

APRENDER A ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA APRENDER

Lourdes Villardón Gallego
lvillar@ice.deusto.es

Manuela Alvarez Alvarez
maralvar@fil.deusto.es

Concepción Yániz Alvarez de Eulate
cyaniz@ice.deusto.es

Universidad de Deusto

Resumen

La importancia de la comunicación escrita en el ámbito universitario es alta (Benvegnú y otros .2001) tanto por ser una competencia instrumental, capacitación necesaria en la mayoría de las profesiones universitarias, (González y Wagenaar, 2003; Conley, 2003) como por su carácter epistémico como promotor del aprendizaje (Klein, 1999; Lavelle, 2003) y de la autonomía del alumnado. Ellis (2004) confirma que los programas de escritura favorecen el aprendizaje de las ciencias, así como la consideración de la escritura como medio para aprender. Conley (2003) incluye la escritura como uno de los criterios para el éxito en la universidad.

Se percibe de forma generalizada un descenso en la calidad de las producciones escritas en el ámbito académico universitario (Montoya, 2004; Romero, 2000; Carlino, 2001; 2003) que hacen conveniente un estudio de los factores que pueden incidir en esta realidad.

La preocupación por la calidad de los textos se refleja en el aumento creciente de programas para la mejora de la escritura y de las actitudes hacia la escritura en la universidad y la valoración de sus efectos (Speck, 2000; Avery y Cordelia, 2001; Brown, 2001).

La investigación que presentamos parte de una concepción de la escritura sociocognitiva, que considera que el proceso cognitivo que se realiza al escribir se explica por una serie de elementos como el contexto social y cultural en el que el texto se insiere, los objetivos personales o las actitudes hacia la escritura (Castelló, 2002), todos ellos elementos no adyacentes sino constituyentes y determinantes del proceso escritor.

Se estudia la influencia de diversos factores en la calidad escritora: las instrucciones y pautas que se ofrecen para la realización de la actividad; las estrategias utilizadas en la composición del texto; las actitudes hacia la escritura y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Se ha recogido información de alrededor de 490 estudiantes universitarios con respecto a las variables estudiadas como posibles factores influyentes en la calidad de las producciones escritas, así como sus textos escritos en situación "controlada".

En esta comunicación se presentan los primeros resultados y las reflexiones a que éstos pueden dar lugar, para el planteamiento de unas tareas de escritura que favorezcan el desarrollo de la comunicación escrita en los estudiantes como herramienta para el aprendizaje.

1. Introducció

Son muchos los autores que destacan la importancia de la escritura como una competencia instrumental transversal, un medio de relacionarse con otras personas, de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento (González y Wagenaar, 2003; Conley, 2003); una capacitación necesaria en todas las profesiones universitarias.

Pero, además, en los últimos años muchos trabajos van más allá y se centran en estudiar la relación entre escritura y aprendizaje. Múltiples investigaciones realizadas en diversos campos muestran que la escritura no sólo sirve para registrar información y comunicarla a otros sino que alberga un gran potencial epistémico (Olson, 1998; Ong, 1987).

Carlino (2003a) concibe la escritura como promotora del aprendizaje (Klein, 1999; Marinkovich, 1999; Lavelle, 2003;) y de la autonomía del alumnado por cuanto permite transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del escritor. En esta misma línea, Ellis (2004) confirma que los programas de escritura favorecen el aprendizaje de las ciencias, así como la consideración de la escritura como medio para aprender. Conley (2003) incluye la escritura como uno de los criterios para el éxito en la universidad y Connelly, Dockrell y Barnett (2005) constatan la influencia negativa que tiene la escasa fluidez en la escritura en el rendimiento de los exámenes de preguntas abiertas.

Desde otra perspectiva también son abundantes los estudios que constatan la existencia de especificidades en los textos empleados en los diferentes ámbitos disciplinares. No es lo mismo escribir (o leer) literatura, química o historia. Las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos, por ello aprender a generar (y a procesar) conocimientos disciplinares exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito y de sus textos (Carlino, 2003b; Solé, I. y Castells, N., 2004).

Paralelamente junto a esta realidad, se percibe de forma generalizada un descenso en la calidad de las producciones escritas en el ámbito académico universitario (Montoya, 2004; Romero, 2000; Carlino, 2001; 2003a) que hacen conveniente un estudio de los factores que pueden incidir en ella.

La preocupación por la calidad de los textos se refleja en el aumento creciente de programas para la mejora de la escritura y de las actitudes hacia la escritura en la universidad y la valoración de sus efectos (Speck, 2000; Avery y Cordelia, 2001; Brown, 2001).

Partiendo de las perspectivas sociocognitivas se ha determinado qué es lo que vamos a entender por *escritura de calidad*, *la elección del texto argumentativo para medir la calidad* y cuáles van a ser *los criterios* que se van a utilizar para evaluar los escritos producidos por los estudiantes universitarios.

1.1. El texto argumentativo

El dominio del discurso argumentativo resulta ser muy relevante en todos los niveles formativos, pero es en la universidad donde se intensifica, si cabe, esta importancia. Algunos de los principios en los que se fundamenta el proceso de innovación pedagógica de la universidad tienen una relación directa con una buena capacitación para argumentar. En una universidad que favorezca un aprendizaje autónomo y significativo, que promueva el desarrollo del pensamiento, que potencie la adquisición de habilidades instrumentales necesarias para un desarrollo académico-profesional excelente los estudiantes deberían saber argumentar. Resulta ser, en este sentido, muy ilustrativo el decálogo que nos presentan Camps y Dolz

(1995) sobre algunos de los “saberes” implícitos del argumentador ante una situación polémica, de desacuerdo, de un conflicto de intereses:

- reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él;
- discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos;
- tener su propia opinión sobre el tema discutido;
- valorar los argumentos contrarios;
- utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos;
- reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar;
- aceptar e incorporar algunos argumentos del adversario como concesiones;
- saber negociar una posición de compromiso;
- etc.

