

LA ESCRITURA COMO MEDIO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE

II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria
Universidad Europea de Madrid

Manuela Alvarez Alvarez
Lourdes Villardón Gallego
Concepción Yániz Alvarez de Eulate

Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos un estudio sobre los estilos de aprendizaje, las estrategias utilizadas por los estudiantes para escribir, sus actitudes ante la escritura, algunas habilidades relacionadas con estas tareas, y las relaciones entre todos estos aspectos.

El presente estudio se enmarca dentro de un plan de mejora a través del conocimiento de los procesos de aprendizaje universitario y de las prácticas docentes que los apoyan con la finalidad de elaborar recomendaciones para mejorar la planificación de la docencia desde el aprendizaje.

Los resultados nos permiten sacar algunas conclusiones y formular las correspondientes recomendaciones para potenciar el aprendizaje de estrategias de escritura así como el uso de la misma como medio para favorecer el aprendizaje.

Siendo una finalidad esencial de la formación basada en el aprendizaje desarrollar la autonomía para aprender y para trabajar, hemos identificado algunos elementos fundamentales para lograrlo. Entre ellas se encuentran las habilidades escritoras, las actitudes ante la escritura y los estilos de aprendizaje, motivo por el cual hemos considerado relevante ahondar en su conocimiento.

Por un lado, conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes ayuda a planificar la docencia desde la perspectiva del aprendizaje y permite identificar estrategias que pueden incorporarse a la práctica docente para hacer el aprendizaje más efectivo.

Por otro lado, una gran parte de las tareas de aprendizaje en la universidad incluyen prácticas de escritura de los estudiantes. Algunas de las actividades escritoras son actividades de aprendizaje, por ejemplo la elaboración de monografías, síntesis o informes con la finalidad de profundizar en un tema o de aprender a presentar contenidos específicos antes una comunidad profesional o científica. Otras son actividades comunicadoras de lo aprendido, como los informes finales o ensayos en un trabajo o en un examen; o comunicaciones sobre contenidos relacionados con dichas adquisiciones como los informes de investigación o las aportaciones que cada miembro de un equipo hace para el trabajo común.

El profesorado constata frecuentemente diversas dificultades para realizar correctamente estas tareas, de manera que cumplan los objetivos de aprendizaje pretendidos en cada caso, y solicita recomendaciones para mejorar en este trabajo.

Conocer la situación del alumnado en los elementos mencionados constituye, por tanto, un elemento de formación y mejora docente.

La autonomía en el aprendizaje es la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Monereo, 2001:12). Conseguir que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo implica hacerlos conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades. (Yániz y Villardón, 2002b).

La composición escrita juega un papel importante en el desarrollo de esta autonomía puesto que regula el aprendizaje y estimula la actividad intelectual necesaria para que el aprendizaje sea significativo; es indicador del aprendizaje; y expresa estrategias cognitivas y metacognitivas que el sujeto utiliza, o no, para aprender. Cuando se tiene un alto dominio de esta habilidad se convierte en una potente herramienta de *construcción de conocimiento*.

La predominancia de estilos de aprendizaje marca preferencias hacia determinadas tareas de aprendizaje frente a otras. Las características inherentes a la actividad escritora suscitan hipótesis sobre diferencias en cuanto a actitudes y habilidades respecto a la actividad escritora.

El contexto sociocultural, los objetivos personales o *factores de tipo* motivacional y actitudinal (Hayes, 1996) son componentes que determinan el proceso cognitivo que el escritor realiza cuando compone y el aprendizaje asociado a dicho proceso.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Como exponíamos anteriormente (Yániz y Villardón, 2002a) los *estilos de aprendizaje* se definen como una predisposición para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas de la tarea.

Entre los diferentes autores que estudian este concepto unos lo definen adoptando el punto de vista de la actividad, “un conjunto integrado de procedimientos empleados de forma habitual para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”; y otros adoptan el punto de vista de la persona que los posee, “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988 citado en Alonso, Gallego y Honey (1994:48).

