

# Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios

---

MANUELA ÁLVAREZ ÁLVAREZ  
M. LOURDES VILLARDÓN GALLEGO  
CONCEPCIÓN YÁNIZ ALVAREZ DE EULATE  
*Universidad de Deusto*

## Resumen:

Se presenta una investigación sobre la incidencia de las instrucciones para la realización de la actividad escritora, así como de las actitudes, las estrategias y los estilos de aprendizaje, en la calidad de las producciones escritas en estudiantes universitarios.

Partimos de una concepción sociocognitiva de la escritura, según la cual, el contexto sociocultural en el que el texto se insiere, los objetivos y características personales y las actitudes influyen en el proceso escritor y en la producción escrita.

Se ha trabajado con una muestra de 489 estudiantes, a quienes se les ha solicitado la producción de un texto argumentativo con dos variantes de instrucciones. Para la valoración de la calidad de las producciones se ha utilizado una tabla de criterios validada por expertos. El instrumento utilizado para la medición de estilos de aprendizaje ha sido una versión adaptada (Yániz & Villardón, 2002) del cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Para la medición de actitudes hacia la escritura se utilizó la EMAE, Escala de Medición de Actitudes hacia la Escritura (Álvarez, Villardón & Yániz, 2005). Para identificar las estrategias utilizadas para el proceso de composición escrita se pidió

## Abstract:

The research covers the impact of instructions for carrying out written work, as well as attitudes, strategies and learning styles, on the quality of the written work produced by university students.

We started out from an understanding of the social-cognitive nature of writing, namely, that the social, cultural context of the text, the objectives, personal characteristics and attitudes of the writer all have an influence on the writing process and the written material produced.

We worked with a sample of 489 students who were asked to produce an argumentative text and given two different sets of instructions. A table of criteria validated by experts was used to evaluate the work the students produced. The instrument used to measure different learning styles was an adapted version (Yániz & Villardón 2002) of the CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1994) questionnaire. The EMAE (Measurement Scale of Attitudes towards Writing (Álvarez, Villardón & Yániz, 2005) was used to identify the students' attitudes towards writing. In order to identify what strategies were used during the process of composition, students were asked to provide a chronological description of the ones that they employed.

una descripción cronológica de las mismas.

Los resultados de este estudio indican que la calidad de la escritura es bastante baja. La calidad alta se asocia a algunas estrategias como la planificación, la relación de ideas y la revisión del escrito; y a actitudes positivas hacia la escritura, principalmente la afición y la utilidad percibida para el aprendizaje y la reflexión.

**Palabras clave:**

Escritura académica, calidad de la escritura, actitudes hacia la escritura, estrategias, estilos de aprendizaje.

The results of the research indicated that the quality of writing was pretty low. High quality writing was associated to strategies employed such as planning, linking ideas and checking through written work plus a positive attitude towards writing, namely an enjoyment of the process and a recognition of it as an aid to reflection and learning.

**Key words:**

Academic writing, quality of writing, attitudes towards writing, strategies, learning styles.

**Résumé:**

Il s'agit d'une recherche sur l'impact des instructions sur l'écriture, ainsi que les attitudes, les stratégies et les styles d'apprentissage sur la qualité des travaux écrits chez les étudiants universitaires. On se base sur une conception sociocognitive de l'écriture, selon laquelle le contexte socioculturel dans lequel le texte s'inscrit, les objectives et les caractéristiques personnelles, ainsi que les attitudes, ont une influence sur le processus de l'écriture et de la production écrite.

Le travail a été effectué sur un échantillon de 489 étudiants auxquels nous avons demandé de produire un texte argumentatif sur base de deux sortes d'instructions. Pour l'évaluation de la qualité des productions nous avons utilisé un tableau de critères validé par un group d'experts. L'outil employé pour mesurer des styles d'apprentissage était une version adaptée (Yáñez & Villardón, 2002) du questionnaire CHAEA (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Pour mesurer des attitudes face à l'écriture nous avons utilisé l'EMAE « Echelle de Mesure des Attitudes face à l'écriture » (Álvarez, Villardón & Yáñez, 2005). Pour identifier les stratégies utilisées pour le processus de composition écrite nous en avons demandé des descriptions chronologiques. Les résultats de cette étude indiquent que la qualité de l'écriture est assez faible. La haute qualité est associée à des stratégies telles que la planification, la relation d'idées et la révision des textes, ainsi qu'à des attitudes positives face à l'écriture, en particulier avoir le goût pour l'écriture et la percevoir comme quelque chose d'utile pour l'apprentissage et la réflexion.

