

## ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales

*What does writing mean to Civil Engineering Freshmen Students? An approach through Social Representations*

**Alejandro Córdova Jiménez**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

ONOMÁZEIN 31 (junio de 2015): 20-37  
DOI: 10.7764/onomazein.31.4



**Alejandro Córdova:** Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | Correo electrónico: alejandro.cordova.j@gmail.com

Fecha de recepción: septiembre de 2013  
Fecha de aceptación: noviembre de 2014

## Resumen

La escritura, a pesar de ser una de las habilidades más importantes para la producción y divulgación de conocimiento, representa uno de los problemas más grandes que deben sortear los estudiantes que ingresan al sistema educativo superior. Por ello, en el último tiempo han emergido en las Universidades distintos programas institucionales o cursos en primer año que buscan llenar el supuesto vacío que traen los estudiantes desde la enseñanza secundaria (Carlino, 2013). Es en el contexto de la reorientación de uno de estos cursos remediales en que se centra la presente investigación. Uno de los principales métodos para plantear un programa de escritura que sea significativo para los usuarios objetivo es por medio de la

indagación de sus representaciones acerca del tema (González y Rivera, 2009). Por ello, el objetivo de este estudio es describir las representaciones sociales en torno a la escritura que se relevaron del discurso escrito de 51 estudiantes de primer año de un programa de Ingeniería Civil de una Universidad del H. Consejo de Rectores de Chile. El análisis de los datos se llevó a cabo siguiendo los procedimientos de la Teoría Empíricamente Fundada. Los resultados hacen ver, por un lado, que los estudiantes perciben de distinta manera la escritura según sea el soporte en que se realice (papel o digital) y, por el otro, que no poseen un conocimiento sistematizado acerca de los procedimientos que se deben seguir al escribir.

**Palabras clave:** escritura en la Universidad; Ingeniería Civil; representaciones sociales; Teoría Empíricamente Fundada.

## Abstract

Writing, though it is one of the most important skills for production and transmission of knowledge, represents one of the biggest problems that freshmen students face when starting higher education. Given this, in the last couple of years different programs have been created in the Universities that seek to fill this emptiness that students bring from high school education (Carlino, 2013). This research stands upon the reorientation of one of those corrective courses. One of the essential methods to set up a writing course for the objective users is through the investigation

of their representations about the subject (González & Rivera, 2009). Thus, the objective of this research is to describe the social representations around writing that arose from 51 freshmen students' written speech from a Civil Engineering program. The data analysis was based on the procedures of the Grounded Theory. The results show that students perceive writing differently whether it is hard copy writing or a digital copy. In addition, results also show that they do not possess a systematic knowledge about the procedures they need to follow when writing.

**Keywords:** academic writing; Civil Engineering; social representations; Grounded Theory.

## 1. Introducción

Durante las últimas dos décadas, diversas investigaciones han observado que una de las grandes falencias que poseen los estudiantes al ingresar a la educación superior se relaciona con la escritura. En parte, el problema radica en la falsa creencia de verla como un estado y no como una competencia en constante desarrollo, lo que implica que en las propias instituciones universitarias no se vea la necesidad de abordar su trabajo (Ortiz, 2011). Por ello, la enseñanza de la escritura se ha remitido a suscitar una escritura centrada en lo que se piensa o en la reproducción de un conocimiento, siendo suficiente para ello estar alfabetizado y tener algo que decir (Carlino, 2006).

Esto ha motivado que, como demuestran diversos estudios, la escritura sea percibida por los estudiantes de enseñanza secundaria y de primer año de educación superior como un medio de expresión y comunicación del pensamiento (Ortiz, 2009) y, en particular, de las ideas, cuya principal dificultad está en la ortografía (Bocca y Vasconcelo, 2008). También es vista como un don natural o un medio para expresar contenidos preexistentes (Alvarado y Setton, 2003). Además, se resalta la visión romántica del escritor como artista, al pensar esta actividad como una mediada por la inspiración (Alvarado y Setton, 2003).

Estas ideas previas, como señala Jiménez (2003), deben considerarse como un punto de partida para poder realizar un cambio conceptual, en este caso, en su noción de escritura, pues, generalmente, en los colegios esta no se aborda desde un punto de vista procesual, sino que como un producto. Por ello, en el contexto de potenciar el trabajo de escritura de la carrera de Ingeniería Civil de una Universidad del H. Consejo de Rectores de Chile, se busca conocer las representaciones sociales (RS) de estudiantes ingresantes, ya que:

- En primer lugar, tal como señalan González y Rivera (2009), quienes abordan las nociones

de comprensión y producción textual, es necesario considerar las características de las representaciones de los individuos, ya que estas determinarán el modo en que enfrentarán una determinada tarea, tema o problema. En este sentido, “los estudiantes no pueden ser considerados como páginas en blanco, pues ya tienen ideas o explicaciones de cómo funciona el mundo” (Jiménez, 2003: 23).

- En segundo lugar, como hace ver Fuenzalida (2012), se debe conocer las motivaciones y conocimientos del usuario objetivo de cualquier programa. Solo así es posible que en la audiencia se produzca una apropiación educativa, cuando logra resignificar el mensaje que se está transmitiendo al reconocerse en los problemas o temas que se abordan. Esto es fundamental si se considera que son estudiantes de primer año que aún no se insertan en la comunidad disciplinaria, por lo cual no se sentirían identificados con las formas de conocer y producir conocimiento.
- Por último, se destaca el hecho de que existen escasas investigaciones en español acerca de la escritura en el ámbito de la ingeniería, en general. Por ejemplo, en relación a las RS sobre esta habilidad, se ha indagado en el área de la pedagogía (Murga, Palazzo y Sal Paz, 2007; Rubio, 2008), las ciencias sociales (Alvarado y Setton, 2003; González y Riquelme, 2013; Velásquez y Córdova, 2013; Tapia y Marinkovich, 2013), las ciencias experimentales (Tapia y Marinkovich, 2011; Córdova y Velásquez, 2013) y las matemáticas (González, 2013; Jélvez, Rodríguez, Abaca y Salazar, 2013).

## 2. Marco de referencia

### 2.1. Escribir en la Universidad

Actualmente, no es extraño escuchar quejas de docentes de educación superior que enfatizan el hecho de que los estudiantes que ingre-

san a esta demuestran serias falencias en torno a las habilidades de comprensión y producción textual. Como bien señala Cardinale (2006), uno de los reclamos más recurrentes del profesorado de este nivel es señalar que los estudiantes ‘vienen mal preparados del nivel medio’, a la vez que indican que no les corresponde a ellos encargarse de la lectura o escritura, ya sea porque es propio de otros niveles de enseñanza, porque no cuentan con el tiempo para hacerlo o porque ellos mismos no cuentan con las competencias necesarias para abordar el problema. Estas aseveraciones, por ejemplo, han sido constatadas por Marinkovich, Velásquez y Córdova (2013) en entrevistas realizadas a docentes de diversos programas, tanto de las áreas de las ciencias no aplicadas (bioquímica y matemática) como de las humanidades (arte e historia).

