

**Fortalezas y debilidades presentes en el desarrollo de las habilidades en comunicación escrita en español, en alumnos de pregrado de Enfermería, desde la perspectiva del estudiante**

Strengths and weaknesses present in the improvement of writing expression skills in spanish, in undergraduate Nursing students, from the students' perspective

Giselle Riquelme Hernández<sup>1\*</sup>

Vivian Aedo Carreño<sup>1</sup>

Claudia Pérez Acuña<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad del Desarrollo, Facultad de Medicina Clínica Alemana. Santiago, Chile.

\*Correo electrónico: [giselleriquelme@udd.cl](mailto:giselleriquelme@udd.cl)

---

**RESUMEN**

**Introducción:** La enseñanza y aprendizaje de la escritura requiere un esfuerzo coordinado entre directivos, docentes y estudiantes. No obstante, la disposición a participar de este último dependerá de si es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en escritura, lo que incidiría en su interés por mejorar o no dicha habilidad.

**Objetivos:** Conocer las fortalezas y debilidades que los estudiantes de pregrado de enfermería identifican en sí mismos para el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita en español.

**Métodos:** Estudio descriptivo transversal. Se aplicó encuesta semiestructurada a 261 estudiantes de pregrado de enfermería. Los datos fueron analizados utilizando tablas de frecuencia y contingencia, mediante el software STATAv.14.

**Resultados:** La principal fortaleza que los estudiantes identificaron tener en sí mismos fue la buena ortografía (76,7 %), mientras que la principal debilidad fue la mala organización en la expresión de ideas (45,3 %). Surgió como dificultad importante la falta de tiempo; mientras que, como estrategia de mejora, la revisión de guías. Si bien existió consenso en que la escritura es una habilidad primordial a desarrollar en el individuo, dicha habilidad estuvo condicionada por la capacidad de éste para hacer suya la necesidad de su desarrollo, y, asimismo, se identificó las falencias a mejorar. Si el estudiante confió demasiado en su capacidad para escribir de una forma correcta, difícilmente sintió la necesidad de capacitarse para perfeccionar este saber.

**Conclusiones:** Considerar las fortalezas y debilidades con las que cuenta el estudiante al momento de escribir, permitiría la implementación de un programa de mejora con mejor y mayor impacto.

**Palabras clave:** comunicación escrita; estudiantes pregrado; enfermería.

---

## ABSTRACT

**Introduction:** The teaching and learning of writing requires a coordinated effort between managers, teachers and students. However, the willingness to participate in the latter will depend on whether it is able to identify their strengths and weaknesses in writing, which would affect their interest in improving or not improving said ability.

**Objectives:** To know the strengths and weaknesses that undergraduate nursing students identify in themselves for the development of written communication skills in Spanish.

**Methods:** Cross-sectional descriptive study. Semi-structured survey was applied to 261 undergraduate nursing students. The data were analyzed using frequency and contingency tables, using the software STATAv.14.

**Results:** The main strength that students identified in themselves was good spelling (76.7 %), while the main weakness was poor organization in the expression of ideas (45.3 %). Lack of time emerged

as a major difficulty; while, as an improvement strategy, the revision of guides. Although there was a consensus that writing is a fundamental skill to be developed in the individual, this ability was conditioned by the ability of the individual to make the need for its development his own, and also, the weaknesses to be improved were identified. If the student was too confident in his ability to write correctly, he hardly felt the need to train himself to perfect this knowledge.

**Conclusions:** Considering the strengths and weaknesses that the student has at the time of writing, would allow the implementation of an improvement program with better and greater impact.

**Keywords:** written communication; undergraduate students; Nursing.

---

Recibido: 2/2/2018

Aprobado: 21/8/2018

## INTRODUCCIÓN

La escritura tiene gran importancia en el desarrollo de las personas, ya que, si bien es un medio de comunicación y registro, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico y a las habilidades para resolver problemas, otorgando la posibilidad de preservar información y construir nuevos saberes.<sup>(1,2)</sup> Sin embargo, la adquisición de esta habilidad es un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral. La tarea de escribir implica subprocesos complejos, como por ejemplo la generación de ideas y su transcripción en un texto, lo que compromete el reconocimiento de palabras y sus significados, y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos.<sup>(1)</sup>

La escritura no solo es una habilidad fundamental en el área del lenguaje, es necesaria también, para aprender a integrar conocimientos en casi todas las demás disciplinas del currículo escolar.<sup>(1,3,4,5,6)</sup>

