



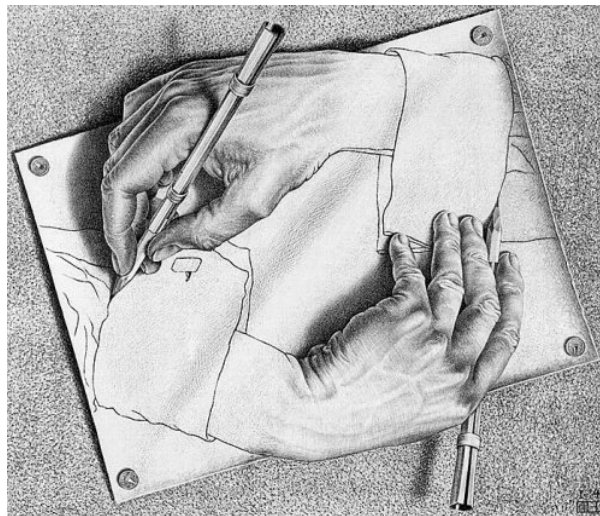
TESIS DOCTORAL

**LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES
SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA**

Ruth Villalón Molina

Directora

M^a del Mar Mateos Sanz



Universidad Autónoma de Madrid.

Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica.

Programa de doctorado: "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación:
perspectivas contemporáneas"

Mayo de 2010

Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica

Ruth Villalón Molina

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica

Mayo de 2010

Este trabajo ha sido desarrollado gracias a una Beca de Formación de Personal Investigador del Ministerio de Educación y Ciencia español (FP 2001-2230) y al apoyo del proyecto de investigación “Lectura, escritura y adquisición de conocimiento en educación secundaria y educación universitaria” (SEJ2005-08434-C02-01/EDUC), también financiado por este Ministerio.

*Para Andrés y Nacho, por acompañarme siempre en este camino
con Bruma y Niebla, dificultades y alegrías.*

¿La escritura puede hacer que algo cambie? Sí, lo creo profundamente. Sin esa fe no podría escribir. Desde luego soy consciente de todas las restricciones que nos ponen las circunstancias, las situaciones, la historia y el tiempo. Por ello mi fe, aunque profunda, no es absoluta, no es ciega.

¿En qué consiste la principal restricción? La escritura sólo raras veces, en casos excepcionales, influye en la gente. Y, en el transcurso de la historia, no lo hace de forma directa, radical y de inmediato. La reacción a la palabra escrita es más bien mediata. En el primer momento puede ser incluso invisible, indetectable. Necesita tiempo para llegar a la conciencia del receptor, necesita tiempo para empezar a formar o cambiar esa conciencia. Sólo después de un largo camino podrá influir en nuestras decisiones, actitudes y acciones.

El que la escritura produzca cambios no lo deciden sólo los autores, sino sobre todo los lectores: su sensibilidad y confianza en la palabra, su prontitud y deseo para reaccionar a la palabra recibida.

La fuerza de la palabra escrita

Ryszard Kapuscinski
1934-2007

AGRADECIMIENTOS

En este momento, después del largo camino recorrido durante estos años, al fin tengo la oportunidad de dar las gracias a todas las personas que, de una manera u otra, me han ayudado a llegar hasta aquí.

En primer lugar a mi directora de tesis, por haberme iniciado en los lindes de la investigación y por haberme acompañado pacientemente todo este tiempo. También a mis compañeras del grupo de investigación, por enseñarme tantas y tantas cosas y por hacerme saber que no estaba sola ante esta tarea. Isabel, gracias por tu ayuda y por tu apoyo desde el principio. Elena, con toda mi admiración y cariño, gracias por estar siempre ahí.

Del mismo modo, quiero agradecer su colaboración a todos los alumnos y profesores que aceptaron participar en este trabajo; sin su contribución desinteresada este proyecto no habría sido posible.

Igualmente, quiero dar las gracias a todos los profesores que con su buen hacer me hicieron apasionarme por la Psicología: Juan Antonio Huertas, Julia Sebastián, José Manuel Igoa, Eugenia Sebastián, y sobre todo a Puy, Nacho, Mar y Elena (¡otra vez!).

A M^a José de Dios, Nacho Montero, Orfelio León y Paco Abad por compartir generosamente conmigo sus sabiduría estadística.

A Päivy y a Pirjo, por brindarme una cálida acogida en las tierras nórdicas y guiarme con cariño en mi primera estancia en el extranjero.

A Gert y a Huub por su hospitalidad, su tiempo y su conocimiento.

A mis compañeros del aula y de muchas cosas más. Laura, Rubén, Alejandra, Eugenia, Pas y Ana: gracias por los cafés, la vida intelectual y los buenísimos momentos. María y Lolo, tenéis un rinconcito especial en el corazón de de la madrina ártica.

A mis alumnos del Colegio Nuestra Señora de la Merced y de la escuela M. G. Griffin,
que me ayudaron a no perder la perspectiva mientras terminaba este proyecto.

A mi familia, por los ánimos.

A Isa, por todo lo que hemos compartido.

A Bruma y a Niebla, por el *aquí y ahora*.

A Nacho, por el *siempre*.

Y por supuesto a Andrés, *por todo*.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	10
Resumen y abstract.	11
Presentación.	13
English summary.	15
Chapter 1. Theoretical background	15
Chapter 2. Study 1. Student´s conceptions about academic writing.	21
Chapter 3. Study 2. The relationship between students´academic conceptions about writing and other variables: self-efficacy beliefs and academic performance.	34
Chapter 4. Study 3. The relationship between students´academic conceptions about writing and text quality and learning.	44
SECCIÓN DE REVISIÓN TEÓRICA	59
Capítulo 1. Antecedentes teóricos.	61
1.1. La escritura como herramienta de aprendizaje.	61
1.2. Las concepciones implícitas de los alumnos acerca de la escritura.	65
1.3. La investigación sobre las concepciones acerca de la escritura en este trabajo.	71
SECCIÓN DE TRABAJO EMPÍRICO	75
Capítulo 2. ESTUDIO 1. Las concepciones de los alumnos sobre la escritura académica.	77
2.1. Las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura académica.	77
2.1.1 La investigación sobre las representaciones acerca de la escritura	77
2.1.2. Las concepciones sobre la escritura académica desde el marco de las teorías implícitas.	83
2.2. Las concepciones de los estudiantes: el papel de l nivel educativo, el género y el dominio de conocimiento.	87
2.2.2. Las concepciones sobre la escritura académica de estudiantes de distintos niveles educativos.	88
2.2.2. La influencia del género en las concepciones sobre la escritura.	89
2.2.3. El papel del dominio de conocimiento en las concepciones sobre la escritura.	89
2.3. Desarrollo del Estudio 1.	90
2.3.1. Objetivos.	90
2.3.2. Método.	91

2.3.3. Resultados	96
2.3.4. Discusión	104
Capítulo 3. ESTUDIO 2. La relación de las concepciones sobre la escritura con otras variables del escritor: autoeficacia percibida y rendimiento académico.	109
3.1. La relación de las concepciones sobre la escritura con otras variables: autoeficacia y rendimiento.	109
3.1.1 Las creencias sobre la propia eficacia.	109
3.1.2. Las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia.	112
3.2. Desarrollo del Estudio 2.	115
3.2.1. Objetivos.	115
3.2.2. Método.	116
3.2.3. Resultados	118
3.2.4. Discusión	125
Capítulo 4. ESTUDIO 3. La relación de las concepciones sobre la escritura con la calidad de los textos escritos y el aprendizaje.	129
4.1. La relación de las concepciones sobre la escritura con la calidad de los textos y el aprendizaje.	129
4.1.1 Las concepciones sobre la escritura, los productos escritos y el aprendizaje.	129
4.1.2. La relación entre concepciones sobre la escritura, productos y aprendizaje.	133
4.2. Desarrollo del Estudio 3.	136
4.2.1. Objetivos.	136
4.2.2. Método.	137
4.2.3. Resultados	141
4.2.4. Discusión	156
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	161
Capítulo 5. Discusión general y conclusiones.	162
5.1. Introducción.	162
5.2. Recapitulación de resultados.	166
5.3. Conclusiones finales.	168
5.4. Implicaciones educativas.	172
5.5. Limitaciones y líneas futuras de investigación.	174
5.6. Nota final.	176
Chapter 5 bis. General discussion and conclusions.	177

5.1. Introduction.	177
5.2. Recapitulation of the results.	181
5.3. Final conclusions.	183
5.4. Educational implications.	187
5.5. Limitations and further research.	188
5.6. End note.	190
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	209

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Supuestos de las teorías generales sobre el aprendizaje y la enseñanza.	69
Tabla 2. Supuestos de las teorías de dominio sobre la escritura.	71
Tabla 3. Concepciones sobre la escritura académica en las distintas facetas.	87
Tabla 4. Ítems de las facetas indagadas para cada escala.	93
Tabla 5. Índices de bondad de ajuste del modelo.	95
Tabla 6. Media y desviación típica de cada grupo en cada escala.	96
Tabla 7. Media y desviación típica de cada grupo en cada faceta.	98
Tabla 8. Media y desviación típica en los distintos ítems, en las subescalas y en el cuestionario completo de creencias de auto-eficacia.	120
Tabla 9. Correlaciones entre concepciones sobre la escritura, creencias de autoeficacia como escritores y calificación obtenida.	122
Tabla 10. Análisis de regresión múltiple: relación entre concepciones sobre la escritura creencias de autoeficacia como escritores y rendimiento académico de los alumnos en Ciencias Sociales.	123
Tabla 11. Preguntas sobre el aprendizaje alcanzado tras la realización de la tarea.	139
Tabla 12. Dimensiones de análisis de la síntesis.	140
Tabla 13. Media y desviación típica de los criterios de valoración de las síntesis.	142
Tabla 14. Porcentajes de cada categoría de análisis de las síntesis.	143
Tabla 15. Media y desviación típica de las respuestas a las preguntas de aprendizaje.	146
Tabla 16. Distribución de respuestas a las preguntas de aprendizaje.	147
Tabla 17. Correlaciones entre concepciones sobre la escritura, calidad de la síntesis y aprendizaje.	148
Tabla 18. Variables empleadas en el Análisis factorial confirmatorio del Estudio 3.	149
Tabla 19. Índices de ajuste de cada modelo según el diseño teórico de las concepciones de la escritura en dos escalas.	151
Tabla 20. Comparación entre los modelos (diseño de dos escalas)	152
Tabla 21. Coeficientes de regresión significativos de las escalas y el aprendizaje según el modelo III.	153
Tabla 22. Coeficientes de regresión significativos de las dimensiones de calidad	153

de la síntesis según el modelo III.

Tabla 23. Índices de ajuste de cada modelo según el diseño teórico de las concepciones de la escritura en seis facetas. 154

Tabla 24. Comparación entre los modelos (diseño de seis facetas) 154

Tabla 25. Coeficientes de regresión significativos de las facetas y el aprendizaje según el modelo IV. 155

Tabla 26. Coeficientes de regresión significativos de las dimensiones de calidad de la síntesis según el modelo IV. 156

Tabla 27. Resumen de los principales estudios sobre representaciones acerca de la escritura revisados en la tesis doctoral. 163

Tabla 28. Resumen de los estudios de la tesis doctoral. 165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntuaciones en las escalas por nivel educativo.	97
Figura 2. Puntuaciones en las facetas de la escala reproductiva por nivel educativo	99
Figura 3. Puntuaciones en las facetas de la escala epistémica por nivel educativo	100
Figura 4. Puntuaciones de los alumnos de E. Secundaria en las escalas según el género.	101
Figura 5. Puntuaciones de los alumnos de Bachillerato en las escalas según el género.	102
Figura 6. Puntuaciones de los alumnos de universidad en las escalas según el género.	103
Figura 7. Relaciones entre las concepciones sobre la escritura, las creencias de autoeficacia y la calificación en Ciencias Sociales.	124

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica.	63
Diagrama 2. Niveles de representación según el marco de las teorías implícitas.	67
Diagrama 3. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica. Variables empleadas en este trabajo.	72
Diagrama 4. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica. Variables empleadas en el Estudio 3.	134

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Muestra de los centros participantes en el Estudio 1.	210
Anexo 2. Cuestionario de concepciones sobre la escritura. Spanish and English version.	212
Anexo 3. Fiabilidad de las escalas y las facetas del cuestionario de concepciones sobre la escritura, por curso.	221
Anexo 4. Análisis Factorial Confirmatorio del modelo de dos factores. Estudio 1.	223
Anexo 5. Análisis Factorial Confirmatorio del modelo de ocho factores. Estudio 1.	225
Anexo 6. Media y desviación típica de las facetas de la escala epistémica del cuestionario de concepciones, por género.	227
Anexo 7. Cuestionario de creencias de autoeficacia en la asignatura de Ciencias Sociales.	229
Anexo 8. Hoja de recogida de datos sobre el conocimiento previo.	232
Anexo 9. Textos fuente empleados en la tarea de síntesis.	234
Anexo 10. Instrucciones para realizar la tarea de síntesis	236
Anexo 11. Mapa conceptual de las ideas principales de la síntesis.	238
Anexo 12. Plantilla de valoración de las síntesis.	240
Anexo 13. Ejemplos de síntesis y de su valoración.	242
Anexo 14. Resumen de los resultados del análisis interjueces.	251
Anexo 15. Plantilla de corrección de las preguntas de aprendizaje.	253
Anexo 16. Correlaciones entre los criterios de la síntesis.	256
Anexo 17. Análisis de varianza de los criterios de calidad de la síntesis.	258
Anexo 18. Análisis Factorial Confirmatorio de los modelos teórico de dos escalas. Estudio 3.	261
Anexo 19. Análisis Factorial Confirmatorio de los modelos teórico de seis facetas. Estudio 3.	266

INTRODUCCIÓN

RESUMEN - ABSTRACT

Resumen

Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica

El objetivo general de esta tesis doctoral fue explorar las concepciones sobre la escritura de jóvenes de educación secundaria y universitaria. Con este fin se llevaron a cabo tres estudios. En el primero se indagaron las concepciones de alumnos de instituto y universidad sobre diversas facetas de la escritura a través de un cuestionario. En el segundo estudio se investigó la relación de las concepciones de los estudiantes con sus creencias de autoeficacia como escritores y con su rendimiento académico. En el último estudio se analizó la relación entre las concepciones de los alumnos, la calidad de sus textos escritos y el aprendizaje que lograron al elaborar una tarea que implicaba escribir para aprender.

Los resultados indican que, aunque los universitarios poseen una concepción más sofisticada que los alumnos de secundaria, ambos están lejos de alcanzar una concepción epistémica de la escritura. Además, el segundo estudio reveló que las concepciones sobre la escritura y las creencias de auto-eficacia como escritores predicen el rendimiento académico y que la relación entre las concepciones sobre la escritura y los resultados académicos está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia. Asimismo, el tercer estudio puso de manifiesto el impacto de las concepciones de los alumnos en la calidad de los productos escritos que elaboraron y de ésta en el aprendizaje que alcanzaron al realizar la tarea. Se discuten las implicaciones educativas, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Concepciones, escritura, estudiantes, autoeficacia, síntesis, aprendizaje.

Abstract

Students' conceptions about academic writing

The overall objective of this doctoral dissertation was to explore secondary school and university students' conceptions about academic writing. With this aim in mind, three studies were carried out. In the first, secondary school and university students' conceptions about several facets of writing were identified through a questionnaire. In the second study, the relations among writing conceptions, self-efficacy beliefs about writing and academic performance were investigated. In the last study, the relations among students' conceptions, written text quality and learning in a writing-to-learn task were addressed. The results suggest that, although university students have a more sophisticated and complex conception of writing than secondary school students, neither group has a fully-fledged epistemic conception. In addition, the second study showed that writing conceptions and writing self-efficacy beliefs predict academic performance and that the relation between writing conceptions and academic performance is partially mediated by writing self-efficacy beliefs. Furthermore, the results revealed the impact of writing conceptions on the students' text quality and the influence of this on their learning. Educational implications, limitations and future lines of research are discussed.

Keywords: Writing, conceptions, students, self-efficacy beliefs, synthesis, learning.

PRESENTACIÓN.

Este trabajo de tesis doctoral tiene sus raíces en la imbricación de dos líneas de investigación con las que he tenido la fortuna de colaborar. En primer lugar, la investigación sobre la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje del equipo LEAC, de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona. En segundo lugar, los estudios del equipo de investigación de la UAM y el CONITEC (Bariloche, Argentina) acerca de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y la enseñanza y el aprendizaje de dichas concepciones. Así, en este proyecto se articulan intereses de los dos grupos de investigación en torno a una temática novedosa pero parcialmente común para ambos: las concepciones sobre la escritura.

Si bien a lo largo de mi propia experiencia como estudiante en la Educación Obligatoria me había percatado de la utilidad de la escritura para aprender, sólo era vagamente consciente de su potencial. No fue hasta mi etapa en la universidad cuando percibí claramente todo el poder de la escritura como instrumento de aprendizaje y reflexión para, al mismo tiempo, empezar a preguntarme por qué la mayor parte de mi educación no parecía haber respondido a esa concepción. De este modo, el interés de este trabajo trata de contestar a preguntas que me formulaba desde mi experiencia como alumna y que conjugan las líneas de investigación en las que estaba participando: ¿Qué concepciones acerca de la escritura académica mantienen los estudiantes? ¿Tienden a concebirla como una herramienta de aprendizaje o más bien como un mero instrumento para reproducir un conocimiento ya dado? ¿Varían sus concepciones en función del nivel educativo? ¿Y en función del género? ¿Pueden encontrarse diferencias según el dominio de conocimiento? ¿Se relacionan las concepciones sobre la escritura de los

alumnos con la calidad de sus producciones escritas? ¿Y con lo que aprenden cuando escriben?

En las siguientes páginas hemos tratado de responder a estas preguntas. De este modo, esta investigación posee una doble finalidad. Por un lado, pretende aumentar el conocimiento psicológico sobre las variables que influyen en el proceso de composición escrita y en ese sentido tiene una marcada vinculación con la Psicología Básica. Pero, además, persigue un claro interés de índole educativo en tanto que dicho conocimiento pueda permitir avanzar en la comprensión de las prácticas educativas y aportar claves que permitan mejorar la enseñanza. Esperamos, por tanto, que este documento pueda colaborar en el objetivo irrenunciable de que los alumnos se beneficien del poder epistémico de la escritura.

ENGLISH SUMMARY¹

Chapter 1

Theoretical background

Writing as a learning tool

In these times of the *knowledge society*, the aspiration that education should provide pupils with criteria and strategies that will enable them to learn autonomously cannot be given up (European Commission, 2003; OECD, 2002). Since a large part of this learning is done through written texts, such strategies must include reading and writing; there is no academic learning that can be disassociated from them. Reading and writing are now therefore seen as instruments that not only enable access to information, but can also foster complex cognitive processes that help learning (Galbraith, 1998; Lewis & Wray, 2000; Newell, 2006; Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2006; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Hence what has been called “academic literacy” must be considered a goal of teaching (Lea & Stierer, 2000; Björk, Bräuer, Rienecker & Stray Jörgensen, 2003; Carlino, 2004; Castelló, 2009; Mateos, 2009).

Although these currents are well grounded theoretically and empirically, research has also shown that schools are a long way from fostering learning in accordance with the demands of the knowledge society. In this traditional context, writing is employed basically as an instrument for reproducing information and not for learning to learn (Castelló, 1998; Langer & Appelbee, 1987; Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells & Cuevas, 2005; Mateos, Villalón, de Dios & Martín, 2007; Tynjälä,

¹ In order not to duplicate information, the tables in this summary have been given the same numbers as in the full Spanish version.

1998). What, then, leads to writing being used as a tool to construct knowledge? Various pieces of research have demonstrated that use of an epistemic strategy depends on interaction among a large number of task variables, the context and the writer (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Flower, 1994; Hayes, 1996; Newell, 2006). Authors adopting sociocognitive and sociocultural approaches have stressed the importance of the meaning writers attribute to the activities they carry out as the decisive factor determining the cognitive processes they bring into play when writing (Flower, 1994). That is why it is important to study the role played by the specific representation of the task facing the writer and the context in which it is performed (Flower, 1990; Nelson, 1990; Prior & Shipka, 2003). The way in which the writer represents or interprets the task to themselves may be conditioned, in part, by more general beliefs and conceptions about writing. In this context, students' writing beliefs can be viewed as a highly promising field of research that has so far been little explored (Bruning & Horn, 2000).

The research into writing conceptions in this work

The study of such writing conceptions can be approached from different theoretical and methodological perspectives. The framework adopted in this doctoral thesis is one that views conceptions as *implicit theories* (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, 1993). In the present author's judgement, the implicit theories approach is more comprehensive than approaches dealing only with the explicit aspects of representations.

According to this approach, implicit theories are cognitive products originating from the representations people have stored in their memory throughout their life based on their everyday experiences in social interaction contexts (Rodrigo, 1993). Research

has shown that theories about the mind and knowledge develop early (Montgomery, 1992; Scheuer, de la Cruz & Pozo, 2002; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte & Sola, 2006) and are constructed incidentally and not consciously (Atkinson, 2002; Reber, 1993) through spontaneous learning processes in the context of cultural practices in which there is a minimal degree of conceptual elaboration (Wertsch, 1981, quoted in Rodrigo, 1993). In spite of their *incarnate* character (Pozo, 2003), these conceptions possess a relatively coherent and consistent structure, with the contents considerably well organised, in which various levels of representation determined by certain general principles or assumptions can be distinguished.

The purpose of the work described here was to investigate students' theories in the writing domain and, in particular, the academic writing domain. "Academic writing" here is taken to mean writing used in formal and informal educational contexts for learning curricular contents.

In this theoretical framework, academic writing is seen as part of the domain theory that includes writing-related representations. It encompasses students' concrete representations of different facets of writing, such as when it is useful to employ it or the different situations involved in the process of written composition. For example, a student may be aware that they usually revise what they have written (his/her practice) and that they think revising what they write helps to improve the product and clarify their ideas (his/her belief), but unaware that all these beliefs and practices are more or less related to certain principles and assumptions.

On this approach, these assumptions would be similar to those of the more general implicit theories of learning (Pozo et al., 2006). According to research in this field, three theories can be identified: *direct*, *interpretative* and *constructive*. Underlying these theories are different epistemological, ontological and conceptual assumptions

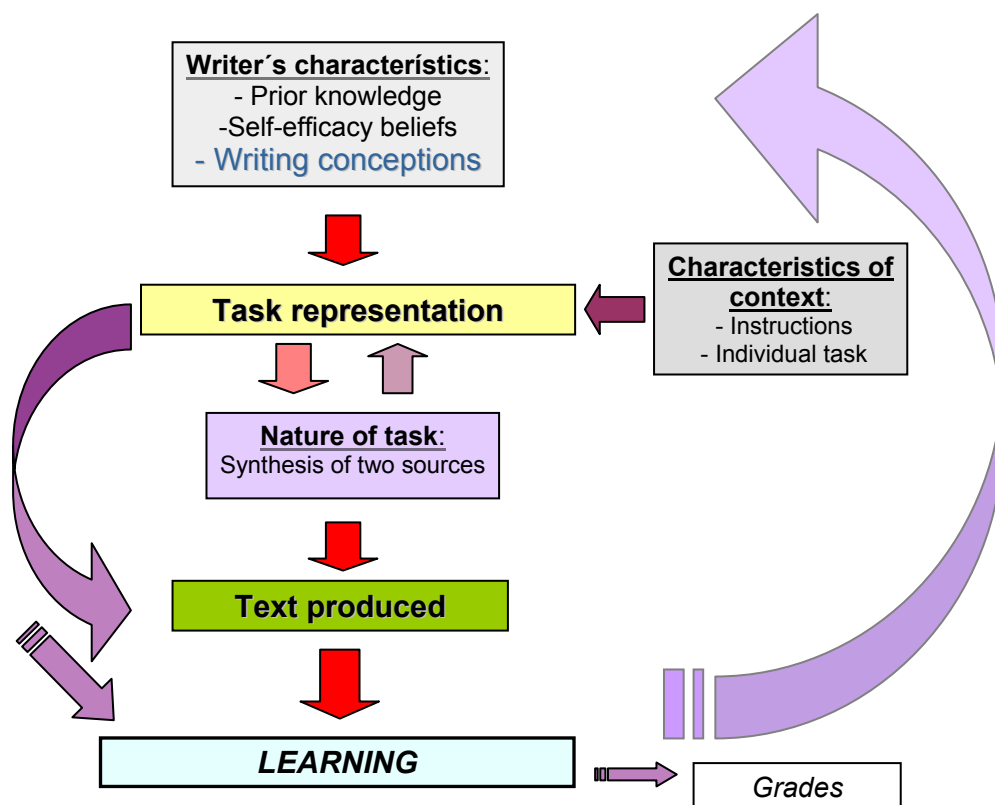
with different levels of complexity. *Direct and interpretative* theories are more implicit and simplistic knowledge structures than *constructive* theory. The last mentioned, in contrast, is more sophisticated and complex, and contains more explicit representations generated in formal educational contexts.

In particular, the theories in the writing domain which this doctoral thesis sets out to investigate are closely related to the *interpretative and constructive* theories, as the intention is to find out about the conceptions of pupils who have already learned how to read and write. On this view, the writing theories of older students would be limited by assumptions similar to those of *interpretative and constructive* theories, which would correspond with what, in this domain, have respectively been referred to here as reproductive and epistemic conceptions. So, for example, restricting writing to the mere transmission of information would be linked to the *interpretative* theory of learning, which holds that writing should accurately reflect knowledge and therefore assigns to it a reproductive character. By contrast, a position recognising the importance of the active part played by the writer and the planning and revision processes in generating a product that aids learning would be linked to the *constructive* theory, which attributes to the student's mental processes of the student an active role in the student's own representations and views learning as knowledge transformation.

From the standpoint of the theoretical framework adopted here, a real change in conceptions would involve a *representational redescription* in which gradual reflection on the student's own writing processes would lead the writer to rethink their conceptions. In other words, the starting point is the assumption that there exists a two-way relationship between writing practices and conceptions (Mateos, Martín & Villalón, 2006). This means that the way learners approach writing-to-learn tasks is mediated by how they conceive of their own writing, but, at the same time, the tasks

themselves may require of them processes and strategies that lead writers to consolidate or enhance such a conception. So when pupils realise they have learned something when they have carried out a written task, this can change how they conceive of writing. In this way, pupils' experiences can lead them to reflect on the processes that have led them to learn and therefore help them to consider writing as an epistemic tool. In this sense, the way writing-to-learn tasks are tackled may be influenced by the dynamic relation between conceptions and practices (see Diagram 3).

Diagram 3. Model of the factors influencing use of an epistemic strategy. The variables examined in this work.



On the basis of this theoretical perspective our research team carried out various studies aimed at getting to know the writing practices used and the learning processes

employed by secondary school and university students when faced with different types of tasks (Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells & Cuevas, 2005; Mateos, Martín & Villalón, 2006; Mateos, Villalón, de Dios & Martín, 2007; Mateos, Martín, Villalón & Luna, 2007). The results of these studies indicate that, in general, students' practices are a long way from favouring an epistemic use of writing and that students have great difficulties in employing writing as a learning instrument in academic contexts. The quest for possible interpretations of these difficulties led us to ask questions about the role that might be played by students' conceptions about writing. To find an answer to these questions, we set out to explore these conceptions and examine their relationship to the written items produced and the level of learning achieved by students. This general aim was pursued by carrying out three studies which are described in the following chapters of this doctoral thesis.

Chapter 2

Study 1. Students' conceptions about academic writing

Research into writing representations

The different ways of conceiving of writing and their relationship with the strategies for tackling academic writing tasks and the resulting written products have been investigated from different approaches, such as metacognition (Raphael, Englert & Kirschner, 1989; Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; García & Fidalgo, 2004) and phenomenography (Hounsell, 1984; Campbell, Smith & Brooker, 1998; Lavelle, Smith, and O’Ryan, 2002) and, recently, implicit models (Bosch & Scheuer, 2006; Villalón & Mateos, 2009; White & Bruning, 2005). These different approaches have established two ways in which writing is conceived of: as a tool for identifying and “telling” or “transmitting” knowledge, or as a dynamic and creative tool for “transforming” and constructing new knowledge (Bereiter & Scardamalia, 1987; Levin & Wagner, 2006, Ellis, Taylor & Drury, 2007; White and Bruning, 2005).

In the work for this doctoral thesis, based on an implicit theories approach, a Likert questionnaire was employed, as it does not require a capacity for explicitation -as direct, open-ended questions do-, but seeks access to conceptions through a more indirect route. Students have only to indicate the degree to which they agree or disagree with certain statements about writing which they are given. As in other work investigating knowledge about writing (e.g. Graham *et al.*, 1993), the questionnaire included statements concerning the beliefs students have about writing and the practices they say they employ as writers, since both ways of accessing students’ implicit conceptions can complement each other. In particular, the beliefs and practices reflected in students’ responses to the statements in the questionnaire underlie the two ways of

conceiving of academic writing which were presented in Chapter 1. The reproductive conception corresponds to a view of writing close to the “knowledge-telling” model within a direct-interpretative model of learning, whereas the epistemic conception corresponds to a view of writing as a conceptual tool within the constructive theory, more akin to the “knowledge transforming” model. All the statements in the questionnaire referred to academic writing situations in general in order to obtain an overall view.

Given the implicit nature of these conceptions, it would be no surprise if students were not wholly consistent in their responses and some students might even hold both conceptions simultaneously, as found in the study by White & Bruning (2005). It can therefore be expected that some students will not have a “pure” reproductive or epistemic conception, but a view sharing some features of both conceptions or a different view depending on the different facets of writing explored.

In this case, the intention was to investigate facets of writing that previous research in this field had already shown to be important (Cassany, 1999; Graham *et al.*, 1993; Scardamalia & Bereiter, 1987). The focus was therefore on how the two conceptions vary in the way they understand the uses and functions of writing, the role of planning and textualisation processes, and the role of revision and modification processes. Table 3 shows the main differences between the two conceptions in regard to each of the facets examined.

Table 3. The different facets of writing conceptions

FACETS	CONCEPTIONS	
	REPRODUCTIVE	EPISTEMIC
Uses & functions	Writing is not perceived as a learning tool, but rather as a set task basically serving to show what one knows. That is why the inclusion of the contents one intends to transmit and linguistic correctness are considered the only assessment criteria for a good text. Mastery of writing is based on practice and adherence to spelling rules.	Writing is considered a useful learning tool, so it is the student himself who decides to carry out writing tasks. During the written composition process, attention is given to both conceptual and formal aspects to ensure they suit the writer's purpose. Likewise, this concern for suitability for the writer's aims is the best way to improve writing.
Planning & textualisation	The written composition process consists basically in "telling" what one knows. There is no planning or, if there is, it plays a minor role and the focus is on the contents.	Writing is understood as a complex, recursive process of making formal and conceptual decisions. Planning here is fundamental and involves taking into account factors concerning the task's context, aim and audience.
Revision & modifications	Revision is not very important either and concentrates on the more superficial, formal aspects.	Revision involves supervising formal aspects, but also adapting the contents and structure to suit the context. It is considered a recursive process allowing the writer to improve what they have written and their own knowledge.

Students' conceptions: the roles of educational level, gender and knowledge domain

Studies in this field support the idea that students' representations of writing are related to the way they approach and perform writing tasks. They also point to the fact that conceptions embracing the epistemic function of writing are not the most frequent. Nevertheless, previous research in general has not focused primarily on writing conceptions as a learning tool, has mostly used a direct methodology for accessing conceptions and the subjects have been students from a single educational level, particularly undergraduates.

For all these reasons, it was deemed useful to carry out research with Spanish students at three educational levels (compulsory secondary education, pots-compulsory secondary education –Bachillerato- and university) with a view to exploring and

comparing their conceptions of academic writing in general. In addition, since various studies have shown a gender effect in relation to certain writing variables (Gambell & Hunter, 2000; Gentry, Gable & Rizza, 2002; Merisuo-Storm, 2006), it was decided to look at whether male and female students differ in the way they conceive of writing. Lastly, in order to find out whether students in different knowledge areas have different writing conceptions, data were gathered on Bachillerato science and arts students, and university undergraduates doing degrees in three different areas.

Conduct of Study 1

Based on the assumptions and approach outlined above, the specific aims of the study reported here were:

- To ascertain Spanish secondary, post-secondary and university students' conceptions of academic writing.
- To investigate whether conceptions vary according to the writing facet in question.
- To examine whether academic writing conceptions differ according to students' gender, knowledge domain and educational stage (compulsory secondary education, post-compulsory secondary education, or university)².

Method

Participants

The sample of compulsory secondary school students comprised 202 fourth-year ESO pupils with an average age of 15. The first-year Bachillerato sample was made up

² In Spain, secondary education includes two stages, the first of which (ESO) lasts four years (between the ages of 12 and 16) and is compulsory, whereas the second (Bachillerato) lasts for two years (from 17 to 18) and is not compulsory.

of 163 pupils with an average age of 16. The university sample was formed by 310 undergraduates with an average age of 21. The procedure employed for selecting the participants was accidental sampling. All the secondary students attended state-run or grant-maintained schools in Madrid or Guadalajara. The university students came from the Faculties of Science (99), Arts (96) and Psychology (115) at the Autonomous University of Madrid.

Material employed

A new instrument for exploring writing conceptions was designed using three sources: the replies to a questionnaire comprised of open-ended questions about writing; some items from questionnaires used in other studies; and the theoretical framework described above. Once the items had been generated, a pilot study was conducted to determine whether they were easily understandable and to subject them to psychometric analyses. Lastly, the version actually employed in this study was produced (see Appendix 2, English version).

Conceptions were examined through a questionnaire designed specifically for the research project. Answers were on a six-point Likert scale ranging from “totally disagree” to “totally agree”. The questionnaire contained two scales for identifying the two writing conceptions. The reproductive scale contained 14 items and the epistemic scale 15 items. The Cronbach Alpha values for each scale were .78 and .72, respectively. Each of the scales in the questionnaire was devised to explore various facets of writing that research in this field has shown to be important (Scardamalia & Bereiter, 1987; Graham et al., 1993; Cassany, 1999). Thus, the items concerning each of the two conceptions include statements about different ways of understanding the uses and functions of writing (10 items), the role of planning and textualisation processes (10 items) and the role of revision processes (9 items). (See Table 4).

Table 4. Items concerning the facets investigated in each scale

FACETS	SCALE	
	REPRODUCTIVE	EPISTEMIC
Uses & functions	<p>In deciding whether a text is well written, you must always apply the same criteria</p> <p>If a text is correctly written, it is useful for everybody</p> <p>The main requirements for writing well are not to make spelling mistakes, have neat handwriting and express everything you want to say accurately</p> <p>I think the only important thing about a text is that it should include all the main ideas in logical order</p> <p>If I wanted to write better, all I would need to do is practise a lot</p>	<p>Even though I have to write because somebody else asks me to, I write above all for myself</p> <p>Writing helps me to see the complexity of ideas</p> <p>Writing helps me to understand better what I think</p> <p>Thinking about the purpose for which you are writing and the best way to achieve it helps you to improve your writing</p> <p>When I am reading something that I want to learn, I usually take notes, make summaries, etc.</p>
Planning & textualisation	<p>I finish writing a text when I run out of ideas, when I can't think of anything else to say</p> <p>While I am writing, I think only about what ideas I have to get across</p> <p>Once I know what ideas I have to get across, I feel the text is virtually written</p> <p>If you have a good grasp of what you have to recount, you can write a text easily</p> <p>When I write answers, I usually write everything I have to say directly</p>	<p>Even if I have a lot of ideas about what to write, I think I still have a lot of work to do to put them in writing</p> <p>While I am writing, I keep in mind who I am writing to or for</p> <p>I usually make notes before writing</p> <p>Imagining who is going to read the text helps me when I write</p> <p>When writing about a given topic, I go about it differently depending on whether I have to convince someone of certain ideas or explain ideas to them</p>
Revision & modifications	<p>I just reread what I have written when I have finished the text</p> <p>I regard the text as finished when I have included all the ideas and have revised it in order to check for any spelling mistakes or repetitions</p> <p>When I come back to what I have written, words and spelling mistakes are what I mainly correct</p> <p>When I reread my text, it is just to make minor changes</p>	<p>When I have to write a long assignment, I write several drafts before arriving at the text I eventually hand in</p> <p>When I am rereading my text, I sometimes feel that an idea ought to go somewhere else</p> <p>As I reread what I am writing, my ideas become clearer</p> <p>I like to have someone else read my text before I hand it in to make sure that it can be understood</p> <p>When I reread my text, a better way of expressing an idea often occurs to me</p>

To test the two-conception model represented by the reproductive and epistemic scales a confirmatory factor analysis was carried out using the LISREL 8.5.4 program (Jöreskog & Sörbom, 1996). The parameters were estimated using the method of maximum likelihood. Table 5 shows the values of some of the most commonly employed goodness of fit indices (Hair *et al.*, 1999). As can be seen, these values are within the recommended parameters, so the confirmatory factor analysis supports the hypothesis that there are two writing conceptions underlying the questionnaire (see Appendix 4). Nevertheless, as the two-factor model's goodness of fit is not very high and this model does not cater for differences among various facets, a new model was tested that did take account of this theoretical nuance. As a consequence, the hypothesis was put forward that two factors can be found in the questionnaire corresponding to the two generic conceptions, but that at the same time each of the three proposed facets could be distinguished within them. A new eight-factor model was then proposed (see Appendix 5). The goodness of fit for this new model was better than that for the two-factor model.

Table 5. The models' goodness-of-fit indices.

