Salvador, 2005), como sucede en esta investigación.

Instrumentos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, realizada a partir de un cuestionario-guía, previamente adaptado para este estudio (Salvador, 2005: 62-66), mediante la cual el investigador interroga al sujeto sobre su percepción acerca de los procesos ejecutivos de la escritura y por el texto expositivo-explicativo, cuya elección se justifica por: *a*) ser el recurso más frecuente entre el profesorado para comprobar los aprendizajes académicos de los estudiantes universitarios (Andrade, 2009), y *b*) constituir una tipología textual adecuada para indagar sobre su competencia comunicativo-discursiva escrita (Álvarez, 1995).

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 la planificación de la escritura y las posibles relaciones entre ellos. Mediante la validación interjueces se alcanzó el oportuno consenso, después de realizar, de forma independiente y para cada uno de los ítems, una revisión crítica de aspectos como su comprensión, pertinencia, etcétera, 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 ítems.

Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto expositivo-explicativo sobre un contenido concreto (“Relevancia de la educación inclusiva en la escuela actual”) de una asignatura determinada (Atención a la diversidad), con la intención de que, inmediatamente después de haberlo elaborado, evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de las entrevistas, “cauce principal para llegar a realidades múltiples” (Stake, 2010: 63).

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), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Igualmente, las dimensiones psicolingüísticas implicadas en la planificación de la escritura se agruparon, para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, en aquellas categorías que se corresponden con las operaciones que los sujetos realizan durante la planificación de un texto. En ella, el estudiante muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras, por cuanto esta operación incluye potencialmente todo el proceso escritor (Graham y Harris, 2005). 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 (cuadro 1).

Este sistema de categorías también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación”, de tal manera que, según los primeros, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardin, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces de 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

CUADRO 1

Operaciones de la planificación de la escritura

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

Elaboración propia.

Resultados

Los resultados del proceso de planificación se obtienen 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 ejecución de la operación a la que se refiere cada categoría, mientras que las negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (cuadro 2) se aprecian valores más elevados en las frecuencias positivas que en las negativas en la mayoría de las categorías, de lo cual puede inferirse:

- 1) Que los estudiantes entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en un 56.44% de los casos.

- 2) Que estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 43.56% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
- 3) Que el registro de ideas, en primer lugar, y su ordenación, en segundo término, son las operaciones cognitivas en las que los estudiantes entrevistados encuentran los mayores problemas.
- 4) Que los sujetos de nuestra muestra, aunque no de forma muy significativa, también presentan escasas habilidades en otras operaciones cognitivas vinculadas con la expresión escrita.
- 5) Que el auditorio o consideración de la audiencia es una de las operaciones más desarrolladas y/o mejor adquiridas por los estudiantes entrevistados.

CUADRO 2

Frecuencias de las categorías de planificación

Categorías	Códigos	Frecuencias +	Frecuencias -	Total (+ -)	%
Génesis de ideas	+P1/-P1	35	22	57	12.23
Auditorio	+P2/-P2	40	15	55	11.80
Objetivos	+P3/-P3	39	28	67	14.38
Selección de ideas	+P4/-P4	15	9	24	05.15
Ordenación de ideas	+P5/-P5	36	40	76	16.31
Fuente de ideas	+P6/-P6	30	19	49	10.51
Registro de ideas	+P7/-P7	19	30	49	10.51
Organización textual	+P8/-P8	49	40	89	19.10
Total de frecuencias		263	203	466	100

Elaboración propia.

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 veinte sujetos de la muestra y no a uno solo. Si bien para alcanzar los significados de este análisis, 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). Por consiguiente, el interés de este estudio no reside tanto en la interpretación cuantitativa de los datos, sino de manera especial en el análisis cualitativo de las entrevistas.

Para ilustrar esta interpretación y hacer comprensible este *caso*, se incluyen algunas de las expresiones literales más representativas de los estudiantes.

Génesis de ideas

En esta categoría se aprecia la prevalencia de frecuencias positivas (61.40%) frente a las negativas (38.60%), lo que apunta a un desarrollo aceptable de esta habilidad, aunque quizás no tanto como cabría esperar de estos alumnos, teniendo en cuenta la trascendencia de esta destreza en sus estudios.