Si bien existen asignaturas destinadas a enseñar la escritura en la etapa escolar, las habilidades de escritura no se alcanzan completamente en dicha etapa, sino que, su enseñanza debe continuar en la educación superior.<sup>(4)</sup> Algunos estudios revelan que los informes de estudiantes universitarios de pre y post grado evidencian escasos resultados, en relación con la comprensión lectora y escritura, y que éstos, no son capaces de identificar las falencias que poseen en la demostración de dicha habilidad.<sup>(2,7,8,9,10,11)</sup>

Esto supone que los estudiantes universitarios no desarrollan, durante su etapa escolar, estrategias que les permitan comprender textos de índole general, académicos y especializados según su disciplina de estudio, y que además, ignoran presentar dificultades en esta temática.

Considerando la adquisición paulatina de la escritura entendida como un proceso a lo largo de la vida, se espera que el estudiante vaya adquiriendo mayores competencias para escribir en su idioma, a medida que incrementa sus conocimientos, observándose claras diferencias entre un escritor inexperto o novato, correspondiente a los estudiantes de primer año de carrera, con mayor número de debilidades que fortalezas, *versus*, aquellos que ya se vislumbran como expertos, correspondiente a los de último año, con mayor número de fortalezas que debilidades.<sup>(12,13)</sup>

Para enfermería, el desarrollo de la habilidad de escritura en español es primordial, ya que, en su ejercicio profesional, utilizan variadas prácticas discursivas tales como la visita de enfermería y el ingreso de un paciente, entre otros,<sup>(14,15)</sup> todos ellos registros que a su vez poseen un contexto legal, ante lo cual es fundamental que se encuentren bien escritos.

Conscientes de esta situación y de la necesidad de reparar las deficiencias, más que buscar causas, en muchas universidades latinoamericanas, se han implementado programas remediales de lectura comprensiva para estudiantes que ingresan a las aulas de educación superior<sup>(3,16)</sup> observándose que aquellos que incorporan la enseñanza de la escritura dentro de la propia disciplina, suelen ser más exitosos que aquellos que sólo obligan a sus estudiantes a realizar cursos específicos.<sup>(17)</sup>

Para ello se requiere un esfuerzo coordinado y cohesionado entre los directivos de la carrera, los docentes de cada programa y los estudiantes, con el fin de lograr una exitosa enseñanza de esta habilidad.<sup>(18)</sup>

No obstante, la cohesión de los dos primeros actores sería más factible de lograr que en su conjunción con los estudiantes, pues su disposición a participar dependerá de gran medida de la percepción que éstos tienen sobre la presencia o no de dificultades a la hora de escribir, lo que incidiría en su interés por mejorar o no dicha competencia.<sup>(19)</sup>

En el estudio realizado por *Savio* (2015) en estudiantes de educación superior, se observó que el 56,4 % de los estudiantes afirmaba no tener ninguna dificultad para escribir, lo que deja de manifiesto, que la mayoría de ellos se reconocía a sí mismo como un escritor competente. Asimismo, en dicho estudio, esta percepción de competencia hacia la escritura, variaba según el año que se encontraba cursando el estudiante, en donde, a mayor nivel, percibían un incremento en su capacidad para redactar un texto en español; no obstante, dicha mejora, no presuponía que dicha práctica se encontrara consolidada.<sup>(19)</sup>

Frente a lo anteriormente expuesto, al momento de considerar la incorporación de un programa de enseñanza de la escritura, es importante conocer la percepción que posee el estudiante en relación con el desarrollo de esta habilidad, con el fin de implementar un programa capaz de amoldarse, en la medida de lo posible, a las características de aprendizaje de cada individuo.

El presente artículo describe los resultados del estudio diagnóstico de un proyecto de innovación docente correspondiente a la incorporación de un programa de escritura a través de currículo. El objetivo de este estudio diagnóstico fue conocer las fortalezas y debilidades que los estudiantes de pregrado de enfermería identifican en sí mismos para el desarrollo de las habilidades en comunicación escrita en español, en una universidad privada de Chile, durante el año 2017.

## MÉTODOS

Estudio descriptivo de corte transversal.<sup>(20)</sup> Los datos fueron recolectados a través de la aplicación de una encuesta semiestructurada auto aplicada a estudiantes de la carrera de

enfermería de primer a quinto año de una universidad privada de Chile, entre los meses de abril a junio del 2017.