La naturaleza del texto argumentativo implica la inclusión de proposiciones que pongan de manifiesto la opinión que defiende el escritor y los argumentos que esgrime para sustentarla y contendrá también, para que sea eficaz, proposiciones tendentes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores y a impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente éstos podrían llevar a cabo (Grize, 1974). Además, contendrá los recursos lingüísticos y discursivos necesarios para establecer y estructurar estas relaciones.

Los *criterios que se van a utilizar para evaluar la calidad* de los textos argumentativos, criterios que no pueden ser, en modo alguno, sólo relativos al sistema de la lengua (cuestiones más formales: ortografía, morfología, sintaxis, léxico) como si se tratase de algo subyacente a todos los usos posibles de la lengua. La calidad de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios se determina según criterios que se refieren, fundamentalmente, a las características específicas del tipo de texto que se evalúa, que hacen referencia a los elementos de la argumentación (el enunciador, el destinatario, la tesis defendida y la tesis opuesta) y la organización del texto (opinión mantenida, argumentos que la defienden o cómo se presentan).

1.2. Las actitudes hacia la escritura

El estudio de la importancia de las *actitudes* en el comportamiento tiene su origen en la teoría del aprendizaje social. Esta teoría defiende que los factores motivacionales y personales interactúan con factores cognitivos y comportamentales para determinar la conducta de las personas (Bandura, 1986). De acuerdo con esta teoría, no todo lo que aprendemos se refleja en nuestro comportamiento, ya que existen factores motivacionales, tales como las creencias, que pueden influir en cómo se muestra.

El análisis y la comparación de los tipos de escritos que realizan los estudiantes universitarios, la finalidad que les atribuyen y las estrategias que emplean en su composición nos permite conocer si realmente se está aprovechando la escritura como un instrumento epistemológico de aprendizaje o, por el contrario, se hace uso de ella, sobre todo, para reproducir la información que tenemos almacenada en la memoria (Alvarez, Villardón y Yániz, 2005).

Graham, Berninger y Fan (2007) realizaron un estudio sobre la relación entre las actitudes hacia la escritura y la calidad del producto en estudiantes no universitarios. Constatan que la mayoría de los estudios sobre escritura de los últimos treinta y cinco años se han

centrado en los aspectos cognitivos de la composición o en la influencia del contexto socio-cultural sobre la escritura. Asimismo encuentran que en la última década ha crecido el interés por el papel que juega la motivación en las producciones escritas. Las actitudes son consideradas un aspecto de la motivación y definidas como “una disposición afectiva que implica cómo el acto de la escritura hace que el autor se sienta, en un intervalo que va desde feliz a infeliz” p. 518).

Por otro lado estos autores consideran que teóricamente las actitudes pueden influir en las habilidades para escribir a través de su impacto en factores como el compromiso cognitivo (por ejemplo poniendo en juego un mayor esfuerzo al escribir), el tipo de estrategias que los estudiantes utilizan cuando escriben (más creativas y adaptativas o, por el contrario, más rígidas, por ejemplo), y el número de recursos cognitivos que tienen que ponerse en juego.

White y Bruning (2005), basándose en estudios previos sobre la lectura (Schraw y Bruning, 1999) establecieron dos tipos de creencias en relación a la escritura: transmisionales y transaccionales. Las primeras se caracterizaban por un compromiso cognitivo y afectivo limitado y las segundas por un mayor compromiso. En su estudio con estudiantes universitarios concluyeron que los estudiantes que mostraban bajo nivel de creencias transaccionales tenían una menor puntuación en la organización del texto y en la calidad de la escritura en general que los que tenían un nivel alto en creencias transaccionales, los cuales puntuaban alto en desarrollo de la idea, en organización, en fluidez, y en calidad del escrito en general. Afirmaron que las personas tienen unas creencias implícitas sobre la escritura que se pueden medir y que se relacionan de forma estable y predecible con la calidad de la escritura.

En un estudio previo, Álvarez, Villardón y Yániz (2005) matizan las creencias hacia la escritura en las siguientes dimensiones: Afición, Autoconcepto como escritor, Utilidad para la reflexión, Ámbitos de la escritura, Valoración de la dificultad, Utilidad comunicativa, Importancia de la forma, y Concepción de la escritura como actividad individual/grupal.

1.3. Estilos de aprendizaje y escritura

El concepto estilo de aprendizaje abarca la explicación de diferentes modos de acercarse al aprendizaje entre personas que poseen características intelectuales, habilidades y desarrollos evolutivos equivalentes. Entendemos por *estilo de aprendizaje* una predisposición para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas de la tarea (Yániz y Villardón, 2002).

De las diferentes propuestas de Estilos de Aprendizaje destacamos el modelo de Kolb porque vincula los estilos a una descripción del proceso de aprendizaje que permite aplicaciones para el diseño instruccional. El aprendizaje se describe como un proceso en cuatro fases. Según el propio Kolb (1999) las fases del modelo se identifican, por un lado, con distintos modos de percibir información o de adquirir experiencia. En un extremo encontramos la percepción a través de la experiencia directa (experiencia concreta EC) y en el otro la percepción a través de conceptos abstractos (conceptualización abstracta CA).

Por otro lado, las otras dos fases del modelo se identifican con distintos modos de utilizar la información y la experiencia. En un extremo se encuentra la utilización de la información y de la experiencia para reflexionar (observación reflexiva OR) y en el otro para actuar (experimentación activa EA).