También existen diferentes clasificaciones según el criterio que se tenga en cuenta para la misma, entre ellas podemos mencionar: las que vinculan los estilos con tendencias perceptivas como la dependencia e independencia de campo (Witkin y Moore); con características de la personalidad como los estilos reflexivo e impulsivo (Kagan) o las categorías de Mayers y Briggs; con la preferencia para recibir la información como la tipología que contempla la división en visual, kinestésico, auditivo y lecto-escritor (Fleming y Mills); otros autores utilizan una variedad de criterios combinados, por ejemplo el ambiente, elementos sociológicos, físicos, emocionales y el uso preferente de uno de los dos hemisferios cerebrales (Dunn y Dunn); ... Estos autores consideran otros elementos junto a los mencionados como preferentes y tratan de encontrar relaciones entre variables de diferentes categorías. Alonso y otros (1994) realizan un extenso e interesante estudio de las diferentes definiciones y tipologías. López Ramírez (2001) incluye una clasificación amplia y algunos comentarios de las más útiles para aplicar al contexto académico.

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 adecuadas para nuestros objetivos. Apoyándose en el “modelo de aprendizaje mediante experiencias” de Lewin, según el cual para que un aprendizaje sea posible es necesario completar un ciclo de acciones que incluya experiencia, observación y abstracción de la misma, y la posibilidad de probar las implicaciones de dicha experiencia en situaciones nuevas, Kolb considera que cuando un individuo aprende tiende a centrar su actividad cognitiva en uno de los cuatro cuadrantes del ciclo experiencial de Lewin, y que no es necesario completar un ciclo en cada aprendizaje.

En palabras del Kolb (1977:19) “el aprendizaje se concibe en cuatro etapas. La experiencia inmediata, concreta, es la base de la observación y la reflexión. Observaciones que se asimilan a una “teoría” de la que se pueden deducir nuevas implicaciones para la acción. Implicaciones e hipótesis que sirven entonces de guías para actuar en la creación de nuevas experiencias”. Se trata de ciclos que como tales, se repiten una y otra vez en diferentes niveles de complejidad. Por otro lado, los ciclos pueden solaparse, mezclarse, ordenarse de otra manera y variar en la prioridad para cada persona.

Kolb completa este modelo cruzando dos variables que caracterizan el aprendizaje de las personas:

“Cómo perciben la información”: En un extremo encontramos la percepción a través de la experiencia directa y en el otro la percepción a través de conceptos abstractos.

“Cómo procesan la información”: En un extremo encontramos el tratamiento práctico de los datos y conceptos, la aplicación, la prueba, etc.; y en el otro el tratamiento a través de la reflexión, es decir el tratamiento teórico o conceptual.

Esta distinción ayuda a entender y a explicar por qué hay estudiantes que prefieren obtener la información mediante exposiciones de otros, o mediante la búsqueda, la lectura, observando, indagando, etc. También ayuda a comprender por qué hay quien analiza mucho la información o la experiencia, reflexionando sobre ella para sacar conclusiones y quien aprovecha casi de inmediato esa misma información para resolver problemas.

Los estilos de aprendizaje en términos de Kolb resultan de las cuatro posibles combinaciones de las dos variables mencionadas “recepción de información” y “procesamiento de información” (Yániz y Villardón, 2002a)

EL MODELO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY Y MUMFORD

El modelo de Honey y Mumford, que asume en gran medida la teoría de Kolb referida al aprendizaje como un proceso circular en cuatro etapas, incluye una clasificación de cuatro estilos útiles para analizar las características de estudiantes universitarios y sugerentes para concluir indicaciones prácticas que el profesorado puede tener en cuenta en la planificación y en el desarrollo de la docencia. Estos estilos detallan los propuestos por Kolb, aportando en la exploración una relación más extensa de las características propias de cada uno de ellos. De manera muy resumida son los siguientes:

- Estilo activo, predominante en personas que se implican plenamente en nuevas experiencias, con entusiasmo propio de mentes abiertas, poco escépticos ante la innovación. Se crecen ante los desafíos de las novedades y se relajan ante los largos plazos en proyectos y tareas. Personas de grupo, se involucran con los demás.
- 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. Consideran todas las alternativas. Observan y escuchan a los demás, pero resultan ligeramente distantes.