De un universo de 425 estudiantes, correspondiente al total de alumnos de la carrera, la muestra quedó compuesta por 261 estudiantes, que cumplían con el requisito de estar cursando alguna de las asignaturas participantes del proyecto. Dichas asignaturas correspondían a cursos en los cuáles los estudiantes debían construir un informe escrito en español.

La encuesta fue construida por las investigadoras del proyecto. Quedó conformada por 5 preguntas cerradas y abiertas sobre los siguientes tópicos: existencia o no de formación en escritura en español en el estudiante; fortalezas y debilidades que el estudiante identificaba en sí mismo para el desarrollo de las habilidades escritas en español; dificultades que el estudiante enfrentaba al momento de construir un texto académico en español; y estrategias que el estudiante utilizaba para superar las dificultades identificadas.

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando tablas de frecuencia y contingencia. Se analizaron descriptivamente los ítems consultados de manera cruda, y estratificada por año cursado por el estudiante y reporte de formación en comunicación escrita en español.<sup>(20)</sup>

Para comparar entre los distintos años cursados y la presencia o no de formación en habilidades de comunicación escrita en español se utilizaron test de comparación de proporciones, con una significancia del 0,05. En las situaciones en que las observaciones por celda no superaron los 5 casos se utilizó el test exacto de Fisher, también con una confianza de 0,05.<sup>(20)</sup> Todos los análisis fueron efectuados con el software STATA en su versión 14.

### **Aspectos éticos**

Se aplicó un consentimiento informado a los estudiantes participantes, que contenía la información del proyecto, previa explicación detallada de la característica de éste por parte del docente coordinador, reforzándose que la participación era completamente voluntaria y que su no participación, no afectaba en ningún caso su calidad de estudiante del curso intervenido.

Para cautelar la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada, toda la información fue identificada con un código asignado a cada participante. La base de datos fue resguardada con clave de ingreso, a la cual sólo tuvo acceso el equipo docente del proyecto. El material físico de recolección de la información fue guardado bajo llave en la oficina del docente coordinador del proyecto.

El proyecto contó con la aprobación por el Comité de Ética de la Investigación y Docencia, de la Facultad y Universidad donde fue desarrollado el proyecto.

## **RESULTADOS**

Del total de participantes (261 estudiantes), el 90 % eran de sexo femenino y 10 % de sexo masculino; 34,47 % (n= 82) cursaban primer año de la carrera, 14,55 % (n= 38) segundo año, 9,96 % (n= 26) tercer año, 25,28 % (n= 66) cuarto año y 18,77 % (n= 49) quinto año.

Entre los encuestados el 34,1 % (n= 89) afirmaron tener formación en la habilidad de comunicación escrita en español. Por año de la carrera que cursa, los de tercer año fueron los que en mayor proporción afirmaron tener dicha formación (61,5 %; n= 16), seguido por los de quinto año (40,8 %; n= 20), primer año (31,7 %; n= 26) y segundo año (31,6 %; n= 12), mientras que la menor proporción se observó en los estudiantes de cuarto año (22,7 %; n= 15).

Dentro de los estudiantes que indicaron tener formación en comunicación escrita en español (n= 89), 79 de ellos especificaron el tipo de formación que poseían, siendo mencionados cursos obligatorios o talleres optativos mayoritariamente, realizados tanto durante su formación escolar como en los primeros años de universidad.

Entre las fortalezas que los estudiantes identificaron en sí mismos para el desarrollo de habilidades en comunicación escritura en español, calculado sobre el total de estudiantes encuestados (n= 261), las aseveraciones que presentaron respuestas con mayor frecuencia fueron la buena ortografía (76,7 %), buen uso del vocabulario (76,0 %) y el manejo en normas de puntuación (67,4 %) (tabla 1). Cabe destacar, que cada estudiante podía seleccionar en la encuesta todas las fortalezas que consideraba tener.