**Mots clés:**

Écriture académique, qualité de l'écriture, attitude face à l'écriture, stratégies, styles d'apprentissage.

Fecha de recepción: 8-7-2009.

Fecha de aceptación: 1-6-2010.

## Introducción

Una revisión de la literatura correspondiente a las dos últimas décadas permite constatar la importancia creciente que se le concede a la escritura en el ámbito académico universitario. Son muchos los auto-

res que destacan la relevancia de la escritura como una competencia instrumental transversal; una capacitación necesaria en todas las profesiones universitarias. Pero, además, múltiples investigaciones muestran que la escritura alberga un gran potencial epistémico como promotor del aprendizaje y de la autonomía del alumnado por cuanto permite transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del escritor (Kieft, Rijlaarsdam & Van der Bergh, 2008; Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001).

Paralelamente junto a esta realidad, se percibe de forma generalizada un descenso en la calidad de las producciones escritas en el ámbito académico universitario que hacen conveniente un estudio de los factores que pueden incidir en ella.

### **La calidad de la escritura**

En este trabajo son claves los planteamientos teóricos provenientes de la consideración de la escritura como una actividad cognitiva. Desde los trabajos ya clásicos de Linda Flower y John R. Hayes (1980, 1981), pasando por las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987), se llega a los modelos que describen cómo se comporta el escritor teniendo en cuenta el contexto en el que lleva a cabo la escritura. Pronto se subraya como componentes que determinan el proceso cognitivo que el escritor realiza cuando compone un texto elementos como el contexto sociocultural, los objetivos personales o factores de tipo motivacional y actitudinal.

En esta línea de investigación cognitiva renovada –denominada por algunos autores sociocognitiva– cabe destacar la propuesta de John R. Hayes (1996) que presenta un modelo teórico que explica de manera más completa y exhaustiva el proceso de composición.

Desde otra perspectiva, interesa destacar además algunas aportaciones que provienen de los estudios que parten de la consideración de la escritura como una actividad social, dependiente del contexto, una actividad que pone en relación un escritor y unos destinatarios con los que dialoga a partir de la representación que de ellos realiza. El lenguaje escrito, y no sólo el uso oral de la lengua, es social por su naturaleza interactiva o, como señala Bajtín (1982), dialógica.

También desde los estudios lingüísticos se abordan las características específicas que puedan tener los diferentes usos de la lengua. El desarro-

llo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de clasificarlos, el reconocimiento de la variedad y diversidad, etc. es una manifestación del interés cada vez mayor en conocer de qué manera usamos la lengua.

Una de las aportaciones fundamentales de Bronckart y su equipo de la Universidad de Ginebra es precisamente constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionados con las distintas funciones que tienen en la comunicación. Los trabajos de autores como Adam (1992), Bronckart (1985, 1996), Charolles (1988a, 1988b), Dolz (1995), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), Petitjean (1989) y Schneuwly (1987, 1994) son exponentes de las repercusiones que el análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la escritura. Cada género textual debe ser enseñado de manera específica; escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende de una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos.

A partir de las aportaciones teóricas mencionadas se ha determinado qué es lo que se va a entender por escritura de calidad, qué tipo de texto es el elegido 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.

En relación a por qué se ha seleccionado el texto argumentativo para valorar la calidad de la escritura debemos realizar las siguientes apreciaciones. 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 significativo, que promueva el desarrollo del pensamiento así como la autonomía y la responsabilidad social para utilizarlo, que potencie la adquisición de habilidades instrumentales necesarias para un desarrollo académico-profesional excelente los estudiantes deberán saber argumentar.

