

Juan Antonio Núñez Cortés<sup>1</sup> y María José García de la Barrera Trujillo<sup>2</sup>

# Escribir en las universidades a distancia: formación y dificultades de los estudiantes

## Extracto:

Enseñar a escribir en la universidad es un reto al que tienen que hacer frente los responsables de la educación superior: profesores universitarios y gestores académicos. Esto supone un desafío no solo en las universidades presenciales, sino, y por diferentes motivos, en las universidades a distancia. Por esto, conocer la opinión sobre la escritura académica de los estudiantes de estas universidades y sobre la formación que han recibido para aprender a escribir es fundamental para poder tomar decisiones. Este es el objetivo del estudio que se presenta. Para ello, se ha realizado un cuestionario en línea a 160 estudiantes de cinco universidades a distancia españolas. Algunos de los aspectos que se han abordado están relacionados con la importancia otorgada a la expresión «escrita», las dificultades que tienen a la hora de escribir, las funciones de la universidad, la formación en estrategias de composición de textos y en géneros académicos, así como las iniciativas que llevan a cabo los profesores para enseñarles a escribir. Los resultados muestran que pese a la importancia dada por profesores y estudiantes a la escritura, los problemas todavía se tienen que resolver. Asimismo, se muestra cómo en general predomina una formación más teórica que práctica. En consecuencia, se sugiere la puesta en marcha de iniciativas que gozan de una percepción positiva por parte de los estudiantes, como son, en el marco de un centro de escritura en línea, las tutorías de escritura por parte de profesores especialistas y la sistematización de recursos didácticos en un repositorio institucional.

## Sumario

1. Introducción
2. Marco teórico
3. Metodología
4. Resultados
5. Conclusiones
6. Bibliografía

Fecha de entrada: 08-01-2018

Fecha de aceptación: 23-07-2018

**Palabras clave:** escritura académica, alfabetización académica, educación a distancia, centro de escritura, tutoría.

<sup>1</sup> J. A. Núñez Cortés, profesor ayudante doctor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

<sup>2</sup> M.ª J. García de la Barrera Trujillo, profesora asociada del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Este artículo se enmarca dentro de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de I+D+i 2016 de la Fundación Hergar (categoría: Investigación aplicada y tecnológica en ciencias sociales, jurídicas y humanidades).



**[...] el objetivo principal del proyecto es estudiar y comprender cómo se enseña la escritura académica en un tipo específico de instituciones de educación superior: las universidades a distancia**

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La importancia de la escritura en la universidad

La investigación que se presenta en este trabajo se enmarca en los estudios de «alfabetización académica», entendida esta como un proceso a través del cual los estudiantes universitarios se apropian de las culturas escritas de las disciplinas en la universidad (Carlino, 2013). Este tipo de alfabetización ha suscitado la atención de investigadores y responsables de las instituciones de educación superior en las últimas décadas. El reciente auge de este interés en España quizá se deba, entre otros motivos, al ingreso en el Espacio Europeo de Educación Superior y al consecuente cambio de las titulaciones y de los planes de estudio. En estos, por ejemplo, para graduarse se ha demandado la escritura de géneros particulares, como el trabajo de fin de grado (TFG) o el trabajo de fin de máster (TFM), que antes no eran imprescindibles. Esta situación ha puesto de relieve algo que los especialistas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Cervantes y Rodríguez, 2012; Desinano, 2009; Martínez, 2010) y, en general, la comunidad académica acusaba; a saber, los problemas de escritura de los estudiantes universitarios.

No obstante, como se ha señalado, la enseñanza de la escritura en la universidad se justifica por otras razones (Núñez y Moreno-Núñez, 2017):

- La prevalencia de un enfoque de enseñanza de la escritura entendida como producto en detrimento de la didáctica del proceso ha favorecido que los estudiantes no estén familiarizados con estrategias de composición de textos.

- La universidad es una comunidad discursiva con géneros discursivos particulares que se desconocen con frecuencia antes de ingresar en ella.
- La escritura es una herramienta epistémica y no solo cumple una función registradora, por lo que escribir es una tecnología muy sofisticada para aprender en los contextos educativos.
- La expresión escrita ha sido valorada como una competencia fundamental para desenvolverse en los ámbitos académico y profesional.

### 2.2. El proceso de escritura y los géneros discursivos académicos

Como se ha indicado en el apartado anterior, además de solucionar los problemas relacionados con la norma lingüística (ortografía y gramática) de los estudiantes universitarios, se debe familiarizar a los estudiantes con el proceso de composición de textos académicos y sus diferentes fases (Álvarez, 2011). Las investigaciones han mostrado que los estudiantes expertos ponen en marcha más estrategias o microhabilidades a la hora de escribir (Cassany, 1989). Así, por ejemplo, la autorregulación durante el proceso de escritura influye en las producciones generadas (Escorcía, 2011; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Además, se ha constatado que las estrategias y la representación social que se tiene sobre la escritura y sobre su función –reproductiva o epistémica– influyen en el aprendizaje (Villalón, 2010). Al respecto, frente a los estudiantes de secundaria, los universitarios tienen una concepción más sofisticada de la escritura pese a no tener plenamente asimilada la concepción epistémica (Villalón y Mateos, 2009).