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

R: Pienso lo que voy a escribir (E4, E6, E8, E9). Primero pienso y luego escribo sobre la marcha (E7). Primero suelo pensar lo que voy a escribir, ya que si no tendría un desorden en las ideas que quiero reflejar (E17). Pienso antes de escribir para hacerme una idea (E20).

No obstante, algunos sujetos ofrecen respuestas ambivalentes, puesto que reconocen que unas veces dedican un tiempo suficiente para generar ideas y otras veces no, dependiendo del texto y su exigencia. Y otros responden negativamente.

R: Suelo pensar lo que escribo, aunque a veces escribo lo que se me va ocurriendo (E5). Generalmente pienso antes de empezar a escribir, pero luego voy improvisando (E11). Pues depende como me pille, a veces lo escribo sobre la marcha y otras veces lo tengo ya preparado (E15). Pienso lo que voy a escribir, pero a veces escribo lo que se me viene a la cabeza (E16).

R: Siempre escribo conforme se me va ocurriendo (E2, E10, E12, E14).

De otra parte, la mayoría de los entrevistados afirma que se les ocurren ideas para elaborar sus textos o bien recurren a fuentes para buscarlas.

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

R: Sí, se me suelen ocurrir bastantes, pero si no al buscar información se me ocurren (E1). Sí. Se me suelen ocurrir muchas ideas muy fácilmente (E2, E3). La mayoría de las veces (E6); casi siempre, sí, sin problemas, pensando un poco (E9). Sí, y si no trato de buscar la información en diversas fuentes (E10).

Algunos admiten ciertos bloqueos o dificultades a la hora de generar ideas, los cuales pueden deberse a que no dedican el tiempo necesario a pensar en las ideas que van a redactar, o bien porque desconocen el tema de escritura.

R: Depende del tema del que se esté comentando (E4, E19). Generalmente sí, aunque otras veces hay puntos clave de ciertos temas que no me vienen fácilmente a la cabeza (E11). Depende del conocimiento que tenga de él (E18). Bueno, me cuesta, a medida que voy escribiendo el tema se me suelen ocurrir más ideas relacionadas (E8, E16).

Auditorio

Las respuestas de los estudiantes muestran un claro dominio (72.73%) de esta habilidad, aunque algunos (27.27%) indiquen que no tienen en cuenta a la audiencia cuando escriben.

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

R: Sí, eso es importante (E1, E2), pensar la idea e incluso las palabras (E4), y en las personas que lo van a leer después (E2, E3). Sí, porque según quien lo vaya a leer escribo unas palabras u otras (E4). Sí, a ver, pienso que hay que tener presente siempre a quién va dirigido (E10). ¡Claro! No es lo mismo que lo lea un profesor, que mi amiga (E15).

R: ¡No! Me centro en hacerlo lo mejor posible y no en quién lo va a leer (E15). Nunca, solamente escribo lo que me mandan (E18).

Asimismo confiesan, salvo excepciones, que también se preocupan porque sus lectores comprendan sus textos, aunque a veces las respuestas denotan un cierto distanciamiento del futuro lector o se ofrezcan para salir del paso.

P: Antes de escribir un texto, ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona te entienda?

R: Claro, eso es muy importante (E1, E2). Lo escribo para que lo puedan entender, con palabras de su nivel (E3). Sí, de hecho cuando escribo pienso en quién lo puede leer para que pueda comprender perfectamente (E4). Claro, por supuesto, cuando tú escribes un texto lo haces con la finalidad que los demás lo puedan entender (E8).

R: No pienso en eso, porque creo que cuando escribo se entiende perfectamente (E6). Eso es algo innato (E17).

Objetivos

Los datos obtenidos anuncian un ligero predominio en la realización de esta habilidad (58.21%), frente a las respuestas que niegan o muestran su deficiente desarrollo (41.79%). Sin embargo, aunque no de forma exclusiva, el principal objetivo que anima los escritos de estos estudiantes está relacionado con las exigencias que se plantean en el ámbito académico de la universidad. Rara vez sienten deseos de escribir o de satisfacer una motivación personal.

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

R: Imagino que sí, suelo escribir para la universidad y así conseguir buena nota (E1). Sí, porque me lo pide un profesor o porque necesite hacerlo (E2, E3, E19). Depende de lo que sea, normalmente para entregarlo a algún profesor (E17). Pues suele ser porque me lo piden, o porque tenga que hacerlo, no suelo escribir por gusto (E20). Pues sí, lo hago para algún trabajo, el motivo es que tengo que entregarlo (E4, E8).