Alonso, Gallego y Honey (1994) caracterizan los cuatro estilos y aportan un instrumento para su evaluación, son los siguientes:

- *Estilo activo*, predominante en personas que se implican plenamente en nuevas experiencias, con entusiasmo propio de mentes abiertas, que se crecen ante los desafíos de las novedades.
- *Estilo reflexivo*, propio de personas a las que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes ángulos. Recogen datos, los analizan, son minuciosos en su estudio antes de responder o tomar una decisión.
- *Estilo teórico*, propio de personas que integran las percepciones de la realidad en teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas con estructuras lógicas.
- *Estilo pragmático*, caracterizado principalmente por la aplicación práctica de las ideas. Las personas con predominio en este estilo descubren rápidamente los aspectos positivos de las ideas nuevas y tienden a aplicarlos a la experiencia con rapidez.

En relación con la escritura, Carrell y Monroe (1993) confirman la conexión entre los estilos de aprendizaje y la composición escrita basándose en un concepto de estilos relacionado con la personalidad (introversión-extroversión, sentido-intuición).

Alvarez, Villardón y Yániz (2005) infieren indirectamente la relación entre los estilos de aprendizaje y la calidad de la escritura cuando confirman que un mayor nivel de todos los estilos, especialmente del reflexivo y del teórico se asocia con una mejor predisposición hacia la tarea escritora. Los alumnos con mayor nivel de estilo reflexivo y de estilo teórico tienen mejores actitudes hacia la escritura que los de nivel bajo. Los alumnos con un mayor nivel de estilo pragmático reconocen más la utilidad de la escritura para reflexionar, consideran que planifican más cuando escriben, y se fijan menos en los aspectos formales que los estudiantes con baja predominancia de estilo pragmático. Un mayor nivel de estilo activo se relaciona con un mayor reconocimiento de la utilidad reflexiva, una menor valoración de lo valioso como difícil y una mejor valoración de la utilidad comunicativa de la escritura, así como con una menor importancia atribuida a los aspectos formales de la escritura.

1.4. Estrategias de aprendizaje y escritura

Desde la perspectiva de las variables cognitivas, los estudiantes eficaces difieren de los ineficaces en la forma cómo autorregulan sus procesos mentales y utilizan estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje son un conjunto de procesos o actividades que la persona que está aprendiendo pone en funcionamiento con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Integran habilidades, capacidades, destrezas o acciones que el sujeto selecciona y utiliza consciente y deliberadamente para alcanzar unas metas particulares. Tienen un carácter intencional e implica un plan de acción que el sujeto pone en marcha a la hora de aprender.

Existen numerosas clasificaciones de estrategias que pueden dividirse en tres categorías: cognitivas, aquellas que el estudiante puede utilizar para aprender, codificar, comprender y recordar la información, al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje; metacognitivas, la consciencia y conocimiento del estudiante de sus propios procesos cognitivos, “conocimiento del conocimiento” y la capacidad de controlar estos procesos cognitivos organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos para lograr las metas de aprendizaje; y de apoyo (o de manejo de recursos que ayudan indirectamente al dominio de una tarea de aprendizaje) (Beltrán, 1994).

Dentro de los componentes cognitivos, la importancia de *las estrategias* utilizadas en la calidad de las producciones escritas ha sido subrayada, entre otros, por Castelló (1997a,

1997b, 1999) y Castelló y Monereo (1996), quienes señalan que los estudiantes que aprenden estrategias que favorecen un control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita son los que muestran mayores cambios en el desarrollo de su competencia, cambios que suponen textos mejores y niveles mayores de complejidad en su conceptualización de la escritura.

Graham, Harris y Mason (2005) encontraron que las producciones escritas y las habilidades escritoras pueden mejorar sustancialmente con el aprendizaje de estrategias de planificación y escritura junto con el conocimiento y los procedimientos de autorregulación necesarios para usar estas estrategias efectivamente.

Marinkovich y otros (1996) ponen en relación la calidad de la escritura y las estrategias que utilizan los estudiantes en la composición de unos determinados textos. En esta misma línea, Álvarez (2004) señala la necesidad de diseñar proyectos docentes que pongan énfasis en el desarrollo de la competencia estratégica y metacognitiva de los estudiantes como una vía para la mejora de la calidad de los escritos.

2. Objetivos e hipótesis

Se pretende estudiar la incidencia de determinados factores en la “calidad” de las producciones escritas propias del ámbito universitario, a través de los siguientes objetivos:

- Determinar los criterios de calidad del texto argumentativo.
- Estudiar el efecto que las instrucciones para la realización de producciones escritas tienen en la calidad de los textos.
- Estudiar la incidencia de los estilos de aprendizaje en la calidad de las producciones escritas.
- Estudiar la incidencia de las actitudes hacia la escritura en la calidad de las producciones escritas.
- Estudiar la incidencia de las estrategias utilizadas en el proceso de una actividad escritora concreta en la calidad de los resultados.
- Estudiar la interrelación de los factores planteados en la calidad del texto.

Se parte de la premisa de que la calidad de los escritos académicos está relacionada con determinados factores de carácter cognitivo. En concreto:

- Las instrucciones que incluyen aspectos contextuales que sitúan el texto que se ha de escribir tienen un efecto más positivo en la calidad de las producciones escritas que las instrucciones con formulaciones muy generales, comunes y aplicables a cualquier situación.
- Actitudes más positivas hacia la escritura favorecen la calidad de las producciones escritas.
- Un nivel alto en todos los estilos de aprendizaje favorece la calidad de las producciones escritas.
- Las estrategias conscientes que se utilizan durante el proceso de escritura inciden en la calidad de las producciones escritas.
- Los factores anteriores (estilos de aprendizaje, actitudes y estrategias) interrelacionan entre sí y con el nivel de calidad de las producciones.