Por otro lado, uno de los retos a los que se enfrenta la universidad como institución es enseñar a los estudiantes universitarios los géneros discursivos académicos. Como se ha planteado, estos géneros son particulares de la academia y es en ella en donde se tienen que aprender. Los textos varían de tal manera

**La universidad es una comunidad discursiva con géneros discursivos particulares que se desconocen con frecuencia antes de ingresar en ella**

## **[...] uno de los retos a los que se enfrenta la universidad como institución es enseñar a los estudiantes universitarios los géneros discursivos académicos**

entre las carreras, las disciplinas y las propias asignaturas (Bazerman, 1988; Carlino, 2005; Hernández, 2012) que de su enseñanza deben ser responsables los profesores que imparten cada materia, así como los profesores o tutores especialistas en la escritura académica.

Y para ello son múltiples las iniciativas que se llevan a cabo en las universidades. Algunas de ellas son las asignaturas remediales, las asignaturas de escritura intensiva, los equipos de escritura, los talleres de géneros específicos, las tutorías entre pares, las aplicaciones digitales y otros recursos didácticos.

### **2.3. El contexto digital y la enseñanza de la escritura en la universidad**

Numerosos autores han mostrado que leer, escribir y aprender a través de internet supone una manera diferente a la forma tradicional de acercarse a la realidad y de construir conocimiento (Cassany, 2011; Coiro, 2003). Y estas nuevas formas de conocer y de generar información y conocimiento son más acusadas, si cabe, en las universidades a distancia. Por otra parte, se ha constatado que las características de los textos académicos escritos por estudiantes universitarios en contextos en línea y las dificultades que encuentran a la hora de escribir (Aguillón y Palencia, 2004) son similares a las de los textos generados en instituciones de educación superior presenciales (Núñez y Moreno-Núñez, 2017). En cuanto a los problemas de escritura en contextos digitales, algunos de ellos son la dependencia de pautas más explícitas por parte del profesor, la ausencia de construcción del conocimiento cuando los procesos de escritura se basan en interacciones superficiales o la necesidad de contar con habilidades digitales previas (Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013).

El perfil tecnológico de los estudiantes universitarios da cuenta de un elevado uso de la tecnología digital en la vida cotidiana, en particular de las herramientas de tecnología instantánea, como WhatsApp y de las redes sociales; sin embargo, este uso decrece en el ámbito académico (Casanovas, 2016). Así, por ejemplo, a la hora de buscar información para escribir textos académicos, los estudiantes se inclinan por buscadores genéricos y no por bases de datos especializadas. También, durante la revisión se inclinan por el uso de diccionarios en línea y del corrector idiomático del procesador de textos utilizado, frente a otros recursos de escritura académica más sofisticados y específicos. Se advierte, pues, como señala Casanovas (2014), un «redactor googleizado».

Al margen de esto, algunas investigaciones dan cuenta del uso beneficioso de diferentes herramientas digitales, como los foros, los blogs y los wikis, para la mejora de las producciones escritas mediante el trabajo colaborativo y de las percepciones positivas que tienen los estudiantes universitarios sobre ellas (Miyazoe y Anderson, 2010; Lin y Yang, 2011). En general, ha sido menos estudiada la influencia de otras aplicaciones para la escritura académica a distancia, como Google Drive o EtherPad, si bien la incidencia en la mejora de la escritura y las opiniones de los estudiantes también han sido positivas (Brodahl, Hadjerrouit y Hansen, 2011).

En las universidades españolas, se han llevado a cabo diferentes iniciativas para trabajar la escritura académica a distancia a través de aplicaciones digitales. Algunas de las propuestas más destacadas son la plataforma Artext o Redactext. La primera de ellas, destinada a profesionales de distintos ámbitos y a estudiantes universitarios, permite estructurar un documento, asignar títulos a los apartados del texto, añadir contenidos prototípicos e incorporar fraseología relacionada con los

**[...] leer, escribir y aprender a través de internet supone una manera diferente a la forma tradicional de acercarse a la realidad y de construir conocimiento**

textos (Da Cunha, Montané e Hysa, 2017). En cambio, Redactext presenta la secuencia didáctica de escritura basada en el modelo Didactext, artículos y presentaciones para el profesor en cada fase del proceso de escritura, artículos con desplegados y enlaces para orientar a los estudiantes y, por último, cuestionarios que hacen que los estudiantes reflexionen y tomen decisiones sobre el contenido y las características del texto que escriben (Álvarez, Mateo, Serrano y González, 2015).

Otras, por ejemplo, a través de Moodle, ofrecen un cuestionario de respuesta múltiple centrado en errores ortográficos, morfosintácticos y discursivos (Llanos y Villayandre, 2014) o se sirven de un blog para ayudar a buscar información y acompañar al alumno durante el proceso de escritura de un ensayo crítico (Reyes *et al.*, 2013).

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Objetivos del estudio

El objetivo principal de este estudio es uno de los objetivos específicos del objetivo tercero del proyecto de investigación. Plantea, en concreto, conocer las dificultades de escritura y el grado de formación y satisfacción sobre la formación en escritura académica de estudiantes universitarios en universidades a distancia. En concreto, se pretende conocer las percepciones que los alumnos tienen sobre la importancia dada a la expresión escrita en la universidad, la formación recibida en estrategias para escribir y en géneros discursivos académicos, y, por último, el tipo de iniciativas de enseñanza de la escritura que, según ellos, ponen en práctica sus profesores.

