

ARTÍCULO ORIGINAL

¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso

José Luis Gallego Ortega
jlgalleg@ugr.es

Ana M^a Mendías Cuadros
anamariamendias@yahoo.es
Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se incluye una investigación cuyo principal objetivo fue analizar el proceso de planificación de la escritura por doce estudiantes universitarios de Granada. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se utilizó la “entrevista cognitiva”, para obtener los datos, y el “análisis de contenido” para interpretarlos. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Los resultados de la investigación revelan que los doce alumnos entrevistados manifiestan que poseen un conocimiento superficial de las operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura y asumen que el registro de ideas y la ordenación de éstas son las operaciones en que tienen mayores problemas.

PALABRAS CLAVE: Planificación de la Escritura, Operaciones de la Planificación, Estudiantes Universitarios, Producción Escrita, Estudio de Casos

What do university students know about planning of writing tasks? a case study

ABSTRACT: In this paper a research which principal aim was to analyze the process of writing planning by twelve university students from Granada is included. It is a qualitative research, in which there was in use the "cognitive interview", to obtain the information and the "content analysis" to interpret them. All the interviews were recorded and transcribed literally. The results of the research reveal that these twelve university students have a superficial knowledge of the operations that belong to the planning writing process, and the most important difficulties were found when these students write their ideas and organize them when writing a text.

KEY WORDS: Writing Planning, Planning Operations, University Students, Written Production, Case Study

Fecha de recepción 19/01/2012 · Fecha de aceptación 17/09/2012
Dirección de contacto:
José Luis Gallego Ortega
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

La escritura constituye un aprendizaje básico en el contexto escolar y se percibe como una herramienta imprescindible para obtener

éxito en el ámbito universitario. Mantiene con la lectura una relación indisoluble, hasta tal punto que en la actualidad los aprendizajes académicos se vinculan directamente con el dominio del lenguaje oral y escrito. No obstante, la lectura ha gozado de una mayor atención por parte de los investigadores que la escritura, aunque ésta haya ido incrementando su interés paulatina y progresivamente.

En nuestro contexto geográfico, la escritura ha estado casi olvidada hasta las últimas décadas en las que aparecen trabajos de indudable relevancia, realizados principalmente con diferentes 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, también, cuáles son los aspectos o dimensiones en las que el alumnado no universitario encuentra los mayores problemas de expresión escrita (Dockrell, Lindsay, Connelly y Mackie, 2007; González y Martín, 2006; Lecuona, Miranda, Rodríguez, Sánchez, Sarto y Valverde, 1999) y también las principales fallas escritoras que poseen los sujetos con dificultades de aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1987; Espin, Wallace, Campbell, Lenbke, Long y Ticha, 2008; Garizábal, Prieto, Sampaio y Gonçalves, 2007; Salvador, 2000; Troia, 2006). Asimismo, otras investigaciones 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; García y Salvador, 2010), a ciertas discapacidades (Gallego, 2008; Gallego y Rodríguez, 2011; Gutiérrez y Salvador, 2006; Rodríguez, 2007) 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 estudios realizados con muestras de estudiantes universitarios, en los que se analizan diferentes aspectos de su expresión escrita (entre otros, Alzate y Peña, 2010; Andrade, 2009; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Avilán, 2004; Ball, 2004; García-Calvo, 2000; Ilich y Morales, 2004; Meneses, Salvador y Ravelo, 2007; Ochoa y Aragón, 2007; Pérez, 2010; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Velásquez, 2005) o los efectos que determinados programas o acciones tienen en la mejora de la escritura (Moyano, 2010; Pereira y di Stefano, 2007; Sabaj, 2009), en España, la preocupación por la escritura de los estudiantes universitarios es casi testimonial, aunque meritoria.

En efecto, al analizar si los estudiantes tienen en cuenta los elementos contextuales del discurso académico, en su producción escrita, Atienza y López (1995) advirtieron errores a la hora de seleccionar la información y de organizarla, así como una falta de adecuación de los contenidos al tema y ausencia de atención a los destinatarios. 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). Asimismo, 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 a su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua.

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), así como que en el contexto universitario no existe ni un solo género escrito que los estudiantes puedan utilizar como modelo en sus producciones escritas (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 de nuestro contexto, 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 estudiantes de doctorado para conectar la información (Castelló, González e Iñesta, 2010), o los efectos de un programa en la mejora de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios (Suárez, 2006).