R: La verdad que escribo porque me gusta, pero a veces es para descargar lo que llevo dentro o a lo mejor para reflexionar o expresar lo que siento (E10). Por cuenta propia no suelo escribir mucho (E16).

Existen respuestas, no obstante, que denotan una mayor confusión en cuanto a la realización correcta de esta operación.

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

R: A veces sí y otras veces no (E11). Según qué texto escriba, si escribo para mí..., pues... sí (E6). No, porque si lo que quiero conseguir es un objetivo como, por ejemplo, una nota yo no lo reflejo en el texto, ahora si lo que me piden es un texto con una moraleja o algo así, lo reflejaría (E7). Me imagino que sí, pero no sé, la verdad no me fijo en eso (E8).

Selección de ideas

En general, se observa una buena predisposición de los alumnos entrevistados hacia la realización de esta operación, ya que suelen reflejar en sus textos las ideas que habían pensado antes de escribirlos (62.50%). Algunos de los entrevistados, no obstante, afirman plasmar en sus textos aquello que se les ocurre en el momento de la escritura y tampoco faltan las respuestas dubitativas (10%).

P: Cuando escribes un texto, ¿pones todas las ideas que se te ocurren o eliges algunas?

R: Suelo escribirlas todas en un papel, pero luego las organizo y así veo cuáles son las mejores y más importantes (E1). Elijo las que más se ajusten al tema (E8). Entre las que me vienen, elijo (E2) las mejores (E9). Voy seleccionando, pero depende de la relación con el tema (E11). Elijo la más adecuada, ya que si no el texto sería muy extenso (E19).

R: Suelo escribir todo lo que pienso (E14). Suelo intentar meterlas todas (E15). Pongo todas para que el texto sea más completo (E20).

R: Elijo alguna, pero a veces sí las escribo todas, depende (E7).

Ordenación de ideas

Los análisis cuantitativos arrojan poca información acerca del dominio de esta habilidad, puesto que las frecuencias positivas (47.37%) alcanzan un porcentaje ligeramente inferior que las negativas (52.63%). Sin embargo, del análisis en profundidad de las entrevistas se obtiene información de especial interés. En efecto, aunque la mayoría de los sujetos declaró que seleccionaba las ideas más relacionadas con el tema de escritura, sin embargo, como se desprende de sus respuestas, estos estudiantes universitarios no otorgan la importancia que merece a la ordenación global de las ideas en el texto, antes de escribirlo, para dotarle de una mayor coherencia y mejor claridad expositiva, ya que normalmente sienten la tentación de escribir lo que se les ocurre en el momento de la transcripción.

P: Cuando escribes, ¿piensas las frases completas o las escribes como se te ocurren?

R: Primero lo escribo como se me va ocurriendo (E2) y luego la modifico si hace falta (E5, E13). La escribo como se me va ocurriendo (E2, E4, E8,

E14, E18, E20), pero pensando las palabras claro (E3). No, la pienso completa, la leo y veo cómo queda (E9). No me paro a pensar, voy redactando el texto (E12).

Algunos han admitido el manejo indiscriminado de las dos opciones ofrecidas en la pregunta, a saber:

R: Primero la pienso, pero claro, a veces las escribo como se me ocurren y luego ya las redacto mejor (E1). Pues depende, hay frases que escribo habiéndolas pensado completamente y hay frases que las escribo como se me ocurren (E7). La pienso completa y después la escribo, aunque algunas veces la voy escribiendo conforme me viene (E20).

Sólo dos de los alumnos contestaron que piensan las ideas antes de redactarlas en sus textos, confirmando el desarrollo óptimo de esta habilidad. No obstante, la mayoría admite la relevancia de esta operación mental y se declara partidaria de ordenar las ideas antes de escribirlas, aunque tampoco faltan las respuestas ambiguas y quienes niegan la realización de esta operación.

P: Antes de escribir un texto, ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas?

R: Si es una idea sola sí la pienso completa (E11). La pienso primero y después ya la escribo (E16).

R: Sí, las ordeno mentalmente (E2, E7, E8) y luego las escribo a ver si quedan igual de bien (E9). Sí, según la importancia que creo que tienen para el texto (E3). Sí, lo escribo en un papel (E4). Sí, casi siempre en mi cabeza, aunque luego ese orden suele variar (E11).