Sobre lo anterior, orientadoras resultan las afirmaciones de Carlino (2006) al abogar por una alfabetización académica, al reconocer que la escritura y la lectura no son habilidades generalizables, pues se relacionan de modo específico con cada disciplina (Cardinale, 2006). En este sentido, se debe reconocer que no son estáticas, es decir, habilidades que se aprenden en un momento, sino que se encuentran en constante desarrollo. Por ello, se plantea la necesidad de abordar, especialmente la escritura, a través del currículum (Caldera y Bermúdez, 2007).

Ahora, en el contexto de una escritura académica, debe entenderse que los modos de producción escrita que se esperan en las comunidades disciplinares a las que se integran no resultan ser la prolongación de lo que se ha aprendido previamente (Carlino, 2006), sino que son totalmente variadas y diferentes. Se trata de nuevas formas discursivas que se presentan como verdaderos obstáculos que los estudiantes difícilmente podrán salvar sin la ayuda de los docentes especialistas de la disciplina, porque, además de estar habituados con las convenciones —o géneros discursivos— de su materia,

conocen el contenido difícil que los estudiantes intentan dominar (Bailey y Vardi, 1999).

Por último, a pesar de lo señalado, actualmente no existe acuerdo en cuanto a cómo debería abordarse la enseñanza de la escritura, como tampoco sobre quiénes deberían hacerse cargo de esta. Carlino (2013), por ejemplo, identifica dos formas distintas de acercarse a la enseñanza de esta habilidad. La primera, denominada “aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias”, se traduce en la incorporación de un curso específico en la malla de la carrera, generalmente al inicio de esta, siendo dictado por un especialista en el área de la lengua y basado en el ‘aprender ejercitado’. La segunda, llamada “enseñanza en contexto”, implica la integración en todas las materias, por lo que sus responsables serían los docentes de todas las asignaturas, formados para abordar este trabajo, pues se entiende que las prácticas solo se aprenden ejerciéndolas.

## 2.2. Escritura en primer año de Universidad

Como se ha señalado en el apartado anterior, la escritura, al adquirir rasgos específicos de la comunidad disciplinar en que se enmarca, debe abordarse a través del currículum en cuestión para que los estudiantes puedan desarrollarla de manera significativa. Ahora bien, ¿qué sucede cuando por políticas de la Universidad o del Departamento mismo no se produce esta integración en el currículum y se recurre a la implementación de cursos remediales en primer año? Considerando que el docente que comúnmente estará encargado de estos cursos provendrá del área de la lengua y no un especialista en la disciplina en cuestión, ¿es posible abordarlo desde una perspectiva de la alfabetización académica? Si se revisa lo anteriormente enunciado, se comprenderá que no es posible por dos razones:

- a) Si se entiende la alfabetización académica como un proceso de aculturación por el cual

se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos (Russell, 1997), podemos darnos cuenta de que no es suficiente con un curso que se limita a primer año para que los estudiantes aprehendan la especificidad de estas habilidades en la disciplina a la que se insertan. Además, solo están en la puerta de entrada.

- b) Para los estudiantes es mucho más difícil reconocer que tienen dificultades con cualquiera de estas dos habilidades y que esto pueda influir en su desempeño universitario, si tanto el especialista como la asignatura les parecen ajenas al no estar imbricadas con el currículum de la disciplina. Sobre esto, decisivas resultan las palabras de Fuenzalida (2012: 20), que provienen del campo de los estudios de recepción en relación, al señalar que “el receptor otorga audiencia y se apropia de aquello hacia lo cual él siente motivaciones y donde se reconoce”.

De este modo, es posible advertir que los programas de escritura, en especial los que se desarrollan en la educación superior, actúan como remediales por el solo hecho de errar en el reconocimiento de su audiencia objetivo, ya que se enfocan en solventar problemas que, desde el punto de vista de la institución ejecutora, el estudiante tiene o trae, sin atender efectivamente a las falencias que ellos mismos, desde su individualidad, poseen. Es en ese instante cuando aquel problema deja de ser de este último y pasa a convertirse en un problema de quien lo está dictando, esto es, la institución de educación superior se vuelve su propia audiencia. Y esto es lo que se debe evitar.

En este sentido, para que el desarrollo de un programa de esta índole sea beneficioso y tenga un real impacto en los estudiantes, por un lado, debe abordar un problema real que les competa y no crear uno pensando en lo que pueden llegar a necesitar. Y, por el otro, considerar sus intereses y motivaciones para que se sientan impli-

cados y, así, logren reconocer sus falencias. Por ello, resulta importante conocer cómo perciben esta habilidad.

### 3. Marco metodológico

Este trabajo se adscribe a una perspectiva metodológica cualitativa. Su objetivo central es describir las representaciones sociales en torno a la escritura de estudiantes de primer año de un programa de Ingeniería Civil de una Universidad del H. Consejo de Rectores de Chile. Para esto, el diseño de esta investigación se basa en la Teoría Empíricamente Fundada (TEF), lo que implica que se seguirá un enfoque ascendente (*bottom-up*), pues las categorías de análisis serán levantadas a partir de los datos, sin haber sido preestablecidas con anterioridad. Se escoge la TEF, pues su procedimiento de análisis se basa en una comparación constante de los datos, opera de manera inductiva y busca desarrollar una teoría para explicar el cómo y porqué de un fenómeno en particular (Glaser, 1992).

Para la aplicación de esta metodología, se reconocen tres etapas que se superponen y que permiten, a su vez, realizar un análisis que va desde lo más particular hasta el planteamiento de un modelo descriptivo y explicativo del fenómeno estudiado: 1) *codificación abierta*: consiste en la señalización de categorías que vayan apareciendo en los datos brutos; 2) *codificación axial*: las categorías se integran para formar el núcleo de la teoría emergente, ajustando los elementos dentro de un esquema organizativo de relaciones de causa-efecto, que giran en torno a fenómenos; 3) *codificación selectiva*: se produce una reducción teórica, lo que permite descubrir regularidades, ayudando a formular la teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías, pero de mayor nivel conceptual.

En este estudio, para apoyar el tratamiento de los datos durante el procedimiento de codificación axial, se utilizó el análisis de contenido, pues es una técnica que permite sistematizar de

mejor manera los datos obtenidos a través del levantamiento de frecuencias de aparición de las categorías. Gracias a esto, el contenido puede ser objetivado, lo que permite plantear inferencias válidas y reproducibles (Krippendorff, 1997).