### 3.2. Método

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

el énfasis se pone en la medición objetiva, en la demostración de la causalidad y en la generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

Las metodologías cuantitativas aplicadas a las ciencias sociales también se caracterizan por emplear mecanismos de recogida de información estructurados y sistemáticos, como se lleva a cabo en esta investigación.

### 3.3. Participantes

En el estudio han participado un total de 160 estudiantes de cinco universidades a distancia españolas y que cursan estudios de grado y posgrado. En cuanto al sexo de los encuestados, hay una mayor representación de las mujeres, las cuales alcanzan un 68 % del total de la muestra, frente al 32 % representado por los hombres. Por otro lado, en relación a la edad del alumnado, se percibe una gran variedad, ya que hay participantes con edades comprendidas entre los 18 y los 58 años, y la edad media de los encuestados es de 34 años. Con relación al nivel de estudios que cursan los estudiantes, exactamente la mitad de la muestra realiza estudios de grado, en concreto de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Comunicación Audiovisual, Economía y Psicología. El otro 50 % cursa estudios de posgrado, en particular de máster (los másteres de Profesorado de Educación Secundaria y de Educación Internacional y Bilingüismo). Por último, cabe señalar que la nota media de ingreso a la universidad de los encuestados es de 7,2 y la nota media académica actual en la universidad es de 7,7 sobre 10.

**[...] se pretende conocer las percepciones que los alumnos tienen sobre la importancia dada a la expresión escrita en la universidad, la formación recibida en estrategias para escribir y en géneros discursivos académicos, y, por último, el tipo de iniciativas de enseñanza de la escritura que, según ellos, ponen en práctica sus profesores**

### 3.4. Instrumento y dimensiones

El instrumento empleado para obtener la información en esta investigación ha sido el cuestionario. Se realizó un cuestionario exprofeso a partir del Cuestionario de Percepción sobre Alfabetización Académica (Núñez y Muse, 2016). El cuestionario que respondieron los participantes cuenta con 21 preguntas y seis bloques. El primero de ellos atiende a datos sociodemográficos (véase apartado 3.3). Los otros cinco bloques se corresponden con las cinco dimensiones que se contemplan en el estudio. Son las siguientes:

- **Dimensión I.** La importancia dada a la escritura y sus problemas.
- **Dimensión II.** La escritura académica y las funciones de la universidad.
- **Dimensión III.** La formación recibida para escribir entendiendo la escritura como un proceso.
- **Dimensión IV.** La formación recibida para escribir géneros discursivos académicos.
- **Dimensión V.** Las acciones del profesorado universitario para enseñar a escribir en las universidades a distancia.

La dimensión I contiene, a su vez, dos preguntas que interrogan sobre la importancia dada a la escritura durante los estudios y en el desarrollo profesional (pregunta 7) y los problemas que tienen los estudiantes a la hora de escribir textos académicos (pregunta 8).

La dimensión II cuenta con cuatro preguntas centradas en las funciones que ha de llevar a cabo la universidad para enseñar a escribir. La primera de ellas es sobre la necesidad de recibir formación sobre escritura académica al ingresar en la universidad y durante los estudios universitarios (pregunta 9). La siguiente cuestión interroga sobre la necesidad de que exista un servicio específico en la universidad destinado a mejorar la expresión escrita de los estudiantes (pregunta 10). La tercera de las preguntas de este bloque plantea la importancia dada a diferentes iniciativas de alfabetización académica: asignaturas específicas, escritura a través de las disciplinas, tutorías entre pares, tutorías con especialistas, talleres de escritura, consultas puntuales y recursos didácticos de escritura académica (pregunta 11). Por último, la cuarta pregunta se ocupa del tipo de recursos que ofrece la universidad para escribir: ortografía, gramática, tipología textual, modelos

de tipos de textos, rúbricas de tipos de texto, géneros académicos, así como modelos y rúbricas de estos, repositorios con diferentes géneros discursivos, normas de citación (APA [American Psychological Association], MLA [Modern Language Association], etc.), recursos para evitar el plagio, aplicaciones y programas antiplagio, gestores bibliográficos (Refworks, Mendeley, etc.) y proceso de escritura (estrategias para acceder al conocimiento, planificar, redactar y revisar).

Las dimensiones III y IV tienen la misma estructura. Cada una cuenta con cuatro preguntas que interrogan en relación a si los estudiantes han recibido formación sobre la escritura entendida como un proceso (pregunta 13) y sobre los géneros discursivos académicos (pregunta 17), sobre si esta formación ha sido teórica o práctica (preguntas 14 y 18), sobre el marco en el que se ha llevado a cabo esta formación (preguntas 15 y 19) y, por último, sobre si la formación recibida les ha permitido mejorar sus estrategias de escritura (pregunta 16) y si les han enseñado una serie de géneros académicos específicos como el resumen, el examen, el ensayo, el informe, la monografía, el TFG y el TFM (pregunta 20).