- Estilo teórico propio de personas que integran las percepciones de la realidad en teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas con estructuras lógicas. Tienden a ser perfeccionistas y huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo.
- 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. Son impacientes con la teorización y dan gran importancia a la funcionalidad de las ideas y de los procedimientos.

Honey y Mumford elaboraron un cuestionario de 80 ítems (el Learning Styles Questionnaire o L.S.Q.) que permite detectar la presencia de estos cuatro estilos, atendiendo a un número importante de variables. Posteriormente Peter Honey y Catalina Alonso realizaron una adaptación del mismo, elaborando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). A partir de los resultados, tanto los estudiantes como los profesores que se relacionan con ellos pueden encontrar indicaciones para la mejora en los procesos y en el rendimiento del aprendizaje.

En estudios previos realizados con el CHAEA en una muestra de más de mil estudiantes universitarios de diferentes titulaciones (Yániz y Villardón, 2002a y 2002b) encontramos una serie de características relacionadas con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los mismos: Innovación, Planificación, Rigor, Extroversión, Focalización, Reflexión/Razonamiento, Orientación a la meta, Orientación al contexto, Pragmatismo, Predilección por la espontaneidad, Sentido Práctico y Espontaneidad, que se describen en las referencias citadas.

Asimismo, en los mismos estudios pudimos caracterizar a través de las estrategias predominantes cada uno de los estilos.

“Lo esencial en el concepto de estilos de aprendizaje es que se trata de un modo de procesar la información; consiste en una selección dinámica de estrategias de aprendizaje; y comprometen la propia percepción del alumno respecto del mismo aprendizaje.

Cada estudiante adoptará el uso preferente de un estilo para parte o todas sus actividades de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje son relativamente estables, pero se pueden cambiar. Los alumnos, conforme avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender, y pueden variar su estilo dependiendo de las circunstancias, del contexto, del tiempo de aprendizaje, etc.” (Yániz y Villardón, 2002a)

LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Se tiene muy poco conocimiento de las representaciones que los estudiantes universitarios manifiestan de la escritura en general y de ellos mismos como escritores, y de la incidencia que éstas causan en el desarrollo y uso de la habilidad escritora. Y, sin embargo, este conocimiento resulta ser de gran trascendencia por cuanto tiene importantes implicaciones en la planificación y diseño de prácticas docentes que conduzcan tanto a la enseñanza explícita de la composición como al aprovechamiento de la escritura como instrumento epistemológico de aprendizaje.

El interés y la atención que se le ha dedicado a la escritura en relación con el aprendizaje, como objeto de investigación ha sido más bien escaso en épocas anteriores a la década de los 80.

Hasta entonces, además de ser relativamente pocos, los estudios dedicados a la escritura se orientan básicamente en dos direcciones, que están marcadas bien por su consideración como uno de los primeros aprendizajes (dimensión psicomotriz) o bien por equiparar su aprendizaje al del código escrito. En este sentido, el mismo término de “escritura” suele ser empleado para hacer referencia únicamente a la caligrafía. Cuando se quiere aludir a la “actividad de escribir” o hablamos de “redactar” o tenemos que acudir a fórmulas como “expresión escrita” o “producción escrita”, expresiones que revelan la consideración de la *escritura* como *texto escrito*, como *producto* o efecto de escribir.

Las investigaciones que parten de este concepto de escritura se desarrollan dentro de los marcos teóricos de la lingüística moderna y están íntimamente relacionadas con planteamientos metodológicos en los que se considera que aprendemos a escribir cuando conocemos y dominamos la gramática del sistema de la lengua.

No obstante, a pesar de los estudios que se han producido y se producen en esta línea, el verdadero impulso a la escritura como objeto de investigación viene dado a partir de los años 80 con su consideración no ya como producto sino como *proceso*, como un *proceso cognitivo complejo*. A partir de entonces, es creciente el interés que suscita la escritura desde ámbitos disciplinares diversos. Comienzan a desarrollarse una serie de investigaciones interesadas en comprender *cómo trabaja el escritor*, con la finalidad última de realizar aportaciones para mejorar su enseñanza-aprendizaje.