RECOMMENDED VALUES	TWO-FACTOR MODEL	EIGHT-FACTOR MODEL
χ^2	914.84	654.71
Degrees of freedom	376	342
RMSEA < 0.05	0.048	0.038
SRMR < 0.05	0.057	0.050
GFI > 0.90	0.91	0.93
CFI > 0.90	0.90	0.94
AGFI > 0.90	0.90	0.92

This means, for example, that the variance of the planning and revision items in the reproductive scale can be explained partly by their belonging to the relevant generic conception (reproductive in this case) and partly by their belonging to the specific facet (planning) (See Appendix 5). Therefore, the nuances introduced into each scale by the facets provide more information and furnish a more comprehensive view of writing conceptions.

Procedure

An ex-post-facto design was used with four independent variables, three inter-subject variables (educational level, gender and knowledge domain), and one intra-subject variable (the writing facets explored by the questionnaire). The dependent variables were the scores obtained on the two writing conception scales and the three facets in each scale.

The data were collected in November and December 2005 and January 2006 during one of the students' classes.

Results

To meet the objectives set, two-factor analyses of variance (ANOVAs) were performed with repeated measures in one factor, one for the scale and another for the facets. In addition, the size of the effect was calculated and Cohen's (1988) guide was used to interpret it.

These analyses indicate that the interaction between educational level and scale is significant, $F(2) = 26,979, p < .001, \text{Eta}^2 = .274$. Undergraduates displayed greater agreement with the epistemic scale and greater disagreement with the reproductive scale, whereas secondary school students behaved in the opposite current. The pattern of the Bachillerato students' responses was similar to that of the undergraduates, but less pronounced. Indeed, paired comparisons revealed significant differences between the university group, on the one hand, and the two non-university groups, on the other, while there were no significant differences between the latter two groups.

To compare the groups' responses regarding the different facets on each scale, a two-factor ANOVA with repeated measures in one factor was performed. In this case, educational level was the inter-subject factor and the facet explored (uses and functions, planning and revision of each facet) on each scale was the intra-subject factor.

The analyses indicated that within the reproductive scale there was no significant interaction between educational level and facet, but a principal effect of the educational level was found, $F(2) = 112,472, p = .001, \text{Eta}^2 = .251$. The undergraduates displayed significantly greater disagreement with all the facets in the reproductive scale than the ESO and Bachillerato pupils, who tended to be more in agreement.

A facet effect was also found, $F(2) = 29,590, p = .001, \text{Eta}^2 = .042$. Although the university students were in disagreement with the reproductive scale, they were less so on the planning facet, whereas the ESO students were in agreement with the

reproductive scale on all facets, particularly this one. The Bachillerato students obtained intermediate scores, but showed the same tendency to be in agreement on the planning facet.

The analyses indicated that there exists interaction between educational level and facet on the epistemic scale, $F(2) = 3,994$, $p = .003$, $\text{Eta}^2 = .012$. Paired comparisons revealed significant differences between university and Bachillerato students, who showed greater agreement with the epistemic scale on all three facets, on the one hand, and the ESO students, who showed significantly less agreement with this scale, except on the revision facet, on the other.

To determine the part played by gender, an ANOVA was conducted for each educational level taking gender (male or female) as the inter-subject factor and the scale (reproductive or epistemic) as the intra-subject factor.

The results indicate that the female students expressed significantly greater agreement than the male students with the epistemic scale at all educational levels.

The breakdown of results by facets showed that scores of the three educational levels on the reproductive scale were similar. There was no interaction or gender effect, just the previously detected facet effect. In this regard, male and female students conformed to the previously detected educational pattern, but did not differ significantly in the way they conceive of the facets on the reproductive scale.

A similar pattern, this time consisting of a gender effect, was also found in all three educational levels on the epistemic scale (see Appendix 6). Female students expressed agreement with the epistemic scale on all facets to a greater extent than male students.

To test for a knowledge domain effect, an ANOVA was performed with two independent variables (natural sciences and social sciences) on the Bachillerato

students' results and three independent variables (sciences, arts and psychology) on the undergraduates' results. In both cases the scale (reproductive or epistemic) was taken as the intra-subject factor. These analyses failed to find any significant differences in relation to domain knowledge.

Discussion

The results show that the compulsory secondary education pupils in general were closer to a reproductive conception, as they expressed agreement with the items on the reproductive scale and disagreement with those on the epistemic scale. Bachillerato students, however, revealed an ambivalent profile, as they expressed agreement with both scales simultaneously. Most of the undergraduates, on the other hand, were closer to an epistemic conception, but still a long way from completely embracing the more elaborate model. Indeed, it must be said that higher scores, approaching 5, could be expected on the epistemic scale at this level. Nevertheless, among this group there was a clearer and more homogeneous rejection of the reproductive conception and a greater inclination towards the epistemic conception than among the secondary school students. Although none of the scores of the ESO pupils indicated agreement with the epistemic conception on any of the facets, these students displayed a greater variation in the way they conceived of writing. The Bachillerato pupils, on the other hand, seemed to have a conception midway between those of the ESO pupils and university undergraduates. This would appear to suggest that this is a stage when pupils start to change their conception and at least consider the processes involved in written composition.

The results also brought out the fact that not all the facets are conceived of in the same way. Whereas revision seems to be conceived of more epistemically at all levels, planning emerged as the most reproductive facet. This result might be tentatively

interpreted as indicating that students have greater difficulty in giving up the reproductive conception in regard to this set of processes. However, the size of the facet effect was only moderate on both scales, so it would be rash to state categorically, on the basis of the data obtained here, that writing conceptions differ depending on the aspect of writing being considered.

On the other hand, it is noteworthy that the results obtained according to educational level need to be qualified when gender is taken into account. Although both male and female students make progress as they go up the educational ladder, female students had more sophisticated conceptions than their classmates, especially at the compulsory secondary school stage. This gender effect was also found in Bachillerato and also at university, but the influence of this variable appears to be attenuated as students move up to higher levels of the educational system. This trend was also observed in the facets on the epistemic scale, but not on the reproductive scale. This might indicate that the main difference lies in the fact that, whereas male and female students conceive of the different facets of the reproductive conception in a similar fashion, female students are more sensitive to the nuances of the epistemic conception. These results are consistent with the findings of other research mentioned above and seem to indicate that male students need special attention in this area of writing.

However, it should also be pointed out that no differences were found in regard to knowledge domain. This might indicate that no such differences exist in relation to the disciplines selected here, even though such differences do exist in relation to other spheres of knowledge that are more remote from each other or among academic professionals of the area. This is something that should be investigated in the future.

In spite of its descriptive character, this study provides a first set of valuable information about Spanish students' conceptions at three educational levels. Moreover,

the results are consistent with those of other research (Bereiter & Scardamalia, 1987; Campbell *et al.*, 1998; Castelló, 1999; Flower *et al.*, 1990; Lavelle & Zuercher, 2001). It therefore appears that an epistemic view of writing is neither common nor intuitive, even among university students. Rather, on the contrary, it seems that it is hard for students to envisage, or at least be fully aware of, the potential writing has for learning. This difficulty in becoming aware of writing's epistemic function has also been stressed by other authors (Boscolo *et al.*, 2007; Ellis *et al.*, 2006; García & Fidalgo, 2004; Prain & Hand, 1999) and more generically within the theoretical framework of implicit theories (Mateos *et al.*, 2006).

Nevertheless, the results concerning students' conceptions about academic writing presented here must be interpreted with caution. This was an exploratory study and had various limitations, such as those resulting from the use of an accidental sample and those inherent in the use of a new instrument. Although it is true that the reliability of this questionnaire has certain guarantees, further studies need to be carried out to validate it. The following studies described in this doctoral thesis provide more information on this.

Chapter 3.

Study 2. The relationship between students' conceptions about academic writing and other variables: Self-efficacy beliefs and academic performance

Introduction

Various pieces of research have demonstrated the relation between writing conceptions and other characteristics of students, including their writing self-efficacy beliefs. This construct refers to students' self-confidence in their writing capability (Zimmerman & Bandura, 1994). On this view, confidence in their own competence as writers will help students engaged in a writing task to generate greater interest and deal more appropriately with the obstacles that arise while performing it.

The most recent research has lent support to the view that self-efficacy beliefs are a more consistent predictor of writing outcomes than other motivational variables (Klassen, 2002; Pajares, 2003; García & Salvador, 2006). Indeed, these studies have shown that writers' perceptions of efficacy are associated with various motivational variables (e.g. self-efficacy for self-regulation or achievement goal orientation) and mediate the effect of prior determinants (i.e. gender and pre-performance) on writing performance (see, for example, Pajares & Johnson, 1996, 1997).

Studies that have looked at writing self-efficacy beliefs in high school in the United States have found that students at this stage in their education display a considerable degree of confidence in their own writing skills (Pajares and Johnson, 1996; Pajares, 2007). Some researchers have analysed the development of writing self-efficacy beliefs, particularly in students between elementary school and grade 10. Shell,

Colvin and Bruning (1995) found that students' confidence in their capability to accomplish writing tasks increased as they progressed from grade 4 to grade 10.

Attempts have also been made to investigate the relationship between gender and writing self-efficacy. However, so far the results have not been conclusive on this issue. Pajares (2003) attributes these different results to the students' ages and the procedures for assessing self-efficacy, among other factors. Girls typically report stronger confidence in their writing capabilities than boys, at least through middle school and it is possible that these differences may diminish, or even be reversed, as students get older. Moreover, there were no gender differences in writing self-efficacy beliefs when measured in terms of differences reported by boys and girls in the strength of their judgments of confidence that they possess various academic skills or can accomplish academic tasks.

Conduct of Study 2

Not many studies have looked at both writing conceptions and writing self-efficacy beliefs (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Lavelle, Smith & O'Ryan, 2002; Maimon, 2002; White & Bruning, 2005). Besides, of the few that have done so, even fewer have explored the relationship between them. In summary, the research findings indicate that there exists a certain correlation between university students' writing conceptions and their perception of themselves as writers. However, this relationship has hardly been investigated with secondary school students and even when it has, the results have not been easy to interpret.

- Although most research has been done on the relations among writing conceptions, writing self-efficacy beliefs and performance on a specific writing task, some studies have also investigated their relationship with academic

performance in a particular subject (Lavelle *et al.*, 2002). In our case we sought to ascertain whether, over and above particular conceptions, it was possible to find general conceptions regarding academic writing which are related to equally general writing self-efficacy conceptions that are not confined to just one writing task used for learning. Also, we wanted to look at whether gender and educational stage play any role in conceptions, as happens with other factors that influence writing.

Method

Participants

The sample in this study consisted of 212 secondary school students who took part in Study 1. 64.65% of them were fourth-year ESO (compulsory secondary education) students with an average age 15 years and 35.35% first-year Bachillerato (post-compulsory secondary education) students with an average age 17 years. 53.19% of the participants were boys and 46.81% were girls.

Instruments

Conceptions were examined through the writing conceptions questionnaire designed for Study 1.

In order to assess writing self-efficacy beliefs, a new instrument was designed following Bandura's Guide (2006). This questionnaire contains two scales, one about writing skills self-efficacy beliefs (5 items) and another about writing-tasks self-efficacy beliefs (7 items). The first scale is an adaptation into Spanish of the skills subscale of the questionnaire used by Shell, Murphy and Bruning (1989). In developing the writing tasks self-efficacy beliefs scale, account was taken of the findings of Solé *et al.* (2005)

regarding the writing tasks commonly set by teachers and performed by their students in secondary schools in Spain to learn social sciences contents. The items in the questionnaire were situated within the social sciences domain with a view to being able to analyse their relationship with academic performance in this domain. Students were asked to estimate, on a scale of 0 to 100, the degree of confidence with which they would be able to perform various skills and tasks, with (0) being “I can’t do it”; (50) “fairly sure of being able to do it”; and (100) “I’m sure I can do it”.

The Cronbach Alpha value for the whole questionnaire was .90, and .70 and .89 for the skills and task subscales, respectively. In addition, the correlation between the two subscales was ($r = .52$), $p < 0.01$, and the correlation between each subscale and the full questionnaire was ($r = .96$) and ($r = .72$), $p < 0.01$, respectively.

Procedure

The questionnaires were administrated by one of the researchers in two whole-class sessions. First the students were asked to fill in the writing conceptions questionnaire. In a later session they completed the self-efficacy beliefs questionnaire. Lastly, the students’ social sciences grade was requested as a measure of their academic performance in this subject.

Results

In order to identify students’ self-efficacy beliefs, the first step taken was to make descriptive analyses of these beliefs and the student’s academic grades. Following this, an analysis of variance was performed to ascertain the effect of gender and educational level on these beliefs.

In addition, a correlation analysis was conducted to see whether any relation could be detected between the variables examined. Once the existence of such a relation had been determined, a hierarchical multiple regression analysis following the procedure established by Baron and Kenny (1986) was performed to determine the possible mediating relations among writing conceptions, writing self-efficacy beliefs and grade in social sciences.

Writing self-efficacy beliefs

On average the pupils obtained a score of around 75 out of 100 on both the general scale and the two subscales (see Table 8). However, a closer look at the subscales shows that students scored higher on writing skills than on task skills.

As the correlation between the scales and the full questionnaire was highly significant (skills: .717, $p < .001$; tasks subscale: .965, $p < .001$), it was decided to use the average score on the full questionnaire as a measure of pupils' self-efficacy beliefs.

The analyses indicate that although Bachillerato students obtained higher scores than ESO students on the two self-efficacy beliefs subscales and on the full questionnaire, these differences were not significant. No significant differences were found either between male and female pupils.

Academic performance

The average grade attained by all the pupils in social sciences was 6.9 on a scale from 1 to 10, with no differences between educational levels. However, gender differences were found: the female students obtained significantly better marks than their male classmates.

Relations among writing conceptions, writing self-efficacy beliefs and academic performance

A significant correlation was found between the scores on the epistemic scale and the scores on the writing self-efficacy scale. In addition, a significant correlation was also found between writing self-efficacy beliefs and students' academic performance, and also between the scores on the epistemic scale and academic performance. In contrast, significant negative correlations were found between reproductive writing conception and writing self-efficacy beliefs, and also between reproductive writing conception and academic performance.

The results of the hierarchical multiple regression analysis are given here below.

In Step 1, writing conceptions explained a significant amount of the variance in students' scores on the self-efficacy beliefs scale, $R^2 = 0.066$, $F(2,292) = 11.412$, $p = 0.001$. In Step 2, writing conceptions also helped to predict students' scores on academic performance in social sciences, $R^2 = 0.066$, $F(1, 248) = 9.776$, $p = 0.001$. In addition, the results obtained in Step 3 showed that writing self-efficacy beliefs significantly help to explain 7.5% of the variance in students' social sciences grades, $F(1, 249) = 20.197$, $p = 0.001$. Lastly, in Step 4, both writing self-efficacy beliefs and writing conceptions (reproductive writing conception and epistemic writing conception) together accounted for 11.2% of the variance in students' social sciences grades, $F(3, 247) = 11.351$, $p = 0.001$.

Additionally, the increase in variance accounted for by this joint model in comparison to the explanatory capacity of writing self-efficacy beliefs and reproductive writing conception ($R_{adj} = 0.097$) was significant, $R^2_{change} = 0.019$, $F(1,247) = 5.21$, $p = 0.023$. Moreover, when the three variables were included, the Beta values were reduced (see Step 4 and Step 2). In particular, this led to a diminution of the weight of epistemic

writing conception. As indicated by the Sobel test (1982), this diminution may be attributed to the fact that the relation between epistemic writing conception and students' social sciences grades is partially mediated by writing self-efficacy beliefs, $z = 3.128, p = 0.008$.

Discussion

In relation to the first aim of this study, the results support the hypothesis that secondary school students perceive themselves in general as competent writers in social sciences, as reflected in their high scores on the self-efficacy questionnaire. These results are very similar to those obtained in previous studies with students at the same educational level (Pajares & Johnson, 1996; Pajares, 2007). However, the results of various pieces of research have highlighted the difficulties secondary school students in Spain have with written composition (see, for example, González & Martín, 2006), especially on tasks requiring complex writing skills (see, for example, Mateos, Martín, Villalón & Luna, 2008; Mateos & Solé, 2009), which might cast doubt on the accuracy of their perception of self-efficacy.

As expected, no gender differences were found in writing self-efficacy beliefs across educational levels: girls and boys reported equal writing self-efficacy beliefs, which is consistent with other research (Shell et al., 1995). As Pajares (2003) suggests, at high school, which is equivalent to the levels studied here, these differences tend to disappear, especially when writing self-efficacy beliefs are assessed by students' judgments of the confidence that they possess various academic skills and can accomplish various academic tasks.

Lastly, we would like to emphasise that in spite of no differences having been found in students' perceptions of their competence as writers as a function of their

gender, female students' academic performance was found to be significantly better. The female students obtained higher grades in the subject on which the writing self-efficacy beliefs questionnaire focused. This may be considered as indirect evidence in favour of the tendency described by Pajares (2003) for boys to be more self-congratulatory and for girls to be more modest in regard to their real competence as writers.

As far as the relationship among writing conceptions, writing self-efficacy beliefs and academic performance is concerned, the results support the hypothesis put forward. Students expressing a greater degree of agreement with epistemic conception of writing tend to have greater confidence in themselves as writers and obtain better grades. In contrast, students with a more reproductive conception of writing tend to perceive themselves as less efficacious writers and achieve lower grades. These results are consistent with the findings of other research that has examined the relationships among writing conception, writing self-efficacy and writing performance, albeit at the university level (Maimon, 2002; White & Bruning, 2005). Moreover, they are also consistent with the findings of studies that have looked at the relationship between perceived efficacy for writing and grade in the subject in which students had to perform the writing task (Lavelle et al., 2002).

The regression analysis cast more light on the role played by writing conceptions and writing self-efficacy beliefs in influencing academic performance. Whereas reproductive conception helps to predict poorer academic performance, the relation between epistemic writing conception and higher grades in social sciences is partially mediated by writing self-efficacy beliefs. In other words, as students become aware of the epistemic value of writing (showing greater agreement on the epistemic scale), this conception helps to predict their enhanced writing self-efficacy beliefs and, also, their

better academic performance. Indeed, as already pointed out, the female students, as a group, obtained better grades at every educational stage and expressed significantly more epistemic conceptions about writing. It therefore appears that epistemic conception, together with writing self-efficacy beliefs, may help to attenuate the negative influence of reproductive conception on academic performance. These results would tend to support the mediational role that social cognitive theory attributes to self-efficacy beliefs (Bandura, 1986, 1997; Pajares & Johnson, 1996). Taken as a whole, our findings support the idea that writing conceptions play an indirect, but important, part in academic performance.

Until further work is done on this topic, our results must be interpreted with a certain amount of caution. Although they show that writing conceptions and writing self-efficacy beliefs predict academic performance in a particular subject in which various writing-to-learn tasks are performed, the variance they explain is less than that reported when their relationship with performance on a particular writing task has been studied (see, Pajares, 2007). According to Bandura (1997), self-efficacy beliefs will differ in predictive power depending on the task students are asked to perform. The relationship between self-efficacy and academic outcomes will be strongest when self-efficacy items are closely matched to the outcome under investigation. It may be expected, therefore, that the influence of these beliefs will be greater if their role is assessed in relation to performance on a particular writing task.

Furthermore, in this study we have limited ourselves to examining the role of two variables –writing conceptions and writing self-efficacy beliefs-, leaving aside the influence of other variables that have also been shown to be important in writing outcomes.

In spite of the limitations pointed out, we believe our results can contribute to a better understanding of the role played by writing beliefs. This study also provides indirect evidence of the validity of the academic writing conceptions questionnaire construct used in Study 1. However, it is still necessary to carry out research examining the relationship between these conceptions and performance on a written task. This will be the aim of Study 3.

Chapter 4.

Study 3. The relationship between students' conceptions about academic writing and text quality and learning

Introduction

It was noted in Study 1 that various pieces of research had found a relationship between the writing conceptions of students and the quality of the texts they produce (Boscolo *et al.*, 2007; Campbell *et al.*, 1998; García & Fidalgo, 2004; Lavelle *et al.*, 2002; Miras *et al.*, in revision; White & Bruning, 2005). Different instruments and criteria were used to evaluate the texts, but generally concentrated on aspects concerning the inclusion of relevant information, organisation and/or structure and the text's consistency. However, the relation between the students' representations and text quality was not always examined.

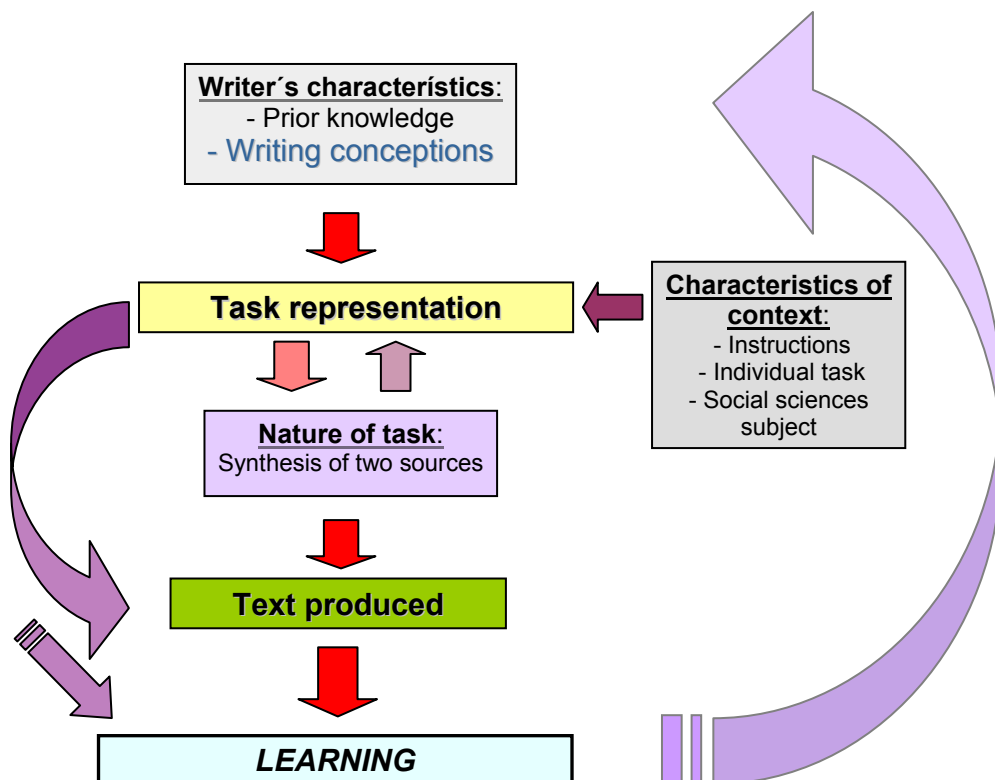
It was also pointed out that some research had revealed a relation between writing conceptions and learning approach (Bosch and Scheuer, 2006; Campbell *et al.*, 1998, Ellis *et al.*, 2006; Lavelle *et al.*, 2002; Lavelle & Zuercher, 2001; Lonka, Maury & Heikkilä, 1997). This research showed that students with more reproductive conceptions tended to a greater extent to have a superficial learning approach, whereas students with more sophisticated conceptions tended to have a deep learning approach and obtain better marks for the texts they write.

A review of this research as a whole suggests that there might exist a relationship between students' writing conceptions, written text quality and approaches to learning. There would therefore be reason to think that students with more sophisticated conceptions tend to write better-quality texts and adopt a deep learning approach, whereas students with simpler, more linear conceptions tend to write poorer-

quality texts and have a superficial approach. However, the studies reviewed above focused on the relationship between conceptions and written products or between conceptions and learning, but did not look at the two hypotheses simultaneously.

The implicit theories perspective also holds that writing conceptions influence how students tackle writing tasks, i.e. with a more epistemic or a more reproductive approach. In addition, those adhering to this perspective hold that the way a task is performed in turn influences how writers learn and whether their learning is more superficial or deeper. However, on the basis of the model put forward here an additional hypothesis is suggested according to which the fact that a student has learned something in performing the task may make them rethink their writing conception (see Diagram 4).

Diagram 4. Model of the factors influencing the use of an epistemic strategy. The variables employed in Study 3.



To test this theoretical model, a study was conducted with part of the sample of secondary school students from Study 1. This time, information was collected on the quality of a written task –a synthesis based on the reading of two texts- and the learning attained after performing the task. A synthesis task was chosen because, from a theoretical point of view, it is one that favours learning (Mateos & Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997) and because it was thought that, being a complex task, it would make it easier to observe the effect of a more reproductive or more epistemic conception than other simpler tasks.

The task was given to the students as part of their work in the subject of social sciences, an area in which the impact of writing to acquire knowledge and foster conceptual change has been less explored than in some others (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004).

Conduct of Study 3.

This study had two general objectives. First, it sought to identify the quality of the written products and the degree of learning achieved by secondary school students with certain knowledge, beliefs and conceptions about writing. Second, it set out to explore the relation between these characteristics of the students, especially their writing conceptions, on the one hand, and the quality of their written products and the level of learning they achieve after performing the task, on the other.

Method

Participants

The sample comprised 111 pupils, 51(31 males and 20 females) in the fourth year of ESO (compulsory secondary education), with an average age of 15, and 60 (29 males and 31 females) in the first year of Bachillerato (post-compulsory secondary education) with an average age of 16.

Material employed

The students' conceptions were assessed using the same questionnaire as in Study 1.

To obtain a general assessment of the prior knowledge the students had about the topic of imperialism, they were asked three questions (see Appendix 8). The replies were scored as follows: no points for wrong ideas or failure to answer and one point for appropriate ideas.

The texts for the synthesis task were chosen from two 4th-year ESO social sciences textbooks and dealt with European imperialism, one of the subjects on the syllabus. The extracts chosen were adapted and presented as shown in Appendix 9, accompanied verbally by a set of instructions (see Appendix 10). Both were expository texts and for the most part contained common ideas, generally set out explicitly (see Appendix 11). The text entitled *Las motivaciones del Imperialismo* (Imperialism's Motivations) comprised 207 words and basically listed the motivations of imperialism. The passage entitled *Las causas de la colonización del siglo XIX* (The Causes of 19th Century Colonisation) comprised 177 and referred to the causes in a more implicit and evaluative way.

The learning acquired by the students after carrying out the synthesis task was assessed by means of eight questions of varying levels of complexity, in accordance with the model put forward by Van Dijk (1985). The first two questions belonged to the

micro-structure level, questions 3 and 4 to the macro-structure level, numbers 5, 6 and 7 to the super-structure level and the last dealt with the situation model.

Procedure

The data were collected during two of the students' classes. During the first session, the research was presented and data collected about the pupils' conceptions and prior knowledge. In the second session, the students were asked to perform the task. They were told what the task consisted in and that after they had completed it they would be required to answer some questions on the texts. The text presentation order was controlled for: 54.4% were given text A first, the other 45.6% being given text B first. The total time taken by the participants ranged from 40 to 60 minutes.

The syntheses were assessed according to seven criteria taking into account various analysis dimensions: the information included, organisation of the information, structure and formal aspects (see Table 12).

Table 12. Dimensions of analysis of the syntheses

ANALYSIS DIMENSIONS	CRITERIA
Information included	Selection of main ideas and exclusion of irrelevant ideas
	Information source
Organisation of the information	Elaboration of the content and appropriateness of the interpretation
	Cohesion and coherence
Structure	Way of relating and integrating the information
	Independence with regard to the structure of the source text
Formal aspects	Correct spelling, grammar and punctuation

Each synthesis was given a score from 1 to 4 on each of the seven criteria, with 1 being the worst and 4 the best. The scoring template used is shown in Appendix 12.

To facilitate scoring of the information included dimension, a conceptual map was drawn up containing the main ideas in each of the source texts (see Appendix 11). Examples of syntheses and their scoring are given in Appendix 12.

Another researcher scored 20% of the syntheses according to the same criterion. The Kappa statistic was calculated as a measure of inter-judge agreement. All the values were significant ($p < .05$) with an average value of 0.701 and a range of 0.412 to 1 (see Appendix 14).

The appropriateness of the answers to the learning questions was scored from nought to two as follows: appropriate (2); partially correct and/or elaborated (1); incorrect/inappropriate (0). To facilitate the scoring, a marking guide was produced including examples of each of the possible scoring categories. The marking template is shown in Appendix 15. Another researcher scored 20% of the answers to the learning questions using the guide. The average value of the inter-judge agreement was 0.08 (Kappa) within a range of 0.60 to 1 (see Appendix 14).

Results

First the descriptive results in regard to the different variables investigated and the complementary analyses carried out to ascertain the psychometric properties of the instruments used are given. Following this, the analysis of the relations among the variables is presented, first using correlation analysis, then using confirmatory factor analysis.

Prior knowledge

The students displayed a great deal of ignorance of the subject of imperialism. Moreover, the Bachillerato students' scores were not significantly better than those of the 4th year ESO students. As the prior knowledge of both groups was so poor, this variable was not taken into consideration in subsequent analyses.

Synthesis quality

A chi-square test was performed to find out whether any of the categories had a higher or lower score than would be expected by chance. The results showed that students received the highest quality score significantly less on the information, elaboration and interpretation, cohesion and coherence, and relation and integration criteria.

They also showed that the Bachillerato students obtained significantly higher scores than the ESO students only on the selection of ideas criterion.

Various analyses were conducted to investigate the empirical structure of the criteria employed with a view to obtaining information about the synthesis quality assessment instrument.

First, the selection of ideas criterion was examined. This was done by performing a reliability analysis including the variables representing the presence or absence of each of the ideas in the conceptual map. The Alpha value was .692. As this result suggests that the set of ideas in the text is underpinned by a common construct, a new variable -mean ideas- was created formed by the mean score for the ideas present in the synthesis. This new variable correlated with the generic selection of ideas criterion ($r = .797, p < .001$), so both variables may be taken as good indicators -the new variable more quantitative, the other more qualitative- of the selection of information performed by the students.

A similar procedure was followed with the set of criteria used to assess the syntheses. A reliability analysis was performed on the set of criteria employed together with the mean ideas variable. In this case the Alpha value was .740. A correlation analysis was also conducted, the results of which show that most of the criteria correlated with each other (see Appendix 16). A principal components factor analysis was then performed with the full set of criteria to look more deeply at the assessment instrument's empirical structure. The result of the analysis revealed three factors with initial self-values greater than one that account for 75.811% of the variance (see Appendix 17). These results suggest that three aspects can be distinguished in the set of criteria employed corresponding in part to the proposed assessment dimensions and enabling a distinction to be made between the aspects most closely related to the extraction of information, those most closely linked to written composition and formal aspects.

Questions on the learning achieved

The analyses show that Question 1 was the only one answered correctly by more than half the pupils. The other questions were answered incorrectly, or only partially correctly, by a majority of the students. The results of the chi-square test indicate that there were no significant differences between the two groups. No significant differences in learning according to the order in which the students were given the texts were found either (text A or B).

A reliability test was performed to obtain information about the empirical structure of the questions on the learning achieved, considering the eight questions as items of a single instrument. The Alpha value was .701. As the scoring of the questions shows a certain internal consistency it was decided to use the mean score of the answers

to the whole set of questions as the operative measure of the learning achieved. A new variable was thus created -learning questions mean- as an overall measure of students' comprehension (mean: .877; standard deviation: .382).

Relation between conceptions, product quality and learning

The first step in exploring the relations among the different variables was to analyse the correlations between the items on the two scales assessing writing conceptions, the quality dimensions of the synthesis and the learning achieved. From this analysis it can be gathered that there exists a positive relation between an epistemic writing conception and two components of the synthesis quality dimension: information selection and formal aspects. Conversely, a negative correlation was found between a reproductive conception and the synthesis organisation and synthesis structure dimensions. In addition, all the synthesis quality dimensions, except those to do with formal aspects, correlated positively with the learning achieved.

Models of the relations between conceptions, product quality and learning

The confirmatory factor analysis technique was again employed to test the model of the relations between conceptions, synthesis quality and learning. LISREL software and the maximum likelihood method were used. To avoid the problem of multicollinearity due to the fact that the facets and the scales are composed of the same items in the eight-factor model of writing conceptions developed in Study 1, the two-scale model and the six-facet model were tested separately. In addition, to enhance the precision of the models' explanatory power, the estimates were adapted taking into account the reliability of the scales and the facets (see Appendix 2).

For each of these models, four possible models of relation (nested models) were compared:

- Model I: There is no relation among the variables.
- Model II: Writing conceptions influence synthesis quality.
- Model III: Writing conceptions influence synthesis quality and synthesis quality influences learning.
- Model IV: Writing conceptions influence synthesis quality, synthesis quality influences learning and learning influences conceptions.

Confirmatory factor analysis enables complementary information to be obtained on the models. On the one hand, it makes it possible to ascertain a model's fit, that is to say, whether the relations posited theoretically are confirmed by the data. On the other hand, it provides a description of the significant correlations among the variables that are part of the model, and so offers the possibility of detailing the relations postulated with greater precision. In this study, as well as the results of the tests applied to the different models, a brief description will be given of the model with the best fit indices.

The models' goodness of fit in regard to the theoretical design of the writing conceptions on two scales³. It follows from the interpretation of these indices that only models III and IV show good fit. In order to have more precise information for comparing the goodness of fit of the different models, the difference in the χ^2 value was compared together with each model's degree of freedom (df) and the associated p value. A significant change in chi-square indicates that one model has a better fit than another.

³ The diagrams based on an analysis of each of the models can be seen in Appendix 18.

The results in this case indicated that Model IV did not have a significantly better fit than Model III, so the simpler one, i.e. Model III, was chosen.

Description of Model III. Various significant coefficients are found in this model. First, the reproductive scale correlates negatively with three of the synthesis quality dimensions, but not with formal aspects. The epistemic scale, on the other hand, correlates positively with all the synthesis quality variables. Learning correlates only with the mean ideas variable and the synthesis organisation dimension.

Of the synthesis quality indicators, the information, organisation and structure dimensions correlate positively with each other, but only organisation correlates also with the formal aspects criterion. Mean ideas correlates positively with the information included and organisation dimensions, and negatively with structure.

The models' goodness of fit in regard to the theoretical design of the six-facet writing conceptions⁴. Only Models III and IV display goodness of fit. In this case, comparison of the models revealed that Model IV is significantly better than Model III. This means that in the case of the facets, the relation between learning and conceptions is a significant improvement on Model III, so Model IV is the one that must be chosen.

Description of Model IV. In this model, there are only two significant regression coefficients, one for each conception. On the one hand, the revision facet on the reproductive scale correlates negatively with the formal aspects criterion ($-.46, p < .05$). On the other hand, the uses and functions facet correlates positively with learning ($.19, p < .05$).

⁴ The diagrams based on an analysis of each of the models can be seen in Appendix 19.

Of the synthesis quality indicators, the three dimensions correlate with each other, but none of them correlates with the formal aspects criterion. The mean ideas variable correlates with the information included and organisation dimensions.

Discussion

This investigation had two basic objectives, one of a more descriptive nature, the other of a more explanatory nature. On the one hand, the study sought to identify the quality of the written products and the degree of learning achieved by secondary school pupils with certain conceptions about writing. On the other hand, it set out to explore the relationship between these conceptions and the quality of students' products and the level of learning achieved by students as a result of producing their written texts.

In regard to the first, descriptive objective, the results indicate that most of the syntheses were assessed as being of poor or average quality, especially on the criteria that have to do with elaborating and interpreting the content of the source texts and endowing the students' own texts with coherence and cohesion. It seems, therefore, that pupils have more problems on the organisation of information dimension, which is precisely an essential aspect of all written composition.

Although research by our team had already brought out the difficulties compulsory secondary education students have in producing syntheses (Mateos *et al.*, 2008), it was expected that post-compulsory secondary education Bachillerato students would produce better texts than the younger pupils. However, this hypothesis was not supported by the data and the results therefore corroborate the conclusions of other studies that stress the difficulty of synthesis tasks (Mateos & Solé, 2009).

The results regarding the learning achieved after carrying out the task are similar. There are no differences between the two educational levels and the learning is

quite poor. A large proportion of the pupils were reluctant to answer questions requiring them to elaborate a macrostructure or superstructure, and those who attempted to do so had serious difficulties in giving correct answers. This homogeneity in regard to both synthesis quality and learning may be due in part to the students' lack of familiarity with the topic, as both groups displayed great ignorance of the subject chosen, although it was on their syllabus. It might also indicate that the very nature of the synthesis task requires competences that need to be developed throughout the Bachillerato stage.

With respect to the other objective, the correlational analysis indicates that students with epistemic conceptions tend to produce better-quality syntheses and learn more when they do such an exercise. Conversely, students with more reproductive conceptions tend to produce poorer-quality syntheses and learn less when they perform such a task. Taking this idea a step further, the results of the confirmatory factor analysis support the hypothesis that conceptions influence synthesis quality and that this in turn influences the level of learning. In particular, the two-factor model, which postulates a relationship between conceptions, synthesis quality and learning, fits the data well, and so it can be said that the relationship postulated is supported by the data. The six-facets model also displays a good fit, indicating that, with the qualifications added by the facets, there is a relationship between writing conceptions and learning. However, this model was unable to identify any significant relations between conceptions and the other variables because of the low reliability of the facets, especially in the case of the epistemic scale. This finding is probably due to the fact that the facets' error measurement does not allow the relations between conceptions, synthesis quality and learning to be made very precise. It might be useful for future studies to add and/or change some items in order to evaluate the different facets. Nevertheless, in spite of the study's limitations, the psychometric guarantees obtained

allow it to be taken as supporting the hypothesis that writing conceptions influence the quality of written products and play a mediating role in learning. However, the hypothesis of a two-way relationship between conceptions and learning is not supported empirically in the case of the two-scale theoretical model, although it is in the case of the six-facet model. While we are aware that there is no reason why the fact of learning to a greater or lesser extent on a particular task should have an influence on writing conceptions in general, it did seem pertinent to test this hypothesis tentatively. The results of this exploratory study suggest that learning may affect how students conceive of writing, but they are not conclusive. The results might tell us more if, instead of learning on a particular task, an overall measure of learning were used, but this is something that must be investigated by future research.