La última de las dimensiones, la V, tiene como objetivo obtener información sobre la frecuencia con la que los estudiantes creen que sus profesores llevan a cabo una serie de iniciativas relacionadas con la enseñanza de la escritura. Estas iniciativas son las siguientes:

- Realizar un seguimiento a los textos que escriben.
- Facilitar un documento con orientaciones para escribir los textos.
- Ofrecer modelos de los textos.
- Corregir los textos mediante comentarios en el margen del documento.
- Escribir comentarios de los textos en otros textos (a través del correo electrónico, el foro, otro documento, etc.).
- Reescribir los textos a través de herramientas como el control de cambios.
- Hacer que el estudiante reescriba los textos una vez corregidos.
- Compartir correcciones de los textos con los estudiantes a través de foros u otros soportes.
- Promover la revisión de los textos entre compañeros de clase.

Por otro lado, la administración del cuestionario fue en línea y para ello se utilizó la herramienta informática Google Forms. En cuanto al tipo de preguntas, en general, han sido cuestiones cerradas formuladas en escala ordinal tipo Likert con cinco opciones progresivas de respuesta. Además, otras preguntas contemplaban dos opciones de respuesta y otra era una pregunta abierta (pregunta 8).

Con relación a la validación del cuestionario hay que señalar que el cuestionario originario ya había sido validado. No obstante, una vez realizado el estudio, y debido

a que algunas de las preguntas habían sido adaptadas a las circunstancias propias de la enseñanza en las universidades a distancia, se comprobó su fiabilidad. Tras calcular el coeficiente alpha de Cronbach, la consistencia interna entre los ítems que conforman cada una de las escalas del cuestionario supera 0,7, por lo que –según criterios estadísticos– es aceptable. Por último, en cuanto a las técnicas estadísticas de análisis de los datos, teniendo en cuenta los objetivos a los que se ha querido dar respuesta, se han aplicado técnicas de análisis elementales, propias de la estadística descriptiva.

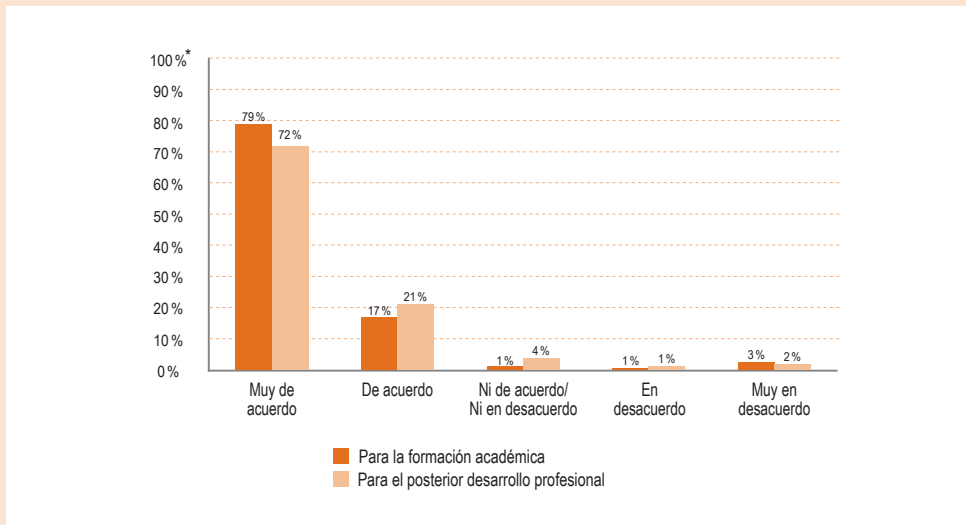
## 4. RESULTADOS

### 4.1. Importancia dada a la escritura y problemas

En cuanto a la importancia dada a la escritura en la universidad y a sus problemas, como se aprecia en la figura 1, la mayor parte de los participantes del estudio considera que la expresión escrita es importante tanto para su formación académica (96 %) como para su posterior desarrollo profesional (93 %).

Asimismo, en el estudio se comprobó que los estudiantes consideran que sus profesores le dan importancia a la expresión escrita durante los estudios universitarios. Hasta un 85 % afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta idea. No obstante, llama la atención el hecho de que tan solo un 24 % de los encuestados

Figura 1. Importancia dada a la expresión escrita



\* Número de participantes del estudio = 160.

Fuente: elaboración propia.

considera que ha tenido problemas de escritura durante los estudios que cursan en la actualidad. Con relación a los problemas de escritura, interrogados los participantes a través de una pregunta abierta, las dificultades que reconocieron tener son heterogéneas. Algunas de las dificultades que encuentran a la hora de escribir están relacionadas con las normas de citación

(24%), con el proceso de escritura (21%) –en concreto con la fase acceso al conocimiento, planificación y textualización– y con aspectos propios de los géneros discursivos académicos, como el uso adecuado del lenguaje académico, y las normas de textualidad y la ortografía (29%). Así, hasta un 26% afirma no tener ningún problema específico.