No obstante lo anterior, estos valiosos estudios no se han focalizado en el análisis de los procesos psicológicos implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios, lo cual permite justificar la necesidad de esta investigación en el marco de los trabajos actuales. A este efecto, se realizó 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 la percepción que tienen los estudiantes acerca de su competencia a la hora de planificar tareas escritoras. Las razones de esta elección son diversas, puesto 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 elaboran los estudiantes (Graham y Harris, 2005).

En este sentido, percibiendo 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) Determinar qué

habilidades poseen estudiantes universitarios al planificar sus textos; 2) Evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura; 3) Identificar posibles disfunciones escritoras.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, y de acuerdo con los objetivos planteados, las hipótesis iniciales se formulan como interrogantes: 1) ¿Los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de planificación textual?; 2) ¿Qué estrategias cognitivas activan estos sujetos durante la planificación de un texto?; 3) ¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?

2. MARCO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

2.1. 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 (Kellogg, 1994), los cuales no siguen una secuencia lineal de etapas sino que poseen un carácter recursivo e interactivo, y 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 (Camps y Castelló, 1996). De ahí que la complejidad de la escritura y su didáctica hayan propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, entre los que destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) –modificado 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 procesos mentales durante el acto de la composición.

En dicho modelo teórico se diferencian dos componentes esenciales: sujeto y contexto. En el primer componente 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 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 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, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo; 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; 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.

2.2. Enfoques de investigación sobre la escritura

En la investigación sobre la composición escrita, se han identificado tres enfoques, cuya diferencia reside principalmente en el objeto de análisis (Salvador, 2005; Torrance, Thomas y Robinson, 2000): enfoque de producto, enfoque de proceso y enfoque ecológico. El primero, de orientación conductista, analiza principalmente los aspectos formales (grafía y ortografía) y estructurales del texto (significado del texto y cohesión textual). El enfoque de proceso, de orientación cognitiva y predominante en la actualidad, se centra en el proceso que sigue un sujeto para construir un texto. En el enfoque ecológico, la atención se centra en el contexto en el que se produce el aprendizaje y su objetivo

último es evaluar la efectividad de los programas de intervención.

En esta investigación se adopta el enfoque de proceso, 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.

3. 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 es adecuado para estudiar una situación o caso en profundidad y no para generalizar. Por ello, teniendo en cuenta las limitaciones intrínsecas a este tipo de estudios, se admite que los datos no arrojan resultados concluyentes ni generalizables a la población de estudiantes universitarios, aunque sí pueden considerarse ilustrativos de una tendencia, a tenor de los efectos que atesoran. No obstante 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.

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).

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.

3.1. Los sujetos

La investigación se realizó con una muestra de doce estudiantes universitarios de la Diplomatura de Magisterio (7 alumnas y 5 alumnos), próximos a egresar, de edades comprendidas entre los 21,3 y los 23,5 años (media de 22,01), que cursaban 3º de carrera (último curso) en la especialidad de Lengua Extranjera 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.

3.2. Los instrumentos

Se ha optado por la entrevista de tipo cognitivo, realizada a partir de un cuestionario-guía, previamente adaptado para esta investigación (Cfr. 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) ser utilizado en el nivel universitario para aprender involucrando procesos relacionados con la cognición y la metacognición (Maturano, Solivieres y Macías, 2002).

El cuestionario, validado previamente según el procedimiento de “juicio de expertos” (Hodder, 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 inter-jueces 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, etc., y de proponer 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.

3.3. Procedimiento

Se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto expositivo-explicativo sobre algún contenido concreto de una materia, en un tiempo máximo de una hora, con la intención de que inmediatamente después de haberlo elaborado evocasen las operaciones realizadas durante su construcción en el desarrollo de la entrevista, “*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 (Bardín, 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, operación que 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 (Cfr. Cuadro 1).

Este sistema de categorías también fue validado por el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Denzin, 1984; Santos, 1990), de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 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.

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 donde extraer los contenidos de un texto
Registro de ideas (P7)	Capacidad del estudiante para utilizar instrumentos en los que 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

Cuadro 1. Operaciones de la planificación de la escritura

4. 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 frecuencias negativas indican la no realización o inadecuación de la operación demandada.