Por otro lado, la consideración de la argumentación como una actividad discursiva que lleva a cabo el locutor con la intención de influir en los destinatarios de su discurso nos lleva a considerar su carácter dialógico como un elemento esencial. De este modo, se entiende que la argumentación está fuertemente ligada al contexto: los argumentos no se pueden dar en el vacío, sino que son la respuesta a unas opiniones que

se consideran distintas de las propias e inadecuadas.

Este tipo de actividad discursiva exige, así, que se sepan gestionar autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor, es decir, que se sepa ajustar el texto que se crea a los requerimientos de la situación discursiva; que se sea capaz de referirse en el propio texto a opiniones contrarias a las que se defiende lo que requiere incorporar argumentos contrarios para valorarlos y quitarles fuerza argumentativa; y, además, que se sepa hacer uso adecuado de los recursos lingüísticos y discursivos de este tipo de secuencia textual.

De los presupuestos teóricos anteriores se derivan los criterios que se van a utilizar para evaluar la calidad de los textos argumentativos, criterios relativos al sistema de la lengua (cuestiones más formales: ortografía, morfología, sintaxis, léxico) pero sobre todo criterios que se refieren a las características específicas del tipo de texto que se evalúa.

Además, por las aplicaciones importantes para la mejora docente, en este estudio se consideran como influyentes en la calidad las instrucciones y pautas dadas para la realización de la actividad y cuya importancia ha sido reconocida por diferentes autores.

### **Actitudes y escritura**

Se conoce muy poco en qué medida la variable de las actitudes, incluyendo las creencias y opiniones relacionadas con ellas, determina el grado de aprovechamiento de la dimensión epistemológica de la escritura y afecta a su calidad.

Graham, Berninger y Fan (2007) 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, mayor en el caso de actitudes negativas, con el consiguiente perjuicio para la realización eficiente de la tarea.

White y Bruning (2005), basándose en estudios previos sobre la lectura (Schraw & 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.

Por otro lado, Hassan (2001) estudia la relación entre la ansiedad ante la escritura y la autoestima en la calidad y cantidad de producción escrita en el examen de inglés como segunda lengua. Los resultados confirmaron la relación negativa entre la ansiedad y la calidad hacia la escritura y entre la autoestima y la ansiedad.

En un estudio previo, Álvarez et al. (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. Es interesante comprobar el poder predictivo de estas dimensiones en la calidad de la escritura.

### **Estilos de aprendizaje y escritura**

De las diferentes propuestas de estilos de aprendizaje destacamos el modelo de Kolb (1999) 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. Cada persona prefiere o aprende con más facilidad en unas fases que en otras y cada una está relacionada con un estilo de aprendizaje. Alonso et al. (1994) caracterizan estos estilos, activo, reflexivo, teórico y pragmático, y aportan un instrumento para su evaluación.

### **Estrategias de aprendizaje y escritura**

Dentro de los componentes cognitivos, Castelló (1997a, 1997b, 1999) y Castelló y Monereo (1996), entre otros, han subrayado la importancia de las estrategias utilizadas en la calidad de las producciones escritas.

Los estudiantes que aprenden estrategias que favorecen el control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita son los que muestran mayores cambios en el desarrollo de su competencia (Santangelo, Harris & Graham, 2007). Estos cambios se manifiestan en textos mejores y en mayores niveles de complejidad en su conceptualización de la escritura. Castelló, Carretero, Gómez, Pérez Cabaní y Monereo (1999), Monereo (1997, 2001), Pérez Cabaní y Monereo (1996) estudiaron producciones escritas en la aulas y encontraron que los estudiantes que tenían un mayor nivel de conocimiento estratégico tomaban unos apuntes de más calidad que los que no.

García y Redondo (2004) analizan la relación entre el conocimiento de los estudiantes sobre los procesos psicológicos, mecánicos, sustantivos y otros implicados en la escritura y la cantidad y calidad de las producciones escritas, reflejados en la productividad y en el nivel de coherencia de sus composiciones. Los resultados apoyan que cuando aumenta la consciencia y la práctica en mejorar los procesos psicológicos de la escritura, mejoran también la calidad de las producciones escritas, tanto en productividad como en coherencia.