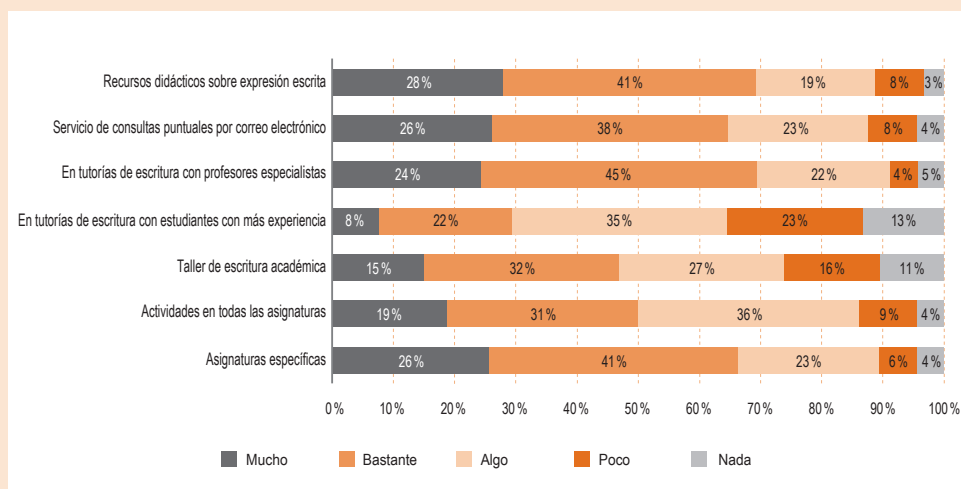
## 4.2. Escritura académica y funciones de la universidad

Como se ha indicado, la dimensión II consta de cuatro preguntas que atienden a las funciones que debe asumir la universidad como institución para enseñar a escribir. Así, los estudiantes se manifiestan en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la universidad les ofrezca formación al ingresar y durante los estudios universitarios, hasta un 81 y un 78%, respectivamente. Se puede afirmar, pues, que en torno a una quinta parte de los encuestados considera que es función de la universidad enseñarles a escribir. Sin embargo, esta afirmación contrasta con el hecho de que el 88% de los encuestados afirmen que es necesaria la existencia de un servicio específico para enseñar a escribir en la universidad.

En la tercera de las preguntas de este apartado, se interroga sobre el grado en que consideran los es-

tudiantes que diferentes iniciativas mejorarían su expresión escrita en la universidad. Como se aprecia en la figura 2, las iniciativas más valoradas son los «recursos didácticos sobre expresión escrita» (28%), una «asignatura específica» de comunicación escrita (26%) y el «servicio de consultas puntuales por correo electrónico» (26%). Sin embargo, si se contemplan los tres valores positivos (mucho, bastante y algo), junto con las dos primeras iniciativas citadas, con un total de 88 y 90 puntos, respectivamente, la iniciativa más valorada es «en tutorías de escritura con profesores especialistas» (91%). En este sentido, si bien en líneas generales ninguna de las iniciativas es rechazada por la mayoría de los estudiantes, las «tutorías de escritura con estudiantes con más experiencia» y el «taller de escritura académica» son muy

Figura 2. Relevancia dada a las iniciativas de enseñanza de la escritura académica



Fuente: elaboración propia.



pertinentes para tan solo el 8 y el 15 %, respectivamente, de los encuestados. De hecho, hasta un 26 y un 27 % de los participantes afirman que estas iniciativas son poco o nada significativas.

Como se acaba de indicar, los recursos sobre escritura académica son una de las tres iniciativas más valoradas por los estudiantes para aprender a escribir. De todos los recursos, el más común es el centrado en las diferentes normas de citación, pues hasta un 79 % de los estudiantes afirma que su universidad se lo ofrece. Tras este, el siguiente de los materiales más

presente es el relacionado con la teoría para evitar el plagio y los gestores antiplagio, ya que el 53 % de los participantes afirma que están a su disposición. Frente a estos recursos, centrados en el reconocimiento de los autores que leen para escribir sus trabajos, el resto de recursos, es decir, aquellos que ofrecen orientaciones, modelos y rúbricas de tipos de textos y de géneros discursivos académicos, así como los centrados en las estrategias para atender a las fases del proceso de escritura y los que solucionan dudas ortográficas y gramaticales, apenas están en disposición del 17 % de los estudiantes, según ellos.

### 4.3. Formación recibida en el proceso de escritura y en géneros discursivos académicos

Como se indicó en el apartado 3.4, las dimensiones III y IV tienen una estructura similar. Los dos bloques, con cuatro preguntas cada uno, se centran en la formación recibida por los estudiantes para atender a la escritura como proceso y a los géneros discursivos académicos, en si esta formación es más práctica o teórica, en el lugar en el que se ha recibido la formación, en la incidencia que ha tenido esa formación en la puesta en práctica de estrategias de escritura en las diferentes fases del proceso de producción de un texto y en el conocimiento de una serie de géneros discursivos académicos específicos.

Pues bien, el 42 % de los estudiantes afirma haber recibido formación en estrategias o habilidades propias del proceso de escritura, si bien el 55 % de este grupo considera que en esa formación predomina una perspectiva teórica. En cuanto al lugar en el que han recibido esa formación, el 78 % del grupo afirma que ha sido en asignaturas de diferentes disciplinas (49 %) y en asignaturas específicas de escritura (29 %). Al respecto, hay que señalar que un 25 % de los encuestados cursan o el grado en Educación Primaria o el grado en Educación Infantil, y que en los planes de estudio de estas dos titulaciones hay una asignatura que contempla el desarrollo de la competencia en expresión escrita. Esta asignatura suele recibir nombres similares al de Habilidades de Comunicación Escrita. Por otro lado, respecto a los otros espacios donde se puede recibir la formación, los talleres de escritura y las tutorías con profesores especialistas no superan cada uno el 6 %. Por último, la relevancia dada a esta formación no es especialmente significativa, pues solo el 34 % del grupo considera que la formación es bastante o muy relevante.