R: A veces sí y a veces no (E5).

R: No, simplemente escribo y punto (E10). No, suelo escribir sobre la marcha (E12). No suelo hacerlo (E14, E15).

Asimismo, el análisis pone de manifiesto que no es habitual que estos alumnos recurran al uso de esquemas o cuadros que les facilite la organización general de las ideas en el texto. Si bien dos sujetos declaran que tienen en cuenta esta estrategia y otros tres, aunque admiten conocerla, son conscientes de que la utilizan de forma esporádica.

P: ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo?

R: No, simplemente las ordeno e intento buscar un orden lógico para organizarlas (E1). No, no utilizo nunca nada de eso (E2, E3). No, con papel no, lo suelo hacer todo de forma mental (E5, E6). No, lo ordeno mentalmente o escribo sobre la marcha según me pille (E12, E13, E14).

R: Sí, cuando se me ocurre una idea la anoto en forma de esquema (E5). Sí, utilizo un diagrama para ver si toco todos los puntos que quiero (E9).

R: A veces realizo un guión o algo (E18). Sí, algunas veces suelo hacerlo, ya que es más organizativo (E19). No, o en mi cabeza o nada, alguna vez escribo en plan esquema, pero casi nunca (E20).

Fuente de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas revela que la mayoría de los sujetos sabe recurrir a fuentes externas para obtener las ideas que incorporan en sus textos, además de la imaginación y/o de su pensamiento (“de la cabeza”). Los datos ponen de manifiesto un porcentaje de respuestas positivas de 61.22%, frente a 38.78% de negativas.

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

R: Pues según el tema del que vaya a escribir, pero normalmente suelo leer algún artículo o busco información en Internet (E1, E5, E8). Leyendo libros o revistas (E4, E8, E11, E12, E14, E15, E20) y preguntando (E8, E9). En otros textos, medios de comunicación, etc. (E16).

Algunas respuestas, sin embargo, indican que no suelen recurrir a fuentes externas para obtener ideas con las que elaborar los textos.

R: No busco, escribo sobre lo que sé (E2). Recordando (E5) y observando (E7) las cosas (E10). Sinceramente no las busco, me salen solas y me pongo a escribir (E13).

Registro de ideas

A tenor de los datos (38.77% de respuestas positivas frente a 61.23% de negativas), se observa que los sujetos entrevistados suelen prescindir del uso de borradores que les ayuden a organizar sus ideas y excepcionalmente se sirven de algún recurso para organizar las ideas en sus textos.

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

R: No, empiezo a escribir directamente (E2). No, porque no suelo conseguir ideas en ningún sitio sino que voy escribiendo según se me ocurra (E4). No, ni nunca lo había pensado (E7). No, voy escribiendo sobre la marcha (E10). No, salvo que explícitamente me lo pidan (E11). No suelo escribir nada en una hoja, lo hago todo en el momento (E14).

R: La mayoría de las veces sí, para escribir un texto cuya organización sea la adecuada (E19). Anoto las ideas que se me ocurren (E1). A veces escribo las ideas para no olvidarlas y otras no (E5). Depende, a veces sí y a veces no (E8). Solo a veces (E18).

Sólo algunos, y de manera poco convincente, consideran útil el uso de los borradores, como un recurso adecuado para estructurar sus textos. Mayoritariamente, los sujetos entrevistados confían en su propia imaginación para la ejecución de las tareas escritoras.

R: Sí, puede, para que me sirva para la primera vez (E9). Pues...sí (E4). Sí, apunto las ideas en una hoja, porque luego me es más fácil redactarlo (E12).

Organización textual

El análisis cuantitativo arroja una tímida predisposición de los estudiantes hacia la organización de sus textos de acuerdo con los postulados de la gramática textual que, según sus testimonios, no todos conocen. El 55.06% responde de manera positiva a las preguntas sobre organización de sus textos y 44.94% lo hace de forma negativa.

No obstante, la mayoría de los alumnos afirma que tiene en cuenta los tipos de textos y ordena las ideas según su tipología, aunque algunos se muestran dubitativos y otros responden que no lo hacen.