3. Metodología

3.1. Muestra

Han participado en el estudio un total de 489 estudiantes de 13 titulaciones de la Universidad de Deusto. Un 44% son de primer curso, 24% de segundo, 19% de tercero y 13% de cuarto. El 63% son mujeres. El promedio de edad es de 19,82 años.

3.2. Instrumentos

Para valorar la calidad de escritura se ha solicitado un mismo *texto argumentativo* como evidencia de producción escrita de los estudiantes. El contenido de dicha tarea debía ser lo suficientemente general como para que el conocimiento previo individual o por titulación no afectara de forma significativa a la calidad del producto, teniendo en cuenta que el conocimiento acerca del tema sobre el que se va a escribir es una variable importante en la resolución de la tarea (Castelló, 1999).

La conveniencia de activar, contrastar y elaborar la información necesaria para producir un determinado texto (Castelló, 1999) llevó a seleccionar y presentar un estímulo que facilitara la evocación de un conocimiento general sobre un tema común a la población universitaria.

El estímulo sobre la tarea solicitada debía ser el mismo para todos. Se decidió que fuera visual y sin ningún tipo de contenido verbal, ni oral ni escrito. Se optó por un video sobre “El progreso de la humanidad” con una sucesión rápida de imágenes que reflejaran diferentes enfoques sobre el tema, de forma que se facilitara diferentes formas de desarrollar la tarea.

Para valorar el efecto de las *instrucciones*, la mitad de la muestra (48,5%) recibió información sobre los destinatarios del texto y la otra mitad (51,5%) de la muestra no.

Para evaluar la *calidad* del texto argumentativo se ha utilizado una tabla de evaluación con criterios de calidad según los trabajos de caracterización de los distintos tipos textuales y discursivos llevados a cabo por autores de la corriente europea sobre la enunciación y el análisis del discurso tales como J.M. Adam (1993), J. P. Bronckart (1985, 1996), Charolles(1988a, 1988b), Petitjean (1989) y Schneuwly (1987, 1994), Dolz (1995), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993).

La tabla de criterios recoge la descripción de tres niveles de calidad en varios aspectos del texto, ponderados en función de su importancia. Los aspectos valorados, su definición y su puntuación son opinión, número de argumentos, estructura idea-párrafo, orden ideas, principio-fin, nexos, gramática, ortografía. Se da más valor en la calificación a los criterios relacionadas con el contenido y calidad de argumentación que a los aspectos formales del texto. De la aplicación de estos criterios se obtiene una puntuación de 1 a 10 indicando mayor calidad la puntuación más alta.

Para medir los *estilos de aprendizaje* se ha utilizado una versión resumida de la versión adaptada del instrumento de Alonso, Gallego y Honey (1994) realizada por las autoras en un estudio previo (Yániz y Villardón 2002). La escala consta de cuatro subescalas con 5 ítems cada una que ofrece puntuaciones en cuatro estilos de aprendizaje, correspondientes con las fases del Modelo experiencial de Kolb: estilo activo, reflexivo, teórico (4 ítems) y pragmático. Los coeficientes de fiabilidad de los diferentes estilos van desde .53 (teórico) hasta .64 (reflexivo).

La medición de *actitudes hacia la escritura* se ha realizado utilizando una versión adaptada y resumida de la Escala de Medición de Actitudes hacia la Escritura de Álvarez,

Villardón y Yániz, diseñada y validada en un estudio previo (2005). Consta de 20 ítems que incluyen las dimensiones: Afición, Dificultad/Facilidad percibida, Utilidad y Ámbitos. El total de la escala tiene un índice de fiabilidad de .84. La fiabilidad de las dimensiones va desde .62 (Ámbitos) hasta .82 (Afición).

Para conocer las *estrategias* que han llevado a cabo para la elaboración del texto se han utilizado dos instrumentos. Por un lado, se preguntó a los estudiantes por el *proceso consciente* de elaboración del texto escrito. Para ello se pidió un análisis introspectivo de la actividad mental realizado en el proceso de composición señalado, de manera que indicaran qué acciones habían llevado a cabo para escribir el texto.

Por otro lado, se analizó el *borrador o borradores*, las huellas escritas que habían dejado al redactar el texto, como asociación de ideas, esquema del texto o versiones previas al texto definitivo.

3.3. Procedimiento

Se contactó con los responsables de los centros y las titulaciones, quienes nos proporcionaron el día y hora a la que acudir al aula para la recogida colectiva de datos que se realizó durante una sesión de clase (50 minutos).

3.4. Análisis de la información

Personal experto y formado en calidad de texto argumentativo realizó las revisiones y la valoración de la calidad de la escritura siguiendo la tabla de criterios elaborada para tal fin. La unanimidad de criterio para la valoración se logró realizando una fase previa de revisión conjunta de una muestra aplicando la tabla. Asimismo, varios expertos revisaron aquellos textos en los que la corrección era más dudosa.

Para medir la incidencia de cada uno de los factores cognitivos y las pautas en la calidad de los escritos se realizaron análisis de varianza de un factor.

Para valorar las asociaciones entre las variables se han realizado análisis factoriales de correspondencias simples a partir de una tabla agregada de porcentajes verticales que relacionan las variables, todas ellas dico o politomizadas. En las columnas de dicha tabla se ha situado la calidad de la escritura y las sociodemográficas. En las filas se han situado el resto de variables cognitivas y contextuales en estudio: el tipo de instrucciones para la tarea, las actitudes hacia la escritura, cada uno de los estilos de aprendizaje y las estrategias. Se han realizado dos análisis factoriales, uno con las variables totales y otro con las dimensiones.