Con relación a la formación recibida para escribir géneros discursivos académicos, el 65 % de los estudiantes afirma no haber tenido ninguna, y del 37 % restante, que responde afirmativamente, el 73 % considera que la formación es eminentemente teórica. Por otro lado, la formación predominantemente se ha recibido en asignaturas de diferentes disciplinas (48 %) y en asignaturas específicas de escritura (17 %). En todo caso, hasta un 13 % de los estudiantes que obtiene formación la recibe a través de talleres de escritura.

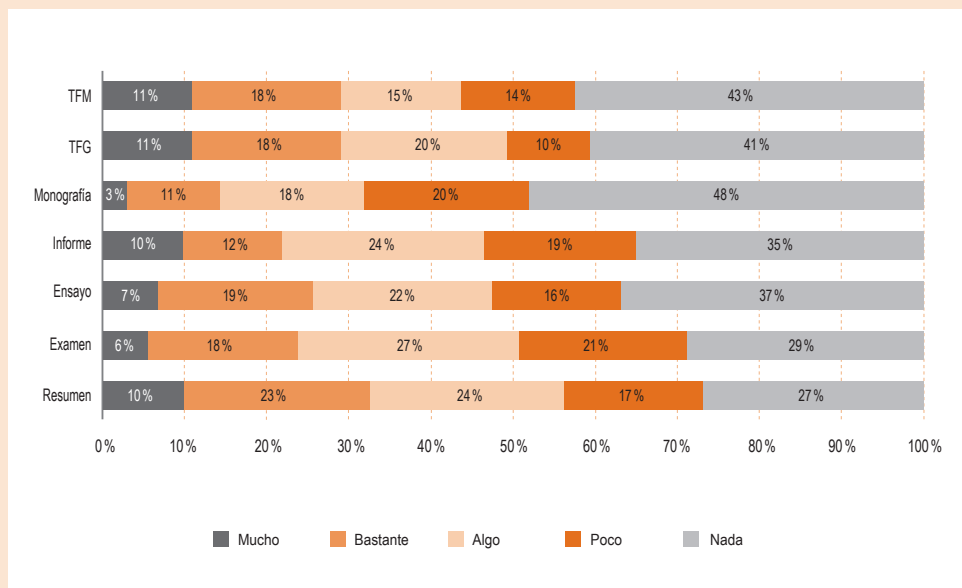
En cuanto al grado en que se enseñan los géneros discursivos académicos, los resultados llaman la atención por su ausencia. Durante la carrera, los estudiantes son evaluados mediante exámenes, resúmenes, ensayos, informes o trabajos monográficos, entre otras producciones textuales escritas. Como



se aprecia en la figura 3, salvo en el caso del resumen, más del 50 % de los estudiantes, en general, no ha recibido formación sobre estos géneros en la universidad. Además, los resultados son similares

cuando se atiende a los dos géneros que, como se comentaba en el apartado 2.1, son necesarios para obtener el título de grado o máster, es decir, el TFG y el TFM.

Figura 3. Grado de enseñanza de los géneros discursivos académicos



Fuente: elaboración propia.

#### 4.4. Función del profesor y escritura académica

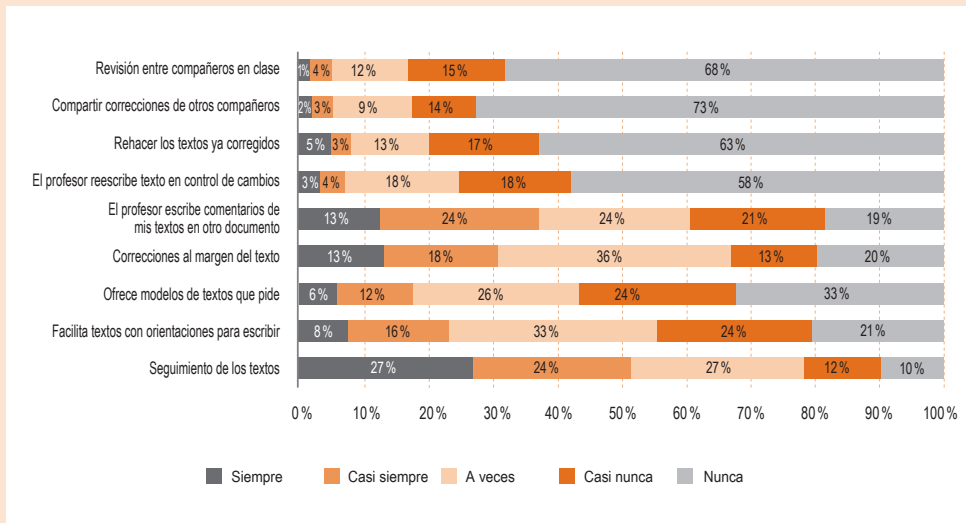
A continuación, se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que, según los estudiantes, sus profesores trabajan la escritura en las asignaturas a lo largo de la carrera a través de diversas iniciativas. Las iniciativas que se exponen se hacen eco de las propuestas y recomendaciones de diferentes enfoques de enseñanza de la escritura en la universidad, como son la «escritura a través del currículum» y la «escritura en las disciplinas». Valga señalar, antes de hacer referencia a los resultados que se muestran en la figura 4, que los datos contrastan notablemente con el hecho de que muchos estudiantes han afirmado recibir formación sobre el proceso de escritura y los géneros discursivos académicos en diferentes asignaturas a lo largo de la carrera. Al respecto, cabría preguntarse si