A partir de estos trabajos se ha llegado a conocer cómo trabajan los escritores mientras escriben, qué estrategias utilizan, con qué dificultades se encuentran, cómo las resuelven, etc. La comparación entre individuos, entre escritores expertos y aprendices, entre escolares y profesionales, etc. conduce a aislar las estrategias de composición utilizadas por los primeros. El conjunto de estas estrategias constituiría propiamente *el buen proceso de composición*.

También a partir de estos estudios se han elaborado diversas teorías generales para explicar la compleja actividad intelectual que supone el proceso de composición del escrito. De todas ellas, las que han logrado un desarrollo mayor son las relacionadas con la psicología cognitiva, los llamados *modelos cognitivos*, que paulatinamente se han ido revisando y haciendo más complejos.

En esta línea son pioneros, entre otros, los trabajos de Linda Flower y John R. Hayes (1980, 1981) quienes desarrollan un modelo general del proceso de composición y describen de manera muy detallada las distintas acciones que realiza el escritor para componer un texto (planificación, textualización y revisión), acciones que están ordenadas jerárquicamente pero que no actúan en un orden rígido sino flexible y recursivo. Otro aspecto importante de este modelo es la relación que se establece entre *aprendizaje*, *creatividad* y *procesos de composición*.

En este mismo ámbito de investigación también son de gran relevancia para nosotros las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987). Estos autores, centrados en el estudio de cómo se elabora conocimiento en la composición escrita, han fundamentado qué tipo de prácticas son las que generan aprendizaje. Hablan de dos modos diferentes de componer. Con *decir el*

conocimiento el escritor reproduce de forma más o menos literal los datos que sobre el tema o tipo discursivo tiene almacenados en su memoria. En cambio, con *transformar el conocimiento* el escritor, al adecuar la información que recupera de la memoria a los requerimientos que le impone el contexto concreto en el que escribe, se ve obligado a reelaborar sus ideas, lo que, en consecuencia, genera conocimientos nuevos, es decir, hace uso de la escritura como un instrumento epistemológico de aprendizaje.

Sin embargo, no tardan en señalarse las restricciones de estos modelos que describen cómo se comporta el escritor sin tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la escritura. Pronto se subrayan 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 por considerar que el proceso cognitivo que se realiza al escribir depende siempre de un contexto- 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. Entre las novedades que incorpora interesa destacar la toma en consideración de un nuevo componente que recoge toda una serie de factores como la motivación y el interés, las creencias y actitudes, y el “cálculo entre coste y beneficio” factores que se intuían como muy influyentes del proceso de composición y que desde ahora están incorporados en el mismo modelo teórico que lo explica.

Dentro de esta perspectiva teórica sociocognitiva y en nuestro ámbito más cercano se han desarrollado también una serie de investigaciones que abordan diferentes aspectos del proceso de composición y sus implicaciones educativas. Valgan como ejemplos las importantes contribuciones al conocimiento estratégico de la competencia escritora realizadas por grupos de trabajo dirigidos por Camps y Castelló (1996) o Monereo y otros (1997, 1999, 2001).

El papel de la escritura como herramienta de aprendizaje está basado en el análisis de las estrategias cognitivas que implica el proceso de escribir, tales como la planificación, la selección de información, estructuración, síntesis y reflexión. (Monereo, 1999).

LA ACTIVIDAD ESCRITORA DE LOS ESTUDIANTES EN LA UD

Con los referentes conceptuales esbozados hasta aquí nos hemos planteado diferentes acciones encaminadas a la mejora del aprendizaje, que integran conocimientos sobre las habilidades escritoras, las actitudes ante la escritura y los estilos de aprendizaje. Entre ellas, el estudio que presentamos a continuación, con el que se pretende conocer las actitudes y el uso que hacen los estudiantes universitarios de la actividad escritora, para favorecer el aprendizaje y la autonomía del alumnado.

Los objetivos son los siguientes:

- Identificar las actitudes hacia la actividad escritora de los estudiantes universitarios.
- Elaborar un instrumento para la valoración de actitudes hacia la escritura y validar su estructura
- Conocer las diferencias en los distintos aspectos de la actividad escritora en función de variables estructurales.