La recolección de los datos, que serán analizados bajo los procedimientos de la TEF, se ha realizado por medio de una prueba de diagnóstico que fue aplicada el primer día de clases a la cohorte 2013 del Módulo de Habilidades Comunicativas del mencionado programa. En este examen, se agregaron tres preguntas de desarrollo que buscaban indagar en la relación de los estudiantes con la escritura:

- ¿Cuándo y para qué escribo? ¿Lo hago a menudo? ¿Por qué?
- ¿Qué hago cuando tengo que escribir? ¿Sigo algunos pasos? Descríbelo.
- ¿Qué crees que es lo más importante a la hora de escribir un texto?

En esta investigación, la muestra con la que se trabaja corresponde a la totalidad de pruebas respondidas por los estudiantes que asistieron ese día a clases, esto es, 51, de un total de 75. Se ha escogido un instrumento de estas características para recoger la información, ya que así se espera controlar los problemas de validez interna originados por el rol del investigador, pues este cumple, además, la función de docente a cargo del curso.

Finalmente, cabe señalar que, por la naturaleza de este estudio, los resultados que se vayan a relevar no pueden ser generalizados a otra comunidad académica.

### 3.1. Representaciones sociales

Las RS son constructos simbólicos que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y, en este marco, su finalidad primordial es transformar lo desconocido en algo familiar. En este sentido, puede establecerse que las RS,

primero, son un producto y proceso de la actividad de apropiación de una realidad externa, y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Segundo, estarían en la base del conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido en base a las experiencias e informaciones y a los modelos de pensamiento que son recibidos y construidos. Por último, serían el conocimiento práctico que forma parte de la construcción social de una realidad común a un grupo social y que intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida (Jodelet, 1984).

A partir de lo anterior, cabe señalar que en este estudio una RS se entenderá como aquella creencia que se tenga sobre el tema en cuestión y que sea identificable en el discurso escrito de los estudiantes a través de los distintos procedimientos de codificación de la TEF. Es decir, la RS, en este caso, es declarativa, siendo la forma en que se reconstruye la realidad. Asimismo, siendo de naturaleza social, se considerarán solo aquellas ideas que se reiteran en el discurso del grupo, pudiendo ser identificadas en las respuestas de más de un individuo. Con esto se desea dejar fuera las opiniones o representaciones individuales, para centrarse en creencias compartidas.

## 4. Análisis y discusión de los resultados

### 4.1. Codificación abierta

En una primera instancia, tras realizar el procedimiento de codificación abierta a las 51 pruebas, fueron etiquetadas 489 porciones de texto, que se reducen a 155 categorías según el tópico al que hacen alusión los fragmentos.

En una segunda etapa, se procedió a ordenar y jerarquizar la información levantada. Al realizar este procedimiento, se agruparon aquellas categorías particulares que se podían relacionar bajo una etiqueta mucho más general, la que fue construida. Se eliminaron un total de 7 categorías por tener una frecuencia igual a 1 y no poder

relacionarse con las demás, manteniéndose, en cambio, aquellas que no podían ser asociadas, pero que tenían una recurrencia superior a 1. Tras esto, se logró identificar 8 ejes temáticos en los que se pudieron asociar los datos relevados.

- a) **Percepción de la escritura:** Agrupa el 5,81% del total de las categorías relevadas.
- b) **Actitud frente a la escritura:** Agrupa el 4,56% del total de las categorías.
- c) **Lugares donde se escribe:** Agrupa el 6,02% del total de las categorías.
- d) **Aspectos que se deben considerar al escribir:** Agrupa el 34,02% del total de las categorías.
- e) **Procedimientos a la hora de escribir:** Agrupa el 21,37% del total de las categorías.
- f) **Dificultades a la hora de escribir:** Agrupa el 1,87% del total de las categorías.
- g) **Finalidad de la escritura:** Agrupa el 15,77% del total de las categorías.
- h) **Cuándo se escribe:** Agrupa el 10,58% del total de las categorías.

En los anexos se adjunta una tabla por cada eje temático con el porcentaje de recurrencia de sus respectivas categorías

## 4.2. Codificación axial

Al analizar las respuestas de los estudiantes, uno de los primeros aspectos que sale a la luz es la distinción que se puede realizar entre el modo en que perciben el propósito de la escritura según sea el soporte en que esta se realice. Se identifican dos: papel y digital.

En el primer caso, aparte de estar asociado con un contexto mucho más formal, la escritura es empleada con fines relacionados al estudio, como tomar apuntes, extraer o transcribir información o complementar lo abordado en clases. En tanto en el soporte digital, como puede ser escribir en las redes sociales, la escritura se utili-

za para entretenerse en el tiempo libre. Cabe señalar que en ambos casos se utiliza la escritura, además, para comunicarse.

Yo normalmente escribo solo en clases y cuando hago resúmenes para las evaluaciones educacionales, lo cual suele ser bastante alejado (IC122, 1). Cuando más escribo es en las redes sociales cuando me comunico de manera informal con mis amigos (IC129, 1).

Escribo cuando quiero expresarme o hablar de algo que no puedo decir (IC118, 1).

Ahora bien, considerando la distinción anterior, llama la atención que dentro del eje temático “Cuándo se escribe”, un 84,31% de las categorías allí agrupadas hacen alusión a la poca frecuencia con que se escribe, ya sea porque es una actividad tediosa, poco gratificante o porque solo se realiza cuando es necesario o por obligación. En cambio, solo en un 15,69% se afirma que sí se realiza a menudo. Una explicación para esto puede estar dada por el hecho de representar la escritura como el uso del papel y lápiz, dejando fuera, por ejemplo, el uso de un computador donde no se tienen que trazar las letras.

Me cuesta describir lo que hago cuando escribo, ya que no hago nada muy particular solo tomo el lápiz inclino la hoja o cuaderno y comienzo a escribir (IC150, 2).

No lo hago a menudo [escribir], ya que con la revolución tecnológica de hoy en día, es más cómodo imprimir guías o trabajos (IC101, 1).

Lo anterior se suma a una idea bastante común en los datos analizados y que intervendría en el modo en que se representa esta habilidad. Por un lado, se piensa la escritura como una expresión artística, por lo cual es un don que se trae y que no se desarrolla. Esta representación se identifica mucho con la escritura creativa, con su capacidad para expresar sentimientos y emociones y como un medio para desahogarse, es decir, se limita la escritura a lo literario.

El poder escribir lo considero una actividad para la cual la persona debe tener arte porque no es

sencillo plasmar ideas que [se] tiene en la mente en una hoja de papel (IC104, 1).