**Tabla 1.** Cantidad y porcentaje de estudiantes que afirman tener una determinada fortaleza para el desarrollo de la habilidad escrita en español, según si reporta tener o no formación en esta habilidad

	Formación en comunicación escrita en español					
	No		Sí		Totales	
Fortaleza identificada:	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Buena ortografía	126	74,6	72	80,9	198	76,7
Buen uso del vocabulario	129	76,3	67	75,3	196	76,0
Buena redacción	98	58,0	63	70,8	161	62,4
Claridad en la expresión de ideas	70	41,4	46	51,7	116	45,0
Organización en la expresión de ideas	70	41,4	43	47,2	112	43,4
Manejo en normas de puntuación	107	63,3	67	75,3	174	67,4
Manejo en normas de gramática	86	50,9	53	59,6	139	53,9
Capacidad de síntesis	94	55,6	60	67,4	154	59,7
Comprensión lectora	108	63,9	60	67,4	168	65,1
Experiencias previas	33	19,5	45	50,6	78	30,2
Recursos tecnológicos	87	51,5	56	62,9	143	55,4
Manejo de referencias bibliográficas	54	32,0	34	38,2	88	34,1

No se consideraron a aquellos que no respondieron para la estimación de porcentajes (3 alumnos).

\* La diferencia entre aquellos con y sin formación es estadísticamente significativa (test de comparación de dos proporciones, 0,05 de significancia).

Comparando entre aquellos que afirmaron tener formación en la competencia de comunicación escrita con los que no, se encontraron diferencias significativas en las fortalezas de buena redacción, manejo de normas de puntuación y experiencias previas. Todas estas aseveraciones de fortalezas se presentaban en mayor proporción en aquellos que si tenían formación (tabla 1).

Respecto a las debilidades que los estudiantes identificaron en sí mismos para el desarrollo de las habilidades en comunicación escrita en español, calculado sobre el total de los estudiantes encuestados (n= 261), las aseveraciones con mayor frecuencia de respuesta fueron la mala organización de la expresión de ideas (45,3 %), la inadecuada claridad en la expresión de ideas (44,6 %) y la mala redacción (36,8 %) (tabla 2). Al igual que en el caso

anterior, el estudiante podía seleccionar en la encuesta, todas las debilidades que percibía tener. Aquellos que afirmaron tener formación en la habilidad de comunicación escrita en español presentaron diferencias estadísticamente significativas con los que no tenían formación solo en el ítem sin experiencias previas (tabla 2).

Concordante con las fortalezas que los estudiantes reconocen poseer, las debilidades relacionadas a la mala ortografía, mal uso de vocabulario y mal manejo de normas de puntuación son las que se presentaron en menor proporción (tabla 2).

**Tabla 2.** Cantidad y porcentaje de estudiantes que afirman tener una determinada debilidad para el desarrollo de la habilidad escrita en español, según si reporta tener o no formación en esta habilidad

Debilidad identificada:	Formación en comunicación escrita en español					
	No		Sí		Totales	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Mala ortografía	45	26,6	20	22,5	65	25,2
Mal uso del vocabulario	34	20,1	20	22,5	54	20,9
Mala redacción	66	39,1	29	32,6	95	36,8
Inadecuada claridad en la expresión de ideas	72	42,6	43	48,3	115	44,6
Mala organización en la expresión de ideas	79	46,7	38	42,7	117	45,3
Mal manejo en normas de puntuación	49	29,0	19	21,3	68	26,4
Mal manejo en normas de gramática	48	28,4	24	27,0	72	27,9
Mala capacidad de síntesis	62	36,7	25	28,1	87	33,7
Mala comprensión lectora	48	28,4	28	31,5	76	29,5
Sin experiencias previas	60	35,5	16	18,0	76	29,5
Mala utilización de recursos tecnológicos	49	29,0	20	22,5	69	26,7

No se consideraron a aquellos que no respondieron para la estimación de porcentajes (3 alumnos).

\* La diferencia entre aquellos con y sin formación es estadísticamente significativa (test de comparación de dos proporciones, 0,05 de significancia).

Comparando por año que cursa el estudiante, los alumnos de tercero declararon tener fortalezas en menor proporción que los de quinto, a excepción del uso de recursos tecnológicos (51,2 % de los de primer año *versus* 56,3 los de quinto año), aunque esta diferencia no resultó ser estadísticamente significativa. Entre estudiantes de primer y

tercer año, y entre aquellos de tercero y quinto, esta situación fue más variable, encontrándose algunas diferencias significativas en los ítems de: manejo de normas de puntuación, manejo en normas de gramática, capacidad de síntesis, comprensión lectora y experiencias previas (tabla 3).