The results of the research reported here would also have to be supplemented by a more qualitative methodology, such as case studies, enabling the role of writing conceptions in written composition processes to be considered in greater detail and providing information on how this influence is exerted. Similarly, longitudinal studies might provide information on the development of the relations between conceptions and practice.

Although this study is only an exploratory contribution, the results suggest that writing conceptions do play an important part in writing to learn in an educational context. It seems pertinent, therefore, that these results be taken into account in the educational context. The results of the three studies are summarised and certain recommendations in this connection are put forward in the conclusions (see Chapter 5 bis).

SECCIÓN DE REVISIÓN TEÓRICA

Capítulo 1.

ANTECEDENTES TEÓRICOS.

1.1. La escritura como herramienta de aprendizaje.

La llamada *sociedad del conocimiento* y el desarrollo de nuevas tecnologías formulan nuevos retos a los ciudadanos, que se ven obligados a enfrentarse con una gran cantidad de fuentes de información en gran medida invasivas, multifacéticas y a menudo contradictorias (Alexander y Jetton, 2000; Bindé, Cotbett y Verity, 2005; Webster, 1995). En la actualidad, no es suficiente con acceder a la información sino que también hay que saber cómo buscar, seleccionar, interpretar, evaluar e integrar datos de diversas fuentes para construir un discurso propio. En otras palabras, hay que ser capaces de convertir la información en conocimiento (Pozo, 2003). En estos tiempos, la aspiración de que la educación debería dotar a los alumnos de criterios y estrategias que les permitan aprender con autonomía resulta irrenunciable (Comisión Europea, 2003; OECD, 2002).

Puesto que buena parte del aprendizaje se realiza a través de textos escritos, entre esas estrategias no pueden faltar la lectura y la escritura; no hay aprendizaje académico que pueda dissociarse de ellas. Así, leer y escribir aparecen ahora como instrumentos que no sólo posibilitan el acceso a la información, sino que también pueden desempeñar un papel clave en el aprendizaje autónomo. Frente a antiguas concepciones más restrictivas, autores como Olson (1998) o Martí (2003) entienden que la alfabetización no es sólo codificar o decodificar el lenguaje hablado, sino que tiene implicaciones psicológicas. De este modo, aún siendo la alfabetización un gran avance, por sí sola no produce necesariamente cambios en el estilo ni en los resultados de

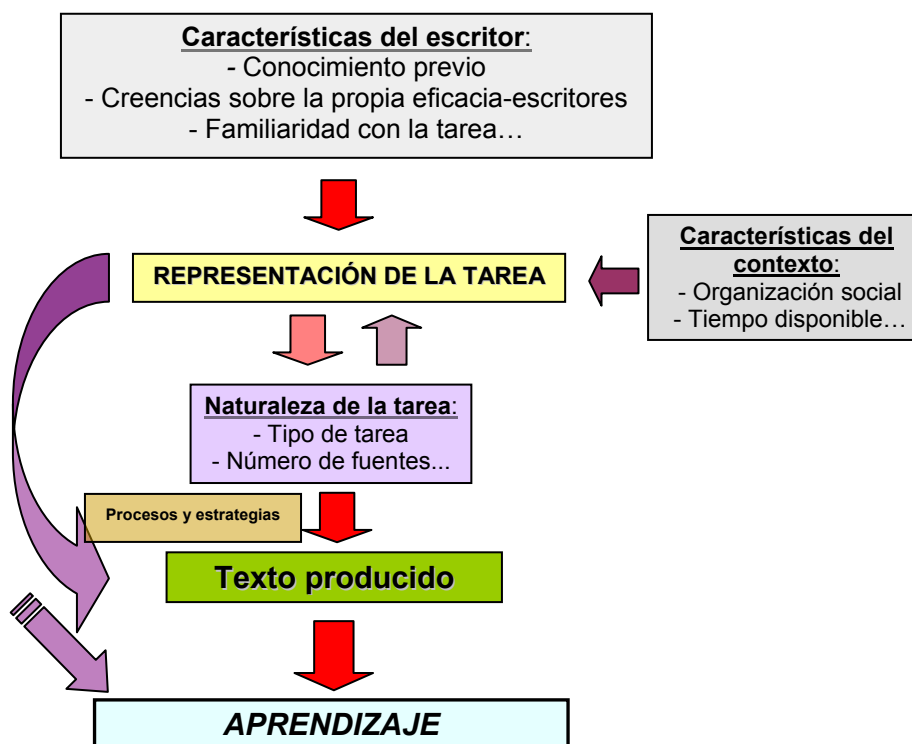
aprendizaje; depende de cómo se use. En palabras de Kozulin (2000), “*no basta con adquirir la alfabetización como una aptitud técnica (...), no basta con hacer que los estudiantes estén alfabetizados formalmente; también es necesario que utilicen la alfabetización de una manera que sea pertinente para el objetivo de la educación formal*” (pág. 146).

De este modo, la lectura y la escritura aparecen como estrategias de aprendizaje que pueden fomentar procesos cognitivos complejos que ayuden al aprendizaje (Galbraith, 1998; Lewis y Wray, 2000; Newell, 2006; Rijlaarsdam, y van den Bergh, 2006; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001). Así, por ejemplo, las últimas reformas del sistema educativo español recogen las propuestas de la Comisión Europea e incorporan dentro de las Competencias Básicas la competencia de *aprender a aprender* (LOE, 2006), impensable sin el uso de la lectura y la escritura (Martín y Moreno, 2007). Del mismo modo, el Espacio Europeo de Educación Superior en el que se encuentra inmerso el sistema educativo universitario exige, entre otros aspectos, que la educación universitaria se dirija, no sólo y no tanto a la formación en los contenidos específicos de una materia o disciplina, como a la formación en las competencias necesarias para aprender, generar y aplicar esos contenidos de manera autónoma (Bologna Declaration, 1999). En otras palabras, lo que se ha dado en llamar “alfabetización académica” debe ser considerada un objetivo de la enseñanza universitaria (Lea y Stierer, 2000; Björk, Bräuer, Rienecker y Stray Jörgensen, 2003; Carlino, 2004; Castelló, 2009; Mateos, 2009).

Aunque estas corrientes se encuentran teórica y empíricamente fundamentadas, la misma investigación también ha puesto de manifiesto que la escuela está lejos de fomentar un aprendizaje acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento. Estudios sobre la Educación Secundaria (Castelló, 1998; Langer y Appelbee, 1987;

Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005) y sobre la Universidad (Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007; Tynjälä, 1998) han mostrado que en las aulas se enfatiza el trabajo individual a partir básicamente de una única fuente y que las demandas de escritura suelen estar encaminadas hacia la reproducción de la exposición del profesor o del libro de texto. En este contexto tradicional, la escritura se emplea básicamente como instrumento para reproducir la información y no para aprender a aprender. Ahora bien, ¿a qué obedece que la escritura se use como herramienta para la construcción de conocimiento? Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el uso de una estrategia epistémica depende de la interacción entre múltiples variables de la tarea, del contexto y del escritor (Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004; Flower, 1994; Hayes, 1996; Newell, 2006). En el Diagrama 1 se representan y ejemplifican algunas de estas variables.

Diagrama 1. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica.



Así, la naturaleza de la tarea tiene un importante papel, pues se considera que determinadas características de las tareas de escritura pueden promover en mayor medida el aprendizaje y la reflexión. Parece claro que, frente a tareas como copiar textos o resumir literalmente lo que expone un autor, elaborar un informe de prácticas (Keys, 2000), un diario de aprendizaje (Cantrell, Fusaro y Dougherty, 2000) o una síntesis (Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997), son actividades que tienen más posibilidades de fomentar el aprendizaje. Características como la reelaboración e integración de la información o el uso de múltiples fuentes serían, por tanto, favorables para un aprendizaje significativo (Spivey, 1997; Wiley y Voss, 1999). En este sentido, las tareas que implican escribir a partir de la lectura de varios textos resultan especialmente interesantes, pues combinan el poder de ambas herramientas y además promueven la elaboración de una estructura propia de conocimientos a través de la integración de las propias ideas con las de otros autores (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick, y Peck, 1990; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008; Mateos y Solé, 2009; McGinley, 1992; Tynjälä, 2001).

Por otra parte, factores contextuales como el seguimiento que puede proporcionar el profesor o el tipo de organización social (Brown y Campione, 1996; Keys, 1995) pueden ser variables que favorezcan un mayor aprendizaje.

Por último, desde hace décadas la literatura ha destacado la importancia de características del escritor tales como el conocimiento previo sobre el tema y sobre los géneros de escritura (Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004; Donovan y Smolkin, 2006; Newell, 2006;), la motivación (Hidi y Boscolo, 2006), el nivel de habilidades de composición, o las habilidades estratégicas y metacognitivas (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, y Van den Bergh, 2007; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008; McCutchen, 2006; Newell, 2006). De entre estos factores, desde enfoques sociocognitivos y

socioculturales se ha subrayado la importancia del sentido que los escritores atribuyen a las actividades que realizan como factor determinante del proceso cognitivo que despliegan durante la escritura (Flower, 1994). De ahí la importancia de estudiar el papel de la representación de la tarea concreta a la que tiene que enfrentarse el escritor y del contexto en el que ésta se lleva a cabo (Flower *et al.*, 1990; Nelson, 1990; Prior y Shipka, 2003). La forma en que un escritor se representa o interpreta la tarea podría estar condicionada, en parte, por creencias y concepciones más generales sobre la escritura. Así por ejemplo, la percepción de los alumnos sobre su propia competencia a la hora de escribir ha demostrado un gran poder predictivo sobre los procesos y resultados de aprendizaje que ponen en marcha (Pajares y Valiente, 2006). En este contexto, las concepciones sobre la escritura que mantienen los estudiantes aparecen como un campo de investigación muy prometedor y poco explorado (Bruning y Horn, 2000).

1.2. Las concepciones implícitas de los alumnos acerca de la escritura

El estudio de estas representaciones sobre la escritura puede abordarse desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. En este trabajo de tesis doctoral hemos adoptado el marco que aborda las concepciones como *teorías implícitas* (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, 1993). Aunque la mayor parte de la investigación sobre cómo conciben la escritura los alumnos se ha realizado desde enfoques fenomenográficos y metacognitivos, recientemente algunos trabajos han indagado las concepciones desde modelo implícitos (véase Estudio 1). Así, frente a perspectivas que abordan únicamente los aspectos explícitos de las representaciones, el marco de las teorías implícitas es, a nuestro juicio, más integrador.

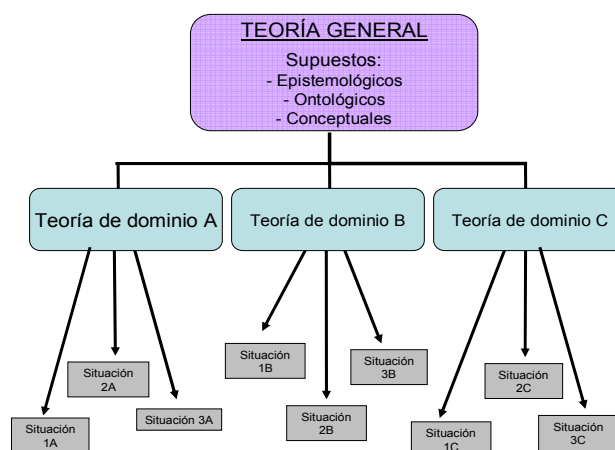
1.2.1. El marco de las teorías implícitas

Según este enfoque, las teorías implícitas son productos cognitivos que se originan a partir de las representaciones que las personas, a lo largo de su vida, han almacenado en su memoria a partir de sus experiencias cotidianas en contextos sociales de interacción (Rodrigo, 1993). La investigación ha puesto de manifiesto que estas teorías sobre la mente y el conocimiento se caracterizan por su desarrollo temprano (Montgomery, 1992; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte y Sola, 2006) y su construcción incidental y no consciente (Atkinson, 2002; Reber, 1993) a través de procesos de aprendizaje espontáneo en el seno de prácticas culturales en las que el grado de elaboración conceptual es mínimo (Wertsch, 1981, citado en Rodrigo, 1993). De este modo, las teorías se desarrollan inicialmente a partir de la exposición reiterada del niño a diversos ambientes, tanto informales como posteriormente formales, en los que éste interactúa con diversas áreas de conocimiento (Rogoff, 1990; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993). Fruto de la participación en estos escenarios informales y su posterior acceso a los contextos de enseñanza formal, las personas van elaborando sus representaciones mentales acerca de los múltiples contenidos que aprenden, así como acerca de sus respectivos procesos de adquisición.

Pese a su carácter *encarnado* (Pozo, 2003), estas concepciones poseen una estructura interna relativamente coherente y consistente, en la que se aprecia una notable organización conceptual de sus contenidos. Así, se distinguen tres niveles de representación (véase Diagrama 2). En el primer nivel se encontrarían las representaciones sobre las situaciones concretas, que son dependientes del contexto, de carácter procedimental, y generalmente muy útiles a la hora de enfrentarse a situaciones cotidianas. De estas representaciones somos conscientes y se pueden verbalizar. De este modo, las personas pueden llegar a explicar las conductas o respuestas particulares que

han dado en una situación dada elaborando representaciones *ad hoc* en ese momento, pero eso no significa que las tengan así almacenadas. En realidad, el conjunto de representaciones que se activan en determinados contextos comunes se agrupan formando teorías específicas de dominio. En este segundo nivel encontraríamos representaciones no articuladas, de las que es más difícil informar y que también son adquiridas por un aprendizaje no intencional. Estas teorías son menos accesibles para el sujeto, pero más estables, y contienen una serie de reglas o regularidades a partir de las que se construyen las representaciones situacionales en esos contextos comunes. A su vez, estas teorías tienen su origen en teorías implícitas más generales, que constituyen el tercer nivel de representación. Estas teorías generales cuentan con serie de supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales que restringen el procesamiento de la información, determinando tanto la información procesada como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información. Estos principios son los que dotan de un cierto grado de consistencia a las teorías de dominio.

Diagrama 2. Niveles de representación según el marco de las teorías implícitas.



De este modo, para que un sujeto cambie verdaderamente su teoría de dominio debería producirse un cambio conceptual en el nivel más profundo de las teorías

implícitas. Así, el cambio se concibe aquí como una *redescripción representacional* en la que las representaciones se convierten en conocimiento a través de un proceso de explicitación progresiva (Pozo, 2003).

1.2.1. Las teorías implícitas en el dominio de la escritura académica

En este trabajo, nuestro propósito es indagar las teorías de los alumnos en el dominio de la escritura, y en particular, de la escritura académica. Por académica entendemos aquí la escritura empleada en contextos educativos formales y no formales con objeto de aprender contenidos curriculares. Aunque el uso expresivo y o creativo de la escritura está recibiendo recientemente una gran atención por parte de los investigadores (Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam y Van Den Bergh, 2008) nuestra intención aquí es circunscribirnos a la escritura académica.

Desde nuestro marco teórico, la escritura académica sería parte de la teoría de dominio que incluye las representaciones ligadas a la escritura. Así, englobaría las representaciones concretas de los alumnos sobre distintas facetas de la escritura, como por ejemplo sobre cuándo es útil utilizarla o sobre las diferentes situaciones implicadas en el proceso de composición escrita. Por ejemplo, un estudiante puede ser consciente de que suele revisar lo que escribe (su práctica) y de que cree que revisar lo que se escribe ayuda a mejorar el producto y aclarar sus ideas (su creencia), etc., pero no es consciente de que todas esas creencias y prácticas están más o menos relacionadas en torno a determinados principios o supuestos.

Desde nuestro marco, estos supuestos serían similares a los de las teorías implícitas más generales de aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). En este sentido, las diferentes formas de usar y de concebir la escritura académica estarían determinadas por principios semejantes a los de las teorías implícitas más generales de aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). Según las investigaciones en este campo, pueden identificarse tres teorías:

directa, interpretativa y constructiva. A estas teorías subyacen supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales diferenciados y con distinto nivel de complejidad (ver Tabla 1). Así, las teorías *directa* e *interpretativa* son estructuras de conocimiento más implícitas y simplistas que la *constructiva*. Ésta por el contrario sería más sofisticada y compleja y contendría representaciones más explícitas generadas en contextos formales de educación.

Tabla 1. Supuestos de las teorías generales sobre el aprendizaje y la enseñanza

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA			
SUPUESTOS	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
EPISTEMOLÓGICOS <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?</i>	REALISMO INGENUO, DUALISMO El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque don diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos	REALISMO INTERPRETATIVO PLURALISMO El conocimiento refleja el objeto de manera algo distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contraste, etc.	CONSTRUCTIVISMO El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.
ONTOLÓGICOS <i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	ESTADOS Y SUCESOS Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	PROCESOS Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	SISTEMAS Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
CONCEPTUALES <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i>	DATOS Y HECHOS Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	CAUSALIDAD LINEAL. DE SIMPLE A COMPLEJA La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	INTERACCIÓN Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.

Las teorías en el dominio de la escritura que pretendemos investigar en esta tesis doctoral se relacionarían estrechamente con las teorías *interpretativa* y *constructiva*,

puesto que nuestro interés es conocer las concepciones de alumnos que ya han superado el proceso del aprendizaje de la lectoescritura. Como mostraron Scheuer, de la Cruz, Huarte, Bosch, Belle y Baccalá (2006) en su trabajo sobre las concepciones implícitas acerca del aprendizaje de la escritura de niños de Primaria y primeros cursos de Secundaria, los alumnos más jóvenes (preescolar, primero y cuarto grado) tienden a mantener a una teoría *directa* mientras que los estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria (séptimo grado) se encuentran más cerca de una teoría *interpretativa*. De este modo las teorías de la escritura de alumnos más mayores estarían restringidas por supuestos semejantes a los de las teorías *interpretativa* y *constructiva*, que se corresponderían con lo que en este dominio hemos llamado concepción reproductiva y epistémica, respectivamente (Ver Tabla 2). Así por ejemplo, restringir la escritura a la mera transmisión de información se vincularía con la teoría *interpretativa* del aprendizaje, que considera que la escritura ha de reflejar con precisión el conocimiento y por tanto le concede un carácter reproductivo. Por el contrario, una posición en la que se reconoce la importancia del rol activo del escritor y los procesos de planificación y revisión para generar un producto que ayuda al aprendizaje se relacionaría con la teoría *constructiva*, que atribuye a los procesos mentales del alumno un rol activo de las propias representaciones y que considera el aprendizaje como la transformación de conocimiento.

Tabla 2.- Supuestos de las teorías de dominio sobre la escritura

TEORÍAS DE DOMINIO		
SUPUESTOS	REPRODUCTIVA	EPISTÉMICA
EPISTEMOLÓGICOS <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y la escritura?</i>	REALISMO INTERPRETATIVO La escritura refleja el objeto de conocimiento con fidelidad, aunque con diversos grados de exhaustividad. Hay textos escritos parciales y textos completos y textos correctos e incorrectos El escritor y el texto se consideran entidades independientes.	CONSTRUCTIVISMO El texto es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción puede proporcionar modelos alternativos de un mismo conocimiento. El criterio para juzgar el texto es el de niveles de adecuación y ajuste a las metas del escritor.
ONTOLÓGICOS <i>¿Qué clase de entidad es la composición escrita?</i>	PROCESOS Escribir es un proceso del sujeto pero consiste básicamente en traducir linealmente el pensamiento. El proceso de composición escrita es simple, y la planificación y la revisión tienen un papel menor. Escribir es una actividad que depende de un conocimiento ya dado (sobre el contenido y sobre la corrección formal)	SISTEMAS La composición escrita es en un sistema dinámico en el que interactúan la forma y el contenido en función de los objetivos discursivos del escritor. El proceso de composición escrita es, por tanto, recursivo y complejo.
CONCEPTUALES <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la escritura y cómo se estructura ésta?</i>	CAUSALIDAD LINEAL DE SIMPLE A COMPLEJA Este modelo incluye un conjunto de habilidades básicas del escritor para textualizar y un estándar de corrección puramente gramatical y de exhaustividad del contenido. Esas habilidades del escritor influyen directa y unidireccionalmente sobre la escritura.	INTERACCIÓN La escritura requiere unas habilidades y unos conocimientos que se relacionan entre sí de forma dinámica e interactiva (la relación entre escritura y aprendizaje, la relación entre planificación, textualización y revisión, etc.). A partir de esta interacción pueden generarse o construirse nuevos conocimientos y habilidades.

El objetivo de este trabajo, por tanto, es investigar las concepciones sobre el dominio sobre la escritura de los alumnos a partir de sus representaciones situacionales de primer nivel.

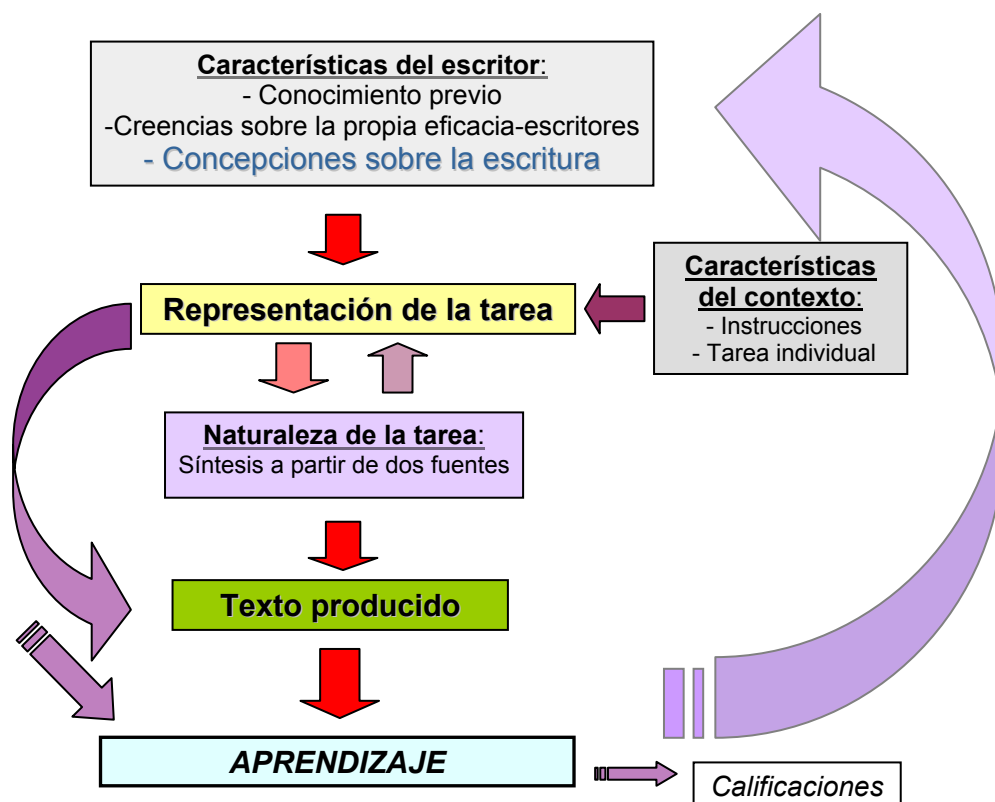
1.3. La investigación sobre las concepciones acerca de la escritura en este trabajo.

Desde nuestro marco teórico, un verdadero cambio en las concepciones implica una *redescripción representacional* en la que la progresiva reflexión sobre los propios procesos escritos lleva al escritor a repensar sus concepciones. En otras palabras, partimos del supuesto de que existe una relación bidireccional entre las prácticas y las

concepciones de escritura (Mateos, Martín y Villalón, 2006). De este modo, la forma en que los aprendices se enfrentan a las tareas de escribir para aprender está mediada por la manera en que conciben la propia escritura pero, al mismo tiempo, las propias tareas pueden demandarles procesos y estrategias que les lleven a consolidar o avanzar en esa concepción. Así, consideramos que cuando el alumno se da cuenta de que ha aprendido cuando ha realizado una tarea escrita, esto puede cambiar su manera de concebir la escritura. De este modo, las experiencias del alumno pueden llevarle a reflexionar sobre los procesos que le han llevado al aprendizaje y por tanto ayudarle a considerar la escritura como una herramienta epistémica. En este sentido, la forma de abordar las tareas de escribir para aprender puede verse influida por la relación dinámica entre las concepciones y las prácticas (ver Diagrama 3).

Diagrama 3. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica.

Variables empleadas en este trabajo.



Desde este marco teórico, nuestro equipo de investigación ha realizado varios estudios dirigidos a conocer las prácticas de escritura que llevan a cabo los estudiantes en la educación secundaria y en la universidad, así como los procesos de aprendizaje que ponen en marcha cuando se enfrentan con diferentes tipos de tareas (Solé, Mateos, Martín, Miras, Castells y Cuevas, 2005; Mateos, Martín y Villalón, 2006; Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2007). Los resultados de estos trabajos indican que las prácticas que en general se están llevando a cabo distan mucho de favorecer un uso epistémico de la escritura y que los alumnos tienen grandes dificultades para emplear la escritura como instrumento de aprendizaje en los contextos académicos. La búsqueda de posibles interpretaciones de estas dificultades nos ha llevado a preguntarnos por el papel que podrían estar desempeñando las concepciones que los estudiantes poseen sobre la escritura. Con el fin de dar alguna respuesta a esta pregunta nos hemos planteado explorar dichas concepciones, analizando su relación con los productos escritos que elaboran los estudiantes y con el nivel de aprendizaje que consiguen. Este propósito general se ha desarrollado a través de la realización de tres estudios que se corresponden con los siguientes capítulos de esta tesis doctoral. En el Estudio 1 (Capítulo 2) se investigaron las concepciones sobre la escritura de alumnos de Educación secundaria, bachillerato y universidad, indagando en particular cuál es su concepción sobre usos y funciones de la escritura y sobre el papel de los procesos tanto de planificación y de textualización como de revisión. Además se analizaron si dichas concepciones varían en función del nivel educativo en el que se encuentran, el dominio de conocimiento al que pertenecen y de si se trata de alumnos o alumnas. En el Estudio 2 (Capítulo 3), se examinó la relación de las concepciones de la escritura con otras variables como la percepción de eficacia de los alumnos como escritores y su rendimiento académico (operativizado como la calificación obtenida en

la asignatura). Finalmente, en el Estudio 3 (Capítulo 4) se analizó la relación de las concepciones sobre la escritura de alumnos de secundaria con la calidad de sus productos escritos y con el aprendizaje que alcanzaron tras realizar una tarea de síntesis.

SECCIÓN DE TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 2.

ESTUDIO 1⁵.

Las concepciones de los alumnos acerca de la escritura académica.

2.1. Las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura académica.

A continuación resumiremos la investigación realizada sobre las representaciones de los alumnos acerca de la escritura desde distintos marcos teóricos.

2.1.1. La investigación sobre las representaciones acerca de la escritura.

Las investigaciones relativas a cómo conciben los estudiantes la escritura son escasas y proceden de diversos marcos teóricos como la metacognición, la fenomenografía o el aprendizaje social. Desde estos marcos, los supuestos sobre la naturaleza de las concepciones e incluso los propios términos para referirse a ellas son diferentes. Además, en muchas ocasiones no se centran principalmente en las concepciones sobre la escritura como herramienta de aprendizaje sino en las concepciones sobre otros aspectos de la escritura como los motivacionales o los emocionales. Por ese motivo, a continuación revisaremos aquellos trabajos que, aunque en algunos casos no hayan tenido como foco de atención las concepciones de los alumnos sobre la escritura para aprender, puedan ser útiles a la hora de investigarlas.

Desde un enfoque próximo a la metacognición y con objeto de ver qué tipo de estrategias utilizan los alumnos a la hora de escribir y no tanto sus concepciones

⁵ Los resultados de este estudio han sido parcialmente publicados en Villalón y Mateos (2009).

encontramos los trabajos pioneros de Bereiter y Scardamalia (1987). Como es bien conocido, estos autores pusieron de manifiesto que los escritores expertos y los más novatos utilizan distintas estrategias. Por un lado, los escritores más inexpertos utilizan un modelo de composición escrita de *decir el conocimiento*, en el que escriben lo que les pasa por la cabeza en el mismo orden en que surge, “contando lo que saben”. Por otro lado, el modelo de *transformar el conocimiento* que adoptan los escritores expertos supone entender la escritura como el resultado de la interacción entre el “espacio problema del contenido” (qué decir) y el “espacio problema retórico” (cómo decirlo). Para Bereiter y Scardamalia, sería el proceso dialéctico entre ambos espacios lo que llevaría al escritor a cambiar sus conocimientos a lo largo del proceso de composición y lo que posibilitaría la función transformadora del conocimiento o epistémica de la escritura.

También desde esta perspectiva, Raphael, Englert, y Kirschner (1989) estudiaron el conocimiento metacognitivo sobre el proceso de escritura de textos narrativos y expositivos de alumnos de Primaria. A través de cuestionarios y entrevista examinaron el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los alumnos que participaron en diferentes programas de escritura que ponían el énfasis en diferentes aspectos del proceso de escritura (contexto comunicativo, estructura del texto, contexto comunicativo/estructura del texto). Sus resultados muestran que todas las intervenciones tuvieron un efecto positivo sobre el conocimiento de los procesos y estrategias de escritura, si bien cada una de ellas incidió en mayor medida sobre la conciencia de los aspectos más trabajados.

En el modelo teórico de la metacognición podrían situarse también trabajos como el de Graham, Schwartz y MacArthur (1993) con estudiantes de primaria y secundaria con y sin dificultades de aprendizaje. En este estudio se evaluó mediante

entrevista el conocimiento sobre lo que implica la buena escritura (*knowing what*) y sobre los procesos de composición que ponían en marcha al escribir (*knowing how*). Los resultados mostraron que los estudiantes sin problemas de aprendizaje tienen una visión de la escritura más madura que sus compañeros del mismo nivel con problemas de aprendizaje. Inspirándose en el trabajo anterior, García y Fidalgo (2004) analizaron la relación entre el conocimiento que poseen los alumnos de educación primaria y secundaria sobre los procesos psicológicos implicados en la escritura y la cantidad y calidad de los textos que componen. Los resultados indicaron que un mayor autoconocimiento y dominio se relaciona con textos más productivos y coherentes.

Desde el enfoque fenomenográfico (Hounsell, 1984) se han realizado la mayor parte de los estudios sobre las concepciones de la escritura. Un ejemplo de ello es el trabajo de Campbell, Smith y Brooker (1998) centrado en las concepciones sobre la tarea de ensayo. En este trabajo se preguntó a estudiantes universitarios por su forma de entender un ensayo y su forma de llevarlo a cabo y después se valoró su producto escrito. Los resultados mostraron una relación entre concepciones constructivas y productos más elaborados y entre concepciones más simples y productos más reproductivos, siendo estos últimos los más frecuentes.

También próximo a este enfoque podríamos situar el trabajo de Lavelle sobre las aproximaciones a la escritura de estudiantes de secundaria y de universidad (Lavelle, 1993; Lavelle, 1997; Lavelle, y Zuercher, 2001; Lavelle, Smith, y O’Ryan, 2002). En estos estudios han tratado de identificar las estrategias y los motivos de la forma de afrontar la escritura de los alumnos. Para ello emplearon un cuestionario con preguntas de verdadero/falso y aplicaron un análisis factorial a las respuestas. Mediante este análisis obtuvieron en la universidad cinco factores, dos de los cuales podrían

relacionarse con algunas características de una concepción epistémica de la escritura. Así, el factor *Elaborativo* recoge la idea de la búsqueda personal de significado, la implicación personal y una visión simbólica de la escritura, y el factor *Reflexivo-Revisión* alude a un proceso de composición escrita basado en una sofisticada revisión que permite la reelaboración del propio pensamiento. Aunque las concepciones no son el centro de atención de estos trabajos, sus resultados ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios con altas puntuaciones en estos factores adoptan un enfoque profundo de aprendizaje y son capaces de articular bien su proceso de composición escrita. No obstante, sólo la mitad de ellos fueron clasificados en aproximaciones relacionadas con el enfoque profundo. En el caso del estudio llevado a cabo en la educación secundaria sólo se encontraron tres factores, de los cuales solo uno, el factor *Elaborativo-Expresivo*, se relaciona más con un enfoque profundo de escritura.

Desde este mismo marco teórico, Ellis, Taylor y Drury (2006) han investigado las concepciones sobre el aprendizaje de la ciencia a través de la escritura. En este estudio indagaban las concepciones de estudiantes universitarios de primer curso de Biología, pero también su aproximación al aprendizaje a través de la escritura y el uso del feedback que recibían sobre su escrito. Estos autores, a través de cuestionarios de preguntas abiertas, identificaron cuatro posibles concepciones sobre el aprendizaje mediante la escritura: *de proceso, separada, integrada y holística*. Las dos primeras representaban el 55% de las concepciones de los estudiantes y aludían a lo que Ellis y sus colaboradores llaman aspectos referenciales de la escritura, es decir, aspectos más superficiales o formales. Las dos últimas agrupaban el 45% y se referían a aspectos estructurales, más relacionados con la construcción de conocimiento. Los autores observaron además que las concepciones referenciales se relacionaban en mayor medida con un enfoque de aprendizaje superficial y con un uso simple del feedback de su texto.

Por su parte, las concepciones estructurales se vinculaban con una aproximación profunda al aprendizaje y con un uso más sofisticado de la evaluación de lo escrito. Asimismo, encontraron que los estudiantes con concepciones estructurales, de aprendizaje profundo y empleo del feedback tendían a obtener mejores notas en sus escritos.

Desde un enfoque próximo al anterior, Boscolo Arfé y Quarisa (2007) realizaron también un estudio en el que indagaron las creencias sobre la escritura de universitarios pero en el marco de una intervención. En este trabajo implementaron un programa de sesiones teóricas y prácticas con dos objetivos. En primer lugar, conseguir que alumnos universitarios mejorasen su habilidad para escribir tareas de síntesis en el contexto académico. En segundo lugar, analizar si dicha intervención afectaba a sus creencias sobre la escritura académica. Con este fin, evaluaron las creencias sobre la escritura a través de un cuestionario likert en el que se distinguían tres dimensiones. La primera, *Elaboración y revisión de textos*, aludía principalmente a la transformación y elaboración de conocimiento, mientras que la segunda, *Reglas y transmisión de conocimiento*, se refería a transmitirlo y reproducirlo. Por su parte la tercera dimensión, *Puntos de vista personales*, se centraba en la contribución personal en la tarea escrita. Tanto los productos escritos de los participantes como sus creencias fueron analizados al comienzo y al final de la intervención. Sus resultados indican que, si bien la capacidad para escribir síntesis de los alumnos mejoró notablemente, sus creencias sólo se vieron parcialmente afectadas por el programa de intervención. Así, sólo se encontraron diferencias significativas en la dimensión *Punto de vista personal*, de manera que los estudiantes tendían a ver la escritura académica de modo más impersonal tras las sesiones. Boscolo y sus colaboradoras reconocen como inesperados estos resultados y sugieren que, aunque el diseño tuvo éxito en la mejora de la calidad

de las síntesis tal vez sea necesaria una intervención más metacognitiva para modificar las creencias sobre la escritura.

Desde una perspectiva distinta, Levin y Wagner (2006) han investigado la forma de ver la escritura de alumnos de secundaria desde sus experiencias previas con las tareas académicas. En este trabajo las autoras indagaron la visión de los estudiantes mediante el análisis de las metáforas que éstos usan cuando reflexionan sobre la escritura. Para ello sistematizaron los significados de las metáforas empleadas por los alumnos de acuerdo con cuatro dimensiones (cognitiva, social, emocional y metacognitiva) y las relacionaron con sus experiencias de aprendizaje. Los resultados indicaron que las metáforas usadas por los alumnos están fuertemente influidas por sus experiencias de aprendizaje y que dichas metáforas corresponden a dos visiones de la escritura: *espacio cerrado* y *espacio abierto*. La primera concibe la escritura como un proceso mecánico, lineal, que no implica actividad metacognitiva y refleja una concepción transmisiva del aprendizaje. Por el contrario, el *espacio abierto* se caracteriza por la construcción de significado y el pensamiento crítico y entiende la escritura como un proceso dinámico y creativo, vinculado a un modelo constructivista del aprendizaje.

Finalmente, desde el enfoque de la teoría social del aprendizaje, White y Bruning (2005) han indagado las creencias implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios. En esta investigación, los autores aplicaron su modelo de creencias *transmisivas* y *transaccionales* sobre la lectura (Schraw, 2000: Schraw y Bruning, 1996) a la escritura. En este caso se postulaba que los estudiantes con creencias *transmisivas* sobre la escritura mostrarían escasa implicación emocional y cognitiva durante el proceso de composición y entenderían la escritura como un modo de

transferir información del autor al lector. Los escritores con creencias *transaccionales* mostrarían, por el contrario, altos niveles de implicación durante la composición puesto que concebirían el propósito de la escritura como una construcción activa y personal de un texto. Los resultados de este trabajo mostraron que los productos escritos de los estudiantes con puntuaciones bajas en la escala *transmisiva* y puntuaciones altas en la escala *transaccional* obtenían las mejores valoraciones. Además, las puntuaciones en las escalas de creencias correlacionaban con medidas de la motivación hacia la escritura y de la experiencia previa con la escritura. Es de destacar que, aunque estos autores encuentran una relación entre la calidad de los escritos y las creencias sobre la escritura de los estudiantes, su enfoque se centra sobre todo en la dimensión de disfrute o implicación emocional con la escritura y menos en la dimensión epistémica.