Por el otro, juega un papel importante la inspiración y el pensar y luego escribir, traspasándose al papel las ideas según vayan surgiendo en el pensamiento, resultando en una especie de escritura mental.

Primero pienso qué es lo que quiero escribir para luego saber cómo lo voy a escribir. Sigo los pasos que me enseñaron: “pensar y hacer” (IC117, 2).

Frente a esta escasa motivación por escribir, se plantea la necesidad de hacerlo en la Universidad, pues, aun cuando su carrera no se asocie con las letras, esta actividad se configura como una de las más importantes a la hora de estudiar:

Escribo por razones académicas, cuando estoy en las clases y para estudiar ya que tomo apuntes o busco información sobre la materia (IC143, 1).

Esto también ocurría en la enseñanza secundaria, donde se les pedía que desarrollaran distintos tipos de textos. Si bien la escritura no es practicada con frecuencia, para abordar las tareas o trabajos que se les pueden solicitar, recurren a ese mismo conocimiento que adquirieron a través de su experiencia escolar.

El conjunto de los factores hasta aquí descritos repercute en dos consecuencias fundamentales. En primer lugar, la escritura es vista como un proceso mecánico, resultado del ‘dejar que la escritura fluya’, que reúne un 17,48% de las categorías agrupadas en el eje temático “Procedimientos a la hora de escribir”, frente a la idea de seguir un procedimiento para escribir (0,97%). En segundo lugar, se sobreestiman los aspectos formales de la escritura, como la ortografía, la puntuación, la redacción o la caligrafía, siendo el elemento más importante dentro del eje “Aspectos que se deben considerar al escribir”, al reunir un 25,61% de las categorías de ese grupo.

Creo que lo más importante a la hora de escribir es que la letra sea clara (aunque mi letra no lo sea), también pienso que la ortografía es muy importante (IC135, 3).

A pesar de que al revisar el resto de las categorías relevadas en la codificación abierta pueden identificarse algunas ideas que apuntan a procedimientos que dan cuenta de una preparación de la escritura, la confluencia de las dos consecuencias mencionadas en el párrafo anterior da a conocer que no existiría un conocimiento sistematizado acerca de esta habilidad, percibiéndose mucho más como un producto que como un proceso.

Por último, en la figura 1 se grafican las relaciones hasta aquí enunciadas a partir del paradigma de codificación propuesto por la TEF, proponiéndose como un primer modelo explicativo a partir de lo que se ha relevado del discurso escrito de los estudiantes.

### 4.3. Codificación selectiva

Uno de los aspectos que más llama la atención de lo relevado en la codificación axial son las consecuencias detalladas en la figura 1, pues solamente un estudiante declara abiertamente que sigue un procedimiento para escribir:

Planeo cómo debo hacerlo para que la escritura sea óptima.

1°.- Leo muy bien y minuciosamente el contenido.

2°.- Selecciono lo que necesito en ideas generales.

3°.- Luego escribo las ideas, complementando con ideas secundarias (IC149, 2).

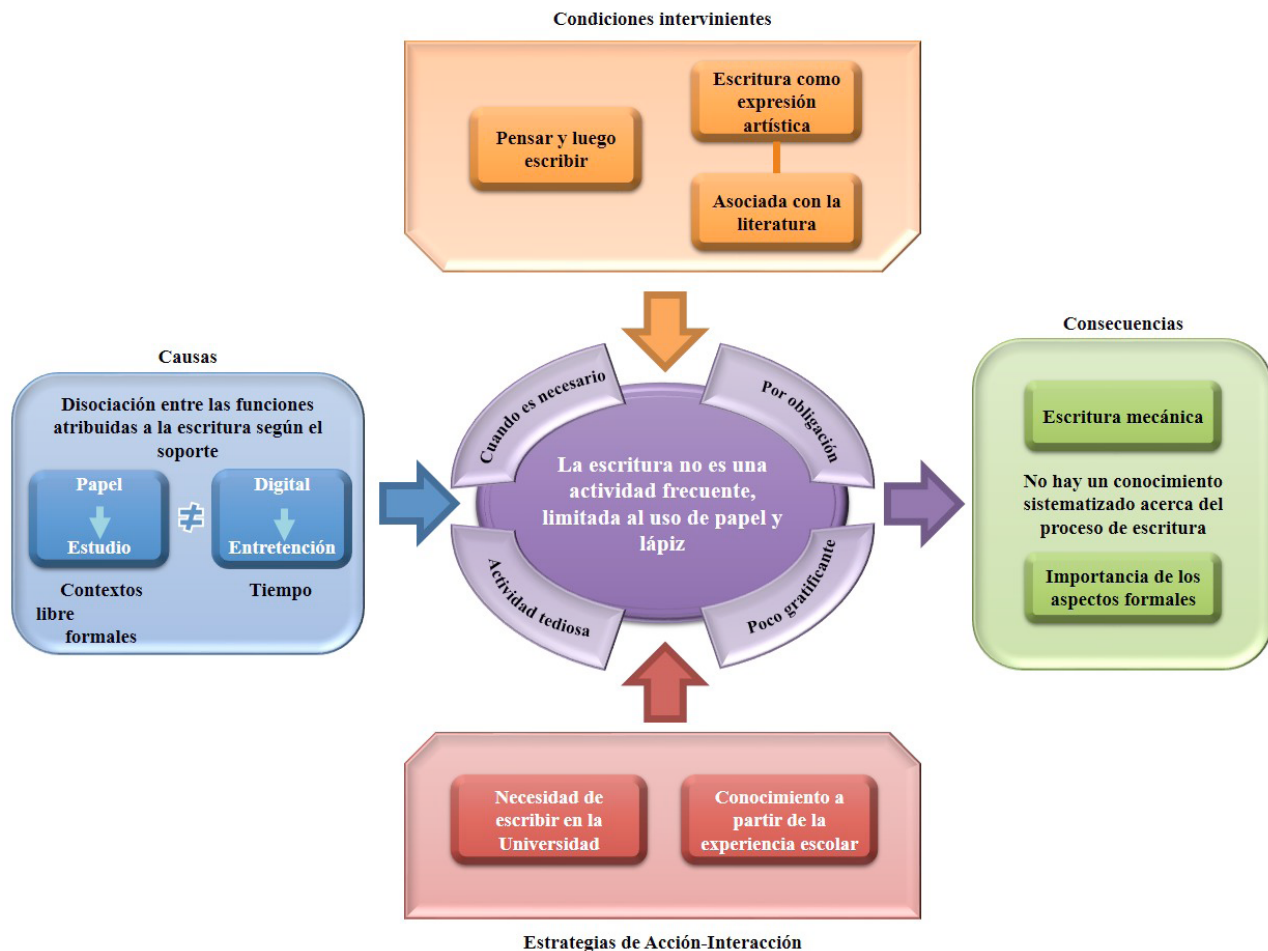
A pesar de esto, en las diversas pruebas se relevaron diversas categorías que pueden ser asociadas con el proceso de escritura.