En el caso de las debilidades, se observó una disminución en la percepción de éstas en estudiantes de años superiores. Así, por ejemplo, el 53,8 % de los estudiantes de tercer año declararon tener debilidades en la comprensión lectora, mientras que el 29,2 % de los alumnos de quinto año declaró debilidades en este mismo ítem (tabla 4).

**Tabla 3.** Cantidad y porcentaje de estudiantes que afirman tener una determinada fortaleza por año de carrera que cursa

Identifica fortalezas en:	Año cursado					Diferencia		
	1º	2º	3º	4º	5º	3º-1º	5º-1º	5º-3º
Buena ortografía	65	25	18	54	37	↓	↓	↑
%	79,3	65,8	69,2	81,8	77,1			
Buen uso del vocabulario	62	28	21	52	35	↑	↓	↓
%	75,6	73,7	80,8	78,8	72,9			
Buena redacción	50	29	19	37	28	↑	↓	↓
%	61,0	76,3	73,1	56,1	58,3			
Claridad de la expresión de ideas	40	22	11	27	18	↓	↓	↓
%	48,8	57,9	42,3	40,9	37,5			
Organización en la expresión de ideas	40	23	8	25	17	↓	↓	↑
%	48,8	60,5	30,8	37,9	35,4			
Manejo de normas de puntuación	55	29	20	48	22	↑	↓	↓*
%	67,1	76,3	76,9	72,7	45,8			
Manejo en normas de gramática	50	18	14	38	20	↓	↓*	↓
%	61,0	47,4	53,8	57,6	41,7			
Capacidad de síntesis	56	24	12	36	28	↓*	↓	↑
%	68,3	63,2	46,2	54,5	58,3			
Comprensión lectora	59	24	10	45	31	↓*	↓	↑*
%	72,0	63,2	38,5	68,2	64,6			
Experiencias previas	25	12	13	20	8	↑	↓	↓*
%	30,5	31,6	50,0	30,3	16,7			
Utilización de recursos tecnológicos	42	21	17	38	27	↑	↑	↓
%	51,2	55,3	65,4	57,6	56,3			
Manejo de referencias bibliográficas	26	19	6	24	14	↓	↓	↑
%	31,7	50,0	23,1	36,4	29,2			

No se consideraron a aquellos que no respondieron para la estimación de porcentajes (3 alumnos).

\* La diferencia entre aquellos con y sin formación es estadísticamente significativa (test de comparación de dos proporciones, 0,05 de significancia).

**Tabla 4.** Cantidad y porcentaje de estudiantes que afirman tener una determinada debilidad por año de carrera que cursa

Identifica debilidades en:	Año cursado					Diferencia		
	1º	2º	3º	4º	5º	3º-1º	5º-1º	3º-5º
Mala ortografía	19	12	7	16	12	↑	↑	↓
%	23,2	31,6	26,9	24,2	25,0			
Mal uso del vocabulario	20	9	4	11	10	↓	↓	↑
%	24,4	23,7	15,4	16,7	20,8			
Mala redacción	30	10	7	30	18	↓	↑	↑
%	36,6	26,3	26,9	45,5	37,5			
Inadecuada claridad de la expresión de ideas	32	11	12	35	25	↑	↑	↑
%	39,0	28,9	46,2	53,0	52,1			
Mala organización en la expresión de ideas	28	14	15	37	24	↑*	↑	↓
%	34,1	36,8	57,7	56,1	50,0			
Mal manejo de normas de puntuación	24	7	5	18	16	↓	↑	↑
%	29,3	18,4	19,2	27,3	33,3			
Mal manejo en normas de gramática	22	16	7	18	9	↑	↓	↓
%	26,8	42,1	26,9	27,3	18,8			
Mala capacidad de síntesis	24	8	12	27	16	↑	↑	↓
%	29,3	21,1	46,2	40,9	33,3			
Mala comprensión lectora	21	10	14	18	14	↑*	↑	↓*
%	25,6	26,3	53,8	27,3	29,2			
Sin experiencias previas	26	13	6	21	11	↓	↓	↓
%	31,7	34,2	23,1	31,8	22,9			
Mala utilización de recursos tecnológicos	26	11	7	16	9	↓	↓	↓
%	31,7	28,9	26,9	24,2	18,8			

No se consideraron a aquellos que no respondieron para la estimación de porcentajes (3 alumnos).

\* La diferencia entre aquellos con y sin formación es estadísticamente significativa (test de comparación de dos proporciones, 0,05 de significancia).