4. Resultados

4.1. Calidad de las producciones escritas

Siguiendo los criterios de calidad empleados para la valoración de los textos escritos por los estudiantes, se describen los resultados.

En el 58% de los textos no aparece de forma explícita la *opinión* del autor. En el 31% aparece la opinión de forma explícita y en el resto (11%) se sobreentiende.

Casi un 69% de las producciones no incluye ningún *argumento*, a pesar de explicar en las instrucciones que debían dar su opinión y justificarla. El 17% presenta un único argumento y el 14% incluye varios argumentos.

El 63% de los escritos incluye una *idea por párrafo*, mientras que el 6,5% incluye varios párrafos con varias ideas cada uno y un 31% constan de un solo párrafo.

El 70% de los textos presentan las ideas sin ningún criterio de orden, el 6% presenta cierto orden aunque no es claro o cambia a lo largo del texto, y el 24% organiza las ideas siguiendo un orden lógico basado en un criterio evidente.

El 71% de los escritos carecen de un inicio y cierre a modo de introducción y conclusiones, en tanto que el 10% incluye o un inicio o un cierre y el 19% realiza ambos.

En cuanto a los conectores utilizados, el 52% utiliza 3 ó 4 conectores, el 34% utiliza 5 o más y el 14% utiliza correctamente solo 2.

El 42% son correctos gramaticalmente, el 38% presenta alguna incorrección y el 20% presenta bastantes incorrecciones.

El 44% son ortográficamente correctos, el 40% tiene menos de tres errores ortográficos y un 16% tiene más.

El promedio de la puntuación de calidad es 4,17 (d.t.=2,65). Teniendo en cuenta que el rango de puntuación va de 0 a 10, la media no llega al punto medio de la escala, lo que indica un bajo nivel global de calidad de los textos argumentativos escritos por los estudiantes.

4.2. Calidad de escritura y variables demográficas y académicas

No hay diferencias significativas en la calidad de los textos en función del sexo ($F=1,071$; $p>.05$) ni del *modelo lingüístico* cursado en Bachillerato ($F=,835$; $p>.05$).

Las trece *titulaciones* representadas en la muestra se han agrupado en 4 teniendo en cuenta el área de conocimiento: Letras y Humanidades ($N=139$), Ingenierías ($N=68$), Sociales y Jurídicas ($N=116$) y Psicología ($N=138$). Aparecen diferencias significativas ($F=5,010$; $p<.01$) en la calidad de la escritura de los estudiantes de Ingeniería (Media=4,98; d.t.=2,55) y de Letras y Humanidades (Media= 4,46; d.t.=2,66) con relación a la calidad que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas (Media=3,55; d.t.=2,41).

4.3. Instrucciones y Calidad

El contraste de medias realizado indica que no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación media de calidad de la producción escrita entre el grupo que recibió más instrucciones (Media=4,20) y el grupo que no (Media=4,13) ($t=0,278$; $p>0.5$).

4.4. Actitudes hacia la escritura y Calidad

Se constatan diferencias significativas en la calidad de las producciones escritas en función de las actitudes hacia la escritura ($F=7,423$; $p<.01$). El grupo con mejores actitudes escribe con mayor calidad (Media= 4,83; d.t.= 2,71) que el grupo con actitudes medias (Media=4,07; d.t.=2,68) o bajas (Media=3,65; d.t.=2,42). Aparecen también diferencias significativas en la calidad entre el grupo de actitudes medias y bajas.

Más específicamente, la Afición por la escritura ($F=3.603$; $p<.05$) marca diferencias en la calidad, siendo los estudiantes más aficionados a la escritura los que escriben con mayor calidad (Media=4,67; d.t.=2.76) si se comparan con los estudiantes a los que menos les gusta escribir (Media=3,71; d.t.=2.46).

Asimismo, las personas que consideran en mayor medida que la escritura es Útil porque ayuda a reflexionar y aprender (Media=4,77; d.t.=3,45) escriben mejor que los que no consideran estas utilidades de la escritura (Media=3,45; d.t.=2,35).

4.5. Estilos de aprendizaje y Calidad

De los cuatro estilos de aprendizaje identificados, sólo se detectan diferencias significativas en la calidad de la escritura en función del nivel de estilo Teórico ($F=3,786$; $p<,05$). Los estudiantes que tienen más desarrollado el estilo teórico escriben mejor (Media=4,53; d.t.=2,54) que los estudiantes menos teóricos (Media=3,71; d.t.=2,50).

4.6. Estrategias y Calidad

Se ha creado una variable sumando la puntuación obtenida de la tabla de estrategias y del borrador. Con la puntuación de esta variable se han formado tres grupos: aquellos estudiantes que no declaran ninguna estrategia ni dejan ningún rastro de estrategia en el borrador ($N=66$); aquellos que tienen una puntuación de 1 a 3, es decir, son conscientes de haber utilizado alguna estrategia o dejan huella de haberlo hecho en el borrador ($N=182$); y aquellos que tienen una puntuación de 4 o más porque son conscientes de más estrategias o dejan constancia en el borrador de ellas ($N=150$).

Los resultados del ANOVA ($F=11,023$; $p<,01$) indican que los estudiantes que no declaran ninguna estrategia consciente ni dejan rastro de ninguna en el borrador escriben con menor calidad (Media=2,84; d.t.= 2,52) que los estudiantes más estratégicos (Media=2,27; d.t.= 2,5) (Media=4,61; d.t.= 2,73).

Especificando en función del tipo de estrategia consciente, el pensar en cómo estructurar el texto marca diferencias en la calidad del producto ($F=9,174$; $p<,01$), siendo mejor en los que utilizan la estrategia (Media=4,83; d.t.=2,57) que en los que no (Media=3,98; d.t.=2,64).