En el análisis cuantitativo (Cfr. Cuadro 2) se aprecian valores (representados por los números) más elevados de frecuencias positivas que negativas en la mayoría de las

categorías, de lo cual puede inferirse inicialmente:

1. Que los estudiantes universitarios entrevistados realizan operaciones que conforman el proceso de planificación de la escritura en un 55,97% de los casos.
2. Que estos estudiantes no realizan, o lo hacen de forma inadecuada, en un 44,03% de los casos, algunas de las operaciones implícitas en el proceso de planificación.
3. Que el registro de ideas y su ordenación son las operaciones cognitivas en las que los estudiantes entrevistados encuentran los mayores problemas.

4. Que, además de los fallos detectados, también muestran escasas habilidades en otras operaciones cognitivas vinculadas con la expresión escrita.

CATEGORÍAS	Códigos	Frecuencias +	Frecuencias -	Total (+ -)	%
<i>Génesis de ideas</i>	+P1/-P1	22	16	38	15,63
<i>Auditorio</i>	+P2/-P2	16	6	22	9,05
<i>Objetivos</i>	+P3/-P3	22	10	32	13,16
<i>Selección de ideas</i>	+P4/-P4	8	2	10	4,11
<i>Ordenación de ideas</i>	+P5/-P5	18	23	41	16,87
<i>Fuente de ideas</i>	+P6/-P6	16	9	25	10,28
<i>Registro de ideas</i>	+P7/-P7	8	19	27	11,11
<i>Organización textual</i>	+P8/-P8	26	22	48	19,75
TOTAL DE FRECUENCIAS		136	107	243	100

Cuadro 2. Frecuencias de las categorías de planificación

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 doce sujetos de la muestra y no a un sujeto 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 expresiones literales de los estudiantes.

4.1. Génesis de ideas

En el análisis cualitativo de las entrevistas se advierte que son más los sujetos que planifican la elaboración de sus textos, pensando sobre los contenidos que van a incluir en ellos, que los que ignoran esta estrategia durante la escritura. Aunque tampoco faltan respuestas dubitativas.

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

R: Sí (ES3) ...*me gusta dedicar un tiempo a pensar...* (ES1, ES4, ES8) ...*si no tendría un desorden de ideas que...* (ES7)...*para hacerme una idea* (ES9). *Depende como me pille, a veces escribo sobre la marcha y otras veces pienso...* (ES5). *Generalmente pienso... pero luego... voy improvisando* (ES11).

Sin embargo, algunos admiten escribir tal y como se les ocurre, sin reparar en la importancia que tiene la generación de ideas para la elaboración de los textos o ignorando incluso su eficacia.

R: *Escribo conforme se me va ocurriendo* (ES2, ES10, ES12) ... *lo que se me viene a la cabeza* (ES6).

También, aunque algunos se muestran convencidos de utilizar las palabras (ideas) adecuadas, aquellas que mayor relación tienen con el tema de escritura, otros dudan de su capacidad para recabar ideas o exhiben dudas razonables.

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

R: *Sí, se me suelen ocurrir...* (ES1, ES2, ES3, ES5). *Claro, para escribir un texto coherente* (ES10). *Depende del tema...* (ES4, ES8, ES9). *A veces* (ES12). *...casi siempre sí* (ES6). *Generalmente sí, aunque otras veces... no me vienen fácilmente a la cabeza* (ES6, ES11). *...cuando voy desarrollando el tema me suele costar menos* (ES7).

4.2. Auditorio

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

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

R: *Sí, es importante* (ES2, ES3)... *pensar en la persona a la que va dirigido* (ES10). *... según quien lo lea escribo unas palabras u otras* (ES4). *Claro, para poder adaptarlo* (ES9) *a sus conocimientos* (ES11). *...tengo en cuenta si lo lee un profesor, algún compañero o un amigo* (ES1). *No, me centro en hacerlo bien y no en quién lo va a leer* (ES5). *Cuando lo termino... es cuando pienso quién lo va a leer* (ES12). *Nunca, solamente escribo lo que me mandan* (ES8).

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

R: *Claro...* (ES1, ES2, ES3, ES6, ES7). *... es lo más importante* (ES9). *Sí, de hecho pienso quién lo puede leer para usar palabras...* (ES4). *Claro, si no no serviría para nada* (ES10). *No, sólo escribo como he dicho antes* (ES8).