En primer lugar, como una primera etapa, se ve la necesidad de determinar el propósito que tendrá el escrito, tener claro a quién estará dirigido (o quién lo leerá) y saber sobre qué se va a escribir, lo que implica, además, realizar tareas de acopio y búsqueda de información. Estas tres primeras consideraciones pueden relacionarse, sin lugar a dudas, con el concepto de situación comunicativa, el cual sirve de base para la



**FIGURA 1**

Cómo se percibe la escritura



producción de cualquier tipo de texto, previa respuesta a tres interrogantes fundamentales: ¿sobre qué? (tema), ¿para qué? (propósito) y ¿a quién? (audiencia o destinatario). Estas actividades previas se relacionarían con la fase de acceso del conocimiento.

Los pasos que hago es conocer del tema del cual escribiré, lugar, pensar a quién será dirigido (IC108, 2).

Lo más importante es saber el ¿por qué? y ¿para qué? [...] Por otro lado, es importante el lugar y el ambiente en donde escribo (IC126, 3).

Junto con lo anterior, se destaca la importancia de conocer el contexto en que se escribe, pues esto, entre otras cosas, determinará el gra-

do de formalidad del escrito. Sobre esto, cabe mencionar que Carlino (2006: 162) hace ver que el uso de la escritura "está organizado y estipulado por las condiciones del contexto en el que tiene lugar". De este modo, los estudiantes reconocen que no siempre se escribe del mismo modo.

Como una segunda etapa, más orientada a la planificación de la información que se pueda haber recopilado, se destacan dos procedimientos. Primero, conocer las características del texto que se va a escribir, para así tener claridad acerca de su estructura, lo cual puede implicar buscar ejemplares que sirvan como modelo para guiar la escritura. Pues, como señala Drop (1987), no basta con buscar información, sino que se

puede recurrir a estrategias como escribir con ayuda de modelos textuales:

Como existen diferentes estructuras para cada tipo de texto, según lo que pidan escribir es lo que se toma en cuenta al momento de redactarlo, por ejemplo, si necesita de una introducción, desarrollo y conclusión o tan solo es un desarrollo de la idea principal (IC104, 2).

Segundo, resulta bastante relevante organizar y desarrollar las ideas que se van a abarcar en el texto, pudiendo contemplarse la construcción de un esquema con las ideas más importantes para luego desarrollarlas con ideas secundarias.

A mi parecer, lo más importante a la hora de escribir un texto es saber organizar las ideas que quieren expresarse (IC106, 3).

Cuando tengo que escribir pienso cómo ordenar la información de manera que tenga coherencia, si son textos extensos, realizo una lista con puntos relevantes que no pueden faltar en lo que escribo (IC143, 2).

Los criterios para su orden, según los estudiantes, serían la relevancia o si la información es más general o más específica, adquiriendo una organización de párrafos deductiva. La generación de este plan textual puede observarse en los procedimientos que describe el grupo Didactext (2003: 95) al referirse a la fase de planificación: “Debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, que dote de significado propio al texto; es decir, que cumpla con el objetivo comunicativo”.

Como fase posterior a lo señalado, se plantea la tarea de escribir, donde entra en juego el grado de *expertise* que se posea en el desarrollo de un tema. Fundamentalmente en esta etapa resulta más usual el ‘pensar y luego escribir’, agregando información según se va recordando. Cabe señalar que solamente en dos casos se plantea la necesidad de escribir un borrador antes de producir el texto definitivo.

El primer paso es determinar la idea que deseo expresar, luego realizo un borrador y, finalmente, desarrollo y ejecuto y creo el texto (IC126, 2).

Primero, trato de ordenar las ideas en la cabeza, si puedo, primero, hago un borrador (IC144, 2).

Ahora bien, el hecho de que se planteen actividades relacionadas con la revisión del texto, fuertemente condicionada por la alta relevancia de los aspectos formales y de la especial consideración de las propiedades de coherencia y cohesión, hace ver que, más allá de ser conscientes de la escritura de borradores como para declararlo, sí estarían produciendo textos intermedios, ya que la revisión los obligaría a corregir el documento antes de entregar el producto final.

De este modo, a pesar de que sea recurrente el hecho de que declaren que no conocen el procedimiento exacto que se debe seguir para escribir, sí es posible identificar un grado de conocimiento acerca de tareas previas que se pueden realizar antes de textualizar, por ello se hablaría de un conocimiento no sistematizado:

La verdad es que no conozco mucho los pasos que hay que seguir sobre la escritura, pero yo pienso mucho las cosas antes de escribir, luego escribo y finalmente lo leo para evitar la redundancia (IC146, 2).

Aun así, estas actividades se sucederían de una manera lineal y progresiva, sin posibilidad de interacción o de volver a una fase anterior. Es decir, el proceso se realizaría desde una etapa de acceso al conocimiento, pasando por una planificación, siguiendo con la producción del escrito y finalizando con la revisión, en ese orden y sin retorno, muy al contrario de la idea de recursividad que debería primar en el proceso de escritura. Resultados similares obtuvieron Bocca y Vasconcelo (2008: 26), al darse cuenta de que los estudiantes no son conscientes de los procesos que llevan a cabo y que no ven “la escritura como un proceso dialéctico en el que se deben resolver las exigencias de una situación comunicativa”.

En la figura 2 se esquematiza lo hasta aquí expuesto. Los números que se encuentran debajo del nombre de cada categoría corresponden a la frecuencia que tuvo cada una de ellas.