**Los estudiantes afirman que sus profesores realizan un seguimiento a los textos que escriben con frecuencia, pero nunca o casi nunca promueven actividades en las que los alumnos revisen los textos entre ellos o se compartan las correcciones de otros compañeros**

en general las iniciativas a las que a continuación se hace referencia se han contemplado o no. Los estudiantes afirman que sus profesores realizan un seguimiento a los textos que escriben con frecuencia, pero nunca o casi nunca promueven actividades en las que

los alumnos revisen los textos entre ellos o se compartan las correcciones de otros compañeros. Pese a esto, con cierta frecuencia, según los estudiantes, los profesores facilitan materiales con orientaciones para escribir los géneros demandados.

Figura 4. Estrategias de enseñanza de la escritura



Fuente: elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

Tras presentar los resultados en el apartado anterior, a continuación se ofrecen las conclusiones a las que se llega en el estudio. Asimismo, a modo de propuestas o recomendaciones, se sugieren una serie de iniciativas que se consideran apropiadas para desarrollar la enseñanza de la expresión escrita en las universidades a distancia. Estas propuestas, además, vienen sustentadas por otros resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación en el que se ha llevado a cabo este estudio. Antes de comenzar, hay que señalar que la interpretación de los resultados debe realizarse con cautela y que sería conveniente que en futuras aproximaciones la muestra fuera más amplia.

Con relación a la importancia dada a la expresión escrita se puede afirmar que existe un alto grado de acuerdo sobre ella. En todo caso, se considera ade-

cuado llevar a cabo iniciativas de fomento de la escritura, como concursos literarios y premios a los mejores TFG y TFM, de la misma manera que se hace con las tesis doctorales. Además, al comienzo de la



carrera sería fundamental exponer a los estudiantes los motivos por los cuales tienen que aprender a escribir nuevos géneros discursivos en la universidad y los beneficios que tiene reflexionar sobre el proceso de composición de textos, así como sobre la función epistémica de la escritura. Esta reflexión se puede llevar a cabo en cursos cero, en asignaturas que de forma específica aborden la escritura o mediante actividades significativas en cualquier disciplina. También, en la medida en que las plataformas digitales de las universidades a distancia cuentan con multiplicidad de recursos para favorecer el aprendizaje, se pueden poner a disposición de los estudiantes lecturas o vídeos tutoriales sobre el tema.

En cuanto a las dificultades que los estudiantes manifiestan tener, resulta paradójico que solo el 24 % considere tener problemas cuando, a la hora de responder a las dificultades concretas, hasta un 74 % de la muestra afirmó tener algunas. Como se contempló, predominan los problemas relacionados con las normas de citación. Esto muestra con claridad lo poco familiarizados que están los estudiantes con los usos propios del lenguaje académico. Además, el segundo problema más comentado está relacionado con la ausencia de estrategias para acceder al conocimiento y planificar y revisar un texto. Esto pone de manifiesto una enseñanza de la escritura basada en el producto final y no tanto en el proceso.

El primero de los problemas es fácilmente abordable a través de guías audiovisuales y otros recursos escritos. Al respecto, sería útil que en las asignaturas, desde el comienzo de la carrera, se hiciera referencia a la importancia de una citación apropiada tanto en el cuerpo del texto como en las referencias bibliográficas. También sería oportuno que hubiera criterios comunes sobre la evaluación de su uso, así como que hubiera cierta gradación sobre la importancia concedida a este aspecto conforme avance la carrera. No obstante, detrás del «problema» de citación subyace el del reconocimiento de la voz del otro y la competencia para reflexionar y analizar sobre lo que se ha escrito y se ha dicho en torno a un tema, así como para poner en diálogo en el texto las diferentes opiniones de los expertos. Esto último está relacionado con las dificultades que tienen en las fases del proceso de escritura. Para abordarlas, hay que tomar decisiones más profundas que conlleven iniciativas transversales a lo largo de la carrera.

Con relación a la función de la universidad, si bien tan solo un 20 % de los estudiantes afirmaba que la institución se tiene que hacer cargo de enseñarles a escribir, casi el 90 % consideraba necesaria la existencia de un servicio específico que atendiera al desarrollo de la expresión escrita. Este servicio podría ser un centro de escritura, como los que ya existen en prácticamente la totalidad de las universidades norteamericanas o en algunas europeas y que cada vez con mayor presencia se encuentran en las universidades latinoamericanas. Además, las iniciativas que los estudiantes consideraron más apropiadas fueron las tutorías con profesores especialistas en enseñanza de la escritura, junto con los recursos didácticos. A propósito, hay que incidir en el hecho de que el servicio principal de los centros de escritura son las tutorías. En este sentido, si bien no hay centros de escritura en universidades a distancia en España, en Estados Unidos sí existen centros de escritura en español en universidades a distancia, como, por ejemplo, el de Liberty University. Algunos de los servicios que ofrecen este tipos de centros en línea son las tutorías en tiempo real —a través de Skype o Hangouts—, la interacción asíncrona, centrada en la revisión y en la evaluación de textos de estudiantes, y los recursos didácticos.