4.3. Objetivos

El análisis en profundidad de las entrevistas indicó que las intenciones escritoras de los universitarios, cuando se enfrentan a la elaboración de un texto, suelen ser reiterativas aunque puntualmente puedan apreciarse otras motivaciones escritoras. La mayoría admite escribir por imposición más que por gusto y rara vez en sus respuestas se aprecia el deseo de escribir para desarrollar su propia imaginación, proyectar sus sentimientos o simplemente comunicarse. Las exigencias académicas se arguyen como la razón principal que induce a la producción escrita.

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

R: *Siempre se escribe por algo* (ES1). *... por alguna finalidad* (ES9). *... por necesidad* (ES10). *Porque me lo pida un profesor* (ES2, ES3) *... si no muy rara vez* (ES5). *Algún trabajo que tenga que hacerse para clase...* (ES4, ES11). *... o para expresar cosas que no me atrevo a decir* (ES7). *No suelo escribir por placer sino porque tenga que hacer algo* (ES6, ES12).

Asimismo, aunque no siempre especifican el objetivo o finalidad de sus escritos, su producción escrita suele vincularse con el deseo de obtener buenos resultados académicos y no se contempla como un mecanismo de distracción o disfrute personal.

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

R: *A veces* (ES5). *Sí. Siempre* (ES3, ES7). *No, sólo escribo si me lo pide alguien* (ES4). *Repito que no escribo por gusto* (ES11). *Sí. Buenas notas* (ES1, ES2) *o porque lo debo de hacer para un trabajo, etc.* (ES12). *... obtener resultados* (ES10). *... alguna nota o por una finalidad de estudio* (ES9). *... lo suelo hacer por trabajos* (ES8).

4.4. Selección de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas evidenció que los estudiantes reflejan en sus textos las ideas que habían pensado antes de escribirlos. Especialmente suelen seleccionar aquellas que les resultan más atractivas o consideran más importantes, pero rara vez se preocupan de seleccionar las que presentan una mayor relación con el tema de escritura. Excepcionalmente plasman en sus textos aquello que se les ocurre en el momento de la escritura.

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

R: *Suelo intentar meterlas todas...* (ES5). *Elijo algunas...* (ES2, ES6). *... las más adecuadas, ya que si no...* (ES9). *Suelo seleccionar* (ES7, ES11, ES12). *Las que más me gustan* (ES3). *Suelo escribirlas todas en un papel pero luego las organizo y así veo cuáles son las mejores, más importantes y que se refieren al tema* (ES1). *Las que me vienen a la cabeza* (ES4).

4.5. Ordenación de ideas

El análisis desveló que estos sujetos no otorgan la importancia que merece a la ordenación global de las ideas en el texto, antes de escribirlo, para dotarlo de una mayor coherencia y mejor claridad expositiva, ya que normalmente sienten la tentación de escribir como se les ocurre en el momento de la transcripción.

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

R: *Escribo como se me va ocurriendo (ES2, ES3, ES8, ES10). ... conforme me van viniendo las ideas a la cabeza (ES5). No me paro a pensar... (ES12). ...Si es una frase sola sí la pienso completa o casi entera (ES11).*

Algunos, sin embargo, admiten la relevancia de esta operación mental y se declaran partidarios de ordenar las ideas antes de escribirlas. Otros ofrecen respuestas inciertas o ambiguas.

R: *La pienso primero... (ES1, ES6). La pienso completa y después la escribo, aunque a veces escribo conforme me viene (ES9). Primero escribo la idea... y después la ordeno. Intento organizarlas... (ES8). ... pienso y... después las ordeno (ES7).*

No obstante, las contradicciones en sus respuestas son evidentes, aunque no faltan las respuestas anfibiológicas y quienes manifiestan que no las ordenan nunca.

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

R: *Sí. Las ordeno mentalmente (ES2, ES3, ES8, ES9). Sí, casi siempre en mi cabeza... (ES11). ... para que el texto sea comprensible (ES10). ... si no, no tendría coherencia (ES6). Claro. Anoto todas las ideas... luego intento relacionarlas (ES1). Las escribo todas y selecciono las que más me gustan (ES3). Sí, lo escribo en un papel y voy dejando lo más importante para el final (ES4). Pongo todas para que el texto sea más completo (ES9). No suelo hacerlo (ES5). Suelo escribir sobre la marcha (ES12).*

Asimismo, el análisis pone de manifiesto que no es habitual que estos alumnos recurran al uso de esquemas, cuadros o trucos que les facilite la organización general de las ideas en el texto. Si

bien algunos declaran que tienen en cuenta esta estrategia durante la composición de sus textos.