Entre las dificultades que el estudiante enfrentó al momento de construir un texto académico en español, la falta de tiempo para realizar informes escritos fue la aseveración con mayor frecuencia de mención entre los encuestados (34,6 %) (tabla 5). Cabe destacar que el estudiante tenía la opción de seleccionar todas las alternativas que considerara pertinente, además de poder sugerir nuevas aseveraciones en un ítem de respuesta abierta. No se registraron respuestas espontáneas en esta pregunta.

Por año que cursa el estudiante, las dificultades mencionadas variaron. En estudiantes de primer año la falta de tiempo fue la dificultad informada con mayor frecuencia (42,7 % del total de encuestados de primer año), mientras que en alumnos de quinto año esta dificultad quedó en último lugar (22,9 % del total de encuestados de quinto año) en contraste con las dificultades como la falta de retroalimentación (35,4 % del total de encuestados de

quinto año). Las diferencias entre estos años y estos ítems resultaron ser estadísticamente significativa.

Respecto de las estrategias que el estudiante utilizaba para superar las dificultades identificadas, las aseveraciones con mayor frecuencia de respuesta fueron: revisar las guías que los docentes les entregaron (76,5 %), usar recursos tecnológicos (49,6 %) y solicitar tutorías docentes (39,6 %), las tres que se informan con mayor frecuencia (tabla 5). En este aspecto, no se observaron diferencias estadísticamente significativas según el curso en el que se encontraba el estudiante.

**Tabla 5.** Cantidad y porcentaje de estudiantes que afirman presentar dificultades al momento de construir un texto académico en español, y estrategias que el estudiante utiliza para superar las dificultades identificadas

<b>Dificultadas que enfrenta el estudiante:</b>	<b>%</b>	<b>Cant.</b>
No contar con una pauta o guía que permita planificar un informe escrito	21,2	55
Falta de tiempo para realizar el informe escrito	34,6	90
Falta de retro-alimentación del docente en avances del informe escrito	21,9	57
Solo se entregan evaluaciones del escrito final	31,5	82
<b>Estrategias utilizadas para superar las dificultades:</b>		
Leo más libros u otro tipo de escritos en español	38,5	100
Participo en talleres de lectura	2,7	7
Realizo mayor cantidad de trabajos escritos	11,9	31
Consulta manuales de redacción y puntuación	23,4	61
Reviso guías que le entregaron los docentes	76,5	199
Solicito tutorías docentes	39,6	103
Uso recursos tecnológicos	49,6	129

## DISCUSIÓN

La enseñanza de la escritura suele iniciarse en la etapa escolar, durante la cual, el estudiante se enfrenta a las asignaturas obligatorias de la temática. No obstante, diversos autores afirman que la formación no se alcanza en esta etapa, por lo que se hace necesario su desarrollo en la vida universitaria.<sup>(4)</sup> En su manifiesto es interesante observar en los resultados de este estudio, que sólo un 34,1 % de los encuestados afirma tener formación en

comunicación escrita en español, lo que corresponde a un porcentaje bajo, considerando que su enseñanza se inició con anterioridad a la Universidad; asimismo, cabe destacar que el estudiante reconoce como formación los cursos o talleres, ya sea optativos o voluntarios que realizó en el colegio o en la universidad, sin embargo, considerando su estado progresivo de aprendizaje, se esperaba que los alumnos de quinto año percibieran tener una formación mayor que la de los alumnos de cursos inferiores.

Los estudiantes identificaron diferentes fortalezas en sí mismos para el desarrollo de las habilidades en comunicación escrita en español. Si bien, dichas fortalezas son similares entre aquellos con o sin formación en la temática, cabe destacar que los estudiantes con formación, identificaron mayormente como fortalezas la buena redacción, el manejo de normas de puntuación, y las experiencias previas en escritura. Este aspecto es congruente con el hecho que el estudiante universitario se ve enfrentado a un estilo de escritura académica, en la cual, no pueden quedar al azar los aspectos mencionados.<sup>(19,21)</sup>

Respecto a las debilidades que los estudiantes identificaron en sí mismos, los hallazgos del estudio difieren de los observado en otras investigaciones,<sup>(20)</sup> donde se observaron principalmente debilidades en ortografía y normas de puntuación, las que surgieron como fortalezas en el presente estudio, mientras, que aspectos como la mala organización e inadecuada claridad en la expresión de la idea, y la mala redacción, identificadas como debilidades en este estudio, fueron mencionadas en última frecuencia en la investigación de Salvo. No obstante, en otros estudios, los aspectos nombrados, sí fueron frecuentemente mencionados por los estudiantes como una debilidad para el desarrollo de la habilidad escrita en español.<sup>(11,22)</sup>