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

R: Sí, porque dependiendo el tipo de texto lo escribo de una manera u otra (E4). Sí, depende de la actividad que tenga que hacer: describir, narrar... (E17). Sí, claro, depende de si es un texto narrativo, descriptivo... (E9). Claro, todos los textos son distintos según su estructura (E13). Sí, ya que todos los textos no son lo mismo (E18).

R: No, porque... bueno quizá...según si es un trabajo de clase, si es un texto para mí no... (E6). No pienso en el tipo de texto que es, pero en el fondo yo

si tengo que hacer una descripción, por ejemplo, sé que es un texto descriptivo pero no me paro a pensarlo (E7). A veces, aunque soy consciente de que es importante dependiendo la finalidad (E19).

P: Antes de escribir un texto, ¿Ordenas las ideas de forma distinta según el tipo de texto?

R: No, suelo ordenarlo de la misma manera para todo tipo de textos (E4). No, si no suelo ordenar mucho las ideas, menos lo hago en función del tipo de texto (E11).

Asimismo, aunque algunos desconocen las tipologías textuales o incluso dudan de su utilidad a la hora de redactar, la mayoría conoce las partes que debe tener un texto expositivo-explicativo.

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

R: Exactamente no (E1). Ahora mismo no, tendría que buscarlo (E2). No, no las recuerdo (E5, E11).

R: No, tampoco sé muy bien la diferencia entre unos y otros (E10). No es algo en lo que me fije (E18).

R: Sí, planteamiento, desarrollo y conclusión (E4, E12, E14, E15, E17, E19, E20). Introducción, cuerpo y conclusión (E6, E8, E9).

Sorprende igualmente que no suelen disponer de reglas mnemónicas que les ayuden a organizar adecuadamente sus textos.

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

R: Sí, intento escribirlo teniendo presente algún ejemplo (E9). Sí, bueno, suelo utilizar las reglas que me enseñaron cuando estaba en el colegio (E12).

R: No, ninguna regla (E3, E8, E11, E20). No, me acuerdo sin más (E7). No, la verdad que confundo mucho los tipos de texto (E5, E10).

Discusión

Los resultados de esta investigación evidenciaron las habilidades y dificultades que muestran estudiantes universitarios españoles en la planificación de tareas de escritura. No obstante, aunque los resultados de este estudio son sugerentes, la naturaleza del diseño (estudio de caso) aconseja

ciertas precauciones, ya que los datos obtenidos sirven para reconstruir un fenómeno particular en un relativo espacio temporal específico y no para generalizar.

Teniendo en cuenta estas limitaciones (tamaño y tipo de muestra), y admitiendo que los datos no arrojan resultados concluyentes ni generalizables a la población de estudiantes universitarios españoles, sí pueden considerarse ilustrativos de una tendencia, a tenor de los efectos que atesoran. Sin embargo, la cautela debe imperar, en tanto que la evocación verbal de las operaciones 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). Es decir, lo que los sujetos declaran que hacen y lo que verdaderamente hacen cuando escriben podría no ser totalmente coincidente.

No obstante lo anterior, los análisis revelan que, en general, estos estudiantes (futuros docentes) no poseen un conocimiento profundo del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura, cuyas operaciones (o subprocesos) ejecutan en mayor o menor medida cuando se enfrentan a la construcción de un texto. Este hallazgo puede considerarse próximo al modelo “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1987), típico de los escritores noveles o inexpertos, y coherente con los resultados obtenidos en otros estudios, en los que se señala que los estudiantes universitarios poseen una deficiente competencia comunicativa o bajos niveles de planificación en la realización de actividades escritoras o en la redacción de artículos (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009).

El estudio ha revelado, asimismo, que generalmente estos estudiantes, al igual que reportan Ochoa y Aragón (2007), piensan en los contenidos de sus textos, aunque no siempre sean capaces de encontrar ideas vinculadas con el tema de escritura, probablemente por desconocimiento de la temática o por dedicarle un tiempo insuficiente a esta tarea. También se ha puesto de manifiesto que muestran una destacada preocupación por los destinatarios de sus escritos y tratan de acomodarse a ellos, desde el punto de vista léxico-semántico, lo cual difiere de los resultados obtenidos en otras investigaciones (Atienza y López, 1995; Velásquez, 2005; Ochoa y Aragón, 2007), donde se detecta una falta de acomodación a la audiencia. Asimismo, los sujetos de nuestra muestra incorporan comúnmente en sus escritos las ideas que consideran más adecuadas al tema de escritura y