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

R: *No. No utilizo nunca nada (S2, ES3, ES7). ¿Esquemas? Qué va... no suelo hacer nada (ES5). No pienso que es importante (ES10, ES11). ...según me pille, sobre la marcha (ES12). ...intento buscar un orden lógico... (ES1). ... dejando lo más importante para el final (ES4). A veces utilizo esquemas (ES6). A veces realizo un guión (ES8).*

4.6. Fuente de ideas

En general, el análisis cualitativo de las entrevistas reveló que la mayoría obtiene las ideas para escribir de Internet o de la lectura de libros y revistas. A veces apelan también a sus propios conocimientos o a su propia experiencia para recabar ideas que puedan plasmar en sus escritos.

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

R: *... suelo leer algún artículo o busco en Internet (ES1). ... en Internet (ES3). Leyendo libros o revistas... (ES4, ES5, ES6, ES11, ES12). En libros e Internet (ES9, ES10). ... en Internet, en libros... o experiencias que yo tenga (ES7). De la experiencia, de los libros... (ES8).*

No obstante, estos sujetos manifiestan un evidente desconocimiento acerca de la existencia de otras fuentes para generar ideas, que no sean los libros o Internet.

P: ¿Sabes cómo encontrar ideas para escribir un texto?

R: *La verdad que no (ES1, ES2, ES4, ES11). Poco ¡la verdad! (ES5). ... depende del texto o de las ganas que tenga de escribir (ES6, ES7). No lo he intentado (ES8).*

4.7. Registro de ideas

Del análisis cualitativo de las entrevistas se desprende que, en general, estos sujetos suelen prescindir del uso de borradores que les ayuden a organizar sus ideas y rara vez 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 lo hago* (ES7, ES8, ES11). ...*porque voy escribiendo según se me ocurra* (ES2, ES4). *No suelo anotar nada* (ES6, ES12). *Sólo a veces* (ES7). ...*si me lo piden...* (ES5). *No lo considero interesante* (ES9, ES10). *Sí, ya que así lo haré de forma más ordenada* (ES10). ... *quizás en algún papel* (ES6).

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

R: *Sí, siempre lo hago* (ES3). *A veces escribo en un papel en sucio...* (ES4). *Claro. Anoto todas las ideas que se me ocurren y luego...* (ES1).

4.8. Organización textual

El análisis cualitativo de las entrevistas reveló que, en general, estos sujetos consideran que la calidad del texto depende de su estructura, la cual constituye una ayuda eficaz para organizar mejor las ideas. Sin embargo, algunos desconocen las tipologías textuales o incluso dudan de su utilidad a la hora de elaborar los textos.

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

R: *Claro* (ES6). *Sí, es necesario saberlo para estructurar...* (ES1, ES3). ... *si no no me saldría bien* (ES2). ... *no tendría sentido* (ES5). *Sí, porque dependiendo del tipo de texto...* (ES4, ES10, ES12). ... *a veces, aunque soy consciente de que es importante...* (ES9). *No es algo en lo que me fije* (ES8). *No, nunca me he parado a pensarlo, es más, siempre me costó distinguirlos* (ES11).

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

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

R: *Sí* (ES1, ES2, ES3, ES10, ES12). *Suelo hacerlo siempre* (ES6). ... *porque todos los textos no son lo mismo* (ES8). *Los textos son diferentes, porque no es lo mismo un texto para un niño que para un profesor* (ES7, ES9). *No, suelo ordenarlo de la misma manera para todo*

tipo de texto (ES4). *No, si no suelo ordenar mucho las ideas, menos lo hago en función del tipo de texto...* (ES11).

No obstante, aunque 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, planteamiento, nudo y conclusión* (ES4). ... *inicio, desarrollo y conclusión* (ES5, ES9, ES10). ... *encabezado, cuerpo y conclusión* (ES6). *Introducción, desarrollo y conclusión*. (ES7, ES12). *Exactamente no* (ES1). *Tendría que buscarlo* (ES2). ... *no lo sé muy bien* (ES3). ... *no las recuerdo* (ES11).

Sorprende igualmente que ninguno de los sujetos entrevistados disponga de reglas mnemónicas para organizar adecuadamente sus escritos, según el tipo de texto.