## 5. Comentarios finales

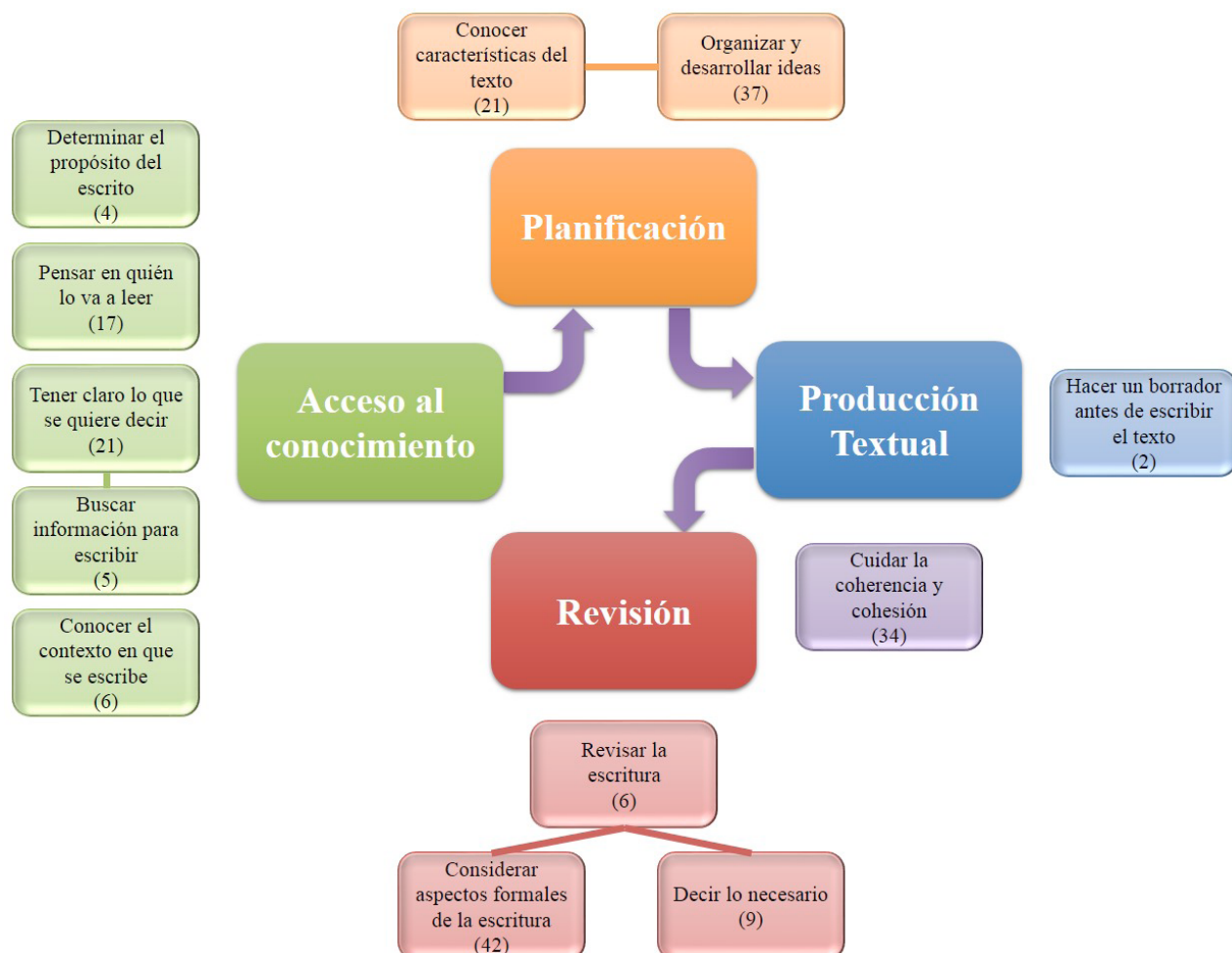
El objetivo principal de este estudio ha sido describir las representaciones sociales acerca de la escritura del discurso escrito de estudiantes de 1<sup>er</sup> año de un programa de Ingeniería Civil de una Universidad del H. Consejo de Rectores de Chile. Para ello se han seguido los distintos procedimientos de codificación planteados por la

Teoría Empíricamente Fundada, apoyando este análisis a través del levantamiento de frecuencias de los códigos relevados.

El posterior análisis y categorización de los datos por medio de la codificación abierta logró identificar 8 ejes temáticos que permitieron agrupar las categorías identificadas: “Percepción de la escritura”, “Actitud frente a la escritura”, “Lugares donde se escribe”, “Aspectos que se deben considerar al escribir”, “Procedimientos a la hora de escribir”, “Dificultades a la hora de escribir”, “Finalidad de la escritura” y “Cuándo se escribe”.

**FIGURA 2**

Proceso de escritura relevado



Abocándonos al objetivo que guió esta investigación, en primer lugar, fue posible determinar que predominantemente los estudiantes representan la escritura como una actividad física mediada por la utilización de un lápiz, que permite trazar en una hoja los distintos grafemas que compondrán un texto. Por lo general, esta actividad la realizan tanto para comunicarse como para estudiar o realizar trabajos. No es una labor que realicen a menudo o por gusto, sino que se realiza bajo situaciones excepcionales, es decir, cuando tienen la necesidad según el contexto (p. e., tomar apuntes en clases) o cuando los obligan a hacerlo (p. e., escribir un informe que será calificado). Por ello, como la escritura se remite a lo académico-formal, son pocas las veces en que pueden practicarla, lo que implica que no sientan confianza en lo que hacen, al encontrar demasiadas dificultades, o declaren que no son habilidosos en este ámbito. Sobre esto, Bereiter y Scardamalia (1987), por ejemplo, hacen ver que las dificultades de los estudiantes universitarios para escribir pueden ser de diversa índole y estar asociadas, por ejemplo, con un entorno que carezca de desafíos o problemas que involucren la escritura (solo en la Universidad y para la Universidad) y la tendencia a reproducir el conocimiento más que a transformarlo (anotar lo que el docente dice en clases).

Además de lo anterior, los mismos autores hacen ver que otra dificultad puede estar dada por la emergencia de géneros electrónicos (chateo, posteo y correo electrónico) que mezclan la oralidad con la escritura, situación que, en este caso, no se estaría observando, por la forma en que estos estudiantes estarían representando esta habilidad. Como se señaló durante la codificación axial, se produce una escisión fundamental de la escritura al momento de referirnos a su soporte, ya que aquello que se estaría realizando en entornos digitales (redes sociales, correo electrónico, etc.) no se estaría percibiendo como escritura en sí. En este sentido, ocurre algo contradictorio, pues, a pesar de que declaren que la

escritura no es de su agrado y que no la practican habitualmente, sí señalan que son asiduos a comunicarse a través de entornos digitales. Volviendo a lo señalado en el párrafo anterior, cobra bastante fuerza la idea de una escritura-académica-impuesta, ceñida a lo caligráfico, frente a una escritura-informal-lúdica, mediada por un teclado y una pantalla, donde ya no es necesario trazar las letras.