reconocen el manejo diversificado de estrategias de búsqueda de información, lo cual corrobora los descubrimientos de Meneses, Salvador y Ravelo (2007) y difiere de los hallazgos de Andrade (2009), quien comprueba la preferencia de los universitarios por recursos de Internet y diccionarios ortográficos. Igualmente, se acreditó que estos sujetos suelen conocer la estructura del texto explicativo-expositivo y mostrarse proclives a organizar las ideas, según su tipología. Sin embargo, este hallazgo difiere de los datos obtenidos en otros estudios, en los que se demostró el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseen acerca de los modelos de textos que deben manejar (Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Castelló, González e Iñesta, 2010).

Finalmente, los resultados revelaron las dificultades que estos estudiantes españoles (futuros docentes) encuentran durante la planificación textual. Se observó que, igual que se reporta en el estudio de Ochoa y Aragón (2007), estos sujetos no son conscientes de la diversidad de objetivos que pueden inducir a la elaboración de un texto. La obtención de buenos resultados académicos parece ser la principal causa que guía su actividad escritora, lo cual es coherente con lo hallado en otras investigaciones, en las que se observó que la escritura se ejerce en la universidad más por el cumplimiento de un deber que por el gusto o placer personal (Avilán, 2004; Andrade, 2009). Asimismo, se ha puesto de manifiesto que desconocen la existencia de reglas mnemónicas que facilitan la elaboración de un texto, así como la relevancia que tiene el uso de borradores en la construcción textual, lo cual es consistente con lo reportado por Avilán (2004). Además, nuestros sujetos poseen escasa iniciativa o falta de motivación inicial hacia las actividades escritoras, como ya se pusiera de manifiesto en otros estudios (Avilán, 2004; Andrade, 2009).

Lamentablemente, rehúsan el empleo de esquemas o cuadros a la hora de elaborar un texto y minimizan su posible relevancia, ignorando la pertinencia de los guiones metodológicos en las prácticas de escritura. Por consiguiente, no dan la importancia que merece a la ordenación de las ideas en planes de escritura, ya que tienden a escribir lo que recuerdan, lo cual es consistente con los datos obtenidos por Bereiter y Scardamalia (1991) y con los hallazgos de Ochoa y Aragón (2007) o Pérez (2010), cuando advierten de la dificultad de los estudiantes para diferenciar entre la planificación y la producción. Esto refuta algunos de los descubrimientos obtenidos por Meneses, Salvador y Ravelo (2007) en su estudio, cuando

señalan que los sujetos de su muestra se esmeran en la organización de sus textos.

En consecuencia, los resultados de nuestro estudio revelan que los sujetos entrevistados confían demasiado en sus conocimientos o imaginación para la ejecución de las tareas escritoras y descuidan la importancia que tiene la adecuada ordenación de las ideas para satisfacer una determinada situación comunicativa, lo cual es corroborado también en otras investigaciones (Atienza y López, 1995; Velásquez, 2005; Ochoa y Aragón, 2007; Castelló, González e Iñesta, 2010).

A tenor de lo expuesto, se han puesto de manifiesto algunas de las dificultades escritoras de estudiantes universitarios españoles. La aparente habilidad escritora, aprendida en niveles previos y potencialmente transferible a cualquier contexto o situación comunicativa, queda en entredicho y su enseñanza se nos antoja como una de las grandes tareas pendientes en nuestras universidades, ya que al profesorado compete la enseñanza de diferentes géneros académicos y profesionales para que los estudiantes se inicien en los nuevos usos de la lengua (Moyano, 2010). Si relevante es instruirlos en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación para incrementar su competencia escritora (Kaplan, Lichtinger y Gorodetsky, 2009), no lo es menos el aprendizaje de las diferentes rutinas de escritura a las que se enfrentan en el nivel universitario, para mejorar sus textos.

Referencias

- Alamargot, Denis y Chanquoy, Lucile (2001). *Through the models of writing*, Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Álvarez, Miriam (1995). *Tipos de escrito I. Exposición y argumentación*, Madrid: Arco-Libros.
- Alzate, Gloria Mercedes y Peña, Luis Bernardo (2010). "La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior", *Universitas Psychologica*, vol. 9, núm. 1, pp. 123-138.
- Andrade, Marta Cecilia (2009). "La escritura y los universitarios", *Universitas Humanística*, núm. 68, pp. 297-340.
- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2006). "Comprensión macroestructural y reformulación presuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Revista Signos*, vol. 39, núm 60, pp. 9-30.
- Arroyo, Rosario y Salvador, Francisco (2005). "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria", *Revista de Educación* (Madrid), núm. 336, pp. 353-376.