Los recursos sobre escritura académica también han sido abordados en este estudio, de tal manera que, por ejemplo, hasta un 79 % de los participantes afirmó tener a su disposición documentos con orientaciones para citar. Sin embargo, no abundan, según los estudiantes, recursos centrados en otros aspectos. Es cierto que la elaboración de recursos propios es una ardua tarea. Por esto, una alternativa puede ser crear un repositorio de contenidos sobre escritura académica que enlace con recursos de otras páginas web de universidades y centros de escritura. Este repositorio, dinámico y consensuado por los encargados del servicio, puede contemplar las siguientes categorías:

- Ortografía.
- Gramática.
- Tipología textual.
- Normas de citación.
- Géneros discursivos académicos escritos (y orales).
- Proceso de escritura.

Los resultados muestran que, en torno a la mitad de los estudiantes, no ha recibido formación en estrategias para escribir un texto académico y que ha pre-

dominado la formación teórica frente a la práctica en asignaturas de escritura obligatorias o en diferentes disciplinas. Además, llama la atención que afirmen que la formación haya sido poco relevante. Por esto, de nuevo, se considera que una enseñanza de la escritura entendida como un proceso sería más relevante si se realizara a través de otras iniciativas que gozan de una predisposición positiva por parte de los estudiantes, como lo son las tutorías de escritura.

Asimismo, se puede afirmar que los estudiantes consideran que no se les enseñan los géneros discursivos académicos más frecuentes en la universidad. Esto llama especialmente la atención en aquellos géneros que son necesarios para promocionar, es decir, el TFG y el TFM. Su enseñanza, frecuentemente, se lleva a cabo a través de talleres de escritura del género concreto. Esta iniciativa es oportuna si bien se considera que la toma de contacto con los géneros académicos debe ser gradual y que ya desde el comienzo de la carrera los estudiantes se pueden familiarizar con otros, como el resumen, la reseña, la monografía o el ensayo. Dar cuenta de sus semejanzas y diferencias, así

como de la tipología textual que predomina en cada uno de ellos, es imprescindible para que se desenvuelvan con éxito a lo largo de la carrera. Para ello, no bastarán las tutorías de escritura o los talleres *ad hoc*. Se necesita que los profesores de las asignaturas promuevan actividades en las que se reflexione sobre los tipos de textos que se solicitan, que se muestren y analicen modelos, que se retroalimenten los textos y que se reescriban y se contemplen mediante rúbricas los criterios de evaluación. Como se ha presentado, este tipo de iniciativas no son muy frecuentes según los estudiantes. Por ello, se considera apropiada en este ámbito la formación del profesorado universitario.

En parte, son los profesores los principales agentes del cambio, aunque ellos poco podrán hacer si sus iniciativas se restringen a innovaciones particulares. La enseñanza de la escritura en la universidad, en cualquiera de ellas, sea a distancia o presencial, es una cuestión de claustro y de política educativa; una política de alfabetización académica que tiene que ser respaldada por quienes gestionan las instituciones de educación superior.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Álvarez, T., Mateo, T., Serrano, P. y González, M. A. (2015). Diseño de la plataforma «RedacText 2.0» para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
- Aguillón, P. y Palencia, P. (2004). Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL». *Lingua Americana*, 15, págs. 80-97.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña*, 16, 137-165.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S. y Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Casanovas, M. (2014). La comunicación en la universidad: escritura académica y TIC. En J. F. Durán Medina (Ed.), *La era de las TIC en la nueva docencia*. Londres: McGraw-Hill.
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (2011). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cervantes, G. y Rodríguez, A. (2012). Problemas léxico-semánticos en la formulación de textos académicos. *Chemins Actuels*, 73.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet. Reading comprehension on the internet: expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464.
- Cunha, I. da, Montané, M. A. e Hysa, L. (2017). The ar-Text prototype: an automatic system for writing specialized texts. *Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2017). Software Demonstrations* (pp. 57-60). Association for Computational Linguistics.
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Escorcia, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3).
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62.
- Lin, W.-C. y Yang S. C. (2011). Exploring students' perceptions of integrating wiki technology and peer feedback into english writing courses. *English Teaching*, 10(2), 88-103.
- Llanos, L. y Villayandre, M. (2014). Nuevas tecnologías y escritura académica. *Humanidades Digitales: Desafíos, Logros y Perspectivas de Futuro*. *Janus*, 1, 263-275.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Miyazoe, T. y Anderson, T. (2010). Erratum to «Learning outcomes and students' perceptions of online writing: simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting». *System*, 38(3), 185-199.
- Núñez, J. A. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26, 44-60.
- Núñez, J. A. y Muse, C. M. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre la alfabetización académica. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Reyes, S., Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 507-535.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5.