Silvia (2007) explica que la productividad escritora no requiere de habilidades innatas o rasgos especiales, sino de tácticas y acciones específicas.

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. Los estudios de estos autores se confirmaron con estudiantes jóvenes de diferentes contextos y condiciones personales.

Marinkovich, Moran y Vergara (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. Por su parte, You y Joes (2001) confirman que los "buenos escritores" en el uso del inglés como segunda lengua disponían de conocimiento metacognitivo y estrategias para escribir bien.

## 1. Objetivos e hipótesis

Con esta investigación se pretende responder a la pregunta de si determinados factores sociocognitivos vinculados a la escritura inciden en la calidad de las producciones escritas. En concreto, los objetivos planteados son:

Estudiar las diferencias en la calidad de la escritura dependiendo de si se incluye o no en las instrucciones el destinatario del escrito.

Estudiar las diferencias en la calidad de las producciones escritas dependiendo de los estilos de aprendizaje y de las actitudes hacia la escritura.

Estudiar la influencia de las estrategias empleadas para escribir en la calidad del producto escrito.

Estudiar las diferencias en la calidad de los trabajos escritos dependiendo de la interrelación de todos los factores anteriores.

Se parte de la premisa de que la calidad de los escritos académicos está relacionada con determinados factores de carácter sociocognitivo. 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 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) interactúan para explicar el nivel de calidad de las producciones.



## 2. Metodología

### 2.1. Muestra

Han participado en el estudio un total de 489 estudiantes de 13 titulaciones de una universidad española. 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 (d.t. = 2,83)

### 2.2. 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 reflejaban diferentes enfoques sobre el tema, de forma que se facilitara distintas 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.

En la tabla 1 se recogen los criterios utilizados para evaluar la *calidad* del texto argumentativo.

Tabla 1. Criterios de Calidad empleados para evaluar la calidad de los textos argumentativos.

Aspecto	Definición nivel calidad 3 (máximo)	Puntuación nivel calidad 3 (máximo)
Opinión	Aparece explícitamente la opinión del autor	1,5
<i>N argumentos</i>	Expone varios argumentos para justificar su opinión	1,5
<i>Estructura idea-párrafo</i>	Cada idea aparece en un párrafo	1,5
<i>Estructura orden ideas</i>	Las ideas siguen un orden lógico basado en algún criterio evidente.	1,5
<i>Estructura principio-final</i>	El texto tiene un inicio que lo introduce adecuadamente y un final que recapitula lo dicho o presenta conclusiones	1,5
<i>Uso de nexos o conectores</i>	Utiliza de manera correcta como mínimos 5 conectores (1)	1
<i>Gramática</i>	El texto es gramaticalmente correcto	1
<i>Ortografía</i>	No hay faltas de ortografía	0,5
<i>Puntuación total calidad</i>		10

Como puede observarse, se da más valor en la calificación a los criterios relacionados con el contenido y calidad de argumentación que a los aspectos formales del texto. De la aplicación de esta tabla 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 adaptada del cuestionario CHAEA de Alonso et al. (1994), dicha escala se mostró fiable y válida en una muestra similar a la utilizada en este estudio de estudiantes universitarios. La versión adaptada (Yáñez & Villardón 2002) resultó fiable en sus cuatro estilos en otra muestra de estudiantes universitarios. 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 y pragmático. A continuación, se incluye el contenido de los ítems

Para los análisis se ha eliminado el ítem 31, correspondiente al estilo teórico, por su escasa consistencia con el resto de los ítems de la

subescala. En la Tabla 2 se presentan los coeficientes de fiabilidad del instrumento utilizado.

Tabla 2. Coeficientes de fiabilidad de la versión adaptada del cuestionario CHAEA.

Estilo	Alpha de Cronbach
Activo	55
Reflexio	64
Teórico	53
Pragmático	56

La medición de *actitudes hacia la escritura* se ha realizado utilizando la Escala de Medición de Actitudes hacia la Escritura (EMAE) de Álvarez, Villardón y Yániz (2005), diseñada y validada en un estudio previo. 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. En la Tabla 3 se presentan los coeficientes de fiabilidad de las dimensiones se presenta a continuación:

Tabla 3. Coeficientes de fiabilidad de las dimensiones del EMAE.