En el ítem de debilidades, cabe destacar que solo en relación a las experiencias previas, existieron diferencias entre aquellos estudiantes con formación en comunicación escrita en español versus los que no. Este aspecto es importante de analizar a la luz de los resultados, ya que la incorporación de un programa de escritura debe considerar la forma de subsanar los aspectos deficientes que trae el estudiante, de tal forma de poder garantizar un aprendizaje completo e integral. Es fundamental recordar que, si no se logra un aprendizaje sustancial en esta etapa, los estudiantes seguirán presentando debilidades en escritura, incluso a nivel de posgrado.<sup>(2,7,8,9,10)</sup>

Ya sea en las fortalezas como en las debilidades, se observaron algunas diferencias entre los estudiantes de primero a quinto año. Los estudiantes de último año reconocen en sí mismos más fortalezas que los estudiantes de niveles inferiores, asimismo, identifican un menor número de debilidades, lo que es congruente con el modelo de escritura de novicio a experto, en el cual, el estudiante de primero años está iniciándose en el proceso de escritura y, por lo tanto, actuará como un inexperto (novato), versus el estudiante de último año (experto).<sup>(12,13,19)</sup>

Respecto a las dificultades que el estudiante enfrentaba al momento de construir un texto académico en español, la falta de tiempo fue la aseveración con mayor frecuencia entre los encuestados, hallazgo que difiere de otros estudios,<sup>(11,22)</sup> en los cuales la imposibilidad de abordar la escritura como proceso, se presentó como principal dificultad.

La diferencia entre estudiantes de primero a quinto año también se evidenció en la identificación de dificultades al momento de construir un texto escrito en español. Los estudiantes de primer año refirieron como principal dificultad la falta de tiempo, situación que se condice con el proceso de adaptación que se encuentran experimentando, del paso de la etapa escolar a la universitaria, donde se incrementa no solo la carga de trabajo si no también la exigencia académica, y que, por tanto, la falta de tiempo como dificultad, no necesariamente exclusivo de la actividad de escritura. Para los estudiantes de quinto año, la principal dificultad está relacionada con la falta de retroalimentación. Estos hallazgos son diferentes a lo observado en otros estudios, donde los estudiantes identifican como dificultades la imposibilidad de abordar la escritura de un texto como un proceso.<sup>(22)</sup>

Es importante mencionar que, en este aspecto, el estudiante podía sugerir todas las dificultades que identificaba, no obstante, no existieron respuestas espontáneas y solo se limitaron a escoger las alternativas sugeridas por los investigadores. Aun cuando no se indagó en este estudio en profundidad sobre este aspecto, sería importante retomar su presencia en estudios futuros, a fin de poder determinar si su inexistencia podría responder a una falta de autocrítica por parte del alumno al momento de construir un texto escrito en español, tal y como se menciona en otros estudios, en donde los estudiantes creían no tener ninguna dificultad.<sup>(11,19)</sup>

De forma transversal, la revisión de una guía, el uso de recursos tecnológicos y la solicitud de tutorías docentes, fueron las estrategias más utilizadas por los estudiantes para superar las

debilidades identificadas. Estas estrategias se observan en otros estudios en los cuales, ya sea a través de un programa formal de escritura o su incorporación en cursos disciplinares, el uso de guías orienta y facilita el trabajo del estudiante.<sup>(3)</sup>

Si bien existe consenso en que la escritura es una habilidad primordial a desarrollar en el individuo, dicha habilidad está condicionada por la capacidad de éste para hacer suya la necesidad de su desarrollo, y, asimismo, identificar las falencias a mejorar. Si el estudiante confía demasiado en su capacidad para escribir de una forma correcta, difícilmente sentirá la necesidad de capacitarse para perfeccionar este saber.

La adquisición de la habilidad de comunicación escrita en español es un proceso complejo que se inicia en la etapa escolar y se prolonga a lo largo de la vida. Requiere del trabajo conjunto, no sólo de directivos y docentes, sino que, en gran medida del propio estudiante, quien debe ser capaz de reconocer en sí mismo las capacidades que posee para escribir.