- Conocer la influencia de los estilos de aprendizaje en las actitudes hacia la actividad escritora.
- Conocer el tipo de actividad escritora que realizan nuestros estudiantes en las distintas titulaciones en función de las demandas docentes
- Analizar las estrategias cognitivas conscientes de los estudiantes universitarios ante diferentes tareas de escritura.

METODOLOGÍA

Para lograr estos objetivos se ha diseñado una escala de actitudes hacia la escritura y aplicado el cuestionario de estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994) a alumnos de últimos cursos de carrera. Se ha aplicado de forma colectiva durante una hora lectiva. Han respondido un total de 745 estudiantes.

Para la validación del cuestionario se han realizado análisis factoriales y de fiabilidad, no considerando en los análisis finales los items originales menos consistentes con el resto de la escala.

Se han realizado análisis de correlación y análisis de varianza para conocer la relación entre las actitudes hacia la escritura y los estilos de aprendizaje, así como para comprobar las diferencias en las distintas dimensiones de actitudes hacia la escritura en función de la preponderancia de cada uno de los estilos.

Para conocer las tareas de escritura que realizan nuestros estudiantes se ha preguntado la frecuencia de realización cada una de las tareas de escritura incluidas en un listado de 17. Para la selección de textos a incluir en la lista, se ha considerado los textos académicos que suelen realizar los estudiantes de distintas titulaciones (ej. ensayo, proyecto...) y otro tipo de producciones escritas menos académicas (mensajes, notas...). Se añade, además, la posibilidad de que añadan “otras tareas” no incluidas en el listado.

Las estrategias cognitivas que los estudiantes son conscientes de utilizar en la realización de las distintas tareas se identifican a través de la pregunta abierta ¿cómo lo haces? La finalidad percibida de cada una de estas tareas se pregunta a través de la cuestión ¿para qué la haces?

Para analizar la información de estas preguntas abiertas se ha procedido a la identificación de estrategias y finalidades a través de la lectura detallada de cada una de las respuestas, diferenciándolas de contestaciones que no se refieren a estrategias o finalidades. Tras el proceso de identificación de estrategias y finalidades, se ha codificado cada una de ellas.

RESULTADOS

El instrumento diseñado para medir las actitudes hacia la escritura tiene una fiabilidad (alpha de Cronbach) de 0,916. Está formada 66 items que se agrupan en 9 factores: Afición, Autoconcepto como escritor, Utilidad para la flexión, Ámbitos de la escritura, Valoración de la dificultad, Utilidad comunicativa, Importancia de la forma, y Concepción de la escritura como actividad individual/grupal.

El género marca diferencias en las actitudes hacia la escritura como globalidad y en una mayoría de factores. Son las universitarias las que muestran mejores valoraciones con respecto a la actividad escritora.

Factor	F	Sig	Media
Afición	28,056	,000	Hombres: 2,64 Mujeres: 2,87
Util_reflex	55,939	,000	Hombres:3,11 Mujeres:3,34
Planificación	19,498	,000	Hombres:2,84 Mujeres:3,00
Ámbitos	34,048	,000	Hombres:3,24 Mujeres:3,43
Valor_dificultad	13,129	,000	Hombres:3,02 Mujeres:3,18
Util_comunicadora	11,766	,001	Hombres:3,19 Mujeres:3,34
Indiv/grupal	10,345	,001	Hombres: 2,42 Mujeres:2,53
Total actitudes escritura	47,817	,000	Hombres:2,86 Mujeres:3,03

Por titulaciones, los resultados indican que los alumnos de Ingeniería son los que muestran peores actitudes hacia la escritura ($F=15,910$; $Sig=,000$). En función del rendimiento, los alumnos con más asignaturas pendientes reconocen menos el valor de la escritura para fomentar la reflexión ($F=6,058$; $Sig=,002$) y muestran peores actitudes generales hacia la escritura ($F=3,83$; $Sig=,022$).