2.1.2. Las concepciones sobre la escritura académica desde el marco de las concepciones implícitas.

El estudio de estas representaciones sobre la naturaleza de la escritura puede abordarse desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. Como comentamos en el Capítulo 1, en este estudio hemos adoptado el marco que aborda las concepciones como *teorías implícitas* (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Frente a perspectivas fenomenográficas (Marton y Saljö, 1976) o metacognitivas (Bereiter y Scardamalia, 1987) que abordan únicamente los aspectos explícitos de las representaciones, consideramos esta orientación más integradora.

Recientemente, desde esta perspectiva se han llevado cabo estudios sobre las concepciones de la escritura. Así, por ejemplo, el trabajo de Bosch y Scheuer, (2006) indaga las concepciones acerca del resumen como procedimiento de aprendizaje en estudiantes universitarios de distintas carreras universitarias. Las autoras, a través de

una tarea de comparación, exploraron las concepciones de los alumnos teniendo en cuenta tres aspectos: el tipo de actividad textual, la manipulación de la extensión textual y el nivel de elaboración de los procesos cognitivos implicados en su realización. Los resultados muestran cuatro visiones del resumen que varían en sofisticación en los tres aspectos considerados y que además se relacionan en diferente medida con el área de formación de los estudiantes. Sólo uno de esos grupos, el de los estudiantes de Lengua, se caracteriza por establecer un alto grado de semejanza entre resumir y reelaborar, integrar y comprender, que se correspondería con una concepción epistémica.

Por otra parte, el grupo de investigación al que pertenecemos ha realizado un proyecto de investigación en el que se indagan las concepciones de estudiantes de educación Secundaria y Universitaria. Así, el trabajo de Miras, Solé y Castells (en revisión) analiza el impacto de las concepciones de alumnos de Educación Secundaria acerca de la escritura sobre la calidad de las síntesis que elaboran. Para ello, emplearon el cuestionario de White y Bruning (2005). Estas autoras analizaron los productos escritos elaborados por los estudiantes atendiendo a tres dimensiones: la organización y coherencia textual, la inclusión de la información necesaria para cumplir con la consigna de la tarea y la integración de la información presente en los textos de referencia. Sus resultados indican que los textos de síntesis que elaboran los estudiantes con concepciones más transaccionales correlacionan con un mayor grado de organización y coherencia textual y un mayor nivel de integración de los contenidos de los textos fuente.

Nuestro trabajo de tesis doctoral se encuentra dentro de esta misma línea de investigación pero se centra en un análisis más profundo de las concepciones sobre la escritura como instrumento de aprendizaje. Por lo tanto, nuestro estudio se distancia de los realizados desde las perspectivas del metaconocimiento y fenomenográfica y se

aproxima más al trabajo de White y Bruning (2005). Como estos autores, hemos optado por emplear un cuestionario likert, que no exige la capacidad de explicitación que demandan las preguntas abiertas y directas, sino que busca una manera más indirecta de acceder a las concepciones. De este modo, los alumnos sólo han de mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con varias afirmaciones sobre la escritura que se les plantean. Además, la demanda de mostrar grado de acuerdo permite que los alumnos no se vean obligados a adoptar una visión dicotómica de la escritura. Como en otros trabajos en los que se ha indagado el conocimiento sobre la escritura (v.g. Graham *et al.*, 1993), hemos planteado afirmaciones relativas tanto a las creencias que poseen los estudiantes sobre la escritura como a la práctica que declaran como escritores, pues consideramos que ambas vías pueden ser complementarias para acceder a la concepción implícita de los estudiantes. Concretamente, a las creencias y prácticas declaradas que se reflejan en las afirmaciones del cuestionario subyacen las dos formas de concebir la escritura académica que introdujimos en el Capítulo 1. La concepción reproductiva se asimila a un modelo de la escritura próximo al modelo de *decir el conocimiento*, dentro de una *teoría directa-interpretativa* del aprendizaje. La concepción epistémica corresponde a una visión de la escritura como herramienta conceptual dentro de la *teoría constructiva*, más acorde con el modelo de *transformar el conocimiento*. Todas las afirmaciones del cuestionario elaborado refieren a situaciones de escritura académica en general con el fin de obtener una visión global. Esta primera aproximación al estudio de las concepciones sobre la escritura en contextos académicos debería completarse analizando en futuras investigaciones la medida en que dichas concepciones pueden considerarse generales o, por el contrario, varían en función de la tarea o género de escritura académica (v.g. la escritura de un resumen vs. la escritura de un ensayo de opinión).

Debido al carácter implícito de las concepciones, no sería sorprendente que los estudiantes no mostraran una total consistencia en sus respuestas e incluso es posible que algunos participantes mantengan ambas concepciones simultáneamente, como ocurre en el estudio de White y Bruning (2005). Cabe esperar, por tanto, que algunos alumnos no mantengan una concepción reproductiva o epistémica “pura”, sino que tengan una visión que comparta algunas características de ambas o que sea diferente para las distintas facetas de la escritura exploradas. Una posición de este tipo, en cierto modo incoherente o contradictoria en algunos aspectos, ha sido también encontrada en las investigaciones del grupo de Pozo *et al.* (2006) sobre las concepciones de profesores y alumnos acerca del aprendizaje y la enseñanza en diversos dominios de conocimiento.

En nuestro caso, hemos querido indagar facetas de la escritura que la investigación en este campo ha mostrado que son relevantes (Cassany, 1999; Graham *et al.*, 1993; Scardamalia y Bereiter, 1987). Así, nos hemos centrado en cómo las dos concepciones varían en su manera de entender los usos y funciones de la escritura, el papel de los procesos de planificación y de textualización y el papel de los procesos de revisión y modificaciones. En la Tabla 3 se recogen las principales diferencias entre las dos concepciones en cada una de las facetas señaladas.

Tabla 3. Concepciones sobre la escritura académica en las distintas facetas

CONCEPCIONES		
FACETAS	REPRODUCTIVA	EPISTÉMICA
Usos y funciones	<p>La escritura no se percibe como herramienta de aprendizaje sino más bien como una tarea impuesta que básicamente sirve para demostrar lo que se sabe. Por ello, se consideran únicamente como criterios de valoración de un buen texto la incorporación de todo el contenido que se pretende transmitir y la corrección lingüística.</p> <p>El dominio de la escritura se basa en la práctica y en el seguimiento de las reglas ortográficas.</p>	<p>La escritura se considera un instrumento de aprendizaje útil, por lo que es el propio alumno quien decide llevar a cabo tareas de escritura.</p> <p>Durante el proceso de composición escrita se atiende tanto a los aspectos conceptuales como a los formales con el fin de ajustarlos a los propósitos del escritor. Asimismo, esta preocupación por el ajuste a los objetivos del escritor sería la mejor manera de perfeccionar la escritura.</p>
Planificación y textualización	<p>El proceso de composición escrita consiste básicamente en “decir” lo que uno sabe. La planificación no se produce o tiene un papel menor y se centra en el contenido.</p>	<p>La escritura se entiende como un complejo proceso recursivo de toma de decisiones, tanto formales como conceptuales.</p> <p>La planificación aquí es fundamental e implica tener en cuenta factores del contexto de la tarea como el objetivo o la audiencia.</p>
Revisión y modificaciones	<p>La revisión tampoco tiene mucha importancia y se centra en los aspectos formales más superficiales.</p>	<p>La revisión conlleva supervisar lo formal pero también el ajuste de los contenidos y de la estructura en función del contexto. Se considera un proceso recursivo que permite al escritor mejorar el escrito y su propio conocimiento.</p>

2.2. Las concepciones de los estudiantes: el papel del nivel educativo, el género y el dominio de conocimiento.

La temática relacionada con las variables nivel educativo, género y dominio de conocimiento se introducen en las siguientes tres secciones.

2.2.1. Las concepciones sobre la escritura académica de estudiantes de distintos niveles educativos.

Como puede verse, los escasos estudios en este campo apoyan la idea de que las representaciones de la escritura de los estudiantes se relacionan con la manera de afrontar y llevar a cabo estas tareas. Asimismo, indican que las concepciones que consideran la función epistémica de la escritura no son las más frecuentes. No obstante, como hemos destacado, los trabajos anteriores en general no se centran prioritariamente en las concepciones sobre la escritura como herramienta de aprendizaje, utilizan mayoritariamente una metodología directa para acceder a las concepciones y sus participantes son estudiantes de un solo nivel educativo, fundamentalmente universitarios.

Por todo lo expuesto, hemos considerado conveniente llevar a cabo una investigación con estudiantes españoles de tres niveles educativos con el objetivo de explorar y comparar sus concepciones sobre la escritura académica en general. Por un lado, alumnos del último curso de ESO con el fin de conocer cuál es la visión que comparten los estudiantes en la última etapa educativa común y obligatoria. Por otro lado, los jóvenes de Bachillerato pertenecen ya a una muestra seleccionada de alumnos, pero siguen perteneciendo a la Educación Secundaria, por lo que se dispone de menos información sobre ellos. Por último, nos interesaba comparar las concepciones de estos grupos con las que mantienen los estudiantes universitarios con objeto de analizar si, como esperamos, se produce un cambio hacia una concepción más elaborada con el avance educativo.

2.2.2. La influencia del género en las concepciones sobre la escritura.

Por otra parte, varios estudios han mostrado un efecto del género en relación a ciertas variables de escritura. Así, las chicas son generalmente más competentes que los chicos en este área (Gambell y Hunter, 2000). Asimismo, las alumnas tienen una actitud más positiva hacia la escritura y muestran preferencias distintas acerca de tareas que implican escribir (Gentry, Gable y Rizza, 2002; Merisuo-Storm, 2006). Sin embargo, no conocemos estudios que hayan investigado si alumnos y alumnas difieren en la manera de concebir la escritura. Por lo tanto, tiene interés indagar si el género desempeña algún papel en las concepciones como sucede en el caso de otros factores que influyen en la escritura como en la percepción de eficacia de los escritores (Engelhard, Gordon, Walker, y Gabrielson, 1994; Pajares y Valiante, 2001).

En este estudio examinaremos las concepciones de alumnos y alumnas de los niveles educativos mencionados anteriormente con el objeto de conocer si sus concepciones están, en general, más próximas a una visión reproductiva o epistémica y si conciben las diversas facetas de la escritura de manera distinta.

Nuestras hipótesis plantean que las alumnas mantendrán en general una visión más epistémica que los alumnos, pero que esta visión podría verse matizada en las distintas facetas.

2.2.3. El papel del dominio de conocimiento en las concepciones sobre la escritura.

Como comentamos en la introducción, en este estudio partimos de la premisa de que la alfabetización académica debe ser un objetivo de la enseñanza universitaria. Esta alfabetización, sin embargo, debe concretarse en cada ámbito de conocimiento, y, como se ha constatado, cada disciplina posee sus propias formas de construir y de reflejar el conocimiento en el texto escrito (Alexander y Jetton, 2000). Esta diversidad, cuyos

casos extremos estarían representados por dominios como matemáticas o historia, se traduce sin duda en los procesos que se ponen en juego para su aprendizaje, así como en las tareas que mejor pueden promoverlos. El dominio de una disciplina, por tanto, requiere aprender su cultura disciplinar (Ylijoki, 2000), es decir, manejar sus códigos y convenciones, sus textos y sus formas de elaborarlos (English *et al.*, 1999; Björk *et al.*, 2003; Carlino, 2004; Lea y Stierer, 2000). Precisamente, esta distinta caracterización de la lectura y la escritura en distintos dominios de conocimiento se ha puesto de manifiesto en los trabajos de nuestro equipo de investigación (Mateos *et al.*, 2007) y en el estudio de Bosch y Scheuer (2006). Por este motivo, tiene interés conocer si los alumnos de distintos ámbitos de conocimiento varían en cuanto a sus concepciones sobre la escritura. Con este objetivo, se recogieron datos de alumnos de Bachilleratos de Ciencias y de Letras y de estudiantes de universidad de licenciaturas de tres ámbitos de conocimiento diferentes.

2.3. Desarrollo del Estudio 1.

2.3.1. Objetivos.

En síntesis, los objetivos del Estudio 1 fueron los siguientes:

- 1) Identificar las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad.
- 2) Indagar cómo varían las concepciones en función de la faceta de la escritura explorada.
- 3) Conocer el efecto del nivel educativo, del género y del dominio de conocimiento sobre dichas concepciones.

2.3.2. Método.

Participantes

La muestra de secundaria obligatoria estaba compuesta por 202 alumnos de 4º E.S.O. (116 hombres y 86 mujeres) de entre 14 y 17 años, con una media de 15 años. La de 1º de Bachillerato por 163 alumnos (76 hombres y 87 mujeres) de entre 15 y 19 años y 16 años de media. La de universidad estaba formada por 310 estudiantes (74 hombres y 235 mujeres) de entre 20 y 26 años, con una media de 21 años. El procedimiento para seleccionar a los participantes fue el muestreo accidental. Todos los participantes de secundaria estudiaban en institutos públicos o concertados de Madrid y Guadalajara (ver Anexo 1 para una descripción más detallada de la muestra).

Los universitarios procedían de las facultades de Ciencias (99), Filosofía y Letras (96) y Psicología (115) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Material empleado

Con el fin de explorar las concepciones sobre la escritura diseñamos un nuevo instrumento en cuya elaboración se utilizaron tres fuentes. Por un lado, las respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas sobre escritura, por otro, algunos ítems de cuestionarios utilizados en otras investigaciones y, por último, el marco teórico al que se ha hecho referencia anteriormente.

El primer paso en la elaboración del instrumento definitivo fue elaborar un cuestionario de preguntas abiertas en el que se planteaban de manera bastante explícita y directa las cuestiones que se querían indagar (p.e.: “¿Para qué usas la escritura en tu vida cotidiana? ¿Por qué?”, “¿Qué es para ti escribir bien?”, “¿Qué criterios utilizas para juzgar si un texto está bien escrito?”). A partir de las respuestas dadas al cuestionario por un grupo de estudiantes se elaboraron afirmaciones que recogieran los

aspectos más relevantes y representativos de las opiniones expresadas con el fin de incorporarlas como ítems del cuestionario.

Por otra parte, se revisaron instrumentos del mismo tipo utilizados en otras investigaciones. En particular, se tomaron como referencia algunos ítems del *Inventory of Processes College Composition* (Lavelle, 1993) con el fin de adaptar los más próximos a nuestro objeto de interés⁶ Por último, dentro de la faceta de usos y funciones se generaron algunos ítems sobre dos temas que nos parecían interesantes, sobre la manera de aprender y dominar la escritura y sobre los criterios de valoración de los textos, que no se habían recogido hasta ese momento en los instrumentos revisados. En su elaboración, sirvieron de inspiración trabajos y modelos como los de Bereiter y Scardamalia (1987), Flower *et al.* (1990) y Cassany (1999).

Tras este proceso de generación de ítems, se realizó un estudio piloto con el fin de determinar si éstos estaban formulados de manera comprensiva y de someterlos a análisis psicométricos. Finalmente se elaboró la versión empleada en este estudio (Ver Anexo 2). El instrumento, de 29 ítems, contiene dos escalas en las que pueden reconocerse la concepción reproductiva (14 ítems) y la epistémica (15 ítems). Los ítems tienen seis alternativas de respuesta (desde 1 -totalmente en desacuerdo- hasta 6 -totalmente de acuerdo). Se optó por una escala de 6 puntos para evitar la tendencia a seleccionar el valor central, típica de los cuestionarios likert. Las facetas de la escritura exploradas fueron las siguientes: 1) usos y funciones (10 ítems), 2) planificación y textualización (10 ítems), y 3) revisión y modificaciones (9 ítems) (ver Tabla 4).

⁶ No se tomaron ítems del cuestionario de White y Bruning (2005) porque este trabajo no había sido publicado en el momento de la elaboración del cuestionario.

Tabla 4. Ítems de las facetas indagadas para cada escala

ESCALA		
FACETAS	REPRODUCTIVA	EPISTÉMICA
Usos y funciones	Para saber si un texto está bien escrito, siempre hay que tener en cuenta los mismos criterios	Aunque tenga que escribir porque me lo piden, escribo sobre todo para mí mismo/a
	Si un texto está correctamente escrito, a todo el mundo le resulta útil	Escribir me ayuda a ver la complejidad de las ideas
	Lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta	Escribir me ayuda a entender mejor lo que estoy pensando
	Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica	Cuando estoy leyendo algo que quiero aprender suelo tomar notas, hacer resúmenes, etc.
	Si quisiera escribir mejor, sólo tendría que practicar mucho	Plantearse para qué estás escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo te ayuda a escribir mejor.
Planificación y textualización	Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas, cuando ya no se me ocurre qué más decir	Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito
	Mientras voy escribiendo sólo pienso en qué ideas tengo que decir	Mientras escribo tengo en mente a quién le estoy escribiendo
	Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho	Suelo tomar notas antes de escribir
	Si te sabes bien lo que tienes que contar puedes escribir un texto perfectamente	A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto
	Cuando respondo por escrito, normalmente escribo directamente todo lo que tengo que decir	No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que explicárselas.
Revisión y modificaciones	Sólo releo lo que he escrito cuando he terminado el texto	Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego
	Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas ni repeticiones	Cuando relees un texto a veces parece que una idea debería ir en otro lugar
	Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas	Cuando releo lo que estoy escribiendo las ideas se vuelven más claras
	Cuando releo el texto es sólo para hacer pequeños cambios	Me gusta que alguien más lea mi texto antes de entregarlo para ver si se entiende
		Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea

Fiabilidad

Se calculó el coeficiente alpha de Cronbach para las dos escalas. La consistencia interna fue de ,779 para la escala reproductiva y de ,729 para la epistémica, por lo que alcanza un nivel más que aceptable si se tiene en cuenta que se trata de un instrumento de nueva elaboración (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). (Se puede consultar la fiabilidad de cada escala y faceta en el Anexo 3).

Validez de constructo

Con el fin de poner a prueba un modelo de dos concepciones representadas por las escalas reproductiva y epistémica se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el programa LISREL 8.5.4 (Jöreskog y Sörbom, 1996). Los parámetros fueron estimados con el método de Máxima Verosimilitud. En la Tabla 5 se recogen los valores de algunos de los índices de ajuste más utilizados (Hair *et al.*, 1999). Como puede observarse, estos valores se encuentran dentro de los parámetros recomendados, por lo que el análisis factorial confirmatorio apoya que en el cuestionario subyacen dos concepciones sobre la escritura (ver Anexo 4). No obstante, puesto que el modelo de dos factores tiene una bondad de ajuste discreta y no recoge el matiz de las facetas se procedió a poner a prueba un nuevo modelo que recogiera esta puntualización teórica. De este modo, se planteó la hipótesis de que en el cuestionario pueden encontrarse dos factores que se corresponderían con las dos concepciones genéricas, pero al mismo tiempo dentro de ellas se podría distinguir cada una de las tres facetas propuestas. Así, se propuso un nuevo modelo de ocho factores (ver Anexo 5). Este nuevo modelo obtuvo mejores indicadores de ajuste.

Tabla 5. Índices de bondad de ajuste del modelo.

VALORES RECOMENDADOS	VALORES DEL MODELO DE DOS FACTORES	VALORES DEL MODELO DE OCHO FACTORES
χ^2	914,84	654,71
Grados de libertad (df)	376	342
RMSEA < 0,05	0,048	0,038
SRMR < 0,05	0,057	0,050
GFI > 0,90	0,91	0,93
CFI > 0,90	0,90	0,94
AGFI > 0,90	0,90	0,92

Esto quiere decir, por ejemplo, que la varianza de los ítems de la faceta de planificación y revisión de la escala reproductiva se explica en parte por su pertenencia a la concepción genérica (reproductiva en este caso) y en parte por su pertenencia a la faceta concreta (planificación) (Ver Anexo 5). Por lo tanto, las matizaciones que introducen las facetas dentro de cada escala permiten aportar más información y muestran una visión más completa de las concepciones sobre la escritura.

Procedimiento

Se utilizó un diseño ex-post-facto con cuatro variables independientes, tres inter-sujeto, nivel educativo, género y dominio de conocimiento, y una variable intra-sujeto, las facetas de la escritura acerca de las que indaga el cuestionario. Las variables dependientes fueron las puntuaciones obtenidas en las dos escalas de concepciones sobre la escritura y en las tres facetas de cada escala.

Los datos se recogieron durante los meses de noviembre y diciembre de 2005 y enero de 2006, durante una de las clases de los alumnos. Se les informó de que se

trataba de responder a un cuestionario en el que tenían que marcar su grado de acuerdo o de desacuerdo con algunas afirmaciones y de que disponían del tiempo que necesitaran para responderlo. El tiempo empleado por los participantes fue de entre 10 y 25 minutos.

2.3.3. Resultados.

Para responder a los objetivos planteados se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA) de dos factores con medidas repetidas en un factor, uno para la escala y otro para las facetas. Además se calculó el tamaño del efecto y para su interpretación se siguió la guía de Cohen (1988).

El impacto del nivel educativo

Comenzaremos con el contraste de los tres grupos en las dos escalas. En este caso, en el ANOVA se tomó como factor intersujetos el nivel educativo, con tres niveles (secundaria, bachillerato y universidad) y como factor intrasujetos la escala (reproductiva, epistémica). En la Tabla 6 se muestran las medias y desviaciones típicas de los tres grupos en cada escala.

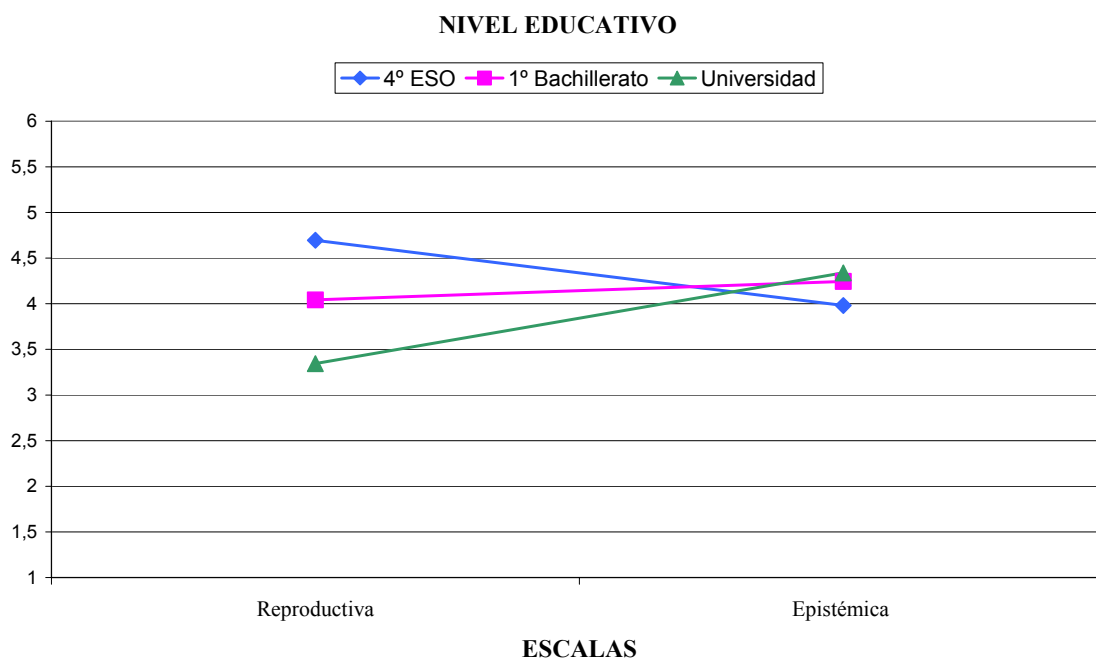
Tabla 6. Media y desviación típica de cada grupo en cada escala

	Escala reproductiva		Escala epistémica	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
SECUNDARIA	4,16	,65	3,98	,64
BACHILLERATO	4,04	,63	4,24	,66
UNIVERSIDAD	3,33	,67	4,33	,56

Los análisis indican que la interacción entre el nivel educativo y la escala es significativa, $F(2) = 26,979$, $p < ,001$, $\text{Eta}^2 = ,274$, de modo que las diferencias que se

dan entre los tres grupos no son las mismas en las dos escalas. Así, los alumnos universitarios se muestran más de acuerdo con la escala epistémica y más en desacuerdo con la reproductiva mientras que los de secundaria se comportan de manera opuesta (ver Figura 1). Los de Bachillerato siguen el patrón de los universitarios pero no de manera tan marcada. De hecho, las comparaciones por pares revelaron diferencias significativas ($p < ,001$) entre el grupo de universidad frente a los otros dos no universitarios, sin haber diferencias entre éstos.

Figura 1. Puntuaciones en las escalas por nivel educativo.



Además, el análisis reveló un efecto principal de la escala, $F(1) = 97,85$, $p < ,001$, $\text{Eta}^2 = ,127$, siendo mayores las puntuaciones en la escala epistémica que en la reproductiva si se considera el total de la muestra. También se encontró un efecto del curso, $F(2) = 27,115$, $p < ,001$, $\text{Eta}^2 = ,075$, mostrando los estudiantes de secundaria y bachillerato un mayor grado de acuerdo con ambas escalas que los estudiantes universitarios.

Por lo que respecta a la comparación de los tres grupos en las diferentes facetas, las puntuaciones medias de los grupos en cada una de las facetas de cada escala pueden observarse en la Tabla 7.

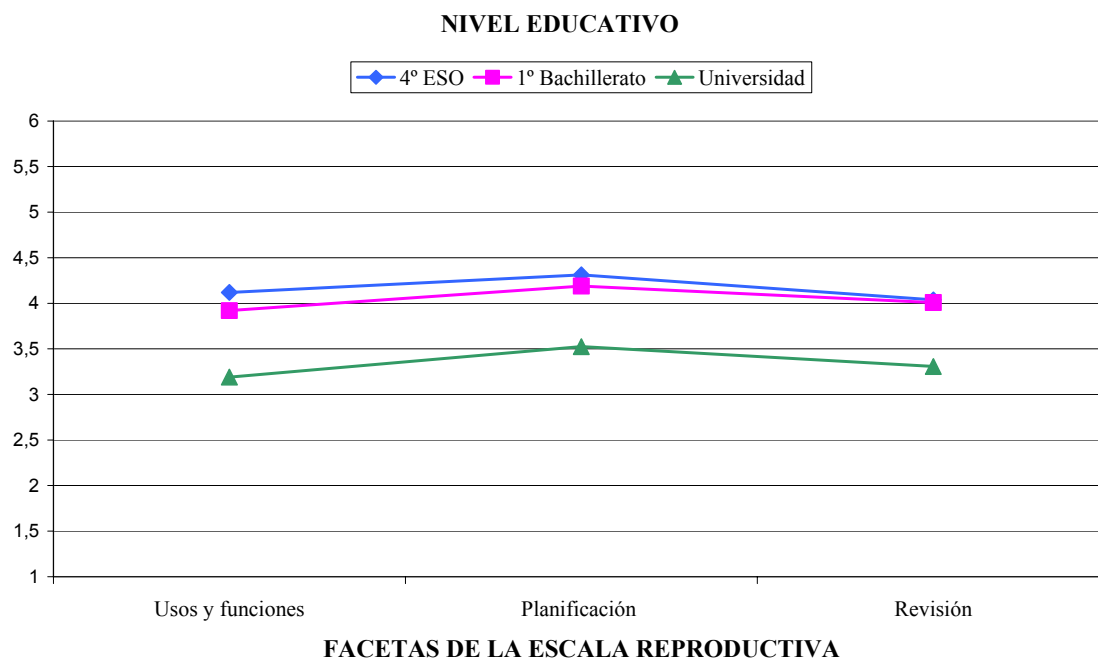
Tabla 7. Media y desviación típica de cada grupo en cada faceta

	Escala reproductiva						Escala epistémica					
	Usos y funciones		Planificación y textualiz.		Revisión y modificac.		Usos y funciones		Planificación y textualiz.		Revisión y modificac.	
SECUNDARIA	4,12	0,84	4,31	0,73	4,03	0,95	3,94	0,89	3,86	0,77	4,12	0,78
BACHILLERATO	3,92	,87	4,18	,77	4	,87	4,25	,81	4,15	,82	4,25	,81
UNIVERSIDAD	3,19	,84	3,52	,83	3,30	,89	4,31	,73	4,35	,73	4,34	,72

Para comparar las respuestas de los grupos en las distintas facetas de cada escala se realizó de nuevo un ANOVA de dos factores con medidas repetidas en un factor. En este caso se tomó como factor intersujetos el nivel educativo y como factor intrasujetos la faceta explorada (usos y funciones, planificación y revisión de cada faceta) en cada escala.

Dentro de la escala reproductiva, los análisis indican que no existe interacción significativa entre el nivel educativo y la faceta. En cambio, sí se encontró un efecto principal del nivel educativo $F(2) = 112,472, p = ,001, \text{Eta}^2 = ,251$. Como puede verse en la Figura 2, los universitarios se muestran significativamente más en desacuerdo con todas las facetas de la escala reproductiva que los alumnos de secundaria o bachillerato, que tienden a estar más de acuerdo.

Figura 2. Puntuaciones en las facetas de la escala reproductiva por nivel educativo

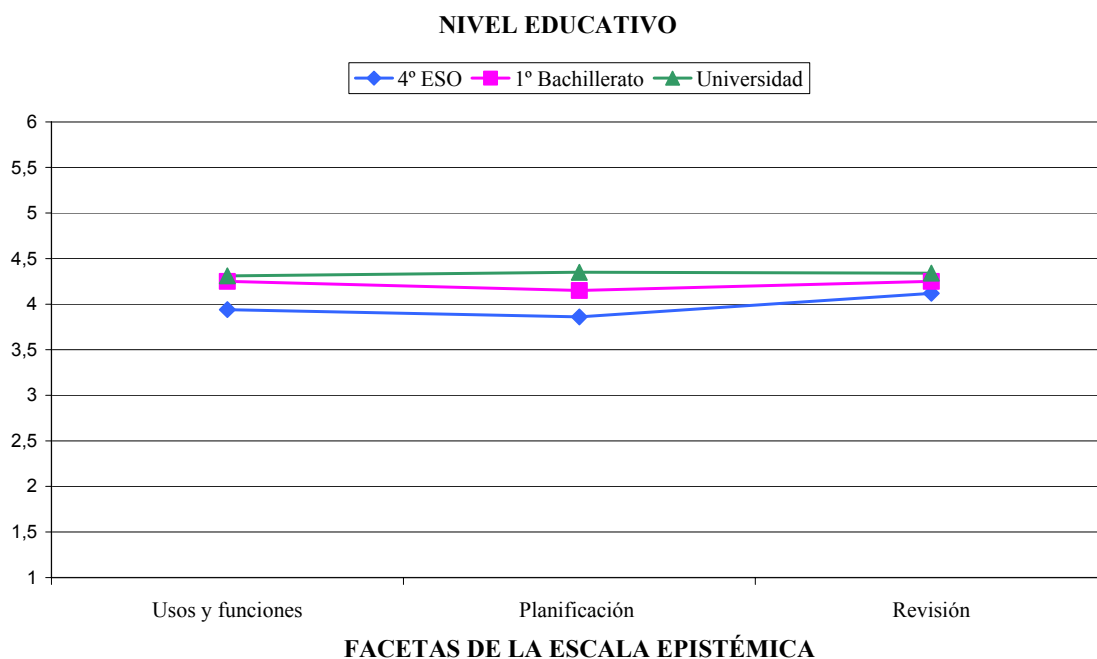


Por otra parte, también se encontró un efecto de la faceta $F(2) = 29,590, p = ,001$, $Eta^2 = ,042$. Los alumnos de la universidad, aún estando en desacuerdo con la escala reproductiva, lo están menos en la faceta de planificación, mientras que los alumnos de ESO están de acuerdo con la escala reproductiva en todas las facetas y sobre todo en ésta. Los de Bachillerato han obtenido puntuaciones intermedias, pero muestran la misma tendencia al acuerdo en la faceta de planificación.

En el caso de la escala epistémica, los análisis indican que existe interacción entre el nivel educativo y la faceta $F(2) = 3,994, p = ,003, Eta^2 = ,012$, de modo que las diferencias que se dan entre los tres grupos no son las mismas en las tres facetas (Ver Figura 3). Así, las comparaciones por pares revelaron diferencias significativas ($p < ,001$) entre los alumnos de universidad y bachillerato, que se muestran más de acuerdo

con la escala epistémica en las tres facetas, frente a los de ESO, que se muestran significativamente menos de acuerdo, salvo en la faceta de revisión.

Figura 3. Puntuaciones en las facetas de la escala epistémica por nivel educativo



Además, el análisis reveló un efecto principal de la faceta, $F(2) = 10,499$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,030$, siendo en general mayores las puntuaciones en la faceta de revisión. Asimismo se encontró un efecto del curso, $F(2) = 21,471$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,060$, de modo que los estudiantes de secundaria obtienen puntuaciones significativamente menores en todas las facetas que los de bachillerato y universidad.

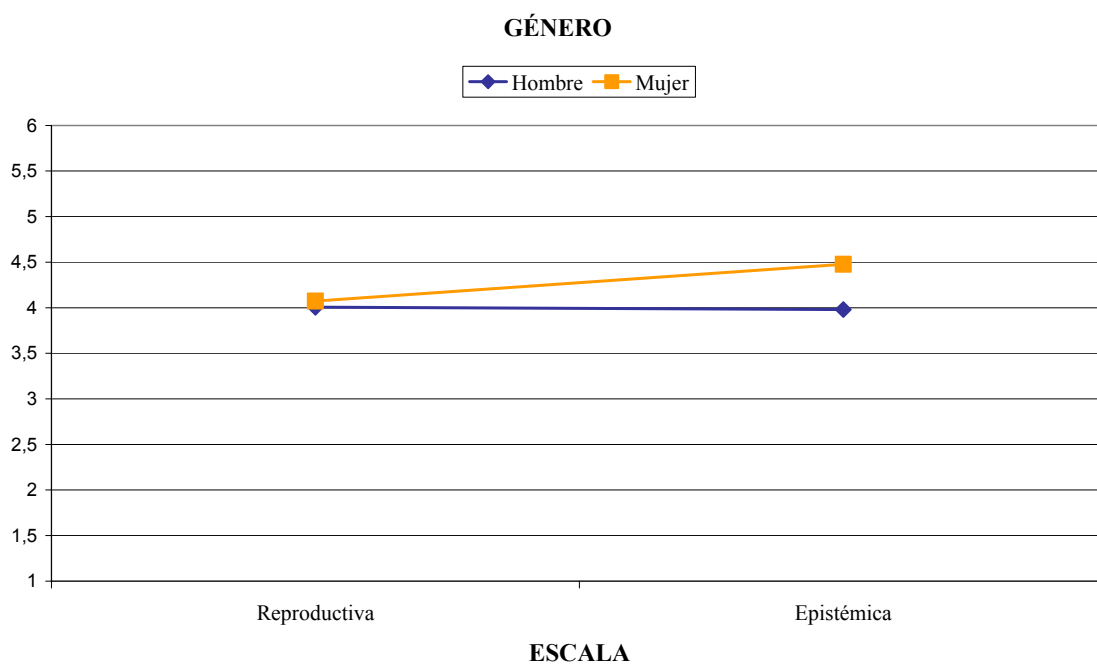
El papel del género

En este caso, se realizó un ANOVA para cada nivel educativo y se tomó como factor inter-sujeto el género, con dos niveles (alumnos, alumnas) y como factor

intrasujetos la escala (reproductiva, epistémica). A continuación se recogen los resultados para cada nivel educativo.

En secundaria, los análisis hallaron interacción entre el género y la escala, $F(1) = 16,134$, $p = ,002$, $\text{Eta}^2 = ,075$. Los alumnos muestran más acuerdo con la escala reproductiva y desacuerdo con la epistémica, mientras que las alumnas indican acuerdo con ambas (Figura 4). Además se encontró un efecto principal del género: $F(1) = 5,508$, $p = ,020$, $\text{Eta}^2 = ,027$, de modo que las estudiantes indican significativamente más acuerdo que los varones en ambas escalas.

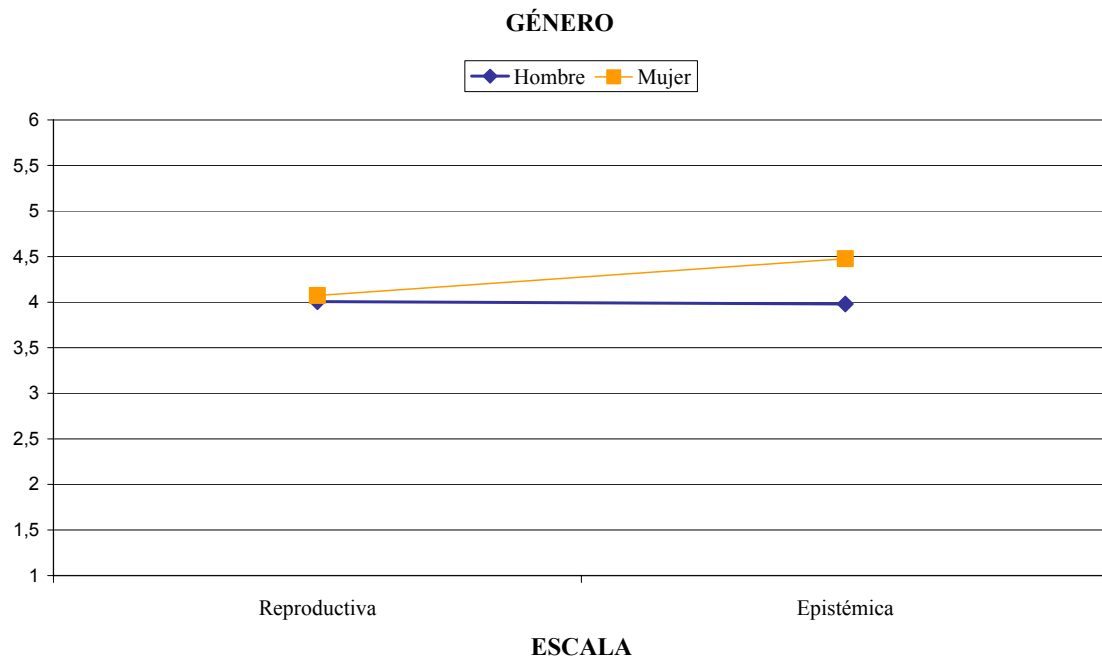
Figura 4. Puntuaciones de los alumnos de E. Secundaria en las escalas según el género.