Estilo	Alpha de Cronbach
Afición	82
Facilidad/Dificultad (inversa)	81
Utilidad reflexión	65
Ambitos (inversa)	62

Para conocer las estrategias que los estudiantes han llevado a cabo para la elaboración del texto se han utilizado dos instrumentos. Por un lado, se les preguntó 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 definitivo. Ambas fuentes se evaluaron de acuerdo a los criterios que se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4. Criterios para recoger las estrategias de elaboración del texto

ACCIONES MENCIONADAS			
<b>Planificación</b> Piensa en el tema	1		
Piensa en la organización del tema	1		
Piensa en cómo estructurar el texto	1		
Piensa en elementos contextuales del texto (propósito, destinatarios...)	1		
<b>Textualizar:</b> Releer mientras se escribe	1		
<b>Revisar al final:</b> Revisar (la forma...)	1		
<b>Revisar al final:</b> Revisar el contenido	1		
<b>Planificación</b>	<b>Anota ideas</b> 1	<b>Establece relaciones entre ideas</b> 1	<b>Organiza las ideas</b> 1
<b>Escribir o textualizar</b> Escribe un borrador completo (pre-texto) y lo pasa a limpio	1		

### 2.3. Procedimiento

La recogida colectiva de datos se realizó durante una sesión de clase (50 minutos). Los estudiantes:

Responden a las escalas de actitudes hacia la escritura y de estilos de aprendizaje.

Ven el video sobre “El progreso de la humanidad”.

Leen las instrucciones y elaboran el texto argumentativo sobre el tema del video. Entregan tanto el producto como los borradores. 15 minutos. A la mitad de cada grupo se le entregó un tipo de instrucciones y a la otra mitad el otro tipo.

Cumplimentan una tabla con las acciones realizadas durante el proceso de escritura.

## 2.4. Análisis de la información

Se valora la calidad de la escritura siguiendo la tabla de criterios realizada para tal fin. La unanimidad de criterio se logró realizando una fase previa de revisión conjunta de varios escritos. 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 medir la incidencia de cada uno de los factores cognitivos y las instrucciones 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 variables 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.

## 3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados referidos a la calidad de las producciones escritas y a su relación con el resto de variables.

### 3.1. Calidad de las producciones escritas

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.

### **3.2. 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) ( $t=0,278$ ;  $p>0.5$ ).

### **3.3. 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).

### 3.4. 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).

### 3.5. 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) ( $F=5,38$ ;  $p<.01$ ).

### **3.6. 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.

La segunda dimensión, al no incluir entre las variables la calidad de la escritura, no es pertinente para este estudio.

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.

## **4. 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 Carlino (2001,



2003a, 2003b), Montoya (2004) y Romero (2000), 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, Padilla de Zerdán (2003) 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 toma en consideración 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.

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.

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 et al. (2007) realizado en niveles educativos no

universitarios. Más específicamente, la 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 (Petric, 2002). 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 importante 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 actitudes hacia la escritura y la producción escrita que permitan desarrollar y confirmar estas hipótesis.

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 (Yáñez & Villardón, 2002), aspectos que favorecen la planificación del texto escrito desde la relación lógica de las ideas presentadas. Álvarez et al. (2005) encontraron una relación positiva entre el estilo teórico y las actitudes hacia la escritura.

Sería interesante estudiar la relación de los estilos de aprendizaje con otro tipo de textos no de tipo argumentativo, 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 et al. (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 estrate-

gias 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.

## Conclusiones

Los estudiantes universitarios parecen tener dificultades para escribir 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.

A partir de este estudio se abren futuras líneas de investigación sobre otros tipos de textos y sobre la eficacia de diferentes modelos formativos en escritura; características de las instrucciones para la realización de la tarea que favorecen la contextualización de la misma y que por tanto revierten en la calidad del resultado; profundizar en los métodos de recogida de información que permitan evidenciar las estrategias utilizadas en el proceso escritor de una manera más objetiva.