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

R: *No conozco ninguna...* (ES1, ES8, ES6). *Ninguna...* (ES3). *Que va! No suelo seguir nada* (ES5). *No, nunca, sólo escribo* (ES7). *No recuerdo esas partes* (ES11). *No... a no ser que sea un trabajo para clase* (ES4). *Lo busco en Internet antes de hacerlo* (ES2).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidenciaron posibles habilidades y dificultades que muestran estudiantes universitarios españoles en la planificación de tareas de escritura. Sin embargo, aunque los hallazgos son sugerentes, los datos han de ser tomados con la debida cautela, dada la naturaleza del diseño así como la subjetividad de los entrevistados y la ausencia de contraste entre lo que estos alumnos dicen que hacen con lo que en verdad pudieran hacer.

No obstante lo anterior, los análisis revelan que, en general, estos estudiantes declaran poseer un conocimiento superficial del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura, cuyas operaciones (o subprocesos) admiten ejecutar en mayor o menor medida cuando se enfrentan a la construcción de un texto. Este hallazgo es característico del modelo “decir el conocimiento”, típico de los escritores noveles o inexpertos (Bereiter y Scardamalia, 1987) y

coherente con los resultados obtenidos en otros estudios (Avilán, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Sabaj, 2009), en los que se señala que los estudiantes universitarios poseen bajos niveles de planificación en la realización de actividades escritoras o en la redacción de artículos. Los datos son también consistentes con otros estudios previos, en los que se había constatado la deficiente competencia comunicativa de los estudiantes universitarios (Tapia et al., 2003) o las dificultades que exhiben los alumnos preuniversitarios para realizar las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión y producción de textos académicos (Atienza y López, 1995).

El estudio ha desvelado, asimismo, que generalmente estos estudiantes, al igual que señalan Ochoa y Aragón (2007) en su estudio, piensan en los contenidos que van plasmar en sus escritos, aunque no siempre sean capaces de encontrar ideas vinculadas con el tema de escritura, probablemente por desconocimiento de la temática. También se ha puesto de manifiesto que estos estudiantes muestran una reseñable 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 otros estudios (Atienza y López, 1995; Ochoa y Aragón, 2007; Velásquez, 2005), en los que se pudieron detectar problemas de adaptación a la audiencia, por una falta de acomodación a los destinatarios. No obstante, aunque los sujetos de nuestra muestra convienen en que incorporan comúnmente en sus escritos las ideas que consideran más atractivas o adecuadas y no suelen plasmar en sus textos aquello que no han pensado previamente, reconocen que no utilizan otras fuentes para generar ideas que no sean los libros o Internet, cuando se enfrentan a la construcción de un texto académico. Este dato, que difiere de los descubrimientos de Meneses et al., (2007), quienes constatan un uso diversificado de estrategias de búsqueda de información, corrobora los hallazgos de Andrade (2009), quien comprueba la preferencia de los universitarios por recursos de Internet y diccionarios ortográficos, en detrimento de otros trabajos, enciclopedias y diccionarios de sinónimos. Igualmente, se comprobó que estos sujetos suelen conocer la estructura del texto explicativo-expositivo y mostrarse proclives a organizar las ideas, aunque sólo mentalmente, antes de proceder a su textualización, otorgando mucha importancia al conocimiento de las

estructuras textuales, las cuales consideran un recurso eficaz para facilitar su organización en el texto. Sin embargo, este hallazgo difiere de los datos obtenidos en otros estudios (Castelló et al., 2010; Tapia et al., 2003), en los que se demostró el escaso conocimiento que los estudiantes universitarios poseen acerca de los modelos de textos que deben manejar.

Finalmente, los resultados del estudio revelaron las dificultades que estos estudiantes españoles (futuros docentes) encuentran durante la planificación textual. Se observó que, igual que se constata 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. El deseo de obtener buenos resultados académicos parece ser la principal causa que guía su actividad escritora, lo cual es coherente con lo hallado en otras investigaciones (Andrade, 2009; Avilán, 2004), 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. 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 los resultados de Avilán (2004), aunque contradictorio con los hallazgos de Meneses et al., (2007), cuando demuestran cómo los sujetos de su muestra buscan y registran las ideas que van elaborando; pero poner sobre el papel las ideas es una de las principales dificultades encontradas por los estudiantes (Ball, 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 (Andrade, 2009; Avilán, 2004).