A pesar de que los estudiantes no sean conscientes de que están ejercitando esta habilidad, cobra sentido lo que señala Cassany (2006) al advertir que el uso de las nuevas tecnologías ha implicado un regreso a la escritura y que enseñar a escribir hoy no puede ser como antes, ya que este es el único modo de que esta habilidad siga respondiendo a usos sociales fuera de la sala de clases (Cassany, 2004). Al entender al grupo analizado, tal vez no sea igual que la escritura formal, que se presenta con tantas reglas y limitaciones (ortografía, puntuación, coherencia y cohesión), sino que una mucho más libre, con sus propios principios regulativos, los que no son concordantes con la primera. Una posible explicación es su proximidad con la oralidad (Provencio y Fernández, 2012). En este sentido, siguiendo el razonamiento de Yúfera (2012), se hace necesario conocer estos nuevos patrones de comunicación que propicia el trabajo en red, dado que este conocimiento puede dar nuevas luces para abordar la escritura en cursos con las características del Módulo de Habilidades Comunicativas de esta carrera; siendo cursos iniciales, aún no han interactuado con las formas de producir y acceder al conocimiento en su disciplina y, siendo remediales y dictados por un profesor de lengua, se podrían realizar otro tipo de actividades para nivelar y sentar bases en cuanto al desarrollo de esta habilidad.

Un último punto que llama la atención, y que fue abordado en la codificación selectiva, se refiere al desconocimiento explícito de los procedimientos que se llevan a cabo al momento de

escribir. Un lugar común resulta ser la escritura mental, no planificada físicamente, donde lo que se hace es pensar en una idea y luego escribir. Cabe señalar que el único acercamiento que han tenido estos estudiantes a la escritura ha sido lo que han realizado durante su escolarización, por lo que, según lo que plantean, tienden a seguir los mismos procedimientos que les sirvieron en esa instancia. Sobre esto, cabe señalar que, como advierte Carlino (2006), tradicionalmente la enseñanza de la escritura se ha remitido a suscitarse una escritura centrada en lo que se piensa o en la reproducción de un conocimiento, siendo suficiente para ello estar alfabetizado y tener algo que decir. Pero escribir es mucho más que eso; resulta ser una construcción social (Ferreiro, 2000). Como tal, es una habilidad en constante desarrollo, pues, como práctica social (Zavala, 2009), se convierte en un proceso complejo y situado, esto es, dependiente del contexto en que uno se desenvuelve (Cassany, 2004).

Pese a lo anterior, a través del análisis fue posible reconocer distintos procedimientos que sí estarían realizando a la hora de escribir un texto, como buscar información, determinar la situación comunicativa, organizar las ideas, escribir un borrador y revisar, pero que no son vistos como procedimientos realmente válidos a la hora de escribir. Esta dubitación puede estar dada por la escasa sistematización del conocimiento que poseen acerca de esta habilidad. En este sentido, el hecho de ver la escritura como la elaboración de un producto que será calificado y que debe responder a distintos requisitos de formalidad se contraponen con la idea de dimensionarla como un proceso.

En cuanto a este último punto, cabe destacar la importancia que le atribuyen los estudiantes a la audiencia, colocando un énfasis especial en el 'para que se comprenda' (Teberosky, 2007), ya que son conscientes de que su texto será leído por alguien. Ahora bien, resulta necesario que esta idea pueda ampliarse a aspectos más estructurales y de contenido del escrito, en vez de

remitirse exclusivamente a lo formal (ortografía y caligrafía).

Finalmente, de los resultados obtenidos en este estudio se pueden derivar las siguientes proyecciones que posibilitarán una indagación mucho más profunda en esta especialidad. En primer lugar, se debería complementar y triangular la información recabada por escrito con entrevistas en profundidad realizadas a los mismos estudiantes, ya que el que se haya empleado una prueba de diagnóstico para recabar la información puede haber limitado sus respuestas. En segundo término, sería interesante ahondar en la división que realizan entre la escritura formal y la que realizan en entornos digitales, para así determinar por qué la escritura es percibida de una forma tan distinta según sea el soporte.

## 6. Bibliografía citada

ALVARADO, M. e Y. SETTON, 2003: "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito" en J. RAMOS (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 48-52.

BAILEY, J. e I. VARDI, 1999: "Iterative feedback: impacts on student writing", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior.

BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA, 1987: *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

BOCCA, A. M. y N. VASCONCELO, 2008: "Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: La escritura académica", *Enunciación* 13(1), 20-27.

CALDERA, R. y A. BERMÚDEZ, 2007: "Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos", *EDUCERE, Artículos arbitrados* 11(37), 247-255.

CARDINALE, L., 2006: "La lectura y la escritura en la Universidad. Aportes para la reflexión desde la

pedagogía crítica”, *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía* 3.

CARLINO, P., 2006: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CARLINO, P., 2013: “Alfabetización académica, diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 355-381.

CASSANY, D., 2004: “La alfabetización digital” en V. SÁNCHEZ (ed.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, Universidad de Costa Rica: San José de Costa Rica, 1-20.

CASSANY, D., 2006: *Tras las líneas*, Barcelona: Anagrama.

CÓRDOVA, A. y M. VELÁSQUEZ, 2013: “Licenciatura en Bioquímica: Influencia del método científico en la escritura académica” en J. MARINKOVICH, M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.): *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV, 71-82.

DROP, W., 1987: “Planificación de textos con ayuda de modelos textuales” en E. BERNÁRDEZ (coord.): *Lingüística del texto*, Madrid: Arco/Libros, 293-316.

FERREIRO, E., 2000: “Leer y escribir en un mundo cambiante” [[http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf)]

FUENZALIDA, V., 2012: “Procesos de la audiencia frente a la TV”, *Diálogos de la Comunicación* 85, 1-24.

GLASER, B., 1992: *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, Mill Valley: C. A. Sociology Press.

GONZÁLEZ, F. y T. RIQUELME, 2013: “Licenciatura en Historia: Construyendo la historia a través de la escritura” en J. MARINKOVICH, M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.): *Comunidades académicas y culturas escri-*

*tas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV, 83-94.

GONZÁLEZ, F. y M. RIVERA, 2009: *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*, Sonora: Universidad de Sonora.

GONZÁLEZ, F., 2013: “Licenciatura en Matemática: Escritura como medio de explicación de razonamientos matemáticos” en J. MARINKOVICH, M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.): *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV, 47-60.

GRUPO DIDACTEXT, 2003: “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15, 77-104.

JÉLVEZ, L., C. RODRÍGUEZ, J. ABACA y J. SALAZAR, 2013: “Licenciatura en Matemática: Caracterización del Discurso Especializado” en J. MARINKOVICH, M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.): *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV, 61-70.

JIMÉNEZ, M. P., 2003: “El aprendizaje de las ciencias: construir y usar herramientas” en M. P. JIMÉNEZ (coord.), *Enseñar ciencias*, Barcelona: Graó, 13-32.

JODELET, D., 1984: “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en S. MOSCOVICI (comp.): *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós.

KRIPPENDORFF, K., 1997: *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidós: Madrid.

MARINKOVICH, J., M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.), 2013: *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV.