- Atienza, Encarna y López, Carmen (1995). "El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información", *Tabanque. Revista Pedagógica*, núms. 10-11, pp. 123-129.
- Avilán, Alba (2004). "La escritura: abordaje cognitivo", *Acción Pedagógica*, vol. 13, núm. 1, pp. 18-30.
- Bardin, Laurence (1986). *Análisis de contenido*, Madrid: Akal.
- Bartholomae, David (1985). "Inventing the University", en Mike Rose (ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing-process problems*, Nueva York: Guilford, pp. 134-165.
- Bazerman, Charles (2008). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*, Nueva York: Erlbaum Associates.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1991). "Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media", *The Journal of the Learning Sciences*, 1, pp. 37-68.
- Camps, Anna y Uribe, Patricia (2008). "La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos", en J. Lino (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Madrid: La Muralla, pp. 27-56.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Monserrat (2007). "El proceso de composición de textos académicos", en M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky y M. Zannoto (eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, pp. 47-82.
- Castelló, Monserrat (2008). "Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado", en A. Camps y M. Milian (coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó, pp. 75-90.
- Castelló, Monserrat; González, Dolores e Iñesta, Ana (2010). "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.
- Corbet, Jenny (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*, Londres: Routledge Falmer.
- Dockrell, Julie; Lindsay, Geoff; Connelly, Vincent y Mackie, Clare (2007). "Constraints in the production of written text in children with specific language impairments", *Exceptional Children*, vol. 2, núm. 73, pp. 147-164.
- Espin, Christine; Wallace, Teri; Campbell, Heather; Lenbke, Erika; Long, Jeffrey y Ticha, Renata (2008). "Curriculum-based measurement in writing: Predicting the success of high-school students on standards tests", *Exceptional Children*, vol. 2, núm. 74, pp. 174-193.
- Esteve, Olga; Arumí, Marta; Cañada, María Dolores; Fernández, F.; Martín, Ernesto; Trenchs, M.; Keim, L. y Pujolá, Joan (2008). "La interrelación de contextos en la investigación en

- el aula: una aproximación ecológica”, en J. Lino (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Madrid: La Muralla, pp. 135-167.
- Flower, Linda y Hayes, John (1981). “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- Gallego, José Luis (2008). “La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental”, *Revista de Educación* (Madrid), núm. 346, pp. 267-290.
- Gallego, José Luis y González, Joaquín (2008). “Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual”, *RIE. Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2, pp. 463-484.
- Gallego, José Luis y Rodríguez, Antonio (2011). “La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos”, *Revista de Educación* (Madrid), núm. 356, pp. 557-581.
- Garayzábal, Elena; Prieto, Montse; Sampaio, Adriana y Gonçalves, Óscar (2007). “Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams”, *Psicothema*, vol. 19, núm. 3, pp. 428-434.
- García, Antonio (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana escolarizados en Educación Primaria*, tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- García, Antonio (2009). “Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa”, *Revista de Educación* (Madrid), núm. 348, pp. 309-330.
- García-Calvo, Javier (2000). “La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico”, *Akademos*, vol. 2, núm. 2, pp. 33-46.
- González, María José y Martín, Isaías (2006). “Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, núm. 3, pp. 315-326.
- Graham, Steve y Harris, Karen (2005). “Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning”, *The Journal of Special Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 19-33.
- Gutiérrez, Rafaela (2001). *La expresión escrita de niños con deficiencia auditiva. Análisis de textos*, tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- Gutiérrez, Rafaela y Salvador, Francisco (2006). “El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria”, *Revista de Educación* (Madrid), núm. 339, pp. 435-453.
- Hayes, John (1996). “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, en C. M. Levy y S. R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing*, Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.
- Hayes, John y Nash, Jane (1996). “On the nature of planning in writing”, en C. M. Levy y S. R. Ransdell (eds.), *The Science of Writing*, Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 29-55.
- Heurley, Laurent (2006). “La révision de texte: L’approche de la psychologie cognitive”, *Langages*, vol. 4, núm. 164, pp. 10-25.
- Hodder, Ian (2000). “The interpretation of documents and material culture”, en N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage Publications, pp. 703-717.