Lamentablemente, desdeñan el uso de esquemas, cuadros o estratagemas a la hora de elaborar un texto y minimizan su posible relevancia, ignorando la pertinencia de los guiones metodológicos para el desarrollo de estrategias de producción escrita. Por consiguiente, no dan la importancia que merece a la ordenación de las ideas en planes de escritura, por lo que tienden a escribir lo que recuerdan en el momento de la transcripción, lo cual es consistente con los datos 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. Esto refuta algunos de los hallazgos obtenidos por Meneses et al. (2007) en su estudio, cuando señalan que los sujetos de su muestra piensan en los objetivos y en la finalidad de sus escritos y se esmeran en la organización de sus textos.

En consecuencia, en nuestro estudio, los resultados ponen de manifiesto que los sujetos confían demasiado en sus conocimientos o imaginación para la ejecución de las tareas escritoras, descuidando a veces la importancia que tiene la adecuada ordenación de las ideas para satisfacer una determinada situación comunicativa. Esto es corroborado en otras investigaciones (Atienza y López, 1995; Castelló et al., 2010; Ochoa y Aragón, 2007; Velásquez, 2005), en las que se observó que frecuentemente los sujetos descuidaban en sus escritos la organización de la información y evidenciaban problemas gramaticales, de coherencia y de cohesión (García-Calvo, 2000; Ilich y Morales, 2004), así como de estructura (Ilich y Morales, 2004; Andrade, 2009). También merece ser reseñado que, a pesar de no disponer de reglas mnemónicas de ayuda para la construcción de sus textos, curiosamente tienden a ordenar las ideas según el tipo de texto. Por último, se ha de subrayar que, a veces, los sujetos de nuestra muestra descuidan la adecuación entre la selección de ideas y el tema de escritura, lo cual es consistente con los hallazgos de Atienza y López (1995), aunque discrepante con lo aportado por Ochoa y Aragón (2007), cuando advierten que los sujetos de su estudio se centran en aspectos relacionados con el contenido.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, para determinar las principales aportaciones de esta investigación, se dará respuesta a las tres cuestiones planteadas inicialmente. En este sentido, las conclusiones obtenidas de las manifestaciones de los entrevistados y no del análisis de sus textos son, en síntesis, las siguientes:

1) *¿Los estudiantes universitarios conocen y utilizan el proceso de planificación textual?*

En general, el estudio revela que estos universitarios muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de

planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso.

2) *¿Qué estrategias activan durante la planificación textual?*

- Generalmente, los estudiantes piensan en los contenidos del tema de escritura así como en sus posibles lectores, antes de iniciar el proceso de textualización.
- Suelen admitir que, cuando tienen que elaborar un texto explicativo-expositivo, los libros e Internet son sus principales fuentes de información, en detrimento de otras.
- Otorgan importancia al conocimiento de las estructuras textuales para la organización de las ideas y suelen conocer la estructura del texto expositivo- explicativo.
- Suelen incorporar en sus textos las ideas que consideran más pertinentes y tienden a evitar aquello que no han pensado previamente.

3) *¿Qué dificultades encuentran en dicho proceso?*

- 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.
- Desconocen la relevancia que tiene el uso de borradores u otras fórmulas en la construcción de textos (planes de escritura).
- Poseen escasa iniciativa o falta de motivación hacia las actividades escritoras.
- Desdeñan el uso de determinados recursos (esquemas, cuadros o trucos) en la construcción de un texto.
- Ostentan una excesiva confianza en sus conocimientos o imaginación para la elaboración de sus textos.
- Muestran una cierta despreocupación por adecuar correctamente las ideas al tema de escritura.

A tenor de lo expuesto, este estudio ha revelado algunas de las dificultades escritoras de una pequeña muestra de estudiantes universitarios. La aparente habilidad escritora, aprendida en niveles educativos 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. La Universidad, en tanto institución formadora, no es solo un ámbito para la transmisión de saberes teóricos y aplicados sino un espacio para el desarrollo de competencias profesionales, que exige al profesorado la enseñanza de diferentes géneros académicos y profesionales para que los estudiantes se inicien en los nuevos usos de la lengua (Moyano, 2010; Pereira y di Stefano, 2007). Si relevante es instruir a los estudiantes en el planeamiento de estrategias de planificación, redacción, revisión y autorregulación para incrementar su competencia escritora (De la Paz y Graham, 1997), no lo es menos el aprendizaje de las diferentes rutinas de escritura, debido al deficiente aprendizaje escritor adquirido previamente y a la casi inexistencia de materias que aborden el proceso de escritura en el nivel universitario.