En Bachillerato también existe interacción: $F(1) = 9,617$, $p = ,002$, $\text{Eta}^2 = ,056$. Las puntuaciones de los alumnos llegan por escaso margen al acuerdo en la escala reproductiva, mientras que las alumnas muestran acuerdo con las dos escalas pero más con la epistémica (Figura 5). Además se encontró un efecto del género: $F(1) = 16,252$, p

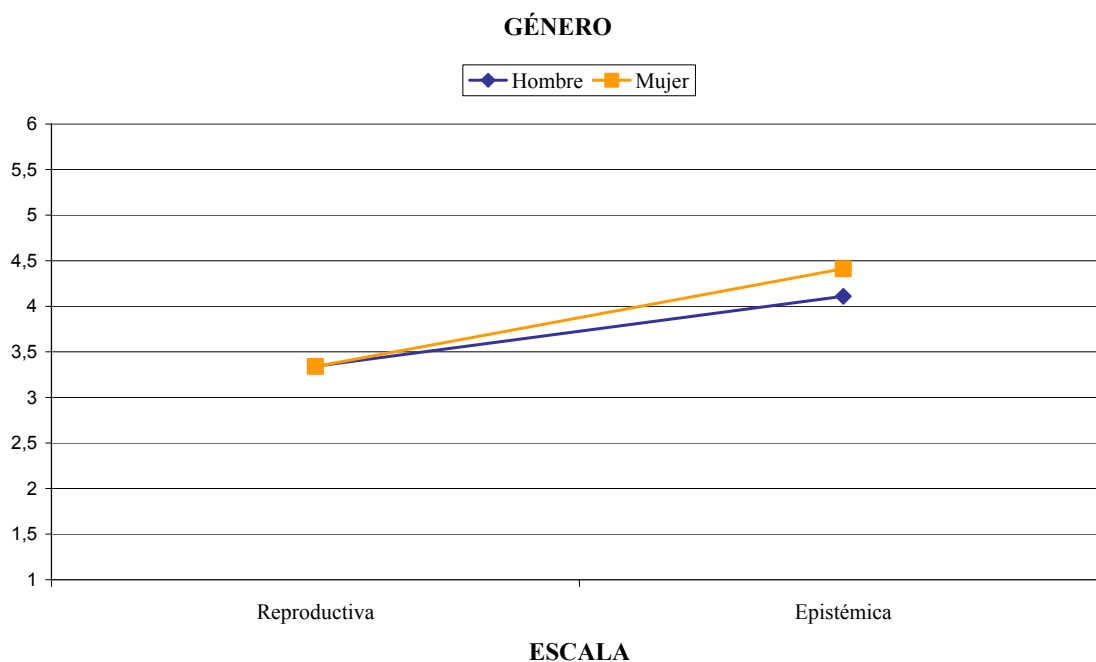
$<,001$, $Eta^2 = ,092$. Las jóvenes indican significativamente más acuerdo que los varones con independencia de la escala.

Figura 5. Puntuaciones de los alumnos de Bachillerato en las escalas según el género.



En la universidad encontramos un patrón semejante al de bachillerato, existe interacción ($F(1) = 6,846$, $p = ,009$, $Eta^2 = ,022$) y efecto del género ($F(1) = 6,900$, $p <,009$, $Eta^2 = ,022$). De este modo, los dos grupos de estudiantes muestran desacuerdo con la escala reproductiva y acuerdo con la epistémica, pero las alumnas más con ésta última (Figura 6).

Figura 6. Puntuaciones de los alumnos de universidad en las escalas según el género.



En resumen, los resultados indican que las alumnas muestran significativamente más acuerdo que los alumnos con la escala epistémica en todos los cursos.

En cuanto a las diferencias teniendo en cuenta las distintas facetas de las escalas, los resultados de los tres niveles educativos se presentan a continuación agrupados según la escala.

Dentro de la escala reproductiva, los análisis en los tres niveles arrojan resultados semejantes: no existe interacción ni efecto del género, tal sólo el efecto de la faceta detectado anteriormente. De este modo, alumnos y alumnas siguen el patrón educativo detectado anteriormente pero no difieren significativamente en su manera de concebir las facetas de la escala reproductiva.

Por lo que respecta a la escala epistémica, también en los tres niveles educativos se encuentra un mismo patrón, en este caso un efecto del género (Ver Anexo 6). Así, las

alumnas optan en mayor medida por mostrar acuerdo con la escala epistémica en todas las facetas, mientras que esta afirmación no puede mantenerse en el caso de los alumnos. Así por ejemplo, en 4º de la ESO, las estudiantes obtienen puntuaciones más altas que sus compañeros en todas las facetas ($F(1) = 19,075, p <,001, \text{Eta}^2 = ,087$). En Bachillerato, las alumnas de nuevo indican acuerdo con la escala epistémica en todas las facetas pero los alumnos sólo en la faceta de revisión; en la de planificación y en la de usos y funciones se muestran en desacuerdo ($F(1) = 26,161, p <,001, \text{Eta}^2 = ,140$). En la universidad, tanto chicas como chicos se muestran de acuerdo con la escala epistémica, pero ellas en mayor medida ($F(1) = 17,164, p <,001, \text{Eta}^2 = ,053$).

El dominio de conocimiento

En este caso, el ANOVA se realizó en Bachillerato considerando dos niveles en la variable independiente (naturales, sociales) y tres en Universidad (Ciencias, Filosofía y Letras y Psicología). En ambos casos se tomó como factor intrasujetos la escala (reproductiva, epistémica). Los análisis no arrojaron diferencias significativas en relación con esta variable.

2.3.4. Discusión.

Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos de secundaria obligatoria en general se encuentran más próximos a una concepción reproductiva, puesto que se muestran de acuerdo con los ítems de la escala reproductiva y en desacuerdo con los de la escala epistémica. Sus compañeros de bachillerato, si embargo, muestran un perfil ambivalente, pues se manifiestan conformes con las dos escalas simultáneamente. Los estudiantes de universidad, por el contrario, están en su mayoría más próximos a la

concepción epistémica, pero quedan lejos de alcanzar completamente el modelo más elaborado. De hecho, hemos de decir que esperábamos encontrar puntuaciones más altas en la escala epistémica, cercanas al cinco, en este nivel. No obstante, en este colectivo se percibe de manera más clara y homogénea un rechazo a la concepción reproductiva y una tendencia a la epistémica que en el de secundaria. En el caso de los alumnos de ESO, aunque en todas las facetas la puntuación no llega a indicar acuerdo con la concepción epistémica, se aprecia una mayor variabilidad en la manera de concebir la escritura. Los estudiantes de Bachillerato, por su parte, parecen tener una concepción a medio camino entre los de ESO y los de Universidad. Así, parecen sugerir que es en esta etapa cuando los alumnos empiezan a cambiar su concepción y al menos consideran los procesos implicados en la composición escrita.

Los resultados también ponen de manifiesto que no todas las facetas se conciben de la misma manera. Así, mientras que la faceta de revisión parece concebirse de una manera más epistémica en todos los niveles, la de planificación emerge como la faceta más reproductiva. De manera tentativa, este resultado podría estar indicando una mayor dificultad para abandonar la concepción reproductiva en relación con estos últimos procesos. Concebir que a la hora de escribir no basta solo con generar el contenido del texto sino que hay que planificar y ajustar tanto el contenido como la forma en función de aspectos como la audiencia o el propósito comunicativo podría ser una faceta de la escritura especialmente difícil de adquirir. Además, mientras que en la escuela es bastante habitual que los profesores incidan en que hay que releer y revisar lo escrito, pasarlo a limpio, etc., las instrucciones sobre cómo decidir y estructurar previamente lo que se quiere decir y cómo tener en cuenta a quién se dirige el texto o para qué se está escribiendo son bastante menos frecuentes. No obstante, el tamaño del efecto de la faceta es solo moderado en ambas escalas, por lo que consideramos que resulta

arriesgado a partir de los datos obtenidos afirmar de manera tajante que las concepciones sobre la escritura difieren en función del aspecto de la escritura que estemos considerando. Puesto que no disponemos de estudios previos que hayan investigado si un mismo estudiante concibe de diferente manera distintas facetas o aspectos de la escritura, consideramos que se trata de una cuestión que habrá que seguir indagando en futuros trabajos.

Por otra parte, es de destacar que los resultados obtenidos por nivel educativo se matizan si se tiene en cuenta el género. Si bien el patrón de progreso educativo se mantiene, los resultados muestran consistentemente que las alumnas tienen concepciones más sofisticadas que sus compañeros, especialmente en la educación obligatoria. Este efecto del género continúa en Bachillerato y se mantiene también en la universidad, pero parece que la influencia de esta variable está atenuada por el efecto de la instrucción. Esta tendencia se observa también en las facetas de la escala epistémica, pero no en las de la reproductiva. Esto podría indicar que la principal diferencia reside en que, mientras que alumnos y alumnas conciben de manera semejante las distintas facetas de la concepción reproductiva, las alumnas son más sensibles a los matices de la concepción epistémica. Estos resultados son coherentes con otras investigaciones mencionadas anteriormente, y parecen indicar que los alumnos varones necesitan especial atención en el ámbito de la escritura.

Por otra parte, también hay que subrayar el hecho de que no se hayan encontrado diferencias según el dominio de conocimiento. Este resultado podría indicar que no pueden encontrarse tales diferencias entre las disciplinas seleccionadas, pero es posible que tales diferencias se encuentren entre ámbitos de conocimiento más distanciados o sólo entre los profesionales académicos del área. Este es un aspecto que debería seguirse investigando en el futuro.

Pese a que el carácter descriptivo de este estudio no permite avanzar ninguna hipótesis sobre el papel que desempeñan las concepciones sobre la escritura, proporciona una primera y valiosa información sobre las concepciones de alumnos españoles de tres etapas educativas. Los resultados son, además, coherentes con los de otras investigaciones (Bereiter y Scardamalia, 1987; Campbell *et al.*, 1998; Castelló, 1999; Flower *et al.*, 1990; Lavelle y Zuercher, 2001). Parece pues que una visión epistémica de la escritura no es común ni intuitiva, ni siquiera entre los alumnos universitarios. Más bien al contrario, parece difícil concebir, o al menos ser plenamente consciente, del potencial para el aprendizaje que tiene la escritura. Esta dificultad para tomar conciencia de la función epistémica de la escritura también ha sido destacada por otros autores (Boscolo *et al.*, 2007; Ellis *et al.*, 2006; García y Fidalgo, 2004; Prain y Hand, 1999) y de forma más genérica dentro del marco teórico de las teorías implícitas (Mateos *et al.*, 2006).

No obstante, los resultados sobre las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura académica que aquí se presentan han de tomarse con cautela. Al tratarse de un estudio exploratorio podrían señalarse varias limitaciones, como las restricciones derivadas de una muestra accidental o los condicionamientos propios de un nuevo instrumento. Si bien es cierto que se trata de un cuestionario pionero en lengua española que cuenta con ciertas garantías, consideramos necesario realizar otros estudios para validar el instrumento, complementarios al análisis factorial confirmatorio ya realizado. En este sentido, los siguientes estudios de esta tesis doctoral proporcionan información a este respecto. Así, en el Estudio 2 se investigará si las concepciones, evaluadas a través de este instrumento, se relacionan con otras características relevantes de los alumnos como son las creencias sobre su competencia como escritores y su rendimiento

académico. Por su parte, en el Estudio 3 se indagará si, como han mostrado otros trabajos (Campbell *et al.*, 1998; Miras *et al.*, en revisión; White y Bruning, 2005; García y Fidalgo, 2004), las concepciones de los alumnos que se evaluaron se relacionan con la calidad de los textos que producen, tomando en consideración además el nivel de aprendizaje alcanzado sobre el tema acerca del cual se ha escrito.

Capítulo 3.

ESTUDIO 2. La relación de las concepciones sobre la escritura con otras variables del escritor: autoeficacia percibida⁷ y rendimiento académico⁸.

3.1. La relación de las concepciones sobre la escritura con otras variables: autoeficacia y rendimiento.

En el Estudio 1 se han analizado las cualidades psicométricas del instrumento diseñado en cuanto a su fiabilidad interna y a su validez. Con el fin de obtener más datos sobre la validez de constructo del cuestionario y de conocer la relación de las concepciones sobre la escritura con otras variables del escritor se procedió a realizar un nuevo estudio. En este Estudio 2 se indagó la relación de las concepciones de los alumnos con creencias de tipo motivacional y con el rendimiento académico.

3.1.1. Las creencias sobre la propia eficacia.

Diversas investigaciones han mostrado la relación de las concepciones sobre la escritura con otras características de los estudiantes. Entre ellas, se ha estudiado la relación de las concepciones con las creencias sobre la propia eficacia como escritores (*writing self-efficacy beliefs*). Este concepto proviene de la teoría sociocultural de Bandura y se refiere al juicio que el individuo hace de su capacidad para realizar una determinada tarea. En nuestro campo, la autoeficacia hace referencia a la confianza del

⁷ Aunque el término “autoeficacia” no se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española, se ha optado por utilizarlo puesto que es un término ampliamente aceptado en la investigación del área.

⁸ Los resultados de este estudio se encuentran recogidos en Villalón, Mateos y Cuevas (en revisión).

alumno en sus habilidades como escritor (Zimmerman y Bandura, 1994). La importancia del juicio de los alumnos sobre el uso de sus propias habilidades a la hora de escribir radica en su papel mediador en el mecanismo de agencia personal, sumamente importante en la motivación académica, y por tanto en el éxito o el fracaso escolar. En concreto, influye en la elección de las tareas o situaciones, en el grado de esfuerzo y de persistencia durante la realización de la tarea cuando aparecen dificultades, y en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales que surgen durante la misma (Bandura, 1986). Una gran confianza en la propia competencia como escritor ayudaría a los alumnos durante la elaboración de una tarea escrita, a generar más interés y a enfrentarse de forma más adecuada los obstáculos que se presenten a lo largo de la realización de la misma.

La investigación más reciente ha avalado a las creencias de auto-eficacia como el factor predictor de resultados de escritura más consistente, por encima de otras variables motivacionales (p.e. el temor hacia la escritura *-writing apprehension-* o el valor de la escritura percibido por los alumnos) y de otros tipos de creencias sobre el yo (p.e. el autoconcepto académico) (García y Salvador, 2006; Klassen, 2002; Pajares, 2003). De hecho, estos estudios han puesto de manifiesto que la percepción de eficacia de los escritores está asociada con varias variables motivacionales (p.e. autoeficacia para la autorregulación o la orientación al aprendizaje) y que modula el efecto del género y de la ejecución previa (*pre-performance*) en la composición final (Pajares y Jonson, 1996).

Los trabajos que han investigado las creencias de autoeficacia en institutos de Estados Unidos (grados 9, 10 y 11), han puesto de manifiesto que los estudiantes de este nivel educativo muestran un considerable grado de confianza sobre sus propias habilidades escritoras (Pajares y Johnson, 1996; Pajares, 2007). Algunos investigadores

han analizado el desarrollo de las creencias de autoeficacia, particularmente entre la Escuela Primaria y la Educación Secundaria (Elementary School - grade 10). Shell, Colvin y Bruning (1995) encontraron que la confianza de los estudiantes en su capacidad para llevar a cabo tareas de escritura incrementaba a medida que progresaban desde Primaria a Secundaria (desde grado 4 a grado 10). Sin embargo, no había diferencias en la confianza que poseían sobre varias habilidades de escritura, aunque los alumnos más mayores en realidad dominaban en mayor medida que los más jóvenes.

Por otra parte, también se ha tratado de indagar la relación entre el género y las creencias de autoeficacia. Sin embargo, todavía no hay resultados concluyentes en relación con esta cuestión. Algunos autores no han encontrado diferencias significativas por género en diferentes grados (Shell et al., 1995). Otros estudios muestran que las chicas son más modestas que sus compañeros aunque su ejecución sea semejante o incluso mejor (por ejemplo, Pajares y Johnson, 1996; Pintrich y De Groot, 1990). Por último hay quienes encuentran que las alumnas informan de una mayor confianza en sus capacidades para la escritura que sus compañeros varones (Pajares, Miller y Johnson, 1999; Pajares y Valiante, 2001; Pajares, 2007). Pajares (2003) atribuye estos diferentes resultados, entre otros factores, a la edad de los estudiantes y al procedimiento de evaluación de la auto-eficacia. Así, las estudiantes típicamente informan de una mayor confianza como escritoras en *middle school* (primer ciclo de E. Secundaria), pero es posible que esas diferencias disminuyan o incluso se reviertan a medida que los alumnos se van haciendo más mayores. Además, cuando se han comparado las creencias de autoeficacia de alumnas y alumnos teniendo en cuenta la fuerza de sus juicios sobre la confianza que poseen al realizar varias habilidades y tareas académicas, no se han encontrado diferencias por género. Como sugiere Pajares (2003), dado que las estudiantes normalmente obtienen mejores puntuaciones en los índices de ejecución

escrita, este hecho podría estar mostrando que sus compañeros varones tienden a congratularse en este tipo de instrumentos mientras que las chicas tienden a ser más modestas. Sin embargo, cuando se pregunta a los estudiantes si son mejores escritores que sus compañeros y compañeras, las alumnas tienden a considerarse mejores escritoras que los chicos de su clase, tanto en los niveles de *elementary* (E. Primaria) como en *middle school* (Primer ciclo de E. Secundaria). En definitiva, hoy en día no hay resultados concluyentes generales respecto a las diferencias en función del género (García y Salvador, 2006), pero parece ser una variable relevante en las creencias de auto-eficacia.

Debido al gran apoyo empírico y al poder predictivo de las creencias de autoeficacia de los escritores se decidió elegir esta variable como característica de los alumnos de tipo motivacional con la que relacionar las concepciones sobre la escritura. Asimismo, pareció conveniente relacionar ambos constructos con el rendimiento académico con el fin de tener una medida, aunque indirecta, del aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, también se consideró interesante conocer el papel del género y del nivel educativo en estas creencias. Por este motivo, se realizó una revisión de la bibliografía que indagaba la relación entre concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia.

3.1.2. Las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia

No hay muchos estudios que hayan investigado las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia simultáneamente, y, de los que lo han hecho, menos aún han contemplado la relación entre ellas.

La investigación de Graham y colaboradores (1993) que revisamos en el Estudio 1 sobre el conocimiento que tienen los alumnos de Primaria sobre la escritura podría considerarse una primera aproximación al estudio de las concepciones y las creencias de autoeficacia. Sin embargo, sólo compararon las creencias de autoeficacia de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (sin encontrar diferencias entre ellas) y no analizaron la relación de éstas con el conocimiento de los alumnos.

En esta misma línea, García y sus colaboradores (2005, 2007, 2008) han realizado varias investigaciones en España con alumnos de Primaria y Secundaria sobre las creencias de autoeficacia. Así, han relacionado esta variable con la calidad de las composiciones escritas y con las actitudes de los alumnos hacia la escritura, pero no con sus concepciones sobre la propia escritura. Sus principales resultados muestran una relación positiva entre alta confianza en la propia eficacia, actitudes positivas hacia la escritura y textos mejor valorados por los investigadores.

Desde el enfoque fenomenográfico, el trabajo de Lavelle y colaboradoras (2002) sobre las aproximaciones a la escritura de alumnos de secundaria sí relacionaba estas aproximaciones con las creencias de eficacia auto-regulatoria para la escritura y la calidad de los ensayos escritos elaborados por los estudiantes. Aunque, como ya se comentó en el Estudio 1, las concepciones sobre la propia escritura no son el centro de atención de esta investigación, sus resultados indican, que el factor *Elaborativo-Expresivo* (que recoge la idea de la búsqueda personal de significado, la implicación personal y una visión simbólica de la escritura) era un predictor negativo de la calidad del ensayo realizado, mientras que la eficacia regulatoria percibida era un predictor positivo. La explicación de estas autoras a estos resultados era que para los alumnos de secundaria la estrategia Elaborativa-Expresiva es muy demandante y no aflora en situaciones de tiempo limitado como era la tarea que ellas propusieron. Por el contrario,

la eficacia percibida se evaluó teniendo en cuenta tareas a corto y largo plazo, por lo que sí se mostró como una variable influyente tanto en la calidad del escrito como en la calificación de la asignatura en el contexto de la cual se realizó la tarea.

Por lo que respecta al estudio de las creencias de autoeficacia y las concepciones en el ámbito de la universidad, comentaremos el trabajo de Maimon (2002). Esta autora analizó la relación entre las expectativas de éxito o fracaso en torno a escribir ensayos de estudiantes de primer curso y las funciones de la escritura en general que éstos consideraban. Aunque este trabajo no se centra en la escritura académica y sólo considera una faceta (la que nosotros hemos llamado usos y funciones) podría considerarse un acercamiento al estudio de las concepciones y las creencias de autoeficacia en la universidad. Así, Maimon propuso a los alumnos cuatro funciones posibles: organizar, comunicar, clarificar y crear algo bello con palabras, e indagó en qué medida los alumnos las empleaban y disfrutaban realizándolas. Sus resultados muestran que considerar una mayor variedad de funciones de la escritura correlacionaba con textos de mayor longitud y con una mayor confianza en la propia eficacia. Del mismo modo, aquellos alumnos que consideraban menos funciones de la escritura tendían a escribir menos y a tener menos expectativas de éxito en la elaboración de ensayos.

En el trabajo de White y Bruning (2005), el más próximo a nuestro estudio, se tomaron medidas de concepciones, creencias de autoeficacia y calidad de los productos escritos elaborados por estudiantes universitarios. Sus hallazgos indicaron que existe una correlación significativa, aunque baja, entre las creencias *transaccionales* y las de autoeficacia, pero no entre éstas y las *transmisivas*.

3.2. Desarrollo del Estudio 2.

En resumen, los resultados de las investigaciones revisadas indican que existe cierta relación entre las concepciones sobre la escritura de los estudiantes universitarios, la percepción de sí mismos como escritores y su rendimiento académico, pero no conocemos trabajos que indaguen esta relación con alumnos de Educación Secundaria. Por este motivo, se consideró relevante estudiar si las concepciones acerca de la escritura en esta etapa educativa se relacionan siguiendo el mismo patrón que en universidad.

3.2.1. Objetivos e hipótesis.

Así, los objetivos del Estudio 2 eran los siguientes:

- Conocer las creencias sobre la eficacia percibida en el campo de la escritura académica en el ámbito de las Ciencias Sociales de alumnos de Educación Secundaria españoles.
- Indagar si estas creencias difieren en función del género y de la etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria vs. Bachillerato).
- Investigar la relación entre las concepciones sobre la escritura académica de los alumnos, las creencias anteriormente identificadas y su rendimiento académico en el área de las Ciencias Sociales.

Nuestras hipótesis eran las siguientes:

- Puesto que los niveles educativos aquí estudiados son equivalentes a los grados incluidos como *high school* en Estados Unidos, cabe esperar que, de acuerdo con lo postulado por Pajares (2003), los alumnos de E. Secundaria manifiesten un alto grado de confianza en sus capacidades como escritores.

- Como en estudios anteriores (p.e. Pajares, 2007), se espera que las diferencias por género no sea significativas en los niveles educativos estudiados.
- Teniendo en cuenta los hallazgos de otros estudios (White y Bruning, 2005) se espera que la concepción epistémica sobre la escritura se relacione positivamente con una alta confianza en la propia eficacia y con un mejor rendimiento académico mientras que la reproductiva se relacione negativamente con ambas variables.
- Por lo tanto, plantea la hipótesis de que las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia ayuden a explicar la variabilidad del rendimiento académico.

3.2.2. Método

Participantes

La muestra de este estudio la formaron 282 alumnos de secundaria de los que participaron en el Estudio 1, cuyos profesores accedieron a participar de manera voluntaria⁹. En este caso, el 64,65% cursaba 4º E.S.O. y el 35,5% eran alumnos de 1º de Bachillerato. De ellos, el 53,19% eran hombres y el 46,81% mujeres.

Instrumentos

Concepciones sobre la escritura.

Se empleó el mismo instrumento del Estudio 1.

Creencias de autoeficacia.

Se diseñó un nuevo cuestionario siguiendo la Guía para la elaboración de escalas de Auto-Eficacia de Bandura (2001). Esta guía recoge los principales resultados desde

⁹ Participaron alumnos de todos los Institutos de Educación Secundaria del Estudio 1 excepto del Victoria Kent y del Colegio Obispo Perelló.

el punto de vista metodológico de la investigación en este campo y propone ciertas recomendaciones para diseñar instrumentos para evaluar las creencias de autoeficacia. Así, por ejemplo, sugiere concretar las tareas lo máximo posible en torno al dominio particular de interés, elaborar ítems que impliquen diferentes grados de dificultad o desafío y redactarlos en términos de capacidad percibida en el presente. En cuanto al formato, se recomienda emplear un formato de respuesta de 0 a 100 puntos y utilizar ejemplos de rendimiento físico para que los alumnos puedan familiarizarse con la escala.

Siguiendo estas pautas, el cuestionario elaborado contiene dos subescalas, una con cinco ítems sobre habilidades básicas (puntuación, gramática, etc.) y otra subescala con siete ítems sobre tareas que implican escribir (ver Anexo 7). Para elaborar el cuestionario se adaptó la subescala de habilidades de Shell, Colving y Bruning (1989) al castellano y se elaboró una nueva subescala sobre tareas de escritura que se realizan y proponen en los centros educativos españoles a partir de los resultados del trabajo de Solé *et al.* (2005). Estas tareas se ubicaron dentro del área de Ciencias Sociales con el fin de facilitar las respuestas de los alumnos al ser menos generales y para poder relacionarlas con el rendimiento académico en esta área concreta¹⁰. El cuestionario cuenta con unas instrucciones y unos ejemplos previos con el fin de facilitar que los alumnos lo cumplimenten correctamente.

Con objeto de conocer la fiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach para el cuestionario completo y para las dos subescalas. La consistencia interna fue de ,90 para el cuestionario completo, de ,79 para la subescala de habilidades y de ,89 para la subescala de tareas. La correlación entre las dos escalas fue

¹⁰ El hecho de contextualizarlo de esta manera permitió además que se relacionaran con el desempeño en la tarea de escribir para aprender del Estudio 3.

significativa ($r = ,52$), $p < 0,01$, al igual que la correlación entre cada subescala y el cuestionario completo ($r = ,96$) y ($r = ,72$), $p < 0,01$, respectivamente.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante una de las clases de los alumnos, de manera colectiva. Los alumnos respondieron en primer lugar al cuestionario sobre concepciones y anotaron su nota media en el último año en la asignatura de Ciencias Sociales. A continuación rellenaron el cuestionario de autoeficacia.

3.2.3. Resultados

Con el fin de identificar las creencias sobre la propia eficacia se realizaron en primer lugar análisis descriptivos de las mismas y de las calificaciones académicas. En segundo lugar, se utilizó el análisis de varianza con objeto de conocer el efecto del género y del nivel educativo en dichas creencias.

Por otra parte, se empleó un análisis correlacional para identificar si podía detectarse relación entre las variables examinadas. Una vez confirmada tal relación, se utilizó el análisis de regresión múltiple para conocer el peso de la autoeficacia y de las concepciones en el rendimiento.

Creencias de autoeficacia

Los alumnos obtienen de media, tanto en la escala general como en las dos subescalas, una puntuación alrededor de 75 sobre 100 (ver Tabla 8). Esta puntuación se ve matizada si atendemos a las subescalas, recibiendo las habilidades de escritura puntuaciones más altas (superiores a 74) que las de las tareas (que oscilan entre 66 y 91). Dentro de estas últimas, las tareas que aluden a copiar, responder preguntas del

libro, tomar apuntes, leer un texto y hacer un resumen son las que han obtenido valores más altos (por encima de 80). Por su parte, las tareas que implican manejar un mapa conceptual, tanto a partir de uno como de dos textos, elaborar una síntesis a partir de dos textos y realizar un informe de prácticas son las que consiguen puntuaciones más bajas (inferiores a 70).

Tabla 8. Media y desviación típica en los distintos ítems, en las subescalas y en el cuestionario completo de creencias de autoeficacia.

	Media	Desviación Típica
HABILIDADES		
Ortografía correcta de una página	75,96	22,455
Oraciones compuestas puntuación adecuada	77,84	18,304
Puntuación de una página	78,01	18,406
Organizar varias oraciones en un párrafo	74,34	18,326
Redactar un escrito bien organizado	74,21	18,368
TAREAS		
Leer texto y extraer ideas principales	76,75	18,845
Leer texto y resumen	80,50	17,363
Leer texto y esquema	80,62	17,095
Leer texto y mapa	70,27	21,948
Leer tema y esquema	76,58	19,078
Leer un tema y mapa	67,63	21,263
Redactar a partir de esquema/mapa	69,26	21,230
Leer dos textos y síntesis	68,60	20,920
Responder preguntas libro	83,85	15,399
Tomar apuntes	81,83	19,299
Organizar/ampliar apuntes	75,74	20,732
Copiar	91,90	15,640
Comentario de texto	71,62	21,777
Justificar tu opinión	74,02	19,415
Trabajo monográfico	70,41	22,930
Informe de prácticas	66,26	19,524
Reflexión	70,72	21,117
CUESTIONARIO Y SUBESCALAS		
Subescala Habilidades	76,0698	14,30933
Subescala Tareas	75,0316	12,25099
Cuestionario completo	75,3048	11,43411

Puesto que la correlación entre las escalas y el cuestionario completo fue altamente significativa, se decidió usar la puntuación media en el cuestionario completo como medida de las creencias de autoeficacia de los alumnos en los análisis posteriores.

Rendimiento académico

La nota media alcanzada por todos los alumnos en la asignatura de Ciencias Sociales fue cercana al notable (6,9). Si se desglosa por etapa educativa, los alumnos de 4º de la ESO obtuvieron una media de 6,84 y los de Bachillerato de 7,04, pero las diferencias no fueron significativas. En cambio, las alumnas sí obtuvieron calificaciones significativamente mejores que sus compañeros varones (7,15 frente a 6,66; $t(237,645) = -3,029, p = ,003$).

El papel del nivel educativo y del género

Los análisis indican que aunque los alumnos de Bachillerato obtienen mayores puntuaciones que sus compañeros de E. Secundaria en las dos subescalas y en el cuestionario completo, estas diferencias no son significativas

Tampoco se encuentran diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

Relación entre las concepciones, las creencias de autoeficacia y el rendimiento académico

Con el fin de obtener una primera aproximación a la relación entre las variables se utilizó el análisis de correlaciones de Pearson. Como puede observarse en la Tabla 9, las creencias de autoeficacia como escritores en el cuestionario completo de los alumnos correlacionan positivamente con la escala epistémica ($r = ,215, p < ,001$) y negativamente con la escala reproductiva ($r = ,118, p = ,021$). Este mismo patrón se

repite en relación con la mayoría de sus facetas correspondientes. Por su parte, la calificación en Ciencias Sociales correlaciona positivamente con la escala epistémica ($r = ,134, p = ,016$) y con todas sus facetas, salvo la de planificación, y negativamente con la escala reproductiva ($r = ,203, p = ,001$) y con todas sus facetas. La percepción de eficacia correlaciona positivamente con las calificaciones ($r = ,274, p < ,001$).

Tabla 9. Correlaciones entre concepciones sobre la escritura, creencias de autoeficacia como escritores y calificación obtenida.

Variable	1	2	3	4
1. Concepción reproductiva	1			
2. Concepción epistémica	-,036	1		
3. Creencias de autoeficacia	-,118*	,215**	1	
4. Rendimiento académico	-,203**	,134*	,274**	1

$p < ,05^* p < 0,01^{**}$

En virtud de este patrón de correlaciones se consideró la posibilidad de que existiera una relación mediada entre concepciones sobre la escritura y autoeficacia sobre el rendimiento. Puesto que ambas variables se relacionan con las calificaciones pero también a su vez están relacionadas entre ellas, se contempló la posibilidad de que las creencias de autoeficacia pudieran mediar el efecto de las concepciones sobre las notas de la asignatura. Con objeto de poner a prueba tal mediación se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquico siguiendo el procedimiento de Baron y Kenny (1986). La Tabla 10 resume los resultados de este análisis.

Tabla 10. Análisis de regresión múltiple: relación entre concepciones sobre la escritura creencias de autoeficacia como escritores y rendimiento académico de los alumnos en Ciencias Sociales.

Pasos y variables	Variable criterio: Creencias de autoeficacia			Variable criterio: Rendimiento académico en Ciencias Sociales		
	Beta	F	R ² _{aj.}	Beta	F	R ² _{aj.}
Paso 1:						
Concepción reproductiva de la escritura	-,165**	11,412	,066			
Concepción epistémica de la escritura	,246**					
Paso 2:						
Concepción reproductiva de la escritura				-,246**	9,776**	,066
Concepción epistémica de la escritura				,194**		
Paso 3:						
Creencias de autoeficacia				,274**	20,197**	,075
Paso 4:						
Creencias de autoeficacia				,229**	11,351**	,112
Concepción reproductiva de la escritura				-,213**		
Concepción epistémica de la escritura				,144*		

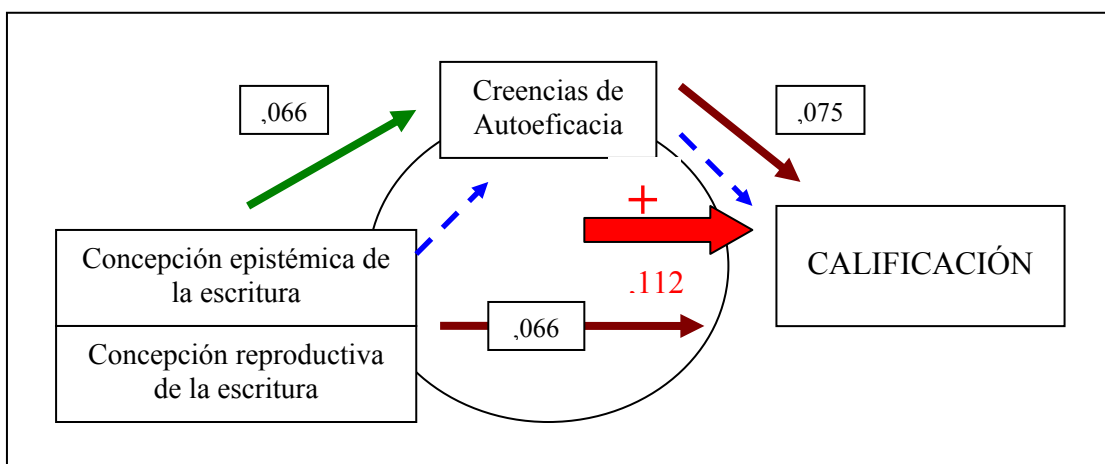
$p < ,05$ * $p < 0,01$ ** . Los valores son coeficientes de regresión estandarizados.

En el Paso 1, las concepciones sobre la escritura explican una significativa cantidad de varianza de las puntuaciones de los alumnos en la escala de autoeficacia, $R^2 = 0,066$, $F(2,292) = 11,412$, $p = 0,001$. En el Paso 2, las concepciones sobre la escritura también ayudan a explicar la calificación de los estudiantes en Ciencias Sociales, $R^2 = 0,066$, $F(1, 248) = 9,776$, $p = 0,001$. Además los resultados obtenidos en el Paso 3 muestran que las creencias de autoeficacia explican significativamente el 7,5% de la

varianza de las notas de los alumnos en Ciencias Sociales, $F(1, 249) = 20,197$, $p = 0.001$. Finalmente, en el Paso 4 ambas variables, creencias y concepciones (reproductiva y epistémica) conjuntamente explican un 11,2% de las calificaciones de los alumnos, $F(3, 247) = 11.351$, $p = 0.001$.

Asimismo el incremento de varianza explicado por este modelo conjunto en comparación con la capacidad explicativa de las creencias de autoeficacia y la concepción reproductiva ($R_{\text{adj}} = 0,097$) fue significativa, $R^2_{\text{cambio}} = 0,019$, $F(1,247) = 5,21$, $p = 0,023$. Además cuando las tres variables se incluyeron los valores de Beta disminuyeron (ver Paso 2 y Paso 4). En concreto esto llevó a una disminución del peso de la concepción epistémica. Como reveló el test de Sobel (1982), esta disminución puede ser atribuida al hecho de que la relación entre la concepción epistémica y la calificación en Ciencias Sociales está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia, $z = 3,128$, $p = 0,008$ (ver Figura 7).

Figura 7. Relaciones entre las concepciones sobre la escritura, las creencias de autoeficacia y la calificación en Ciencias Sociales.



3.2.4. Discusión

En términos generales, este trabajo se proponía en primer lugar obtener información acerca de las creencias sobre la propia competencia como escritores de los alumnos y establecer si se relacionan con sus concepciones sobre la escritura. En segundo lugar, pretendía analizar el papel de estas dos variables en el rendimiento académico.