Es así que, al momento de implementar un programa de mejora para el desarrollo de la habilidad de comunicación escrita, que logre un verdadero impacto en la formación del estudiante, es fundamental considerar las fortalezas y debilidades presentes en el alumno, de tal forma de relevar su rol activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Sotomayor C, Gómez G, Jéldres E, Avila N. Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de cuarto año básico en Chile. ONOMÁZEIN. 2016 [citado el 12 de agosto de 2017];34:381-424. Disponible en: [http://onomazein.letras.uc.cl/04\\_NumeroDescarga/n34/PantallaDescarga\\_34-21.html](http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n34/PantallaDescarga_34-21.html)
2. Arnoux E, Nogueira S, Silvestre A. Comprensión macro estructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. Revista Signos. 2006;39(60):9-30.

3. Arechabala MC, Catoni MI, Ávila N, Aedo V, Riquelme G. Estrategias para implementar un programa de escritura en estudiantes de enfermería: experiencia piloto. *Revista Cubana de Enfermería* [Internet]. 2013 [citado 12 agosto 2017];29(3):159-69. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v29n3/enf02313.pdf>
4. Carlino P. Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* [Internet]. 2002. [citado 12 agosto 2017];2(2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
5. Carlino P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. La revista venezolana de educación.* [Internet]. 2003 [citado 12 agosto 2017]; 2(2):409-20. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
6. Farías P. Escritura y aprendizaje en estudiantes universitarios de formación docente. *revista Contextos de Educación.* [Internet]. 2013 [citado 25 agosto 2017]. Disponible en: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
7. Luthy K, Peterson N, Lasstter J, Callister L. Successfully incorporating writing across the curriculum with advanced writing in nursing. *Journal of Nursing Education.* [Internet]. 2009 [citado 12 agosto 2017];8(1):54-9. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19227758>
8. Bikes J, Schim S. Righting writing: Strategies for improving nursing student's papers. *Interna papers. International Journal of nursing education scholarship.* [Internet]. 2010 [citado 12 agosto 2017];7(8). Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20196767>
9. Pollard R, Easter M. Writing across curriculum: evaluating a faculty-centered approach. *The Journal of Language for International Business.* [Internet]. 2013 [citado 25 agosto 2017];17(2):22-41. Disponible en: [http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=mktds\\_pub](http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=mktds_pub)
10. Carlino P. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* 4ta. Reimpresión. Argentina: Fondo de cultura Económica. S.A; 2009.

11. Gallego JL, Mendías AM. ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? *Revista de Investigación en Educación*. [Internet]. 2010 [citado 2 de septiembre de 2017];10 (2) 47-61. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/reined/>
12. Flowe L, Hayes J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981;32:365-87.
13. Bereiter C, Scardamalia M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum; 1987.
14. Hyland K. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*. [Internet]. 2003 [citado 12 agosto 2017];2(1):17-29. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374302001248>
15. Troxler H. How Baccalaureate Nursing Programs Teach Writing. *Nursing Forum*. [Internet]. 2011 [citado 2 de septiembre de 2017];6(4):280-88. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22029771>
16. Rivera M. Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del área Humanista y Carreras del área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudio Pedagógicos*. [Internet]. 2008. [citado 25 agosto 2017];34(1):123-38. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art07.pdf>
17. Blakeslee A, Hayes J, Young R. Evaluating training workshops in a writing across the curriculum program: method and analysis. *Lang Lear Across Disciplines*. 1994;1(2):5-34.
18. Hawks S. Writing across the Curriculum: Strategies to Improve the Writing Skills of Nursing Students. *Nursing Forum*. [Internet]. 2015. [citado 25 agosto 2017];51(4):261-7. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26534870>
19. Savio K. La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. [Internet]. 2015. [citado 25 agosto 2017];15(2). Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18959>

20. Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill; 2010.

21. Bidiña A, Zerillo A. La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLAM. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza; 2013.

22. Espinoza N, Morales O. El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. Revista Latinoamericana de Lectura. [Internet]. 2005 [citado 2 de septiembre de 2017]; 26(1):26-37. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1176421>

### **Conflicto de interés**

Los autores no presentan conflictos de interés.

### **Financiación**

Este proyecto fue financiado por el Concurso de Proyectos de Innovación y Fortalecimiento de la Docencia 2017, del Centro de Desarrollo de la Docencia, Universidad del Desarrollo. Chile.