En definitiva 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 universitaria de grado y postgrado respectivamente.

### Reconocimientos

Este estudio ha sido parcialmente financiado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco \*(HU2007-21)\*

### Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M. (2004). La composición escrita: de qué manera proceden los estudiantes universitarios al escribir un texto en una situación de producción determinada. En A. Villa (Ed.). *Actas III Symposium iberoamericano de docencia universitaria pedagógica universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. (1011-1024). Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M., Villardón, L. & Yáñez, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. En *III Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (CD-ROM). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. París: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.

- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En Departamento de Educación (Eds.) *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, 62-68. Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Carlino, P. (2003a). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 22-33.
- Carlino, P. (2003b). La alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE Investigación*, 20, 409-420.
- Carrell, P. & Monroe, L. (1993). Learning Styles and Composition. *The Modern Language Journal*, 77, 148-162.
- Castelló, M. (1997a). Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, 32-45.
- Castelló, M. (1997b). Parlant de l'escriptura y els escrits amb els alumnes: la representació mental del text escrit. En A. Mendoza, M Romea & F. J. Cantero (Coords.). *Didàctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua* (1021-1026). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- 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* (pp. 197-217). Madrid: Siglo XXI Santillana.
- Castelló, M. & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Castelló, M., Carretero, M.R., Gómez, I., Pérez Cavan, M.L. & Monereo, C. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico. En J.I. Pozo y C. Monereo (coords.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (219-236). Madrid: Siglo XXI Santillana.
- Charolles, M. (1988a). Les plans d'organisation textuelle, périodes, chaines, portées et sequences. *Pratiques*, 57, 3-13.
- Charolles, M. (1988b). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960., *Modèles linguistiques*, X, 45-66.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J.P. (1993), L'Acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. *Études de linguistique Appliquée*, 92, 23-37..
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- García, J. & Redondo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 281-298.

- Graham, S., Harris, K.R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Graham, S. Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Hassan, B.A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *ERIC Report-Research*.
- Hayes, J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En M. Levy & S. Ransdell. *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kieft, M., Rijaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2008). An Aptitude-Treatment Interaction Approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18, 379-390.
- Kolb, D. A. (1999). *Experience Based Learning Systems*. London: TRG Hay/McBer.
- Marinkovich, J. (1999). *La escritura como vehículo de aprendizaje*. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá-Colombia.
- Marinkovich, J., Morán, P. & Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos*, 19, 40, 107-115.
- Monereo, C. (ed.) (1997). Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, 47-64.
- Monereo, C. (ed.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Montoya, C. (2004). Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus perspectivas en latinoamérica. *Razón y palabra*. 41, 1-7.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metadiscursio y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1, 221-236.
- Pérez Cabaní, M. L. & Monereo (1996), La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior. *Infancia y aprendizaje*, 73, 65-86.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62,86-125.
- Petric, B. (2002). Students' Attitudes towards Writing and the Development of Academic Writing Skills. *Writing Center Journal*, 22, 9-27
- Romero Loaiza, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Revista de Ciencias Humanas*, 21,1-12.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 1, 1-20.
- 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 texts écrits* (pp. 53-63). Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). 'Genres et types de discourse: considerations psychologiques et ontogénétiques'. En Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3, 281-302.

- Silvia, P.J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Solé, I., Castells, N. (2004) 'Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?', *Lectura y Vida*. 25(4), 6-17.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). 'Writing as a learning tool: an introduction'. En P. Tynjälä, L. Mason & K Lonka (eds.). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. (pp. 7-22) Dordrecht. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- White, M.A. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Yániz, C. & Villardón, L. (2002). 'Estilos de aprendizaje: dimensiones generales y dimensiones específicas de cada estilo'. *Ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional Docencia Universitaria Innovación* (CD-ROM). Tarragona: Universidad de Tarragona.
- You, Y. & Joes, S. (2001). Investigating the Metacognitive Awareness and Strategies of English-Majored University Students Writers. *ERIC Clearinghouse of Language and Linguistics*, 1-13.