Por lo que respecta al primer objetivo de este estudio, los resultados apoyan la hipótesis de que los alumnos se perciben en general como escritores competentes en Ciencias Sociales. Este hallazgo es similar a los encontrados en trabajos previos con alumnos de los mismos niveles educativos. Sin embargo, los resultados de varias investigaciones que ponen de manifiesto las dificultades de los alumnos de ESO en la composición escrita (González y Martín, 2006; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008; Mateos y Solé, 2009) hacen dudar de que ésta percepción se corresponda con la realidad. Pese a considerarse escritores competentes, los resultados indican que los alumnos tienden a ser sensibles a la dificultad intrínseca de las tareas y matizan su respuesta en función de ella. Así, anotaron mayores puntuaciones en las habilidades que en las tareas, y dentro de éstas a tareas en principio más fáciles y con las que están más familiarizados (Solé *et al.*, 2005), como copiar o realizar un resumen.

En cuanto al papel del género, nuestros datos apoyan los resultados de trabajos previos (Shell *et al.*, 1995) que muestran que en los últimos años de la Educación Secundaria no se encuentran diferencias en las creencias de autoeficacia de los alumnos en función de esta variable. Como sugiere Pajares (2003), en los niveles equivalentes a *high school*, esas diferencias tienden a desaparecer, especialmente cuando la percepción de la propia competencia como escritores se evalúa a partir de los juicios de los estudiantes sobre la confianza que poseen en sus habilidades y en el logro de varias

tareas académicas en vez de emplear juicios de su capacidad como escritores en comparación con otros niños y niñas de sus escuela.

Por ultimo, nos gustaría destacar que, a pesar de que no se encontraron diferencias en la percepción de competencia en función del género, las alumnas tuvieron significativamente un mejor rendimiento académico. Las estudiantes alcanzaron calificaciones más altas en la asignatura en la que se centró el cuestionario. Esto puede considerarse una evidencia indirecta a favor de la tendencia descrita por Pajares (2003) de que los alumnos varones tienen a felicitarse más como escritores y las alumnas a ser más modestas.

Por lo que respecta a la relación entre las dos variables del escritor y el rendimiento académico, los resultados apoyan las hipótesis propuestas. Así, los alumnos con una concepción epistémica de la escritura tienden a tener una mayor confianza en sí mismos como escritores y a obtener mejores calificaciones. Por el contrario, aquellos estudiantes que mantienen una concepción reproductiva de la escritura tiende a percibirse menos eficaces como escritores y a recibir peores notas. Estos resultados son semejantes a los de otras investigaciones en el nivel universitario (Maimon, 2002; White y Bruning, 2005). Además, también son coherentes con los hallazgos de estudios que han contemplado la relación entre las creencias de autoeficacia como escritores y la calificación en la asignatura en la que tienen que realizar la tarea escrita (Lavelle et al., 2002).

Por otra parte, los análisis de regresión han arrojado más luz sobre el papel de las concepciones sobre la escritura y las creencias de autoeficacia en el rendimiento académico. Mientras que la concepción reproductiva ayuda a explicar un pobre

rendimiento académico, la relación entre la concepción epistémica y las calificaciones más altas está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia. En otras palabras, a medida que un alumno se hace consciente del valor epistémico de la escritura (mostrando un mayor acuerdo con la escala epistémica), esta concepción ayuda a predecir una mayor confianza en su capacidad como escritor y también su mejor rendimiento académico. De hecho, como acabamos de resaltar, las alumnas, como grupo, obtienen mejores calificaciones en todos los niveles educativos y expresan significativamente más una concepción epistémica de la escritura. Parece, por tanto, que la concepción epistémica junto con las creencias de autoeficacia puede ayudar a atenuar la influencia negativa de la concepción reproductiva en el rendimiento académico. Estos resultados tenderían a apoyar el papel mediador que la teoría cognitivo social atribuye a las creencias de autoeficacia (Bandura, 1986, 1997) y que otros autores también han encontrado en el campo de la escritura (véase, por ejemplo, Pajares y Johnson, 1996). En este sentido, los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, apoyan la idea de que las concepciones sobre la escritura juegan un papel indirecto pero relevante en el desempeño académico.

A la espera de nuevos trabajos, nuestros resultados han de ser interpretados de momento con ciertas reservas. Aunque han indicado que las concepciones y las creencias de autoeficacia predicen el rendimiento académico en una asignatura particular en la que se realizan varias tareas de escribir para aprender, la varianza que explican es menor que la informada cuando se ha estudiado la relación con el rendimiento con una tarea concreta (Pajares, 2007). Según Bandura (1997), las creencias de autoeficacia pueden variar en su poder predictivo en función de la tarea que se pide predecir a los estudiantes. Así, la relación entre autoeficacia y resultados académicos será más elevada cuanto más relacionados estén los ítems de la escala con el

resultado que se investiga. Cabe esperar, por tanto, que la influencia de las creencias fuera mayor si se evaluara su papel en relación con una tarea de escritura particular. Sin embargo, pensamos que las puntuaciones obtenidas a partir de instrumentos fiables con varias escalas pueden aportar información sobre la confianza general que tienen los alumnos como escritores y pueden ser útiles en investigaciones como la nuestra, en la que estábamos interesados en analizar su relación con el rendimiento global en una asignatura curricular en las que se realizan varias tareas de escribir para aprender.

Por otra parte, en este estudio la muestra no es representativa y los análisis realizados se han limitado a tomar en consideración el papel de dos variables, dejando de lado la influencia de otras que se han mostrado relevantes.

Pese a estas precauciones, los resultados de este estudio contribuyen a una mayor comprensión del papel de las concepciones sobre la escritura y de las creencias de autoeficacia, apoyando los hallazgos de investigaciones previas y aportando nuevas contribuciones. Asimismo, este trabajo proporciona evidencia indirecta sobre la validez de constructo del cuestionario sobre las concepciones acerca de la escritura académica del Estudio 1. No obstante, sigue siendo necesario llevar a cabo una investigación en la que se relacionen dichas concepciones con la ejecución en una tarea escrita. Ese será el objetivo del Estudio 3.

Capítulo 4.

ESTUDIO 3.

La relación de las concepciones sobre la escritura con la calidad de los textos escritos y el aprendizaje.

4.1. La relación de las concepciones sobre la escritura con la calidad de los textos escritos y el aprendizaje.

En el Estudio 2 hemos aportado más datos sobre la validez de constructo del cuestionario al identificar la relación de las concepciones sobre la escritura con las creencias de auto-eficacia y el rendimiento académico. No obstante, tanto desde el punto de vista psicométrico como teórico, el proceso de validación requiere conocer si dichas concepciones se relacionan con las prácticas de escritura de los alumnos. Por tal motivo, en este Estudio 3 se indaga la relación entre las concepciones de los alumnos, su ejecución ante una tarea de composición escrita en el contexto escolar y el aprendizaje que alcanzan al realizar la tarea.

4.1.1. Las concepciones sobre la escritura, los productos escritos y el aprendizaje.

En el Estudio 1 ya comentamos que varias investigaciones han encontrado una relación entre las concepciones sobre la escritura de los alumnos y la calidad de los textos que producen. Estos textos han sido evaluados según criterios diversos. Así por ejemplo, García y Fidalgo (2004) se centraron fundamentalmente en la productividad y

la coherencia textual de los textos elaborados por los niños de Primaria. La primera de ellas la determinaron a partir del número de palabras de tres tipos (*de contenido, funcionales y determinantes*). Para la segunda tuvieron en cuenta varios criterios: empleo de ideas pertinentes sobre el tema que se escribe, enlace correcto entre las ideas, formación de párrafos coherentes y bien delimitados y existencia de un hilo argumental coherente. Sus resultados muestran que los dos criterios generales de la cantidad y la calidad de los textos se relacionaban con los procesos sustantivos en general, es decir con una visión más dinámica y epistémica de la escritura.

En el estudio de Campbell *et al.* (1998), las investigadoras utilizaron la Taxonomía SOLO (Biggs y Collins, 1982). Esta clasificación analiza la estructura de los productos de los estudiantes y puede ser utilizada para valorar el nivel de comprensión y/o dominio de los alumnos de un tema. Se distinguen cinco niveles:

- preestructural: la tarea se centra en aspectos irrelevantes, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado
- uniestructural: listado serial de sucesivos puntos sin vínculos entre las distintas partes
- multiestructural: se retiene la descripción secuencial de los productos uniestructurales, pero se incluyen elementos de integración en algunos párrafos y/o simples síntesis de distintas perspectivas en un nivel local
- relacional: se usa un tema/argumento generado por el alumno para integrar los diferentes aspectos del ensayo en un conjunto coherente
- resumen extendido: se emplea un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir del análisis sustantivo de los datos del problema y que es generalizable a otros contextos.

En este trabajo, los ensayos de los universitarios fueron categorizados en las tres categorías intermedias: uniestructural, multiestructural y relacional. Aún con esta cierta homogeneidad, las autoras encontraron que la estructura conceptual del ensayo se relacionaba con el proceso de elaboración del ensayo que dijeron emplear los estudiantes y con la nota media que obtenían en los ensayos. De este modo, todos los alumnos que escribieron ensayos uniestructurales usaron una estrategia simple de elaboración, intentaron más bien “ensamblar” la información y en la revisión se centraron en detalles formales, mientras que los relacionales informaron de un intento de reconceptualización.

Por su parte, en el trabajo de Lavelle *et al.* (2002) se utilizaron evaluaciones generales de la calidad de los ensayos producidos por los alumnos de secundaria en una escala de 1 a 3 (muy bueno, bueno, pobre). Para otorgar la puntuación consideraban aspectos como las ideas incluidas, la organización del texto, la elección de las palabras y la fluidez (Crehan, 1997). Sus resultados, contrariamente a lo que las autoras esperaban, indicaron que el factor “Elaborativo-Expresivo” correlacionaba negativamente con la puntuación en el texto. Este hecho podría ser debido, según las propias investigadoras, a que las estrategias elaborativas demandarían mucho tiempo a los alumnos y no surgirían en el contexto de una tarea de ensayo limitada a 20 minutos como fue el caso del estudio.

En cuanto al trabajo de Boscolo *et al.* (2007), estos autores consideraron tres dimensiones para evaluar la calidad de la síntesis. La primera, “*Informatividad*”, hace referencia al grado en el que la síntesis incluye la información relevante de las fuentes. La segunda, *Integración*, alude al grado en el que los lectores no sólo han seleccionado la información sino que la han relacionado en una representación coherente, integrando las distintas fuentes. Finalmente, la dimensión de la *Calidad del texto* se refiere a la

cohesión, a la coherencia y a la organización textual. En su estudio, estos autores no relacionaron las puntuaciones en los criterios con las creencias de sus alumnos sino que comparaban los resultados antes y después de una intervención, por lo que no contamos con datos sobre si éstas se relacionaban o no con la calidad de sus textos.

Por lo que respecta a la investigación de White y Bruning (2005), estos investigadores utilizaron una rúbrica de seis criterios: desarrollo del contenido de las ideas, organización, voz, fluidez de frase, elección de palabra y convenciones (Wolfe, 1993). Sus resultados muestran que los universitarios que reciben altas puntuaciones en general en sus textos tenían también altos niveles de creencias transaccionales, mientras que los que recibieron bajas puntuaciones tenían bajas puntuaciones en esta escala. Asimismo, los alumnos con creencias más ligadas a la transformación de conocimiento obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en los criterios de organización y convenciones.

En cuanto a la investigación de Miras *et al.* (en revisión), estas autoras analizaron los productos escritos elaborados por los estudiantes atendiendo a tres dimensiones: la organización y coherencia textual, la inclusión de la información necesaria para cumplir con la consigna de la tarea y la integración de la información presente en los textos de referencia. Sus resultados indican que los textos de síntesis que elaboran los estudiantes con concepciones más transaccionales tienden a mostrar un mayor grado de organización y coherencia textual y un mayor nivel de integración de los contenidos de los diversos textos.

Como puede observarse, dentro del campo de las concepciones sobre la escritura los productos escritos de los estudiantes se han valorado con distintos instrumentos y criterios, pero suelen enfatizar los aspectos de recogida de información relevante,

organización y/o estructura y coherencia del texto. Sin embargo, no en todos estos trabajos las representaciones de los alumnos se han relacionado con la calidad de los textos.

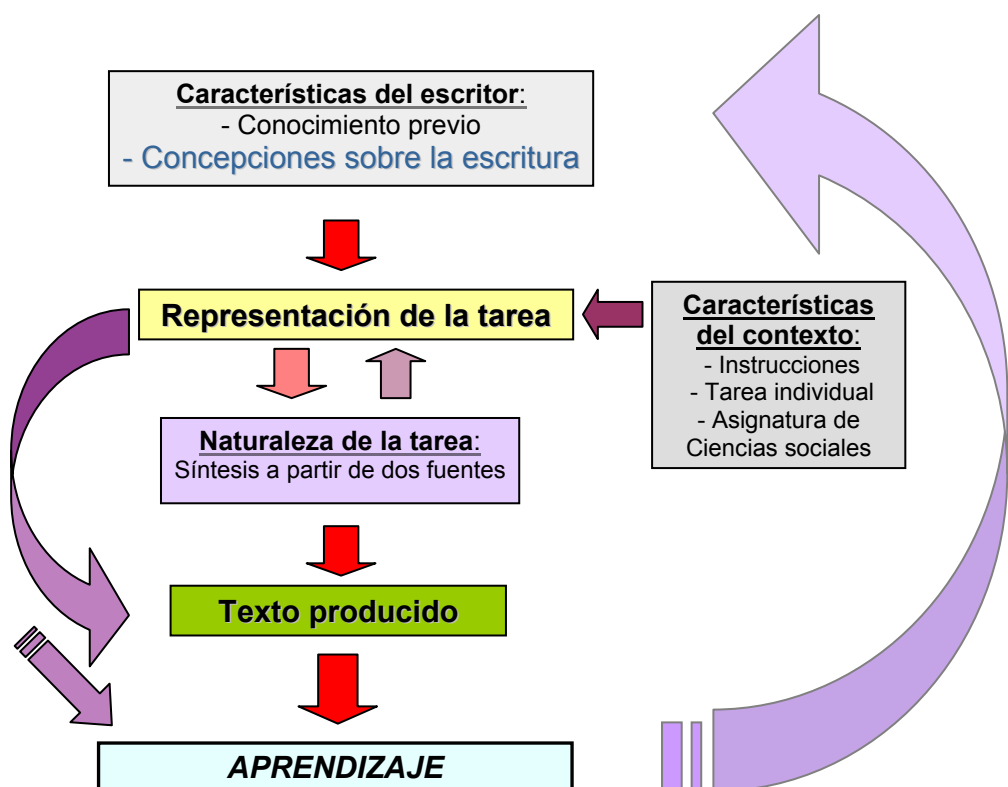
Por otra parte, también indicamos que algunos trabajos habían mostrado una relación entre concepciones sobre la escritura y enfoque de aprendizaje (Bosch y Scheuer, 2006; Campbell *et al.*, 1998, Ellis *et al.*, 2006; (Lavelle *et al.*, 2002; Lavelle y Zuercher, 2001; Lonka, Maury y Heikkilä, 1997). En estos casos, la investigación ha mostrado que los alumnos con concepciones más reproductivas se relacionan en mayor medida con un enfoque de aprendizaje superficial, mientras que los estudiantes con concepciones más sofisticadas tienden a mantener un enfoque de aprendizaje profundo y a obtener mejores notas en sus escritos.

4.1.2. La relación entre concepciones sobre la escritura, productos y aprendizaje

La revisión de los trabajos anteriores, en conjunto, sugiere que podría existir una relación entre las concepciones sobre la escritura de los estudiantes, la calidad de sus textos escritos y su forma de abordar el aprendizaje. Así, tendría sentido pensar que los estudiantes con concepciones más sofisticadas de la escritura tienden a escribir textos de mayor calidad y a adoptar un enfoque profundo del aprendizaje, mientras que los alumnos con concepciones más simples y lineales tienden a escribir textos de menor calidad y a mantener un enfoque superficial. Sin embargo, los estudios revisados anteriormente se han centrado en la relación entre concepciones y productos escritos o entre concepciones y el aprendizaje, pero no han considerado las dos hipótesis simultáneamente.

Desde el marco teórico de las teorías implícitas compartimos la idea de que las concepciones sobre la escritura influyen en cómo los alumnos afrontan las tareas de escritura, de una manera más epistémica o más reproductiva. Asimismo, consideramos que, a su vez, la forma de realizar la tarea influye en cómo aprenden los escritores, pudiendo alcanzar éstos un aprendizaje más superficial o más profundo. Sin embargo, desde nuestro modelo consideramos además la hipótesis de que el hecho de haber aprendido al llevar a cabo la tarea puede también hacer repensar a los alumnos su concepción sobre la escritura (ver Diagrama 4).

Diagrama 4. Modelo de los factores que influyen en el uso de una estrategia epistémica. Variables empleadas en el Estudio 3.



Con el fin de poner a prueba este modelo teórico se realizó un estudio con parte de la muestra de alumnos de educación secundaria del Estudio 1. En este caso, se recogió información sobre la calidad de una tarea escrita, una síntesis, y sobre el aprendizaje alcanzado tras la realización de la misma. Se eligió la tarea de síntesis por dos motivos. En primer lugar, se trata de una tarea que desde el punto de vista teórico favorece el aprendizaje al demandar mayor grado de elaboración (Mateos y Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997). En segundo lugar, porque se consideró que, precisamente por su complejidad, permitiría observar el efecto de una concepción más reproductiva o epistémica de la escritura en mayor medida que otras tareas más simples.

La tarea se planteó dentro del marco de la asignatura de Ciencias Sociales. Si bien en el dominio de Ciencias Naturales la investigación ha revelado el impacto de la escritura para adquirir conocimiento y fomentar el cambio conceptual (Boscolo y Mason, 2001; Ellis *et al.*, 2007; Keys, 2000; Klein, 2004; Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma, y Kieft, 2006; Rivard y Straw, 2000; Wallace, Hand y Prain, 2004), en el ámbito de las ciencias sociales su efecto se encuentra menos explorado (Bangert-Drowns, Hurley, y Wilkinson, 2004). Así, aunque se han realizado varios estudios en el marco de disciplinas tales como la Historia, las investigaciones en las que participan alumnos de Educación Secundaria no son frecuentes (v. g., Stahl, Hynd, Britton, McNish, y Bosquet, 1996). En el contexto de nuestro país, los trabajos en los que se ha investigado la elaboración de tareas de síntesis por parte de alumnos de instituto son especialmente escasos (Mateos *et al.*; 2008; Mateos y Solé, 2009; Miras *et al.*, en revisión).

4.2. Desarrollo del Estudio 3:

4.2.1. Objetivos e hipótesis

Este estudio tenía dos objetivos generales. En primer lugar, pretendía identificar la calidad de los productos escritos y el grado de aprendizaje alcanzado por alumnos de secundaria. En segundo lugar, se planteaba explorar la relación de las concepciones sobre la escritura de los estudiantes con la calidad de sus productos y el nivel de aprendizaje que logran tras la realización de la misma.

Los objetivos específicos eran los siguientes:

- Identificar la calidad de las síntesis escritas producidas por alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato en el marco de un tema de Ciencias Sociales.
- Conocer en qué medida los estudiantes, tras realizar la tarea de síntesis, han aprendido sobre el tema curricular.
- Explorar la relación entre las concepciones sobre la escritura de los alumnos con el nivel de calidad de sus síntesis y el aprendizaje que alcanzaron al realizarlas.
- Obtener información sobre la validez orientada a criterio del cuestionario diseñado en el Estudio 1.

Las hipótesis propuestas eran las siguientes:

- La mayor parte de la síntesis serían de calidad baja o media, especialmente en aquellos aspectos de la tarea que demanda integrar y/o elaborar información. No obstante, los estudiantes de Bachillerato llevarían a cabo mejores productos que los alumnos más jóvenes.
- Los alumnos que elaboraran mejores síntesis mostrarían un mayor grado de aprendizaje que aquellos que realizasen productos más pobres.

- Las concepciones sobre la escritura de los alumnos se relacionarían con el nivel de calidad de sus síntesis y con el aprendizaje que alcanzaron al realizarlas. Esta relación apoyaría la validez del cuestionario diseñado en el Estudio 1.

4.2.2. Método

Participantes

La muestra de secundaria estaba compuesta por 111 alumnos, 51 de 4º E.S.O. (31 hombres y 20 mujeres), con una edad media de 15 años, y 60 de 1º de Bachillerato (29 hombres y 31 mujeres), con una edad media de 16 años. Los alumnos procedían de cuatro institutos públicos de Madrid, de nivel socio-cultural medio-alto y medio-bajo¹¹. En bachillerato, el 60 % cursaba el itinerario de Ciencias y el 40% el de Humanidades.

Material empleado

Concepciones sobre la escritura.

Para evaluar las concepciones se utilizó el cuestionario del Estudio 1.

Conocimientos previos.

Con objeto de obtener una evaluación general sobre los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema del imperialismo se les formularon tres preguntas (¿Sabes cuándo y cómo se produjo la colonización de África y Asia?”, ¿Sabes lo que es el “imperialismo”? y ¿Sabes qué consecuencias tuvo/tiene la colonización de África y Asia?) (Ver Anexo 8). Las respuestas a las tres preguntas fueron valoradas con cero en el caso de que expresaran ideas incorrectas o no contestaran y con uno cuando expresaban ideas previas adecuadas.

Textos para la tarea de síntesis.

¹¹ Los Institutos de Educación Secundaria de los que procedían eran los siguientes: Julio Palacios, Alameda de Osuna (ESO), María Moliner y Victoria Kent (Bachillerato).

Se seleccionaron dos fragmentos de dos libros de texto de Ciencias Sociales de 4º de la ESO que trataban un tema curricular, el imperialismo europeo. Los textos se adaptaron y se presentaron como puede verse en el Anexo 9, acompañados verbalmente de unas instrucciones (véase Anexo 10). Ambos textos eran expositivos y contenían en su mayor parte ideas comunes, expuestas fundamentalmente de forma explícita. No había mensajes contradictorios. (Para obtener más detalles de las ideas de los textos puede consultarse el Anexo 11). El texto titulado “Las motivaciones del Imperialismo” tenía 207 palabras y básicamente enumeraba las motivaciones del imperialismo. En cambio, el pasaje titulado “Las causas de la colonización del siglo XIX” contaba con 177 palabras y hacía alusión a las causas desde un tono más implicado o valorativo.

Aprendizaje alcanzado tras la realización de la tarea

El aprendizaje adquirido por los alumnos tras la realización de la síntesis se evaluó a través de ocho preguntas de distinto nivel de complejidad, según el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), Kintsch, (1988) (ver Tabla 11). Así, se incluyeron dos preguntas sobre datos que fácilmente podían encontrarse en uno de los dos textos (micro-estructura), dos que requerían realizar inferencias (macro-estructura), tres que implicaban relacionar ambos textos y/o comprender la intención del autor (super-estructura) y una que solicitaba a los alumnos ir más allá del texto (modelo de la situación).

Tabla 11. Preguntas sobre el aprendizaje alcanzado tras la realización de la tarea

PREGUNTAS PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE	NIVEL
1. ¿Qué productos buscaban los europeos en las colonias?	Micro-estructura
2. Cita dos ejemplos de qué significaba “civilizar” para los europeos	Micro-estructura
3. ¿Qué se entiende por imperialismo?	Macro-estructura
4. ¿En qué se basaban los europeos al considerar a los indígenas hombres inferiores?	Macro-estructura
5. ¿Crees que todas las causas que explican el imperialismo son igual de importantes? Si no es así, ¿cuáles te parecen las más relevantes? ¿Por qué?	Super-estructura
6. ¿Qué argumentos usaban los europeos para justificar la colonización?	Super-estructura
7. Explica cómo crees que se relacionan las causas que has considerado más importantes y las justificaciones que hayas citado en la pregunta anterior	Super-estructura
8. ¿Sabes si en su momento hubo algunas críticas a la colonización? Si no lo sabes, ¿qué crees? Explica tus razones	Modelo de la situación

4.2.3. Procedimiento

Los datos se recogieron durante los meses de diciembre de 2005 y enero de 2006, durante dos de las clases de los alumnos. En la primera sesión se presentó la investigación y se recogieron los datos relativos a concepciones y conocimientos previos. En la segunda sesión se les pidió que llevaran a cabo la síntesis. Para ello se les informó de en qué consistía la tarea, explicándola con un ejemplo. Además se indicó que disponían de 45 minutos y que posteriormente contestarían a unas preguntas sobre el texto. El orden de presentación de los textos se controló de manera que la mitad de los alumnos recibió el modelo A (54,4%) en el que el texto de las causas se presentaba en primer lugar y el texto de las motivaciones en segundo lugar, y la otra mitad el modelo B, en el que el texto de las motivaciones se presentaba en primer lugar y el texto de las causas en segundo lugar (45,6%).

Una vez que los estudiantes terminaron la tarea y/o transcurrió el tiempo establecido se entregaron las preguntas de aprendizaje. El tiempo total empleado por los participantes fue de 40 a 60 minutos.

Las síntesis fueron valoradas de acuerdo a siete criterios teniendo en cuenta varias dimensiones de análisis: Información incluida, Organización de la información, Estructura y Aspectos formales (ver Tabla 12). Para la elaboración de los criterios de valoración se tomaron como punto de partida los de estudios anteriores (Mateos, *et al.* 2008; Mateos y Solé (2009); Stahl *et al.*, 1996).

Tabla 12. Dimensiones de análisis de la síntesis

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CRITERIOS
Información incluida	Selección de ideas principales y exclusión de ideas irrelevantes
	Fuente de procedencia de la información
Organización de la información	Elaboración del contenido y adecuación de la interpretación
	Cohesión y coherencia
Estructura	Forma de relacionar e integrar la información
	Independencia de la estructura del texto fuente
Aspectos formales	Corrección ortográfica, gramatical y de puntuación.

Cada síntesis recibió una puntuación en cada uno de los siete criterios en un rango de 1 a 4, siendo 1 la peor valoración y 4 la mejor. En el Anexo 12 puede consultarse la plantilla de valoración utilizada.

Para facilitar la valoración de la dimensión de Información incluida, se elaboró un mapa conceptual que recogía las principales ideas de ambos textos fuente (ver Anexo 11). En dicho mapa aparecen de forma jerárquica las ideas principales que la síntesis debería incluir y la fuente de la que proceden las mismas. Además se indica si la idea

aparece de manera explícita o implícita en los fragmentos proporcionados. A la hora de puntuar el criterio de Selección de ideas, en primer lugar se codificaba aparte si aparecían o no cada una de las ideas, después se valoraba si se encontraban ideas irrelevantes, y finalmente se anotaba la puntuación. En el Anexo 13 se recogen ejemplos de síntesis y su valoración.

Otra investigadora valoró el 20% de las síntesis de acuerdo a los criterios propuestos. Se calculó como medida del acuerdo interjueces el estadístico de Kappa. Todos los valores fueron significativos ($p < ,05$) siendo el valor medio de ,701 y oscilando entre ,412 y 1 (En el Anexo 14 se recogen los valores para todos los criterios).

Se valoró la adecuación de las respuestas a las preguntas de aprendizaje de cero a dos, según fueron consideradas: adecuadas (2), parcialmente correctas y/o elaboradas (1), incorrectas/no adecuadas (0). Para facilitar la evaluación se elaboró una guía de corrección en la que se incluyeron ejemplos de cada una de las posibles valoraciones. La plantilla de corrección de las preguntas puede verse en el Anexo 15. Otra investigadora valoró el 20% de las respuestas a las preguntas de aprendizaje de los alumnos siguiendo dicha guía. El valor medio del acuerdo interjueces para las ocho preguntas fue de ,80 (Kappa), oscilando los valores entre ,60 y 1 (ver Anexo 14 para conocer todos los valores).

4.2.3. Resultados

A continuación se detallan en primer lugar los resultados descriptivos de las distintas variables investigadas y de los análisis complementarios realizados para conocer las cualidades psicométricas de los instrumentos utilizados. Posteriormente se presenta el análisis de la relación entre las mismas, en primer lugar, utilizando el

análisis de correlaciones y, en segundo lugar, empleando el análisis factorial confirmatorio.

Conocimientos previos

Los alumnos mostraron un gran desconocimiento sobre el tema del imperialismo (Media = 0,17, Desv. Típica = 0,318). Es de destacar que la mayor parte de la muestra (el 69,5%) no contestó a las preguntas y que, de los estudiantes que respondieron, sólo el 9% lo hizo correctamente. Además, los resultados de los alumnos de bachillerato no fueron significativamente mejores que los de 4º de la ESO. Así, mientras que sólo contestaron adecuadamente el 13,4% de los participantes de la enseñanza obligatoria del 45% que respondió, en Bachillerato lo hizo el 33% del 20% que intentó contestar. Puesto que el conocimiento previo de los dos grupos de alumnos era tan escaso, esta variable no se tuvo en consideración en análisis posteriores.

Calidad de la síntesis

Los valores medios obtenidos por los alumnos en cada criterio se recogen en la Tabla 13.

Tabla 13. Media y desviación típica de los criterios de valoración de las síntesis.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Media	Desv. Típica
Selección de ideas	2,14	,968
Fuente de información	2,22	,719
Elaboración e interpretación	1,81	,848
Cohesión y coherencia	2,06	,897
Relación e integración	2,25	,909
Independencia estructura	2,76	1,114
Aspectos formales	2,41	1,031

Con el fin de conocer si alguna de las categorías obtuvo una puntuación mayor o menor de lo esperado por azar se empleó la prueba Chi- Cuadrado. A continuación se muestran los porcentajes de síntesis en cada categoría de análisis (ver Tabla 14).

Tabla 14. Porcentajes de cada categoría de análisis de las síntesis.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	1	2	3	4	χ^2	p
Selección de ideas	31,5	32,4	27	9	15,883	= ,001
Fuente de información	10,8	63,1	19,8	6,3	89,973	<,001
Elaboración e interpretación	45,4	32,4	19,4	2,8	42,622	<,001
Cohesión y coherencia	32,4	34,4	28,7	4,6	25,207	<,001
Relación e integración	27,7	27,7	41,6	3	28,207	<,001
Independencia estructura	22	9,2	37,6	31,2	21,000	<,001
Criterios formales	24,3	26,1	32,4	17,1	9,685	= ,021

Como puede observarse, en los criterios de Selección de la información, Elaboración e interpretación, Cohesión y coherencia y Relación e Integración, los alumnos recibieron significativamente menos la puntuación de mayor calidad.

Con objeto de conocer si podían encontrarse diferencias significativas en las respuestas de alumnos de ESO y de Bachillerato se utilizó el procedimiento de tablas de contingencia y la prueba Chi-Cuadrado. Los resultados indican que sólo existen diferencias significativas entre ambos grupos en el criterio de Selección de ideas ($\chi^2 = 11,738$, $p = ,008$). Así, los alumnos de Bachillerato sólo obtienen significativamente mejores puntuaciones que los de Educación Secundaria en este criterio.

Por otra parte, no se encontraron diferencias en la calidad de las síntesis según el orden en el que se recibieron los textos, es decir, entre el Modelo A y el B.

Con objeto de obtener información acerca del instrumento de evaluación de la calidad de la síntesis se realizaron varios análisis que permitieran indagar la estructura empírica de los criterios empleados.

En primer lugar, se examinó el criterio de Selección de ideas. Para ello, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad en el que se incluyeron las variables que representaban a presencia o ausencia de cada una de las ideas del mapa conceptual. El valor de Alpha fue de ,692. Puesto que este resultado sugiere que el conjunto de las ideas del texto remite a un constructo común se creó una nueva variable formada por la puntuación media de las ideas presentes en la síntesis (Media ideas). Esta nueva variable correlaciona con el criterio genérico de Selección de ideas ($r = ,797, p < ,001$), por lo que ambas variables pueden tomarse como buenos indicadores, la nueva variable más cuantitativa y aquél más cualitativo, de la selección de información que realizan los alumnos.

Por otra parte, se procedió de manera semejante con el conjunto de los criterios de valoración de la síntesis. Así, se realizó un análisis de fiabilidad con el conjunto de los criterios empleados junto con la variable Media ideas. En este caso el valor de Alpha fue de ,740. En este caso además se llevó a cabo un análisis de correlaciones. Los resultados muestran que la mayor parte de los criterios correlacionan entre sí (Ver Anexo 16). Los criterios de Fuente de información e Interpretación de la información correlacionan positivamente con todos los demás excepto con Aspectos formales. Éste sólo correlaciona con el criterio de Cohesión y coherencia, que a su vez correlaciona con todos. El criterio de Selección de ideas y la variable Media ideas, por su parte, correlacionan positivamente con los otros criterios salvo con el de Independencia de la estructura.

Se realizó un análisis factorial de componentes principales con el conjunto de los criterios con el fin de profundizar en la estructura empírica del instrumento de valoración. El análisis dio como resultado tres factores con autovalores iniciales mayores de uno que explican el 75,811% de la varianza (Anexo 17). El primer factor explica el 40,352% de la varianza, el segundo el 21,476% y el tercero el 13,983%. Con objeto de indagar la agrupación de los criterios, se seleccionaron las saturaciones teniendo en cuenta criterio estricto ($,500$), puesto que se trataba de una muestra de sujetos reducida. El análisis indica que el factor 1 agrupa a la mayor parte de los criterios: Fuente, Interpretación, Cohesión y coherencia, Integración e Independencia de la estructura. En el factor 2, por su parte, saturan positivamente el criterio de Selección de ideas y la variable Media ideas, mientras que el criterio Independencia de la estructura lo hace negativamente. Finalmente, el factor 3 incluye sólo Aspectos formales. Estos resultados sugieren que en el conjunto de los criterios empleados podrían distinguirse tres aspectos, que se corresponden en parte con las dimensiones de evaluación propuestas. Así, en la dimensión de Información podrían distinguirse dos ámbitos. Por un lado, el criterio de Selección de ideas alude fundamentalmente a los procesos más relacionados con la extracción de información en la elaboración de la síntesis. Por otro lado, el criterio de Fuente estaría incluido junto con las otras dimensiones de Organización del contenido y Estructura, que recogen los criterios que se relacionan principalmente con los procesos propios de una tarea de escritura como son la elaboración y condensación del contenido, la elección de una estructura, la búsqueda de cohesión y la coherencia, etc. Finalmente, la dimensión de Aspectos formales se corresponde con el factor 3 y parece considerarse una actividad independiente dentro de la realización de la síntesis.

A modo de conclusión podríamos afirmar que la plantilla de valoración empleada en este estudio constituye un instrumento fiable para evaluar la calidad de las síntesis. Así, los criterios que recoge muestran consistencia interna y además permiten distinguir entre los aspectos más relacionados con la extracción de información, los más vinculados a la composición escrita y los aspectos formales.

Preguntas sobre el aprendizaje alcanzado

Los valores medios obtenidos por los alumnos en cada pregunta se recogen en la Tabla 15.

Tabla 15. Media y desviación típica de las respuestas a las preguntas de aprendizaje.

PREGUNTA	Media	Desv. Típica
1. Productos	1,54	,719
2. Civilizar	1,22	,828
3 Imperialismo	,17	,477
4. Inferiores	1,15	,800
5. Causas	,34	,607
6. Justificaciones	,85	,614
7. Relación causas-justificaciones	,56	,752
8. Críticas	,94	,846

A continuación se presentan el porcentaje de cada puntuación en cada una de las preguntas. Es importante tener en cuenta que en algunos casos, especialmente en las preguntas teóricamente más difíciles, los alumnos no contestaron. Por este motivo se incluye también el porcentaje de alumnos del total que dejaron en blanco cada pregunta. Se utilizó la prueba no paramétrica Chi-Cuadrado con el fin de conocer si la distribución de las respuestas en cada uno de los tres valores era o no homogénea o diferente de la esperada por azar (Tabla 16).

Tabla 16. Distribución de respuestas a las preguntas de aprendizaje.

PREGUNTA	0	1	2	En blanco	χ^2	p
1. Productos	13,1	20,2	66,7	0,9	56,633	<,001
2. Civilizar	25,5	27,2	47,3	0,9	9,771	<,008
3 Imperialismo	86,7	9,2	4,1	11,72	118,489	<,001
4. Inferiores	25,2	34,2	40,6	1,8	4,208	=,139
5. Causas	73	20	7	0,9	71,588	<,001
6. Justificaciones	27,3	60,4	12,3	4,5	36,412	<,001
7. Relación causas-justificaciones	59,7	24,7	15,6	30,6	23,868	<,001
8. Críticas	38,5	28,8	23,7	6,3	,980	=,482

De la interpretación de la Tabla 17 se desprende que la pregunta 1 fue la única contestada correctamente por más de la mitad de los alumnos. El resto de las preguntas fueron respondidas mayoritariamente de manera incorrecta o sólo parcialmente correcta. Así por ejemplo, en la pregunta 6 la mayor parte de los alumnos contestó de manera incompleta o parcial. En el caso de las preguntas 3, 5 y 7, la mayoría de los estudiantes dio una respuesta incorrecta, siendo dos de ellas (preguntas 3 y 7) las preguntas donde más alumnos ni siquiera contestaron. Por otra parte, en las preguntas 4 y 8 se repartieron por igual entre las tres opciones.

Con objeto de conocer si podían encontrarse diferencias significativas en las respuestas de alumnos de ESO y de Bachillerato se utilizó el procedimiento de tablas de contingencia y la prueba Chi-Cuadrado. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, es decir los dos grupos de alumnos se comportaron igual ante las preguntas. Asimismo, tampoco se encontraron diferencias según el orden en el que se recibieron los textos (Modelos A ó B).