El tipo de estrategias de planificación deducidas del borrador afecta, asimismo, a la calidad de la escritura ($F=3,66$; $p<,05$). El grupo de estudiantes que no deja ninguna señal de haber planificado escribe con menor calidad (Media= 3,80; d.t.=2,60) que el grupo que deja constancia de haber relacionado ideas previamente (Media=4,55; d.t.=2,65).

Los estudiantes que declaran revisar el texto bien mientras escriben o bien al final, realizan un texto con mayor calidad (Media=5,10; d.t.= 2,66) que los estudiantes que no indican la utilización de esta estrategia (Media=3,99; d.t.= 2,61) ($F=11,964$; $p<,01$)

Los participantes que no anotan ninguna idea en el borrador escriben con peor calidad (Media=3,8; d.t.= 2,6) que los estudiantes que relacionan y organizan ideas en el borrador (Media=4,58; d.t.=2,66) ($F=5,38$; $p<,01$).

4.7. Interrelación de factores y Calidad

En el factorial de correspondencias simples realizado con la puntuación de calidad y otras variables sociodemográficas y cognitivas totales, los dos primeros factores explican el 75,5 % de varianza. El análisis del primer factor, que explica el 51%, a partir de las contribuciones absolutas y de las contribuciones relativas (cosenos cuadrados) da lugar a dos dimensiones. La primera, la más importante, opone el grupo con calidad alta que tienen, además, actitudes favorables hacia la escritura, con estrategias altas, son del modelo A y de la titulación de Psicología, al grupo de modelo D con bajas o medias estrategias, estilo reflexivo bajo, de Ingeniería y actitudes bajas hacia la escritura.

Los resultados del factorial de correspondencias realizado con las dimensiones de las variables cognitivas confirman estas relaciones entre variables. El primer factor explica el 59% de la varianza. La calidad alta está asociada con estrategias específicas tales como la organización del tema, revisar el texto mientras se escribe y al final, y la asociación de ideas en el borrador. Asimismo, la calidad del texto se asocia a actitudes específicas hacia la escritura, como la afición a la escritura, y la consideración de la utilidad de la escritura para la reflexión y para aprender.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en la valoración de la calidad de los textos argumentativos por los estudiantes indican que la calidad de escritura es bastante baja. Estos datos confirman lo detectado por Montoya (2004), Romero (2000), Carlino (2001, 2003), y justifican la necesidad de estudios como el que presentamos aquí.

Especificando más, si nos fijamos en los diferentes criterios de la calidad de textos argumentativos se puede comprobar que las puntuaciones más bajas se dan en aquellos referidos a las peculiaridades de los textos argumentativos, tales como la explicitación de una opinión, el número de argumentos y contraargumentos con los que se apoya, y la estructuración del texto en función de las ideas, siendo en los aspectos más formales de la construcción de un texto, tales como la gramática, ortografía, donde se dan las puntuaciones más altas.

En esta misma línea, de Zerdán (2002) encontró en textos académicos universitarios una escasa organización de ideas y una casi nula jerarquización de la información, debido a la falta de fijación de objetivos que permitiera especificar el tema y subtemas. Evidenció ausencia de conocimientos *superestructurales* del tipo textual argumentativo.

Estos resultados pueden deberse a que, cuando se enseña a escribir, no se tiene en cuenta la especificidad de cada tipo de texto. Debemos tener en cuenta que no se aprende a escribir con la realización de un tipo de texto y pensando que este conocimiento se puede generalizar a la escritura de otros textos (Dolz, 1995; Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993).

Se ha solicitado a los estudiantes universitarios un texto de tipo argumentativo y, por tanto, fuertemente ligado al contexto. Si los estudiantes no tienen en cuenta la especificidad del carácter dialógico de este tipo de texto, el resultado es una producción con baja calidad (Bajtin, 1982; Camps y Dolz, 1995).

Las diferencias encontradas en la calidad de los textos escritos en función de la titulación que cursan los estudiantes pueden estar relacionadas con el tipo de tareas escritoras con las que realizan los aprendizajes durante el periodo formativo. En este sentido, Solé y Castells (2004) encontraron diferencias en la modalidad de tareas que se proponen en titulaciones del área de Sociales y de Ciencias Naturales.

No aparecen diferencias en la calidad de la escritura en función de las instrucciones recibidas para la tarea. Este resultado puede deberse a que la instrucción, por muy detallada que sea, no es suficiente para contrarrestar la tendencia de los estudiantes a escribir dentro del ámbito académico de una manera "lineal, poco reflexiva consistente en volcar el propio pensamiento sobre el papel" (Castelló, 1999: 199). Esta predisposición configura una creencia sobre lo que es el proceso escritor en el ámbito académico que afecta al producto escrito y que requeriría para su superación una actuación específica en la enseñanza de la escritura durante el proceso y en la determinación de las instrucciones de la tarea.

Las actitudes de los estudiantes hacia la escritura influyen en la calidad de sus producciones escritas. Estos resultados coinciden con lo encontrado en el estudio de White y Bruning (2005) para población universitaria y de Graham, Berninger y Fan (2007) realizado en niveles educativos no universitarios. Más específicamente, las dimensiones actitudinales que afectan a la calidad son las relacionadas con la utilidad percibida de la escritura y la afición personal por escribir.

Los datos mencionados tienen importantes implicaciones relacionadas con el interés de fortalecer de manera intencional actitudes positivas hacia la escritura, favoreciendo experiencias positivas hacia esta actividad. Un buen uso de la escritura en ámbitos universitarios debe suponer que ésta favorece el aprendizaje y la reflexión y la conciencia de estos beneficios por parte de los estudiantes. Por tanto, es importante promover tareas de escritura cuya ejecución suponga un aprendizaje significativo.