Si nos fijamos en los estilos de aprendizaje, los alumnos con mayor nivel de estilo reflexivo ($F=62,90$; $Sig=,000$) y de estilo teórico ($F=19,25$; $Sig=,000$) 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 ($F=7,539$; $Sig=,001$), planifican más cuando escriben ($F=4,438$; $Sig=0,012$), y se fijan menos en los aspectos formales que los estudiantes con baja predominancia de estilo pragmático ($F=10,820$; $Sig=,000$). Un mayor nivel de estilo activo se relaciona con un mayor reconocimiento de la utilidad reflexiva ($F=4,585$; $Sig=,010$), una menor valoración de lo valioso como difícil ($F=3,788$; $Sig=,023$) y una mejor valoración de la utilidad comunicativa de la escritura ($F=3,307$; $Sig=0,037$), así como con una menor importancia a los aspectos formales de la escritura ($F=8,120$; $Sig=,000$).

Los estilos reflexivos ($r=,398$; $sig=,000$) y teórico ($r=,274$; $sig=,000$) son los que presentan unas correlaciones positivas mayores con las actitudes hacia la escritura como totalidad y con los diferentes factores de las actitudes hacia la escritura.

En relación a los tipos de tareas de escritura o textos que los estudiantes realizan en el ámbito académico, los resultados indican que las tareas de escritura que se realizan con más frecuencia en las titulaciones de la Universidad de Deusto, según datos aportados por los estudiantes, son la “toma de apuntes” y el “examen de preguntas abiertas”. Algunas titulaciones relacionadas con Ciencias Humanas realizan con bastante frecuencia “esquemas” de apuntes o textos. En titulaciones de Educación se añade la “preparación de presentaciones

orales”. Las titulaciones de Turismo y Secretariado realizan con bastante frecuencia la “toma de notas” para el recuerdo.

Junto a estos datos destaca la baja frecuencia de tareas importantes para el aprendizaje universitario como la “realización de proyectos” o de “informes”.

Asimismo, se manifiestan diferencias a la hora de interpretar algunas de las tareas de escritura por las que se les pregunta.

Con relativa frecuencia los estudiantes no parecen diferenciar un “proyecto de investigación” de un “informe de resultados de un proyecto ejecutado”. Algunas de las estrategias señaladas en la realización de un “proyecto de investigación” parecen más bien las utilizadas en la elaboración de un “informe de resultados de un proyecto” como así lo dejan ver manifestaciones como las siguientes: *analizar la información, los datos, interpretar la información, sacar conclusiones o hacer un informe de conclusiones*

Y también a la inversa, cuando al mencionar las estrategias de elaboración del informe incluyen, por ejemplo, *formular hipótesis*

Se observan también desconocimiento de las características de textos como el “ensayo”, lo que hace que se señalen acciones, por ejemplo *hacer en mi casa lo que luego tengo que hacer en público, improvisar ...*, como estrategias para su realización que nos hacen pensar que están interpretando este tipo textual a partir de ensayar.

En esta misma línea interpretan el “diario del desarrollo de un trabajo” indistintamente como una actividad que les permite planificar el desarrollo de un trabajo futuro o dejar constancia de acciones realizadas.

Respecto a las estrategias que los estudiantes dicen utilizar en la realización de las diferentes tareas de escritura por las que se les pregunta, los resultados apuntan a dos tipos: estrategias comunes que entran en la representación que ellos tienen de cómo realizan varias de las tareas de escritura y estrategias específicas asociadas sólo a alguna de dichas tareas. Entre las primeras caben mencionarse, por su presencia muy repetida en diferentes tareas, estrategias como *leer, hacer esquemas, buscar información, sintetizar información, identificar las ideas principales, tomar notas, “aportar ideas personales, seguir las orientaciones del profesor, hacer un borrador, revisar, corregir*, etc. Entre las segundas, podemos señalar por ejemplo *contestar primero preguntas que sé mejor, visualizar mentalmente los apuntes, escribir interrelacionando ideas, temas, escribir lo más rápido posible*, estrategias todas ellas mencionadas en relación a una tarea escritora concreta: “examen escrito de preguntas abiertas”.

Escasa referencia a estrategias específicas directamente relacionadas con la producción o composición del texto, como podrían ser *pensar en los objetivos del texto, en los destinatarios, revisiones de contenido, etc.*

Confusión entre estrategia y tarea que en algunos casos evidencia la ausencia de intencionalidad; y en otros pone de manifiesto la dificultad para exteriorizar las acciones que realizan para abordar una tarea, recurriendo en su lugar al enunciado de la tarea.