La escritura constituye un componente básico en la formación de los universitarios, en general, y de los futuros docentes, en particular. La ingente cantidad de tareas escritas a las que se enfrentan exige una evidente dedicación, habida cuenta de su grado de especificidad y complejidad temática. Para ello nada mejor que implementar programas o acciones formativas que, incardinadas en situaciones de comunicación específicas, permitan a los futuros docentes la conquista de herramientas que les capaciten para su desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Alzate, G.M. y Peña, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 123-138.
- Andrade, M.C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación presuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39 (60), 9-30.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 353-376.
- Atienza, E. y López, C. (1995.). El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabaque. Revista Pedagógica*, 10-11, 123-129.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 18-30.
- Ball, M. (2004). Producción de textos biográficos. Experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 84-91.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (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, 37-68.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Camps, A. y Uribe, P. (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*, (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Castelló, M. (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*, (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa

- en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- De la Paz, B. y Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V. y Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children*, 2 (73), 147-164.
- Espin, C., Wallace, T., Campbell, H., Lenbke, E., Long, J. y Ticha, R. (2008). Curriculum-Based Measurement in Writing: Predicting the Success of High-School Students on Standards Tests. *Exceptional Children*, 2 (74), 174-193.
- Esteve, O., Arumí, M., Cañada, M.D., Fernández, F., Martín, E., Trenchs, M., Keim, L. y Pujolá, J.T. (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*, (pp. 135-167). Madrid: La Muralla.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Gallego, J.L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos con retraso mental. *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 267-290.
- Gallego, J.L. y González, J. (2008). Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 463-484.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación (Madrid)*, 356, 557-581.
- Garayzábal, E., Prieto, M., Sampaio, A. y Gonçalves, O. (2007). Valoración interlingüística de la producción verbal a partir de una tarea narrativa en el síndrome de Williams. *Psicothema*, 19 (3), 428-434.
- García, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana escolarizados en Educación Primaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- García, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación (Madrid)*, 348, 309-330.
- García-Calvo, J. (2000). La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico. *Akadosmos*, 2 (2), 33-46.
- García, A. y Salvador, F. (2010). *Cómo escriben los alumnos de etnia gitana*. Madrid: EOS.
- González, M^a J. y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Graham, S. y Harris, K.R. (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*, 39 (1), 19-33.
- Gutiérrez, R. (2001). *La expresión escrita de niños con deficiencia auditiva. Análisis de textos*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 339, 435-453.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing*, (pp-1-27). Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. y Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. En C.M. Levy y S.R. Ransdell (Eds.): *The Science of Writing*, (pp. 29-55). Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- Ilich, E. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8 (026), 333-345.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lecuona, M.P. (Dir.), Miranda, M^aJ., Rodríguez, M^aJ., Sánchez, M^aC., Sarto, P. y Valverde, J. (1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.

- Lecuona, M. P., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación (Madrid)*, 332, 301-326.
- Maturano, C.I., Soliveres, M.A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3) 415-425.
- Meneses, A., Salvador, F. y Ravelo, E (2007). Descripción de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 83-98.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., 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*, (pp. 91-103). Barcelona: Graó.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), 465-488.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 493-506.
- Pereira, C. y di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40 (64), 405-430
- Pérez, M^aN. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, 43 (72), 125-152.
- Ramos, J.L., Cuadrado, I. e Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y Educación*, 17 (3), 239-251.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. y Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: the impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 203-233.
- Rodríguez, A. (2002). *Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas a deficiencias visuales*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Rodríguez, A. (2007). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación (Madrid)*, 343, 531-451.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.
- Salvador, F. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 145-163.
- Salvador, F. (Ed.) (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos*. Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. y García, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII, 242, 61-77.
- Sánchez, V., Borzone, A.M. y Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 559-569.
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4), 6-17.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogos. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54), 249-257.
- Torrance, M., Thomas, G.V. y Robinson, E.J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: a longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. En C.A. McCarthur, C.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*, (pp. 324-336). New Cork: Guilford Press.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, 16, 281-295.
- Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos*, 40 (63), 219-238.