Se realizó un análisis de fiabilidad destinado a obtener información acerca de la estructura empírica de las preguntas sobre el aprendizaje alcanzado, considerando las ocho preguntas como ítems de un instrumento. El análisis obtuvo un valor Alpha de ,701. Puesto que la valoración de las preguntas muestra cierta consistencia interna se

optó por operativizar el aprendizaje alcanzado como la media de las respuestas al conjunto de las preguntas. Así, se creó una nueva variable, Media preguntas aprendizaje, como una medida global de la comprensión de los alumnos (Media: ,877; Desviación Típica: ,382).

Relación entre las concepciones, la calidad de los productos y el aprendizaje.

Con el fin de obtener una primera aproximación a las relaciones entre las distintas variables, se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre las dos escalas que evalúan concepciones sobre la escritura, las dimensiones de calidad de la síntesis y el aprendizaje alcanzado. El resultado puede observarse en la Tabla 17.

Tabla 17. Correlaciones entre concepciones sobre la escritura, calidad de la síntesis y aprendizaje.

	C. Reprod.	C. Epist.	Información	Organización	Estructura	Formales	Aprendizaje
C. Reproductiva	-	-	-	-	-	-	-
C. Epistémica	-	-	-	-	-	-	-
Información		,212*	-	-	-	-	-
Organización	-,253**		,562*	-	-	-	-
Estructura	-,224**		,303*	,620*	-	-	-
Formales		,269*				-	-
Aprendizaje			,333*	,379*	,216*		-

* p < ,05 ** p < ,01

De la interpretación de la Tabla 17 se desprende que existe una relación positiva entre la concepción Epistémica sobre la escritura con las dimensiones de calidad de la síntesis que se refieren a la selección de información y a los aspectos formales. Por el contrario, se encuentra una relación negativa entre la concepción Reproductiva y las

dimensiones de Organización y Estructura de la síntesis. Asimismo, todas las dimensiones de calidad de la síntesis se relacionan positivamente con el aprendizaje alcanzado excepto la que alude a los aspectos formales.

Modelos de relación entre concepciones, calidad de los productos y aprendizaje

Se empleó de nuevo la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio con el fin de poner a prueba el modelo de relación entre concepciones, calidad de las síntesis y aprendizaje. En la Tabla 18 se recogen las variables seleccionadas.

Tabla 18. Variables empleadas en el Análisis factorial confirmatorio del Estudio 3

CONSTRUCTO		VARIABLE
Concepciones sobre la escritura	Escalas	Escala reproductiva
		Escala epistémica
	Facetas	R-usos
		R-planificación
		R-revisión
		E-usos
		E-planificación
		E-revisión
	Calidad de la síntesis	Dimensiones
Estructura		
Organización del contenido		
Aspectos formales		
Media ideas		
Aprendizaje		Media aprendizaje

Se utilizó el software LISREL y el método de máxima verosimilitud. Para evitar el problema de multicolinealidad debido a que las facetas y las escalas están compuestas de los mismos ítems en el modelo de concepciones de la escritura de ocho Factores que desarrollamos en el Estudio1, se procedió a poner a prueba por separado el modelo de dos escalas y el de las seis facetas. Por otra parte, con el fin de lograr una mayor

precisión en el poder explicativo de los modelos, se ajustaron las estimaciones teniendo en cuenta la fiabilidad de las escalas y de las facetas (Anexo 2).

Para cada uno de estos modelos se procedió a comparar cuatro posibles modelos de relación. Estos modelos son anidados, es decir, parten de un mismo modelo al que se le van añadiendo nuevas relaciones. Los modelos comparten las mismas variables y por tanto se puede construir cualquiera de ellos sólo cambiando las relaciones entre ellas.

Los modelos fueron los siguientes:

- Modelo I: No hay relación entre las variables.
- Modelo II: Influencia de las concepciones sobre la escritura en la calidad de la síntesis.
- Modelo III: Influencia de las concepciones en la calidad de las síntesis y de ésta en el aprendizaje.
- Modelo IV: Influencia de las concepciones en la calidad de las síntesis, de ésta en el aprendizaje y a su vez del aprendizaje en las concepciones.

A través del Análisis Factorial Confirmatorio es posible obtener informaciones complementarias sobre los modelos planteados. Por un lado, permite conocer el ajuste del modelo, es decir, si las relaciones planteadas teóricamente se ven refrendadas por los datos. Por otro lado, proporciona una descripción de las correlaciones significativas entre las variables que forman parte del modelo, con lo que ofrece la posibilidad de detallar con mayor precisión las relaciones postuladas. En este estudio, además de poner a prueba los distintos modelos aportaremos también una breve descripción del modelo con mejores índices de ajuste.

Bondad de ajuste de los modelos desde el diseño teórico de las concepciones de la escritura en dos escalas. A continuación se presentan los índices de ajuste de cada uno de los cuatro modelos¹² (Tabla 19).

Tabla 19. Índices de ajuste de cada modelo según el diseño teórico de las concepciones de la escritura en dos escalas.

Modelos -Escala	χ^2	df	Valor de <i>p</i>	SMREA	GFI	AGFI
I	180,94	25	,001	,013	,90	,85
II	77,58	10	,001	,013	,95	,83
III	9,04	5	,011	,046	,99	,96
IV	7,74	3	,052	,064	,99	,94

De la interpretación de estos índices de ajuste de cada modelo se desprende que el modelo que mejor ajusta a nuestros datos es el modelo III. Para tener información más precisa a la hora de comparar el ajuste de diferentes modelos se compara la diferencia en el valor de χ^2 junto con el número de grados de libertad (df) de cada modelo y el valor de *p* asociado. Un cambio significativo en chi cuadrado indica que un modelo ajusta mejor que el anterior. En la Tabla 20 puede observarse la comparación entre los distintos modelos.

¹² Los diagramas resultantes de los análisis de cada uno de los modelos pueden consultarse en el Anexo 18.

Tabla 20. Comparación entre los modelos (diseño de dos escalas).

Comparación de Modelos - Escalas	Diferencia de χ^2	Diferencia de df	Valor de p
I vs. II	103,36	10	,001
II vs. III	68,540	5	,001
III vs. IV	1,3	2	,52

Como puede observarse en la tabla, el modelo II es significativamente mejor que el I, puesto que el Modelo I no ajusta en absoluto. Del mismo modo, el modelo III es significativamente mejor que el II. Sin embargo, el modelo IV no es significativamente mejor que el Modelo III. Esto quiere decir que la relación que aporta el modelo IV entre el aprendizaje y las concepciones no mejora significativamente el modelo anterior. En estos casos ha de optarse por el modelo más parsimonioso, en nuestro caso el Modelo III.

Descripción del Modelo III. En este modelo pueden encontrarse varios coeficientes significativos (ver Tabla 21). En primer lugar, la escala reproductiva se relaciona negativamente con tres de las dimensiones de calidad de la síntesis (Información incluida, Estructura y Organización de la información), pero no con los Aspectos formales. La escala epistémica, por su parte, se relaciona positivamente con todas las variables de la calidad de la síntesis. En cuanto al aprendizaje, sólo se relaciona con la variable Media ideas y con la dimensión de Organización de la síntesis.

Tabla 21. Coeficientes de regresión significativos* de las escalas y el aprendizaje para cada dimensión, según el Modelo III.

	Reproductiva	Epistémica	Aprendizaje
Información incluida	-,17	,28	
Organización	-,33	,13	,24
Estructura	-,30	,17	
Formales		,30	
Media ideas	-,13	,19	,27

* $p < ,05$

En cuanto a las relaciones entre los indicadores de calidad de la síntesis (Tabla 22), las dimensiones de Información, Organización y Estructura correlacionan positivamente entre sí, pero sólo Organización se relaciona también con el criterio de Aspectos formales. Asimismo, la variable Media de ideas está relacionada positivamente con las dimensiones de Información incluida y Organización y negativamente con la de Estructura.

Tabla 22. Coeficientes de regresión significativos* de las dimensiones de calidad de la síntesis, según el Modelo III.

	Información	Organización	Estructura	Formales	Media ideas
Información	-	-	-	-	-
Organización	,50	-	-	-	-
Estructura	,23	,52	-	-	-
Formales		,14	-	-	-
Media ideas	,65	,29	-,12		-

* $p < ,05$

Bondad de ajuste para los modelos desde el diseño teórico de las concepciones de la escritura de seis facetas. A continuación se presentan en la Tabla 23 los índices de ajuste de cada uno de los modelos¹³.

Tabla 23. Índices de ajuste de cada modelo según el diseño teórico de las concepciones de la escritura en seis facetas.

Modelos - Facetas	χ^2	df	Valor de p	SMREA	GFI	AGFI
I	274.57	53	.0001	.10	.85	.61
II	92,28	18	.0001	.10	.96	.84
III	20.28	12	.062	.042	.99	.94
IV	0.22	6	1	.00	1	1

De la interpretación de estos índices se desprende que sólo los modelos III y IV muestran ajuste. No obstante, para tener más información acerca de cuál de los dos modelos es más adecuado debemos compararlos.

Tabla 24. Comparación entre los modelos (diseño de seis facetas).

Comparación de Modelos - Facetas	Diferencia de χ^2	Diferencia de df	p asociada
I vs. II	182	35	,001
II vs. III	72	6	,001
III vs. IV	20.06	6	,03

Como puede interpretarse en la Tabla 24, el modelo II es significativamente mejor que el I y a su vez el modelo III es significativamente mejor que el II. En este

¹³ Los diagramas resultantes de los análisis de cada uno de los modelos pueden consultarse en el Anexo 19.

caso, el modelo IV sí es significativamente mejor que el modelo III. Esto quiere decir que la relación entre el aprendizaje y las concepciones en el caso de las facetas mejora significativamente el modelo III. En este caso ha de optarse por el modelo IV.

Descripción del Modelo IV. En este modelo sólo pueden encontrarse dos coeficientes de regresión significativos, una de cada concepción. Por un lado, la faceta de revisión de la escala reproductiva esta relacionada negativamente con el criterio de Aspectos formales. Por otro lado, la faceta de usos y funciones se relaciona positivamente con el aprendizaje.

Tabla 25. Coeficientes de regresión significativos* de las facetas y el aprendizaje según el modelo IV.

	Reproductiva			Epistémica		
	Planific.	Revisión	Usos	Planific.	Revisión	Usos
Información incluida						
Organización						
Estructura						
Formales			-,46			
Media ideas						
Aprendizaje						,19

* $p < ,05$

En cuanto a las relaciones entre los indicadores de calidad de la síntesis, las tres dimensiones correlacionan entre sí pero en ningún caso con el criterio de Aspectos formales (Tabla 26). La variable Media ideas se relaciona con la dimensión de Información incluida y con la de Organización.

Tabla 26. Coeficientes de regresión significativos* de las dimensiones de calidad de la síntesis, según el Modelo IV.

	Información	Organización	Estructura	Formales	Media ideas
Información	-	-	-	-	-
Organización	,67	-	-	-	-
Estructura	,37	,61	-	-	-
Formales			-	-	-
Media ideas	,83	,46		-	-

* $p < ,05$

4.2.4. Discusión

Los objetivos de este trabajo eran fundamentalmente dos, uno de carácter más descriptivo y otro más explicativo. Por un lado, el estudio pretendía identificar la calidad de los productos escritos y el grado de aprendizaje alcanzado por alumnos de secundaria con determinadas concepciones sobre la escritura. Por otro lado, se proponía explorar la relación de estas concepciones con la calidad de sus productos y el nivel de aprendizaje que alcanzaron al realizarla.

Por lo que respecta al primer objetivo descriptivo, los resultados apoyan las hipótesis planteadas. En primer lugar, la mayor parte de las síntesis se valoraron como de calidad baja o media, especialmente en los criterios que tienen que ver con elaborar e interpretar el contenido y dotar de coherencia y cohesión al texto. Parece pues que los alumnos tienen más problemas con la dimensión de Organización de la información, que precisamente representa un aspecto esencial en toda composición escrita.

Aunque las investigaciones de nuestro equipo ya habían puesto de manifiesto las dificultades de los alumnos de secundaria obligatoria a la hora de elaborar una síntesis

(Mateos *et al.*, 2008), esperábamos que los estudiantes de Bachillerato llevarían a cabo mejores productos que sus compañeros más jóvenes. Esta hipótesis, sin embargo, no se ha visto refrendada por los datos. Así, no se han encontrado diferencias entre las síntesis realizadas por alumnos de secundaria obligatoria y no obligatoria excepto en cuanto a seleccionar las ideas principales del texto. Si bien es cierto que sólo dista un año de formación entre ambos grupos, el tipo de muestra es distinta en cuanto a motivación académica e historia escolar. No obstante, parece que esto no se refleja en una mejora de la calidad de las síntesis. Estos resultados corroboran por tanto las conclusiones de otros estudios que resaltan la dificultad de la tarea de síntesis. Así, como muestran los resultados de Mateos y Solé (2009) en el contexto español, elaborar una síntesis no es fácil ni para estudiantes universitarios con una alta competencia en lectura y escritura. En nuestro caso, aunque los fragmentos escogidos se consideraron apropiados en cuanto a longitud, contenido y estructura, la tarea supuso una gran demanda para los alumnos de Educación Secundaria.

Por lo que respecta al aprendizaje alcanzado tras la realización de la tarea, los resultados son semejantes. No existen diferencias entre los dos niveles educativos y el grado de aprendizaje es bastante pobre. Gran parte de los alumnos se muestra reacio a contestar preguntas que implican elaborar una macro o super-estructura, y aquellos que lo intentan muestran serias dificultades para expresar respuestas correctas.

Esta homogeneidad tanto en la calidad de la síntesis como en el aprendizaje podría deberse en parte a la escasa familiaridad con el tópico, puesto que ambos grupos de estudiantes mostraron un gran desconocimiento sobre el tema curricular elegido. Asimismo, también podría indicar que la propia naturaleza de la tarea de síntesis exige unas competencias que han de seguir desarrollándose a lo largo del Bachillerato.

En cuanto al segundo objetivo, este trabajo pretendía poner a prueba varios modelos de relación entre ciertas características de los alumnos y su ejecución en una tarea de síntesis. Por lo que respecta a la relación entre concepciones sobre la escritura, calidad de las síntesis y grado de aprendizaje, el análisis correlacional indica que los alumnos con concepciones más epistémicas tienden a llevar a cabo síntesis de mayor calidad y a aprender más cuando elaboran la síntesis. Del mismo modo, los estudiantes con concepciones más reproductivas suelen realizar síntesis de menor calidad y aprender menos cuando llevan a cabo la tarea. Profundizando en esta idea, los resultados del análisis Factorial Confirmatorio apoyan la hipótesis de que las concepciones influyen en la calidad de la síntesis y ésta a su vez en el nivel de aprendizaje. En particular, el modelo de dos factores que postula una relación entre las concepciones, la calidad de la síntesis y aprendizaje muestra un buen ajuste, lo que nos permite afirmar que la relación postulada se ve refrendada por los datos. El modelo de las seis facetas, por su parte, muestra también un gran ajuste, indicando que con la matización de las facetas es posible afirmar que existe una relación entre las concepciones sobre la escritura y el aprendizaje. Sin embargo, este modelo no puede identificar relaciones significativas entre las concepciones y las demás variables debido a la baja fiabilidad de las facetas, especialmente en el caso de la escala Epistémica. Este hallazgo probablemente se deba a que el error de medida de las facetas no permite precisar bien las relaciones entre concepciones, calidad de la síntesis y aprendizaje. Tal vez sería conveniente, de cara a futuros estudios, cambiar y/o añadir algunos ítems para evaluar las diferentes facetas. No obstante, pese a limitaciones del estudio, las garantías psicométricas obtenidas permiten apoyar la hipótesis de que las concepciones sobre la escritura influyen en la calidad de los productos escritos y juegan un papel mediador en el aprendizaje. Sin embargo, la hipótesis de una relación bidireccional entre

concepciones y el aprendizaje no recibe apoyo empírico en el caso del modelo teórico de dos escalas, aunque sí en el caso de las seis facetas. Si bien somos conscientes de que el hecho de aprender en mayor o menor medida en una tarea particular no tiene por qué influir en las concepciones sobre la escritura en general, nos parecía pertinente contrastar también esta hipótesis a modo de tentativa. Los resultados de este estudio exploratorio sugieren que es posible que el aprendizaje afecte a cómo los alumnos conciben la escritura pero no son concluyentes. Es posible que los resultados fueran más clarificadores si en lugar del aprendizaje en una tarea concreta se empleara una medida global del aprendizaje, pero ésta es una cuestión que ha de ser investigada en futuros estudios.

Por otra parte, también sería interesante indagar si los modelos aquí propuestos obtienen los mismos resultados en una muestra de universitarios. Si bien la fiabilidad de las escalas es semejante a la de la muestra de Secundaria, se trata de alumnos con concepciones más sofisticadas y mayores habilidades de escritura, por lo que los resultados podrían ser diferentes. Asimismo, sería necesario complementar los resultados de este trabajo con una metodología más cualitativa, como por ejemplo el análisis de casos, que permita profundizar en el papel de las concepciones sobre la escritura en los procesos de composición escrita y aportar datos sobre cómo se lleva a cabo esta influencia. Del mismo modo, estudios longitudinales podrían proporcionar información sobre el desarrollo de las relaciones entre concepciones y prácticas.

Aunque nuestro trabajo es sólo una aportación exploratoria, los resultados sugieren que las concepciones sobre la escritura juegan un papel importante a la hora de escribir para aprender en el contexto educativo. Parece pertinente, pues, que se tengan en cuenta en el contexto educativo. En el siguiente capítulo resumiremos los resultados de los tres estudios y propondremos algunas recomendaciones en este sentido.

***DISCUSIÓN GENERAL
Y CONCLUSIONES***

Capítulo 5.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.

5.1. Introducción

En el Capítulo 1 presentamos los tres estudios que componen esta tesis doctoral. Todos ellos se enmarcan dentro del objetivo general de recabar información sobre las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. Aunque las concepciones de los alumnos están siendo un tema cada vez más relevante e investigado, no abundan los trabajos que hayan abordado este asunto desde perspectivas distintas a la metacognitiva o la fenomenográfica (ver Tabla 27). Además, la mayor parte de los estudios se han realizado con estudiantes universitarios y no tienen como objeto prioritario de estudio las concepciones sobre la escritura académica. En este trabajo nos hemos centrado en los alumnos de Educación Secundaria y hemos partido del marco teórico de las teorías implícitas. Desde este enfoque, nuestro propósito ha sido fundamentalmente exploratorio, tratando de obtener datos acerca de la naturaleza de las concepciones, su relación con otras variables implicadas en la escritura y su papel en la calidad de los textos que elaboran los estudiantes y en el grado de aprendizaje que adquieren al realizarlas. No obstante, si bien la naturaleza descriptiva de esta tesis doctoral es evidente, este trabajo cuenta también con un afán explicativo. Así, la metodología empleada ha permitido no sólo identificar, sino plantear y definir, ciertas relaciones de las concepciones acerca de la escritura académica de los alumnos que otros estudios habían abordado de manera parcial.

Tabla 27. Resumen de los principales estudios sobre representaciones acerca de la escritura revisados en la tesis doctoral.

ENFOQUE	AUTOR(ES)	OBJETO DE ESTUDIO PRIORITARIO	OTRAS VARIABLES	METODOLOGÍA DE ACCESO A LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA	PARTICIPANTES
METACOGNITIVO	Bereiter & Scardamalia (1987)	Estrategias de composición escrita empleadas por expertos y novatos	Calidad de los textos elaborados	Entrevista	Niños - Adultos
	Graham <i>et al.</i> (1993)	Comparación entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en cuanto a su conocimiento sobre la escritura y otras variables	Actitud hacia la escritura Auto-eficacia	Entrevista (Preguntas abiertas)	Alumnos de Primaria-Secundaria
	García & Fidalgo (2004)	Conocimiento sobre los procesos psicológicos implicados en la escritura y otras variables	Calidad de los textos elaborados	Cuestionario likert Instrumento de Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura (García <i>et al.</i> , 2001)	Alumnos de Primaria
	Raphael <i>et al.</i> (1989)	Efecto de un programa de intervención en el conocimiento sobre la escritura		Cuestionario (V F)	Alumnos de Primaria
FENOMENOGRÁFICO	Campbell <i>et al.</i> (1998)	Relacionar la conceptualización de los alumnos sobre el ensayo y su ejecución	Calidad de los ensayos Enfoque de aprendizaje	Entrevista semi-estructurada	Universitarios
	Lavelle & Zuercher (2001)	Aproximaciones a la escritura	Creencias sobre sí mismos como escritores y experiencias de aprendizaje con la escritura	Cuestionario (V F)	Universidad
	Lavelle <i>et al.</i> (2002)	Aproximaciones a la escritura	Auto-eficacia	Entrevista Cuestionario (V F)	Alumnos de Secundaria
	Ellis <i>et al.</i> (2006)	Concepciones sobre el aprendizaje de la ciencia a través de la escritura	Enfoque de aprendizaje Uso del feedback recibido	Cuestionario (Preguntas abiertas)	Universitarios
NO ESPECIFICADO	Boscolo <i>et al.</i> (2007)	Efecto de un programa de intervención	Calidad de los textos elaborados Creencias sobre la escritura	Cuestionario likert	Universitarios
NO ESPECIFICADO	Levin & Wagner (2006)	Metáforas de los estudiantes sobre la escritura	Experiencias previas de aprendizaje	Tarea de elaboración de metáforas	Alumnos de Secundaria
TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE	Maimon (2002)	Relación entre funciones de la escritura y auto-eficacia	Auto-eficacia	Cuestionario likert	Universitarios
TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE - MODELOS IMPLÍCITOS	White & Bruning (2005)	Creencias implícitas sobre la escritura	Auto-eficacia Calidad de los textos elaborados	Cuestionario likert	Universitarios
MODELOS IMPLÍCITOS	Bosch & Scheuer (2006)	Concepciones sobre la tarea de resumir	Formación disciplinar	Cuestionario likert (comparación)	Universitarios
	Miras <i>et al.</i> (en revisión)	Impacto de las concepciones sobre la escritura en la calidad de los textos y el aprendizaje	Concepciones de lectura y epistemológicas. Calidad de los textos elaborados	Cuestionario White & Bruning (2005)	Alumnos de Secundaria

En este capítulo final pretendemos ofrecer una breve panorámica de los tres estudios realizados así como destacar las principales contribuciones de este trabajo de investigación (Ver Tabla 28 a modo de resumen). Asimismo, a partir de los resultados se extraen algunas implicaciones educativas. Finalmente se resumen las principales limitaciones del trabajo y las futuras líneas de investigación para continuarlo.

Tabla 28. Resumen de los estudios de la tesis doctoral

	OBJETO DE ESTUDIO PRIORITARIO	VARIABLES ESTUDIADAS			ANÁLISIS DE DATOS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	PARTICIPANTES	PRINCIPALES RESULTADOS
		Inter	Intra	Dependiente				
ESTUDIO 1	Identificar las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura académica	Género Nivel educativo Dominio de conocimiento	Faceta	Concepciones	Fiabilidad A. factorial Confirmatorio ANOVA	Cuestionario likert de concepciones sobre la escritura	Alumnos de 4º ESO, de Bachillerato y Universitarios	- Elaboración de un instrumento fiable - Dos concepciones sobre la escritura independientes - Efecto del género - Efecto del nivel
ESTUDIO 2	Conocer la relación entre las concepciones sobre la escritura y las creencias de auto-eficacia y su influencia en el rendimiento académico	Género Nivel educativo	Creencias de auto-eficacia Concepciones	Rendimiento académico	Descriptivos ANOVA Correlaciones Regresión múltiple A. de mediación	Cuestionario likert de concepciones sobre la escritura Cuestionario likert de creencias de auto-eficacia	Alumnos de 4º ESO y Bachillerato	- Las creencias de auto-eficacia median la relación entre las concepciones sobre la escritura y el rendimiento académico
ESTUDIO 3	Explorar la relación entre las concepciones, su ejecución ante una tarea de composición escrita en el contexto escolar y el aprendizaje que alcanzan al realizar la tarea		Concepciones	Calidad de los textos elaborados Aprendizaje alcanzado	Descriptivos ANOVA A. Factorial Exploratorio Correlaciones Análisis factorial Confirmatorio	Cuestionario likert de concepciones sobre la escritura Tarea de síntesis Preguntas abiertas de aprendizaje	Alumnos de 4º ESO y Bachillerato	- Las concepciones sobre la escritura influyen en la calidad de las síntesis escritas por los alumnos y ésta a su vez en el aprendizaje que alcanzan cuando lleva a cabo la tarea

5.2. Recapitulación de resultados

En el Estudio 1 se han identificado las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de educación secundaria y universitaria a través de un cuestionario de nueva creación. Para ello, se han diferenciado dos concepciones, una más epistémica y otra más reproductiva, dentro de las cuales se han diferenciado varias facetas de la escritura (usos y funciones, planificación y textualización y revisión y modificaciones). Además se ha indagado el efecto del nivel educativo, del género y del dominio de conocimiento sobre dichas concepciones. Los resultados indican que, mientras que los alumnos de secundaria en general se encuentran más próximos a una concepción reproductiva, los universitarios están en su mayoría más cercanos a la concepción epistémica. No obstante, ni siquiera este grupo de estudiantes se muestra plenamente de acuerdo con la escala epistémica y contrario a la reproductiva. Puede afirmarse, por tanto, que la concepción epistémica de la escritura no es frecuente ni intuitiva, ni siquiera entre los universitarios. Del análisis de las facetas podemos concluir además que los aspectos relacionados con la planificación y la textualización entrañan una especial dificultad. Asimismo, es de destacar que los resultados obtenidos por nivel educativo se matizan si se tiene en cuenta el género. De este modo, aunque el patrón de progreso educativo se mantiene, los resultados muestran consistentemente que las alumnas tienen concepciones más sofisticadas que sus compañeros, especialmente en la educación obligatoria. Por otra parte, hemos de reconocer que esperábamos encontrar diferencias según el dominio de conocimiento, hecho que no se ha producido.

Por lo que respecta al Estudio 2, su principal objetivo era conocer la relación de las concepciones sobre la escritura con las creencias de autoeficacia y su efecto en el rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales. Los resultados indican que los

alumnos se perciben en general como escritores competentes, aunque los resultados de varias investigaciones (González y Martín, 2006; Mateos *et al.*, 2008) hacen sospechar que esta percepción no se corresponde con la realidad y que en realidad podría tratarse de un efecto de sobreestimación. En cuanto al papel del género, los datos muestran que no se encuentran diferencias entre chicos y chicas en cuanto a las creencias sobre su competencia como escritores. Asimismo, el análisis de correlaciones indica que los alumnos con una concepción epistémica de la escritura tienden a tener una mayor confianza en sí mismos como escritores y a obtener mejores calificaciones. Por el contrario, aquellos estudiantes que mantienen una concepción reproductiva de la escritura tiende a percibirse menos eficaces como escritores y a recibir peores calificaciones. Finalmente, los análisis de regresión reafirman la relación entre concepciones y creencias de autoeficacia. Asimismo, sugieren que la influencia de la concepción epistémica en el rendimiento está parcialmente mediada por las creencias sobre la propia eficacia como escritor.

Por último, en el Estudio 3 el propósito fundamental era indagar si las concepciones sobre la escritura se relacionaban con la calidad de los textos producidos por los alumnos de Secundaria ante una tarea de síntesis y con el aprendizaje que alcanzaron al llevarla a cabo. Con este fin, en primer lugar se obtuvo información descriptiva sobre todas las variables implicadas para posteriormente poner a prueba dos modelos de relación a través del Análisis Factorial Confirmatorio, uno empleando las escalas y otro utilizando las facetas. Los resultados descriptivos indican que los alumnos, tanto de Educación secundaria Obligatoria como de Bachillerato, tienen dificultades para elaborar una síntesis. Esto es especialmente patente en los aspectos que tienen que ver con elaborar e interpretar el contenido y dotar de coherencia y cohesión

al texto. Lamentablemente, los resultados son semejantes en cuanto al aprendizaje alcanzado tras la realización de la tarea. Así, no se encuentran diferencias entre los dos niveles educativos y el grado de aprendizaje es bastante pobre.

Por lo que respecta a la relación entre concepciones sobre la escritura, calidad de las síntesis y grado de aprendizaje, el análisis correlacional indica que los alumnos con concepciones más epistémicas tienden a llevar a cabo síntesis de mayor calidad y a aprender más cuando elaboran la síntesis. Del mismo modo, los estudiantes con concepciones más reproductivas suelen realizar síntesis de menor calidad y aprenden menos cuando llevan a cabo la tarea. Profundizando en esta idea, los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio apoyan la hipótesis de que las concepciones influyen en la calidad de la síntesis y ésta a su vez en el nivel de aprendizaje. En particular, el modelo en el que dos factores representan las dos escalas muestra un buen ajuste a los datos, lo que nos permite afirmar que la relación postulada se ve refrendada empíricamente. El modelo de las seis facetas, por su parte, muestra también un gran ajuste, indicando que con la matización de las facetas es posible afirmar que existe una relación entre las concepciones sobre la escritura y el aprendizaje. Asimismo, es de destacar que la hipótesis de una relación bidireccional entre concepciones y aprendizaje no recibe apoyo en el caso del modelo de dos escalas, pero sí en el caso de las seis facetas. Esta hipótesis, por tanto, no puede rechazarse y ha de seguir siendo investigada.

5.3. Conclusiones finales

Tomando en consideración los resultados de los tres estudios pueden extraerse ciertas conclusiones. En primer lugar, desde un punto de vista teórico, los resultados apoyan la hipótesis de que pueden distinguirse dos concepciones sobre la escritura,

independientes entre sí, y dentro de las cuales tiene sentido distinguir varias facetas. El hallazgo de que los alumnos mantienen dos concepciones simultáneamente es coherente con el trabajo de White y Bruning (2005), pero la distinción por facetas es una contribución original y permite atisbar una mayor complejidad en la estructura de las concepciones. Como otros estudios desde el paradigma de las teorías implícitas han subrayado (Pozo *et al.*, 2006), las personas no necesariamente mantenemos concepciones coherentes, sino que dentro de un mismo ámbito podemos sostener concepciones más o menos constructivas en función del escenario o aspecto concreto.

Por otra parte, en relación con la conclusión previa pero desde el punto de vista metodológico, también puede afirmarse que, pese a sus limitaciones, el instrumento diseñado es una herramienta con garantías psicométricas que permite acceder a las concepciones de los alumnos. Así, el cuestionario elaborado cuenta con índices de fiabilidad y ajuste superiores a los del instrumento diseñado por White y Bruning (2005).

Otra cuestión relevante es en qué medida el instrumento diseñado permite acceder a concepciones implícitas. Si bien es cierto que esta es una cuestión discutible, en este trabajo se ha optado por una aproximación a través de un cuestionario likert que plantea afirmaciones tal y como han hecho otros autores (White y Bruning, 2005). Así, pese a que reconocemos que la cuestión del acceso a las representaciones es un problema complejo, desde nuestro punto de vista la metodología empleada ha permitido acceder a sus prácticas declaradas y a sus creencias sobre diferentes aspectos de la escritura mediante el grado de acuerdo con las oraciones planteadas. Posteriormente, mediante el análisis estadístico hemos podido comprobar que esas creencias no están aisladas, sino que se relacionan y organizan en dos factores independientes que tienen sentido y se corresponden con las dos concepciones o teorías de dominio postuladas. Nos parece, no obstante, que para lograr mejores garantías el cuestionario debería

someterse a un proceso de validación mayor, como sugeriremos en las líneas futuras de investigación.

Continuando con las conclusiones teóricas, es interesante analizar el papel del género en las concepciones acerca de la escritura. Mientras que nuestro estudio no ha aportado evidencias para afirmar que existen diferencias en torno a las creencias de auto-eficacia de alumnas y alumnos, sí ha reflejado una clara influencia del género en las concepciones, constante en los tres niveles educativos estudiados. De este modo, los resultados indican que las alumnas tienden a mostrar una visión más epistémica que sus compañeros varones. Esta superioridad femenina ha sido encontrada también en relación con otras variables de la escritura como la motivación (Pajares y Valiente, 2001), la actitud hacia la escritura (Merisuo-Storm, 2006), las preferencias de escritura (Hansen, 2000) o la propia ejecución (Mendez, Mihalas, y Hardesty, 2006; Peterson, 2006). Algunos autores han sugerido que estas diferencias se deben en última instancia a estereotipos y roles sociales (Gambell y Hunter, 2000; Peterson, 2006), pero es una cuestión que se debe seguir investigando.

Por otra parte, el efecto de género parece atenuarse a medida que aumenta el nivel educativo, de manera que a mayor nivel educativo tienden a encontrarse concepciones más epistémicas. Estos resultados parecen sugerir un patrón de desarrollo de las concepciones en el que aparece en primer lugar la concepción reproductiva como predominante y poco a poco se va sustituyendo por una concepción más epistémica. Esta evolución sería coherente con el desarrollo de las habilidades y estrategias implicadas en la escritura que otros autores han planteado (García y Fidalgo, 2003; Graham y Harris, 2000; Kellogg, 2008).

Para terminar, queremos referirnos a la relación entre las concepciones y el aprendizaje. El Estudio 3 ha proporcionado algunas sugerencias al respecto, indicando

que las concepciones de los participantes influyen en la calidad de los textos que elaboraron y ésta a su vez en el aprendizaje que finalmente alcanzaron. Precisamente, este resultado constituye una evidencia no sólo a favor del impacto de las concepciones sobre la escritura, sino también a favor de la función epistémica de la misma. Así, aunque el poder de las tareas de escritura como instrumentos de aprendizaje ya se había mostrado en otros trabajos (Newell, 2006; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001), en el contexto de la investigación sobre concepciones sobre la escritura este hallazgo puede considerarse también como novedoso, puesto que los estudios anteriores sólo relacionaban concepciones y productos escritos, pero no relacionaban éstos con el aprendizaje logrado. De este modo, aunque la muestra de este estudio es reducida y la tarea resultó ser bastante compleja para los alumnos, los resultados ponen de manifiesto tanto el efecto de las tareas de composición escrita en el aprendizaje como el impacto de las concepciones. Ésta última es, sin duda, la principal conclusión de nuestro trabajo. Las concepciones sobre la escritura juegan un papel indirecto pero relevante en el desempeño académico y su influencia está parcialmente mediada por las creencias de auto-eficacia. La relación entre estas variables, una de tipo más cognitivo y otra de naturaleza más motivacional, ya fue encontrada por White y Bruning (2005), pero sólo en relación a las creencias transaccionales que en nuestro trabajo corresponderían a la concepción epistémica. De este modo, la relación inversa entre la concepción reproductiva y las creencias de autoeficacia constituye un hallazgo original sobre una variable tan relevante como es la creencia en la propia competencia de los escritores.

Por último, no podemos terminar este apartado sobre la relación entre concepciones y aprendizaje sin mencionar la ambigüedad de los resultados del Estudio 3. Como ya comentábamos en la discusión de este estudio, aunque es difícil esperar que el rendimiento en una tarea particular de escritura afecte a las concepciones generales,

tal vez cabría esperar esa relación si se comparasen estudiantes con experiencias prolongadas antes tareas de escritura que demanden procesos diferentes. Es por ello que, aunque líneas futuras de investigación han de aportar más información al respecto, nuestro trabajo sugiere una hipótesis que creemos que no ha sido puesta a prueba en estudios previos.

Por todo lo expuesto, se puede concluir que esta investigación ha indagado un tema que había sido escasamente explorado dentro de un proyecto ambicioso y coherente. De este modo, consideramos que este trabajo ha proporcionado una mejor comprensión de ciertas variables psicológicas implicadas en la composición escrita. En las siguientes líneas nuestro propósito será esbozar algunas recomendaciones educativas a partir de las aportaciones de nuestro trabajo.

5.4. Implicaciones educativas

A la luz de nuestros resultados consideramos que se pueden sugerir ciertas recomendaciones pedagógicas. Así, los resultados sugieren que las concepciones sobre la escritura juegan un papel importante a la hora de escribir para aprender en el ámbito académico. Parece pertinente, pues, que se tengan en cuenta en el contexto educativo. En este sentido, los resultados indican que resulta difícil concebir, o al menos ser plenamente consciente, del potencial para el aprendizaje que tiene la escritura. Asimismo, los pobres resultados tanto en la calidad de la síntesis como en el grado de aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria, ahondan en la necesidad de recibir una instrucción eficaz en composición escrita. Como parece sugerir el Estudio 1, la instrucción es precisamente una vía que facilita el cambio hacia una concepción

epistémica. Si, como hemos planteado, existe una relación de mutua influencia entre concepciones y prácticas, es posible que uno de los motivos por los que la escritura no se emplea de manera epistémica en nuestras aulas sea porque los alumnos la conciben básicamente como un mero vehículo de información. Sería necesario, por tanto, que los estudiantes abandonasen la concepción más reproductiva y se aproximaran a una visión más sofisticada de la escritura, de modo que pudieran usarla como una potente herramienta de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, la instrucción, para conseguir este cambio, ha de centrarse en los procesos de regulación y en la reflexión metacognitiva (Graham, Harris y Larsen, 2001; Mateos *et al.*, 2006). Precisamente el instrumento que se ha empleado en este estudio podría servir como punto de partida para la reflexión de los alumnos sobre las propias concepciones acerca de la escritura. Esta reflexión no debería limitarse a esta actividad concreta sino que debería verse propiciada, de manera continuada y transversal, mediante la realización de tareas de escritura que requieran transformar el conocimiento y no sólo reproducirlo. Así, los alumnos deben tener la posibilidad de implicarse en tareas complejas que impliquen escribir para aprender, pues el papel de las experiencias y prácticas de escritura en las creencias y en la forma de abordar las tareas es fundamental (Ellis *et al.*, 2006; Levin y Wagner, 2006; Prain y Hand, 1999). Además, según se desprende de nuestro trabajo, los aspectos relacionados con la planificación han de ser especialmente tenidos en cuenta por los docentes. En definitiva, nuestra recomendación subrayaría la importancia de que en los centros educativos se destinen esfuerzos a cambiar tanto concepciones como prácticas de escritura.