CONCLUSIONES PARA EL APRENDIZAJE E IMPLICACIONES DOCENTES

- Las actitudes hacia la escritura afectan a la influencia de la escritura como medio de aprendizaje.

- En general, un mayor grado en todos los estilos, sobre todo del teórico y reflexivo, se asocia con una mejor predisposición hacia la tarea escritora.

Dado que la escritura es una actividad académica fundamental, el profesorado debe fomentar actitudes favorables de los alumnos hacia ella, para lo cual puede:

- Elaborar guías de las actividades de escritura, donde se explique claramente los objetivos, tareas, y resultado esperado.
- Adaptar la actividad escritora demandada a las características del grupo en cuanto a predominancia de estilos de aprendizaje. En unos casos para aprovechar dicha predominancia y en otros para desarrollar estilos con menor presencia en el grupo.
- Potenciar el desarrollo de los estilos y el uso de las correspondientes estrategias de aprendizaje, para favorecer las actitudes hacia la actividad escritora y viceversa.

Las dimensiones encontradas en el análisis del estudio de estilos, cuestionarios y subescalas, ofrecen una relación de características y estrategias aplicables en estas acciones.

- Plantear actividades de escritura variadas para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje.
 - Fomentar el gusto y la valoración de la escritura como elemento de aprendizaje a través del desarrollo de actividades de reflexión.
- Se aprecia un uso escaso de la escritura como medio para favorecer el aprendizaje. Los textos que se realizan con más frecuencia tienen como finalidad primera registrar información o dar cuenta de la información aprendida y no construir nuevo conocimiento.

Para mejorar esta situación el profesorado puede:

- Proponer actividades en las que la escritura esté asociada a la reflexión sobre la acción y sobre diferentes conceptualizaciones como, por ejemplo, elaboración de “memorias”, “informes” de estudios comparativos o “ensayos”.
- Enseñar estrategias de composición de textos específicos necesarios para lograr los objetivos propios de las materias impartidas, así como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas en cada caso.
- Plantear objetivos y proponer criterios de evaluación en los escritos que fomenten el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas complejas, elevando el nivel de aprendizaje.

Mejorar la escritura mejora el aprendizaje. La incorporación de estrategias de escritura incide en la reflexión y en la comprensión profunda y por tanto en la actividad intelectual y en la significatividad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C., GALLEGO, D., Y HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.

- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1996), “Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura, en C. MONEREO e I. SOLÉ (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*, Alianza Editorial, Madrid, pp.321-342.
- 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. (2001), “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.
- FLOWER, L. (1979), “Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, 41, Illinois, pp. 19-36.
- FLOWER, L. (1995), “Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs”, en *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 5, pp. 81-101.
- FLOWER, L. Y HAYES, J.R. (1980), “The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem”, *College Composition and Communication*, 31, Illinois, pp. 21-32.
- (1981), “A Cognitive Process. Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.
- HAYES, John R. (1996), “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”, en LEVY, M.; RANSEDELL, S. (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.
- KOLB, D.A. (1977). “Aprendizaje y solución de problemas. En D. Kolb, I. M. Rubin y J.M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Madrid: Prentice/hay Internacional
- MONEREO, C. (coord.) (1997), “Un estudi preliminar sobre la presa d’apunts dels estudiants universitaris”, en *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 13, pp. 47-64.
- MONEREO, C. y otros (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*, Siglo XXI, Santillana, Madrid, pp.219-
- MONEREO, C. (2001), “Esto hay que apuntarlo? La toma de apuntes como estrategia de aprendizaje” (apuntes fotocopiados).
- YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2002a). Estilos de aprendizaje: dimensiones generales y dimensiones específicas de cada estilo. Tarragona: 2º Congreso Internacional Docencia Universitaria Innovación. <http://cidui.upc.es>
- YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2002b). Estilos de aprendizaje y variables relacionadas. Tarragona: 2º Congreso Internacional Docencia Universitaria Innovación. <http://cidui.upc.es>