- Ilich, Ernesto y Morales, Óscar (2004). "Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva", *Educere*, vol. 8, núm. 026, pp. 333-345.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*, Amsterdam-Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Kaplan, Avi; Lichtinger, Einat y Gorodetsky, Malka (2009). "Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective", *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, núm. 1, pp. 51-69.
- Krippendorff, Klaus (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lecuona, María del Pino (dir.); Miranda, María Jesús; Rodríguez, María José; Sánchez, María Cruz; Sarto, Pilar y Valverde, Jesús (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*, Madrid: CIDE.
- Lecuona, María del Pino; Rodríguez, María José y Sánchez, María Cruz (2003). "Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria", *Revista de Educación* (Madrid), núm. 332, pp. 301-326.
- Meneses, Alba; Salvador, Francisco y Ravelo, Ernesto (2007). "Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 1, pp. 83-98.
- Miras, Mariana; Solé, Isabel; Castells, Nuria; Espino, S. y Gràcia, M. (2008). "La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender. El punto de vista de los alumnos", en A. Camps y M. Milian (coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó, pp. 91-103.
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5rd ed.), Madrid: Pearson.
- Moyano, Estela (2010). "Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional", *Revista Signos*, vol. 43, núm. 74, pp. 465-488.
- Ochoa, Solanlly y Aragón, Lucero (2007). "Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas", *Universitas Psychologica*, vol. 6, núm. 3, pp. 493-506.
- Pérez, María Nérida (2010). "Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo", *Revista Signos*, vol. 43, núm. 72, pp. 125-152.
- Prior, Paul (2006). "A sociocultural theory of Writing", en C.A. McCarthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of writing research*, Nueva York: Guilford Press, pp. 54-65.
- Ramos, José Luis; Cuadrado, Isabel e Iglesias, Beatriz (2005). "La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria", *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 239-251.
- Rijlaarsdam, Gert; Couzijn, Michel; Janssen, Tanja; Braaksma, Martine y Kieft, Marleen (2006). "Writing experiment manuals in science education: the impact of writing, genre, and audience", *International Journal of Science Education*, vol. 28, núm. 2-3, pp. 203-233.
- Rodríguez, Antonio (2002). *Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a deficiencias visuales*, tesis doctoral, Universidad de Granada, España.

- Sabaj, Omar (2009). "Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado", *Revista Signos*, vol. 42, núm. 69, pp. 107-127.
- Salvador, Francisco (2000). "Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos", *Enseñanza*, núm. 17-18, pp. 145-163.
- Salvador, Francisco (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*, Málaga: Aljibe.
- Salvador, Francisco y García, Antonio (2009). "El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 242, pp. 61-77.
- Sánchez, Verónica; Borzone, Ana María y Diuk, Beatriz (2007). "La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición", *Universitas Psychologica*, vol. 6, núm. 3, pp. 559-569.
- Solé, Isabel y Castells, Nuria (2004). "Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?", *Lectura y Vida*, vol. 25, núm. 4, pp. 6-17.
- Stake, Robert (2000). "Case study", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage Publications, pp. 236-247.
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos* (5rd ed.), Madrid: Morata.
- Suárez, Andrés (2006). "Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 1, pp. 51-70.
- Tapia, Mónica; Burdiles, Gina y Arancibia, Beatriz (2003). "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios", *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 249-257.
- Torrance, Mark; Thomas, Glyn y Robinson, Elizabeth (2000). "Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study", *Higher Education*, núm. 39, pp. 181-200.
- Troia, Gary (2006). "Writing instruction for students with learning disabilities", en C. A. McCarthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of writing research*, Nueva York: Guilford Press, pp. 324-336.
- Velásquez, Marisol (2005). "Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios", *Literatura y Lingüística*, núm. 16, pp. 281-295.
- Velásquez, Marisol y Alonzo, Teresa (2007). "Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita", *Revista Signos*, vol. 40, núm. 63, pp. 219-238.

Artículo recibido: 14 de junio de 2012
Dictaminado: 28 de septiembre 2012
Segunda versión: 10 de octubre de 2012
Aceptado: 22 de octubre de 2012