Parece interesante resaltar que la dificultad percibida como escritor no afecta a la calidad de la escritura, bien porque los estudiantes que consideran tener dificultades para escribir realizan la tarea de forma más concienzuda o bien porque no hay una conciencia realista del dominio de la habilidad escritora. Se necesitan más estudios sobre la relación de las actitudes hacia la escritura y la producción escrita.

Los datos indican que el estilo teórico favorece la calidad de los textos argumentativos. El estilo teórico se caracteriza por la tendencia a integrar las percepciones y la información en teorías lógicas y complejas, por plantear los problemas con estructuras lógicas, huyendo de lo ambiguo (Yániz y Villardón, 2002), aspectos que favorecen la planificación del texto escrito desde la relación lógica de las ideas presentadas.

Sería interesante estudiar la relación de los estilos de aprendizaje con otro tipo de textos no argumentativos, ya que cada estilo tiene predilección y facilidad por diferentes tipos de tareas. Carrell y Monroe (1993) encontraron que la instrucción y el tipo de tarea afectan positivamente a la calidad de la escritura si se trata de una tarea acorde con el estilo de aprendizaje.

Los resultados de este estudio confirman que los estudiantes con un mayor conocimiento y uso de las estrategias de composición escrita, producen textos de mayor calidad, como ya encontraron Marinkovich y colaboradores (1996) en otra investigación.

Entre todas las estrategias, la planificación, la relación de ideas y la revisión favorecen la calidad del producto escrito, ya que estas estrategias están directamente relacionadas con criterios de calidad del texto argumentativo tales como la estructuración y orden en la presentación de las ideas y la corrección formal del texto.

La calidad alta se asocia a las estrategias mencionadas y a actitudes positivas hacia la escritura, principalmente la afición y la utilidad percibida para el aprendizaje y la reflexión. La calidad baja no aparece claramente asociada a niveles bajos de estas variables, posiblemente porque la calidad baja está muy extendida en la muestra de producciones escritas recogidas, lo que da lugar a una menor discriminación estadística.

6. Conclusiones

Los estudiantes universitarios en general no escriben de forma adecuada un texto argumentativo, ya que la mayoría no incluyen argumentos y, en muchos casos, ninguna

opinión. Teniendo en cuenta que este tipo de texto implica y favorece el análisis crítico, la reflexión y el pensamiento lógico, entre otras adquisiciones, consideramos importante que en la universidad se aprenda y se enseñe a escribir este tipo de textos, además de otros también directamente relacionados con el aprendizaje.

Para realizar este aprendizaje no es suficiente contextualizar la tarea, sino que es importante ofrecer pautas de composición escrita que favorezcan el proceso escritor y plantear el aprendizaje de la escritura como un objetivo de aprendizaje en sí, concretado en la producción de textos académicos y profesionales específicos. Incorporar a la formación estrategias como la planificación, la relación de ideas y la estructuración del texto, así como la revisión durante el proceso escritor y al finalizar el mismo, serán apoyos importantes para mejorar la calidad de la escritura.

El uso de estas estrategias fortalece el estilo de aprendizaje teórico que se ha visto claramente relacionado con la calidad de la escritura.

Es importante favorecer entre los estudiantes la percepción de la escritura como un recurso útil para aprender y para reflexionar. Esta conciencia intensifica el interés por la actividad escritora, lo que redundará en beneficio de la calidad de los textos producidos y en la significatividad del aprendizaje a través de la escritura. Además el logro de una escritura de calidad mejorará el autoconcepto como escritor, y esta percepción favorecerá que se afronten las tareas escritoras con mayor seguridad.

En resumen, este tipo de investigaciones permiten conocer mejor el proceso escritor y los elementos implicados favoreciendo aplicaciones en la formación para que los estudiantes puedan adquirir la competencia necesaria para transmitir información, ideas, problemas y soluciones; así como comunicar conclusiones y los conocimientos y razones que los sustentan a un público tanto especializado como no especializado, competencias consideradas básicas en la formación de grado y postgrado respectivamente ([Real Decreto 1393/2007](#) de 29 de octubre).

Bibliografía

ADAM (1993), *Les textes: types et prototypes*, Nathan Université, Paris.

ALONSO, C., GALLEGO, D., HONEY, P. (1994) *Los estilos de aprendizaje*. Mensajero, Bilbao.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. (2004), 'La composición escrita: de qué manera proceden los estudiantes universitarios al escribir un texto en una situación de producción determinada', *Actas III Symposium iberoamericano de docencia universitaria pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Universidad de Deusto, Bilbao

ÁLVAREZ, M., VILLARDÓN, L. YÁNIZ, C (2005). 'Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios'. *CD de las III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante.

AVERY, S. Y CORDELIA, B. (2001). Improving spoken and written English: from research to practice. *Teaching in Higher Education*, 6,2, 169-182.

- BAJTÍN, M.M. (1982) 'El problema de los géneros discursivos, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, pp. 248-293.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BELTRAN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BENVEGNÚ, M^a A. y otros (2001) '¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?', *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Argentina, pp. 17-21.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux & Niestlé, Paris.
- BRONCKART, J.P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux & Niestlé, Paris.
- BROWN, L.M. (2001) 'Writing through Modeling: Using various Scholarship Enhancement Programs and Activities to build writing interest and skills' Paper presented at the *National Writing Across the Curriculum Conference* (5th, Bloomington, IN). May 31-June 2.
- CAMPS, A. ; DOLZ, J. (Coords.) (1995) *Enseñar a argumentar*, Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 26.
- CARLINO, P. (2001) 'Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas', *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, Argentina, pp. 62-68.
- CARLINO, P. (2003a) 'Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas', *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO Educación, nº 26, pp. 22-33.
- CARLINO, P. (2003b), 'La alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles', *EDUCERE, Investigación*, nº 20, pp. 409-420.
- CARRELL, P y MONROE, L. (1993). Learnig Styles and Composition. *The Modern Language Journal*, 77, 148-162.
- CASSANY, D. (1995) 'La formació continuada en llengua'. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 4, pp. 29-40.
- CASTELLÓ, M. (1997a) 'Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure', en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 13, pp. 32-45.
- CASTELLÓ, M. (1997b) 'Parlant de l'escriptura y els escrits amb els alumnes: la representació mental del text escrit', en *Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua*, Barcelona, pp. 1021-1026.