MURGA, M., M. G. PALAZZO y J. C. SAL PAZ, 2007: “La escritura en docentes de EGB: Entre representaciones y prácticas”, ponencia presentada en las Pri-

meras Jornadas de Lectura y Escritura. Lectura y Escritura Críticas: Perspectivas Múltiples.

ORTIZ, E. M., 2009: "Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la Educación Básica y Media", *Núcleo* 26, 127-150.

ORTIZ, E. M., 2011: "La escritura académica universitaria: estado del arte", *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 16(28), 17-41.

PROVENCIO, H. y J. FERNÁNDEZ, 2012: "El contexto en la escritura: un continuo en la diacronía de la lengua española", ponencia presentada en las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.

RUBIO, M., 2008: *Evolución de las concepciones sobre el proceso de producción escrita en estudiantes de pedagogía básica durante su formación como docentes*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

RUSSELL, D., 1997: "Writing and genre in higher education and workplaces: A Review of studies that use cultural-historical activity theory", *Mind, Culture, and Activity* 4(4), 224-237.

TAPIA, M. y J. MARINKOVICH, 2011: "Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar", *Onomázein* 24(2), 273-297.

TAPIA, M. y J. MARINKOVICH, 2013: "Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y

Trabajo Social", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 13(1), 145-169.

TEBEROSKY, A., 2007: "El texto académico" en M. CASTELLÓ (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*, Barcelona: GRAÓ, 17-46.

VELÁSQUEZ, M. y A. CÓRDOVA, 2013: "Licenciatura en Arte: Heterogeneidad y coexistencia de culturas escritas" en J. MARINKOVICH, M. VELÁSQUEZ y A. CÓRDOVA (eds.): *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: EUV, 95-104.

YÚFERA, I., 2012: *Escritura dialógica en la red: análisis lingüístico y pragmático de la petición en el Foro Didáctico del Centro Virtual Cervantes*. Tesis de maestría, Universitat de Barcelona.

ZAVALA, V., 2009: "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura" en D. CASSANY (ed.): *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós, 25-35.

## 7. Anexos

A continuación se detallan cada uno de los temas, con el porcentaje de recurrencia de cada categoría general y de las particulares que no se pudieron relacionar:

- a) **Percepción de la escritura:** Agrupa el 5,81% del total de las categorías relevadas.

**TABLA 1**

Frecuencias del eje temático "Percepción de la escritura"

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Escritura como expresión artística	9	1,87%	32,14%
Escritura como un medio para recordar	6	1,24%	21,43%
Diferencia de la escritura digital	5	1,04%	17,86%
Escritura como un proceso mecánico	8	1,66%	28,57%

b) **Actitud frente a la escritura:** Agrupa el 4,56% del total de las categorías.

**TABLA 2**

Frecuencias del eje temático “Actitud frente a la escritura”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Relación negativa con la escritura	20	4,15%	90,91%
Actividad gratificante	2	0,41%	9,09%

c) **Lugares donde se escribe:** Agrupa el 6,02% del total de las categorías.

**TABLA 3**

Frecuencias del eje temático “Lugares donde se escribe”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Escribir en medios digitales	10	2,07%	34,48%
Escribir en contextos formales	19	3,94%	65,52%

d) **Aspectos que se deben considerar al escribir:** Agrupa el 34,02% del total de las categorías.

**TABLA 4**

Frecuencias del eje temático “Aspectos que se deben considerar al escribir”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Decir lo necesario	9	1,87%	5,49%
Tener claro lo que se quiere decir	21	4,36%	12,80%
Pensar en quién lo va a leer	17	3,53%	10,37%
Conocer el contexto en que se escribe	6	1,24%	3,66%
Actitudes frente a la escritura	7	1,45%	4,27%
Conocer características del texto	21	4,36%	12,80%
Cuidar la coherencia y cohesión	34	7,05%	20,73%
Considerar aspectos formales de la escritura	42	8,71%	25,61%
Variables personales	7	1,45%	4,27%



- e) **Procedimientos a la hora de escribir:** Agrupa el 21,37% del total de las categorías. En este caso en particular, las categorías generales se dividieron en dos grandes grupos. El primero abarca todos aquellos procedimientos que dan cuenta, en cierta medida, de una planificación de la escritura. Mientras que el segundo hace alusión a lo contrario, una falta de planificación. En tanto que las últimas tres que se detallan en la tabla 5 no pudieron ser agrupadas.

**TABLA 5**

Frecuencias del eje temático “Procedimientos a la hora de escribir”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Planificar la escritura	55	11,41%	53,40%
Se sigue un procedimiento para escribir	1	0,21%	0,97%
Buscar información para escribir	5	1,04%	4,85%
Determinar el propósito del escrito	4	0,83%	3,88%
Organizar y desarrollar ideas	37	7,68%	35,92%
Hacer un borrador antes de escribir el texto	2	0,41%	1,94%
Revisar la escritura	6	1,24%	5,83%
Actividad no planificada físicamente	36	7,47%	34,95%
Dejar que la escritura fluya	18	3,73%	17,48%
Escribir en base a la inspiración	3	0,62%	2,91%
Escribir mentalmente	15	3,11%	14,56%
Tener una guía para escribir	8	1,66%	7,77%
Rol de la lectura	2	0,41%	1,94%
Utilización de estrategias enseñadas por profesores	2	0,41%	1,94%

- f) **Dificultades a la hora de escribir:** Agrupa el 1,87% del total de las categorías.

**TABLA 6**

Frecuencias del eje temático “Dificultades a la hora de escribir”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Dificultades para desarrollar ideas	2	0,41%	22,22%
Dificultades con la ortografía	2	0,41%	22,22%
Para escribir un texto	5	1,04%	55,56%

g) **Finalidad de la escritura:** Agrupa el 15,77% del total de las categorías.

**TABLA 7**

Frecuencias del eje temático “Finalidad de la escritura”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
Escribir para comunicarse	13	2,70%	17,11%
Escribir para cumplir funciones en un grupo	4	0,83%	5,26%
Escribir para entretenerse	2	0,41%	2,63%
Escribir para estudiar y aprender	37	7,78%	48,68%
Escribir para memorizar	2	0,41%	2,63%
Escribir para ordenar las ideas	2	0,41%	2,63%
Escribir para sintetizar	7	1,45%	9,21%
Escribir para extraer información	6	1,24%	7,89%
Escritura como vía de escape	3	0,62%	3,95%

h) **Cuándo se escribe:** Agrupa el 10,58% del total de las categorías.

**TABLA 8**

Frecuencias del eje temático “Cuándo se escribe”

Categoría general	Frecuencia	% de frecuencia frente al total de categorías	% de frecuencia dentro del grupo
No es una actividad frecuente	43	8,92%	84,31%
Actividad frecuente	8	1,66%	15,69%