- CASTELLÓ, M. (1999) 'El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura', en J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, Siglo XXI, Santillana, Madrid, pp. 197-217.
- CASTELLÓ, M. (2002) 'De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura', en *Revista Signos*, vol. XXXV, nº 51-52, pp. 149-162.
- CASTELLÓ, M. y MILIÁN, M. (1997) 'Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita'. En M.L. Pérez Cabaní (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Barcelona, Horsori.
- CASTELLÓ, M., MONEREO, C. (1996) 'Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos', en *Infancia y Aprendizaje*, 74, pp. 39-55.
- CHAROLLES, M. (1988a) 'Les plans d'organisation textuelle, périodes, chaines, portées et sequences', *Pratiques*, nº 57, pp. 3-13.
- CHAROLLES, M. (1988b) 'Les etudes sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960', *Modèles linguistiques*, X, pp. 45-66.
- CONLEY, D.T. (2003). *Understanding University Success. A Report from Standars for success*. Cambridge: Center for Educational Policy Research.
- CONNELLY, V., DOCKRELL, J. y BARNETT, J. (2005). The Slow Handwriting of Undergraduates Students Constraints overall performance in Exam Essays. *Educational Psychology*, 25, 1, 99-107.
- DOLZ, J. (1995), 'Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión', *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp. 65-77.
- DOLZ J. ; PASQUIER, A. ; BRONCKART, J.P. (1993), 'L'Acquisition des discours : Émergence d'une competence ou apprentissage de capacities langagières ?', *Études de linguistique Appliquée*, 89.
- ELLIS, R. (2004) 'University Student Aproaches to learning science through writing', *International Journal of Science Education*, 26, 15, 1835-1853.
- ESCOFET, A., RUBIO, M.J. y TOLCHINSKI, L. (1999) 'Escribir en la universidad', *Revista Española de Pedagogía*. Nº 214. 547-566.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.)(2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R.. and MASON, L. (2005) 'Improving the writing performance, knowledge, and sef-efficacy of struggling young writers: The effects of sef-regulated strategy development', *Contemporary Educational Psychology*, 30. 207-241.
- GRAHAM, S., BERNINGER, V. and FAN, W. (2007) 'The structural relationship weiting attitude and writing achievement in first and third grade students', *Contemporary Educational Psychology*, 32. 516-536.

- KLEIN, P. (1999) 'Reopening inquiry into cognitive processes in writing –to-learn' *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.
- GRIZE, J.B. (1974) 'Argumentation, schematisation et logique naturelle,' *Revue Européenne de Sciences Sociales*, 32, pp. 183-200.
- KOLB, D.A. (1999) 'Aprendizaje y solución de problemas' en D. Kolb, I. M. Rubin y J.M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Prentice/may Internacional, Madrid.
- LAVELLE, E. (2003) 'The Quality of University writing: a preliminary analysis of undergraduate portfolios' *Quality on Higher Education.*, vol 9, Nº 1, 2003. 87-93.
- MARINKOVICH, J., MORÁN, P. y VERGARA, M. (1996) 'Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula', en *Revista Signos*, vol. XXIX, nº 40, pp. 107-115.
- MARINKOVICH, J. (1999), 'La escritura como vehículo de aprendizaje', *Ponencia V Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura*, Bogotá-Colombia.
- MONTOYA, C. (2004) 'Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus perspectivas en latinoamérica'. *Razón y palabra*. Nº 41, pp. 1-7.
- ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura, México. Edición original en inglés de 1982.
- OLSON, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa , Barcelona. Edición original en inglés de 1994.
- PETITJEAN, A. (1989) 'Les typologies textuelles', *Pratiques*, nº 62, pp. 86-125.
- ROMERO LOAIZA, F. (2000) 'La escritura en los universitarios' *Revista de Ciencias Humanas*. nº 21, pp. 1-12.
- SCHNEUWLY, B. (1987) 'Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies', en J.L: Chiss & al. (Eds.), *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, Bruxelles, pp. 53-63.
- SCHNEUWLY, B. (1994) 'Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques', en Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Peter Lang, Berne, pp. 155-173.
- SCHRAW, G. y BRUNING, R. (1999) 'How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement' *Scientific Studies of Reading*, 3, 3, 281-302.
- SOLÉ, I., CASTELLS, N. (2004) 'Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?', *Lectura y Vida*.
- SPECK, B. W. (2000) 'Grading Students' Classroom Writing: Issues and Strategies' ASHE ERIC Higher Education Report, 27, 3, 1-127.

WHITE, M.A. y BRUNING, R. (2005) 'Implicit writing beliefs and their relation to writing quality' *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2002) 'Estilos de aprendizaje: dimensiones generales y dimensiones específicas de cada estilo' *Tarragona: 2º Congreso Internacional Docencia Universitaria Innovación*. <http://cidui.upc.es>

ZERDÁN de, C. P. (2003) 'Metadiscurso y producción escrita', *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol 1 Issue 1, 221-236.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo mejorar la calidad de los textos universitarios?

¿Cómo se puede potenciar el valor epistémico de la escritura en la universidad?