5.5. Limitaciones y líneas futuras de investigación

A lo largo de la exposición de los tres Estudios se han formulado varias restricciones de cada uno de ellos. A continuación resumiremos las limitaciones más relevantes y comentaremos cómo futuras investigaciones podrían dar continuidad al presente trabajo.

En primer lugar, consideramos necesario continuar con el proceso de validación del instrumento diseñado. Aunque el cuestionario ha sido sometido a análisis de fiabilidad y validez, sería necesario complementar los resultados de este trabajo con una metodología más cualitativa. Así, estudios de casos, centrados en los procesos, en los que se analice el papel de las concepciones sobre la escritura en los procesos de composición escrita aportarían datos sobre cómo se lleva a cabo esta influencia. Además, sería pertinente realizar un estudio con una muestra más amplia y representativa con el fin de garantizar la generalización de los resultados.

En segundo lugar, nos parece de suma importancia seguir indagando la relación entre concepciones y prácticas. El hecho de que la hipótesis de una relación bidireccional entre concepciones y prácticas no reciba apoyo en el caso del modelo de dos escalas, pero sí en el caso de las seis facetas, no permite rechazar esta hipótesis y exige nuevas investigaciones. En este sentido, una de las líneas de trabajo más interesantes para nosotros sería conocer el efecto de un programa de intervención que promueva el cambio de las concepciones sobre la escritura, tanto mediante las prácticas como mediante la reflexión sobre las propias concepciones. Por otra parte, la comparación entre estudiantes que han estado expuestos a lo largo de su trayectoria educativa a diferentes tipos de prácticas de escritura académica podría arrojar también

alguna luz sobre su relación con las concepciones desarrolladas. Igualmente, estudios longitudinales podrían proporcionar información sobre el desarrollo de las relaciones entre concepciones y prácticas y confirmar el patrón de desarrollo que se ha sugerido.

En tercer lugar, creemos que tendría interés conocer la relación de las concepciones sobre la escritura con otras concepciones relacionadas, como las concepciones sobre la lectura o las concepciones epistemológicas, como se ha hecho ya en otro trabajo con estudiantes universitarios (Mateos, Cuevas, Martín, Echeíta y Luna, en prensa). Asimismo, insistimos en la necesidad de indagar un posible efecto del dominio de conocimiento. Aunque en nuestro trabajo no se han encontrado diferencias, es posible que éstas se encuentren entre ámbitos de conocimiento más distanciados o sólo entre los profesionales académicos del área (Lea y Stierer, 2000).

En cuarto lugar, otra cuestión que debería ser investigada es el carácter general o específico de las concepciones. Si bien algunos estudios han investigado las representaciones de los estudiantes sobre tareas de escritura concretas (Bosch y Scheuer, 2006; Campbell *et al.*, 1998; McCune, 2004) no conocemos trabajos que hayan indagado en qué medida las concepciones varían en función de la tarea o género de escritura, ni que comparen éstas con la concepción sobre la escritura en general.

Por último, nos parece muy relevante conocer las concepciones de los profesores de distintos niveles educativos. Puesto que los docentes juegan un papel fundamental a la hora de desarrollar y cambiar las concepciones de sus estudiantes, sería necesario indagar cómo conciben éstos la escritura. Trabajos como el de Webster, Beveridge y Reed (1996) que indagan las concepciones sobre la alfabetización de profesores de Primaria y Secundaria, o el estudio sobre los enfoques de enseñanza de la escritura de maestros de 5º grado de Lipson, Mosenthal, Daniels y Woodside-Jiron (2000) desde el

enfoque de las concepciones epistemológicas van en esta misma línea, pero sería interesante comparar alumnos y docentes con un mismo cuestionario.

En definitiva, son numerosas las líneas de investigación en las que puede profundizarse, pero consideramos que este trabajo constituye un primer paso en el estudio de las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura académica.

5.6. Nota final

Llegados al punto final de este trabajo, sólo nos cabe esperar que estas páginas puedan ser útiles tanto a los investigadores como a las personas del ámbito académico que emplean, enseñan y aprenden sobre la escritura cada día. Esta sería la mejor recompensa para la ilusión y el esfuerzo que, durante estos años, hemos depositado en esta tesis doctoral.

Chapter 5 bis.

GENERAL DISCUSSION AND CONCLUSIONS

5.1. Introduction

Chapter 1 presents the three studies comprising this doctoral dissertation. All three are part of the general aim of gathering information on students' conceptions about academic writing. Although students' conceptions are an increasingly important and researched subject, not many studies have approached it from perspectives other than the metacognitive or phenomenographic (see Table 28). Moreover, most studies have been carried out with university students and have not had conceptions about academic writing as their main focus. By contrast, the three studies reported here concentrated on secondary school students and had implicit theories as their theoretical framework. Based on this approach, the purpose of this research was essentially exploratory: to obtain information about the nature of conceptions, their relationship to other variables involved in writing and their role in influencing the quality of the texts produced by students and the extent of the learning acquired by students in performing such tasks. Nevertheless, although the descriptive nature of this doctoral thesis is obvious, it also has an explanatory intention. The methodology employed made it possible not only to identify, but also to posit and define certain relations of students' conceptions of academic writing that other studies had only partially considered.

Table 28. Summary of the studies of writing representations

APPROACH	AUTHOR(S)	PRIORITY OBJECT OF STUDY	OTHER VARIABLES	METHODOLOGY FOR ACCESSING WRITING REPRESENTATIONS	PARTICIPANTS
METACOGNITIVE	Bereiter & Scardamalia (1987)	Written composition strategies employed by experts and novices	Quality of the texts produced	Interview	Children - Adults
	Graham <i>et al.</i> (1993)	Comparison between students with and without learning difficulties in regard to their knowledge of writing and other variables	Attitude towards writing Self-efficacy	Interview (open-ended questions)	Primary - Secondary school students
	García & Fidalgo (2004)	Knowledge of the psychological processes involved writing and other variables	Quality of the texts produced	Likert questionnaire Instrument for assessing planning processes and other psychological factors in writing (García <i>et al.</i> , 2001)	Primary school students
	Raphael <i>et al.</i> (1989)	Effect of an intervention programme on knowledge of writing		Questionnaire (T F)	Primary school students
PHENOMENOGRAPHIC	Campbell <i>et al.</i> (1998)	The relation between students' conceptions about essay writing and their performance	Quality of the essays Learning approach	Interview Semi-structured interview	Undergraduates
	Lavelle & Zuercher (2001)	Approaches to writing	Students' beliefs about themselves as writers and learning experiences with writing	Questionnaire (T F) Interview	Undergraduates
	Lavelle <i>et al.</i> (2002)	Approaches to writing	Self-efficacy	Questionnaire (T F)	Secondary school students
	Ellis <i>et al.</i> (2006)	Conceptions about learning science through writing	Learning approach Use of the feedback received	Questionnaire (open-ended questions)	Undergraduates
UNSPECIFIED	Boscolo <i>et al.</i> (2007)	Effect of an intervention programme	Quality of the texts produced Writing beliefs	Likert questionnaire	Undergraduates
UNSPECIFIED	Levin & Wagner (2006)	Students' metaphors of writing	Previous learning experiences	Task involving the production of metaphors	Secondary school students
SOCIAL LEARNING THEORY	Maimon (2002)	The relation between writing functions and self-efficacy	Self-efficacy	Likert questionnaire	Undergraduates
SOCIAL LEARNING THEORY - IMPLICIT MODELS	White & Bruning (2005)	Implicit writing beliefs	Self-efficacy Quality of the texts produced	Likert questionnaire	Undergraduates
IMPLICIT MODELS	Bosch & Scheuer (2006)	Conceptions about summarising task	Disciplinary education and training	Likert questionnaire (comparison)	Undergraduates
	Miras <i>et al.</i> (in revision)	The impact of writing conceptions on text quality and learning	Reading and epistemological conceptions Quality of the texts produced	White & Bruning questionnaire (2005)	Secondary school students

This final chapter offers a brief overview of the three studies and highlights the main contributions of this research (See the summary in Table 29). It also suggests some educational implications drawn from the findings. Lastly, it sets out the main limitations of this work and future research lines for continuing it.

Table 29. Summary of the doctoral dissertation studies

	PRIORITY OBJECT OF STUDY	VARIABLES STUDIED			DATA ANALYSIS	DATA COLLECTION INSTRUMENTS	PARTICIPANTS	MAIN RESULTS
		Inter	Intra	Dependent				
STUDY 1	To identify students' conceptions about academic writing	Gender Educational level Knowledge domain	Facet	Conceptions	Reliability Confirmatory Factor Analysis ANOVA	Questionnaire about writing conceptions	4th-year ESO, Bachillerato and university students	- Production of a reliable instrument - Two independent writing conceptions - Gender effect - Level effect
STUDY 2	To ascertain the relation between writing conceptions and self-efficacy beliefs and their influence on academic performance	Gender Educational level	Self-efficacy beliefs Conceptions	Academic performance	Descriptives ANOVA Correlations Multiple regression Mediation analysis	Questionnaire about writing conceptions Questionnaire about self-efficacy beliefs	4th-year ESO and Bachillerato students	- Self-efficacy beliefs mediate the relation between writing conceptions and academic performance
STUDY 3	To explore the relations between conceptions, performance on a written composition task in a school context and the learning achieved in carrying out the task		Conceptions	Quality of texts produced Learning achieved	Descriptives ANOVA Exploratory factor analysis Correlations Confirmatory Factor Analysis	Questionnaire about writing conceptions Synthesis task Open-ended questions about learning	4th-year ESO and Bachillerato students	- Writing conceptions influence the quality of the syntheses written by students and synthesis quality in turn influences the learning achieved by students when they carry out the task

5.2. Recapitulation of the results

In Study 1, secondary school and university students' writing conceptions were identified by means of a specially prepared questionnaire. For this purpose, a difference was drawn between two conceptions, one more epistemic, the other more reproductive, and then within these, various facets of writing were also differentiated (uses and functions, planning and textualisation, and revision and modifications). In addition, the effect of educational level, gender and knowledge domain on these conceptions was investigated. The results indicate that whereas secondary school students in general are closer to a reproductive conception, most university students are closer to an epistemic conception. However, not even the undergraduates displayed full agreement with the epistemic scale and disagreement with the reproductive scale. It can therefore be said that epistemic writing conceptions are neither common nor intuitive, not even among university students. From an analysis of the different facets it may be concluded that the aspects related to planning and textualisation entail special difficulty. It should also be pointed out that gender must be taken into account in interpreting the results obtained in regard to educational level. Although the pattern of progress is maintained as students go up the educational ladder, the findings consistently show that female students have more sophisticated conceptions than their male classmates, especially during the compulsory education stage. On the hand, it must be acknowledged that differences depending on prior domain knowledge were expected, but not found.

The main objective of Study 2 was to ascertain the relation between writing conceptions and self-efficacy beliefs and their effect on academic performance in social sciences. The results indicate that students generally perceive themselves as competent

writers, although the findings of various pieces of research (González & Martín, 2006; Mateos *et al.*, 2008) raise the suspicion that such perceptions do not correspond to reality and are the result of an overestimation effect. As far as the role of gender is concerned, the data showed no differences between boys and girls. The correlation analysis also indicated that students with an epistemic writing conception tend to have greater confidence in themselves as writers and obtain better marks. By contrast, students with reproductive writing conceptions tend to perceive themselves as being less efficacious as writers and obtain poorer grades. Lastly, the regression analyses confirm the relationship between conceptions and self-efficacy beliefs. They also suggest that the influence of epistemic conceptions on academic performance is partially mediated by students' beliefs about their own efficacy as writers.

The main purpose of Study 3 was to investigate whether writing conceptions were related to the quality of the texts produced by secondary school students on a synthesis task and to the learning they achieved in carrying out such a task. To this end, descriptive information was first obtained on all the variables involved in order to test two models of such relations -one using scales, the other facets- by means of confirmatory factor analysis. The descriptive results indicate that both ESO and Bachillerato students have difficulty in producing syntheses. This is especially plain in aspects to do with elaborating and interpreting contents, and making their own texts coherent and consistent. Unfortunately, the results are similar in regard to the learning achieved after performing the task. The degree of learning was quite poor and no differences were found between the two educational levels.

Once the descriptive analysis had been completed, the relationship between writing conceptions, synthesis quality and degree of learning was investigated. The correlational analysis indicates that students with more epistemic conceptions tend to

produce better quality syntheses and learn more from the exercise. Conversely, students with more reproductive conceptions generally produce syntheses of poorer quality and learn less from carrying out the task. Taking this idea further, the results of the confirmatory factor analysis support the hypothesis that conceptions influence synthesis quality and that this in turn influences the degree of learning. In particular, the model in which two factors represent the two scales fits the data well, which makes it possible to state that the postulated relationship has been empirically supported. The six-facet model also displays a good fit, indicating that, with the qualifications introduced by the facets, it can be stated that there exists a relationship between writing conceptions and learning. It should also be pointed out that the hypothesis of a two-way relation between conceptions and learning is not supported in the case of the two-scale model, but is in the case of the six-facet model. This hypothesis therefore cannot be rejected and requires further research.

5.3. Final conclusions

Taking the results of the three studies into consideration, certain conclusions can be drawn. First, from a theoretical viewpoint, the results support the hypothesis that two conceptions of writing, which are independent of each other, can be distinguished, and that within each one it makes sense to distinguish various facets. The finding that students have two conceptions simultaneously is consistent with the work of White and Bruning (2005), but the distinction of various facets is an original contribution that makes it possible to glimpse a greater complexity in the structure of these conceptions. As other studies based on the implicit theories paradigm have underlined (Pozo *et al.*, 2006), people do not necessarily have consistent conceptions, but can hold more or less

constructive conceptions within the same field, depending on the particular scenario or aspect in question.

In regard to the foregoing conclusion, it can also be stated -this time from a methodological standpoint- that in spite of its limitations, the psychometric instrument designed for this research is a reliable tool for gaining access to students' conceptions. The questionnaire which was drawn up for the purpose of these studies has higher reliability and goodness of fit indices than those of the instrument designed by White and Bruning (2005).

Another important question concerns the extent to which this instrument allows access to implicit conceptions. Although it is true to say that this is a debatable matter, for these studies it was decided to approach implicit conceptions via a Likert questionnaire employing statements as other authors have done (White & Bruning, 2005). So, while acknowledging that the matter of access to representations is a complex issue, the methodology employed here provided access to students' declared practices and their beliefs about different aspects of writing via the degree of agreement they showed with the statements put before them. Subsequently, using statistical analyses, it was found that these beliefs are not separate, but are related to each other and are organised into two independent factors that make sense and correspond to the two conceptions or domain theories postulated. Nevertheless, to ensure that it offers the best guarantee of accuracy, the questionnaire should be subjected to a more extensive validation process, as suggested in the lines for future research.

Continuing with the theoretical conclusions, it is useful to examine the role played by gender in writing conceptions. Although these studies have not provided sufficient evidence to be able to state that there exist differences between the self-efficacy beliefs of male and female students, they did reflect a clear gender influence on

conceptions at all three of the educational levels studied. The results indicate that female students tend to have a more epistemic view than their fellow male students. This superiority of female students has also been found in relation to other writing variables such as motivation (Pajares and Valiente, 2001), attitude to writing (Merisuo-Storm, 2006), writing preferences (Hansen, 2000) and execution (Mendez, Mihalas and Hardesty, 2006; Peterson, 2006). Some authors have suggested that these differences are due in the last analysis to social stereotypes and roles (Gambell and Hunter, 2000; Peterson, 2006), but it is a question on which further research needs to be done.

However, the gender effect seems to lessen as students go up the educational ladder: the higher the educational level, the more epistemic their conceptions. These results seem to suggest that conceptions develop according to a pattern in which a reproductive conception appears at first as the predominant type and is gradually replaced by a more epistemic conception. Such an evolution would be consistent with the development of the skills and strategies involved in writing posited by other authors (García & Fidalgo, 2003; Graham & Harris, 2000; Kellogg, 2008).

To conclude, mention must be made of the relation between conceptions and learning. Study 3 provided some pointers in this regard, suggesting that students' conceptions influence the quality of the texts they produce and that the quality of the texts in turn influences the learning they eventually achieve. This result is evidence not only of the impact of writing conceptions, but also of the epistemic function of writing. Although the value of writing tasks as learning instruments has already been demonstrated by other studies (Newell, 2006; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001), in the context of research on writing conceptions this finding may also be considered new, as previous studies only looked at the relationship between conceptions and written products, but not at the relationship between written products and the learning achieved.

Although the sample in this study was small and the task turned out to be rather difficult for the students, the results reveal both the effect of the written composition task on learning and the influence of conceptions. This is no doubt the main conclusion of this work. Writing conceptions play an indirect, but important, role in academic performance, and their influence is partially mediated by self-efficacy beliefs. The relation between these variables -one of a more cognitive type, the other of a more motivational nature- was already found by White and Bruning (2005), but only in the case of transactional beliefs, which in this study would correspond to an epistemic conception. The converse relation between a reproductive conception and self-efficacy beliefs is an original finding about a variable as important as writers' belief in their own competence.

Lastly, this section on the relation between conceptions and learning cannot be concluded without mentioning the ambiguity of the results of Study 3. As already noted in the discussion of this study, although it is hard to imagine that performance on a particular writing task would affect general conceptions, such an effect might perhaps be expected in the case of students with prolonged experience of writing tasks demanding different processes of them. That is why, although future research must provide further information on this, our work suggests a hypothesis that has not been tested in previous studies.

For all these reasons, it may be concluded that this research has investigated an issue that had been little explored as part of an ambitious, coherent project. In doing so it has contributed to a better understanding of certain psychological variables involved in written composition. In what follows, a number of educational recommendations will be set out based on the contributions made by this work.

5.4. Educational implications

In the light of these results, certain pedagogical recommendations may be put forward. The findings suggest that writing conceptions play an important part in writing to learn in the academic sphere. It seems pertinent, therefore, for them to be taken into account in the educational context. In this connection, the results point to the fact that it is hard to conceive, or at least be fully aware, of writing's potential for learning. Furthermore, the poor results obtained by secondary school students in regard to the quality of their syntheses and their degree of learning are additional evidence of the need for these students to be given effective instruction in written composition. As Study 1 appears to suggest, providing instruction is precisely a way of facilitating the changeover to an epistemic conception. If, as has been postulated, there exists a relation of mutual influence between conception and practice, it may be that one of the reasons why students in Spain do not use writing epistemically is that they conceive of it basically as a mere vehicle for information. Students would therefore need to give up their more reproductive conceptions and move towards a more sophisticated view of writing in order to be able to use it as a powerful learning tool. To achieve this changeover, instruction ought to focus on regulation processes and metacognitive reflection (Graham, Harris & Larsen, 2001; Mateos *et al.*, 2006). The instrument employed in these studies could well serve as a starting point for students to reflect on their own writing conceptions. This reflection should not be confined to this specific activity, but continually encouraged across all subjects by getting students to perform writing tasks requiring them to process knowledge, and not just reproduce it. Students must therefore have the chance to tackle complex writing-to-learn tasks, as the role of writing experiences and practices in forming beliefs and shaping the way tasks are approached is fundamental (Ellis *et al.*, 2006; Levin & Wagner, 2006; Prain & Hand,

1999). In addition, it follows from these findings that teachers must take into account particularly aspects to do with planning. In short, the recommendation is that effort be devoted in schools and universities to changing writing conceptions and practices.

5.5. Limitations and further research

In describing the three studies, the various limitations affecting each of them have been pointed out. This section provides a summary of the most important of these limitations and discusses ways in which future research might usefully follow up these studies.

First, there is a need to continue the process of validating the instrument which was designed. Although the questionnaire was submitted to a reliability and validity analyses, the results of this work would need to be complemented using a more qualitative methodology. Process-focused case studies looking at the role of writing conceptions in written composition processes would furnish information on how this influence is actually exerted. It would also be appropriate to carry out a study with a larger, more representative sample to ensure that the findings can be generalised.

Second, it is extremely important to continue investigating the relationship between conceptions and practice. The fact that the hypothesis of a two-way relation between conceptions and practice is not supported in the case of the two-scale model, but is in the case of the six-facet model, does not allow this hypothesis to be ruled out and further research is required. One of the most interesting lines of research in this connection would be to look at the effect of an intervention programme fostering a change in writing conceptions by means of practice and having students reflect on their own conceptions. A comparison of students who have been exposed to different types

of academic writing practice throughout their educational careers might also cast light on their relation to the conceptions developed. Similarly, longitudinal studies might provide information on the development of relations between conceptions and practice, and confirm the development pattern suggested here.

Third, it would be useful to know the relation between writing conceptions and other associated conceptions, such as reading conceptions and epistemological conceptions, a subject that has already been investigated by another study with university students (Mateos, Cuevas, Martín, Echeíta & Luna, in press). It must be stressed that there is a need to investigate a possible knowledge domain effect. Although no differences were found in these studies, such differences may be found between knowledge domains farther removed from each other or only among academic professionals of the area in question (Lea & Stierer, 2000).

Fourth, another question that ought to be investigated is the general or specific nature of conceptions. Although some studies have looked at students' representations of specific writing tasks (Bosch & Scheuer, 2006; Campbell *et al.*, 1998; McCune, 2004), the present author knows of no research examining the extent to which conceptions vary according to the task or writing genre, or comparing these conceptions with the conceptions of writing in general.

Lastly, it seems extremely important to find out about the conceptions held by teaching staff at different educational levels. As teachers play a fundamental role in developing and changing their students' conceptions, how they conceive of writing, there is a need to investigate how they conceive of writing. Work such as that by Webster, Beveridge & Reed (1996), who investigated primary and secondary school teachers' conceptions of literacy, and the study of 5th grade teachers' approaches to teaching writing by Lipson, Mosenthal, Daniels & Woodside-Jiron (2000) from an

epistemological conceptions perspective, point in this direction, but it would be useful to compare students and teachers using the same questionnaire.

In short, there are many lines of research that might be followed up, but these studies may be regarded as a first step in examining students' conceptions of academic writing.

5.6. End note

Having reached this point, all that remains is to hope that this work may be of use to both researchers and people in the academic sphere who use, teach and learn writing every day. This would be the best reward for the enthusiasm and effort the author has put into this doctoral dissertation over the past few years.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS

- Atkinson, L. (2002). Confiar en los propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos). En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 67-89). Barcelona: Octaedro.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Dowload from:
<http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M., y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. B., y Collins, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bindé, J. Cotbett, J., y Verity, B. (2005). *21st-Century Talks: Towards knowledge Society*. UNESCO.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., y Stray Jörgensen, P. (Eds.) (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Bologna Declaration (1999). Descargado de:
www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- Bosch, M. B., y Scheuer, N. (2006). Resumir para estudiar: concepciones de los estudiantes de primer año de la universidad. En J.I. Pozo, N. Scheur, M.P. Pérez

- Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 341-353). Barcelona: Graó.
- Boscolo, P., Arfé B., y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32, 419-438.
- Boscolo, P., y Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 83-104). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.
- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 33 (1), 25-37.
- Campbell, J., Smith, D., y Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.
- Cantrell, R.J., Fusaro, J.A., y Dougherty, E.A. (2000). Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: A comparative study. *Reading Psychology* 21, 1, 1-11.
- Carlino, P. (Ed.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, Papeles de pedagogía.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.120-133). Madrid: Morata.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2.^a ed.). New York: Academic Press.
- Crehan, K. D. (1997). A discussion of analytic scoring for writing performance assessments. Paper presented at the annual meeting of the Arizona Educational Research Association, Phoenix, AZ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED414336).
- Donovan, C.A., y Smolkin, L.S. (2006). Children's understanding of genre and writing development. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131-143). New York: The Guilford Press.
- Ellis, R. A., Taylor, C., y Drury, H. (2006). University student conceptions of learning science through writing. *Australian journal of education*, 50 (1), 6, 6- 28.
- Engelhard, G., Gordon, B., Walker, E. V., y Gabrielson, S. (1994). Writing tasks and gender: Influences on writing quality of black and white students. *Journal of educational research*, 87 (4), 197-209.
- English, L., Bonanno, H., Ihnatko, T., Webb, C., y Jones, J. (1999). Learning through writing in a first year accounting course. *Journal of Accounting Education*, 17, 221-254.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory or writing*. Carbondale: University of Southern Illinois Press.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M.J., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). *Reading-to-write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.
- Galbraith, D. (1998) . Writing as a knowledge-constituting process. En M. Torrance and D. Galbraith (eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Gambell, T., y Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689–719.
- García J. N., y de Caso-Fuertes, A. M.M. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*. 43, 272-289.
- García J. N., y de Caso-Fuertes, A. M.M. (2007). Effectiveness of an improvement writing program according to students' reflexivity levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 303-313.
- García, J. N., y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- García, J. N., y Fidalgo, 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 (3), 281-297.
- García, J. N., y Fidalgo, R. (2008). Writing self-efficacy changes after cognitive strategy intervention in students with learning disabilities: The mediational role of gender in calibration. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 414-432.
- García Guzmán, A., y Salvador Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura. Una revisión de investigaciones. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 24, 76-99.
- Gentry, M., Gable, R.K., y Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classrooms activities: Are there grade level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.

- González, M. J., y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Graham, S., Schwartz, S.S., y MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1) 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., y Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 74-84.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., y Van Den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1 Educational Studies in Language and Literature* (8) 3, 57-80.
- Hair, J.F., Jr., R.E. Anderson, Tatham, R. L., y Black, W.C. (1999). Análisis Multivariante. 5ª Edición. Madrid: Pearson. Prentice Hall Ibérica.
- Halliday, M.A.K., y Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Learning to Change: Beyond Teaching Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

- Hayes, J.R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S.Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hidi, S., y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Hounsell, D.J. (1984). Learning and essay writing. En F. Marton, D. Hounsell, D. y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Jöreskog, K., y Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. SSI Scientific software International. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1* (1), 1-26.
- Keys, C. W. (1995). An interpretive study of students' use of scientific reasoning during a collaborative report writing intervention in ninth grade science. *Science Education, 79*, 415–435.
- Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching, 37*, 676-690.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., y Van den Bergh, H., (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 565–578.
- Kintsch, W. (1998). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.

- Klassen, R.(2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, (2),173-204.
- Klein, P. D. (2004). Constructing scientific explanations through writing. *Instructional Science*, 32, 191-231.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Langer, J.A., y Applebee, A.N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (Research Report No. 22). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal Educational Psychology*, 63, 489-499.
- Lavelle, E. (1997). Writing style and the narrative essay. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 475–482.
- Lavelle, E., y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.
- Lavelle, E., Smith, J., y O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal Educational Psychology*, 72, 399-418.
- Lea, M.R., y Stierer, B. (Eds.) (2000). *Student writing in Higher Education: New contexts*. Buckingham: The Society for Research into High Education and the Open University Press.
- Levin, T., y Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34 (3), 227- 278.
- Lewis, M., y Wray, D. (2000). *Literacy in the Secondary School*. London: David Foulton.

- Lipson, M.Y., Mosenthal, J., Daniels, P., y Woodside-Jiron, H. (2000) Process Writing in the Classrooms of Eleven Fifth-Grade Teachers with different Orientations to Teaching and Learning. *The Elementary School Journal*, 101 (2), 209-231.
- LOE (Ley Orgánica de Educación) (2006). Boletín Oficial del Estado número 106.
Descargado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Lonka, K., Maury, S., y Heikkilä, A. (1997) How do students' thoughts of their writing process relate to their conceptions of learning and knowledge. A paper presented at 7th European Conference of EARLI (European Association of Research on Learning and Instruction). Atenas, Grecia, Agosto.
- Maimon, L. (2002). The relationship between self-efficacy and the functions of writing. *Journal of College Reading and Learning*, 33, 32–45.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros, D.L.
- Martín, E., y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marton, F., y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning-I. Process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4, 4-11.
- Mason, L., y Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28, 199-226.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata.
- Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2006) La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para

- aprender. En J.I. Pozo, N. Scheur, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J., y Martín, E. (2007). Reading and writing to learn tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32 (4), 489-510.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., y Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 675-697.
- Mateos, M., y Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 435-451.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E, Martín, A., Echeíta, G., y Luna, M. (en prensa). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*.
- McCutchen (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.
- McCune, V. (2004). Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education*, 47, (3), 257-282.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from multiple sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227-248.
- Mendez, L. M. R., Mihalas, S. T., y Hardesty, R. (2006). Gender differences in academic development and performance. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.),

- Children's needs III: Development, prevention, and intervention.* (pp. 553-565).
Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts.
Scandinavian Journal of Educational Research, 50, (2), 11-125.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
- Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (en revisión). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-32).
- Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: the development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Nelson, J. (1990). *This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks*. Technical report, No. 43. Eric Information Analysis Products (IAP). Barcelona: Síntesis.
- Newell, G.E. (2006). Writing to learn: how alternative theories of school writing account for student performance. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). New York: Guilford Press.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa [Ed. Original: 1994].
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158.

- Pajares, F., y Johnson, M.J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares, F., y Johnson, M.J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., Miller, M., y Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Pajares, F., y Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F., y Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Pajares, F., y Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: Guilford.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Peterson, S. (2006). Influence of gender on writing development. En C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. (pp. 311-323). New York: Guilford.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Prain, V., y Hand, B. (1999). Students' perceptions of writing for learning in Secondary School Science. *Science Education*, 83 (2), 151-162.
- Prior, P., y Shipka, J. (2003). Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity. *Writing selves, writing societies*. Bazerman y Russell.
- Raphael, E, Englert, C.S., y Kirschner, B.W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, vol. 23, 4, 343-379.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Reyes, M. J., Olavarrieta, B., Belmonte, I., y Avilés, J. (1993). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., y Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 203.
- Rijlaarsdam, G., y van den Bergh (2006). Writing process theory. A functional dynamic approach. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.
- Rivard, L.P., y Straw, S. B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science Education*, 85 (5), 566-593).
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J.

- Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-194). Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Santacana, J., y Zaragoza, G. (1996). “Historia Ciencias Sociales 2º Ciclo Secundaria”. Madrid: SM.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students’ processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literatura*, 4, 5–33.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., y Pozo, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XVII, 2, 101-114.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., y Sola, G. (2006). The mind is not a black box: children’s ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Bosch, M. B., Bello, A., y Baccalá, N. (2006). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J.I. Pozo, N. Scheur, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 153-170). Barcelona: Graó.
- Schraw, (2000). Readers’ beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 96-106.

- Schraw, G., y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly, 31* (3), 290-305.
- Shell, D. F., Colvin, C., y Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*, 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., y Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*, 91-100.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. En S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology 1982* (pp. 290-312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Solé, I., Mateos, M., Martín, E., Miras, M., Castells, N., y Cuevas, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje, 28*, (3), 329-348.
- Songer, N.B., y Lim, M.C. (1991) How do students' view of science influence knowledge integration? *Journal of Research in Science Teaching, 38*, 761-784.
- Spivey, N.N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing* (Outstanding Dissertation Monograph Series). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor*. New York: Academic Press.
- Stahl, S.A., Hynd, C.R., Britton, B.K., McNish, M.M., y Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly, 31*, 430-456.
- Tomasello, M., Kruger, A., y Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and*

Brain Sciences, 16, 495–552.

- Tynjälä, P. (1998). Traditional studying for examination versus constructivist learning task: do the outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23, 173-189.
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in Higher Education. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Tynjälä, P. Mason, L., y Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Van Dijk, T.A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Villalón, R., y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32, 2, 219-232.
- Villalón, R., Mateos, M., y Cuevas, I. (en revisión). Characterization of the secondary students' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs and their role on academic performance.
- Wallace, C.S., Hand, B., y Prain, V. (2004). *Writing and learning in the science classroom*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Webster, F. (1995). *Theories of the information society*. London: Routledge.
- Webster, A., Beveridge, M., y Reed, M. (1996). Conceptions of literacy in primary and secondary school teachers. *Journal of Research in Reading*, 19 (1), 36-45.
- White, M.J., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

- Wiley, J., y Voss, J.F. (1999). Constructing arguments from multiples sources: Task that promote understanding and not just memory from text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.
- Wolfe, B. (1993). *Oregon statewide writing assessment: 1991 and 1992 with student writings grades 8 & 11*. Salem, OR: Department of Education.
- Ylijoki, O.H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39, 3, 339-362.
- Zimmerman, B. J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

ANEXOS

ANEXO 1

Muestra de los centros participantes en el Estudio 1.

Centros de Educación Secundaria participantes en el Estudio 1

Nombre del Centro	Población	Nivel socio-económico	Cursos participantes
IES María Moliner	Coslada (Madrid)	Medio-bajo	4º ESO, 1º Bachillerato
IES Victoria Kent	Torrejón de A. (Madrid)	Medio-bajo	4º ESO, 1º Bachillerato
IES Jorge Manrique	Tres Cantos (Madrid)	Medio-Alto	4º ESO, 1º Bachillerato
IES Juan de Mairena	Getafe (Madrid)	Bajo	4º ESO, 1º Bachillerato
IES Julio Palacios	S.S. de los Reyes (Madrid)	Medio-Alto	4º ESO
IES Alameda de Osuna	Madrid	Medio-Alto	4º ESO
IES P. Dominguez Ortiz	Azuqueca (Guadalajara)	Medio	4º ESO
IES Giner de los Ríos	Alcobendas (Madrid)	Medio-Alto	4º ESO
Colegio Obispo Perelló	Madrid	Medio	4º ESO
IES La Dehesilla	Cercedilla (Madrid)	Medio	1º Bachillerato

ANEXO 2

Cuestionario de concepciones sobre la escritura.
Spanish and English version.



CUESTIONARIO SOBRE LA ESCRITURA

CENTRO EDUCATIVO _____
CURSO Y CLASE _____ EDAD ____ SEXO: HOMBRE MUJER
NOMBRE Y APELLIDOS _____

Instrucciones:

A continuación te vamos a presentar una serie de frases relacionadas con la escritura en general. Algunas de ellas son afirmaciones sobre lo que piensas sobre ella y otras sobre lo que haces cuando escribes. Por favor, LEE BIEN CADA FRASE y responde en qué medida ESTÁS DE ACUERDO con lo que afirma TODO EL ENUNCIADO en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Sabemos que en cada situación puedes actuar de forma distinta, pero marca la respuesta que refleje tu forma más frecuente de pensar en situaciones de aprendizaje (tanto académicas como informales) de tu vida cotidiana.

Por favor, sé SINCERO/A, los datos de este cuestionario son CONFIDENCIALES y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

(1) Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas, cuando ya no se me ocurre qué más decir

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(2) Para saber si un texto está bien escrito, siempre hay que tener en cuenta los mismos criterios

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(3) Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(4) Sólo releo lo que he escrito cuando he terminado el texto

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(5) Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(6) Si un texto está correctamente escrito, a todo el mundo le resulta útil

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(7) Cuando lees un texto a veces parece que una idea debería ir en otro lugar

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(8) Mientras escribo tengo en mente a quién le estoy escribiendo

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(9) Cuando releo lo que estoy escribiendo las ideas se vuelven más claras

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(10) Suelo tomar notas antes de escribir

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(11) Lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(12) Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(13) Aunque tenga que escribir porque me lo piden, escribo sobre todo para mí mismo/a

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(14) Escribir me ayuda a ver la complejidad de las ideas

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(15) Mientras voy escribiendo sólo pienso en qué ideas tengo que decir

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(16) Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(17) Si quisiera escribir mejor, sólo tendría que practicar mucho

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(18) Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas ni repeticiones

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(19) Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(20) Si te sabes bien lo que tienes que contar puedes escribir un texto perfectamente

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(21) Escribir me ayuda a entender mejor lo que estoy pensando

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(22) Cuando releo el texto es sólo para hacer pequeños cambios

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(23) A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(24) Me gusta que alguien más lea mi texto antes de entregarlo para ver si se entiende

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(25) Cuando respondo por escrito, normalmente escribo directamente todo lo que tengo que decir

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(26) Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(27) Plantearse para qué estás escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo te ayuda a escribir mejor.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(28) Cuando estoy leyendo algo que quiero aprender suelo tomar notas, hacer resúmenes, etc.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

(29) No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que explicárselas.

Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6



QUESTIONNAIRE ABOUT WRITING

EDUCATIONAL CENTER _____
COURSE _____ AGE _____ GENDER: MALE <input type="radio"/> FEMALE <input type="radio"/>
NAME AND LAST NAME _____

Instructions:

The following sentences related to writing in general will be presented to you. Some of them are statements of what you might think and others about what you do when you write. Please, READ EACH SENTENCE CAREFULLY and indicate to what extent you agree with ALL THAT IS CLAIMED using a scale from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). Although you can think or act differently in each particular situation, select the option that best describes your thinking or behaving in your everyday life learning situations (informal and informal settings).

Please, be honest, data from this questionnaire are CONFIDENTIAL
and will be used for research purposes only.

THANK YOU FOR YOUR HELP

(1) I finish writing a text when I run out of ideas, when I can't think of anything else to say

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(2) In deciding whether a text is well written, you must always apply the same criteria

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(3) When I have to write a long assignment, I write several drafts before arriving at the text I eventually hand in

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(4) I just reread what I have written when I have finished the text

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(5) Even if I have a lot of ideas about what to write, I think I still have a lot of work to do to put them in writing

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(6) If a text is correctly written, it is useful for everybody

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(7) When I am rereading my text, I sometimes feel that an idea ought to go somewhere else

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(8) While I am writing, I keep in mind who I am writing to or for

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(9) As I reread what I am writing, my ideas become clearer

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(10) I usually make notes before writing

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(11) The main requirements for writing well are not to make spelling mistakes, have neat handwriting and express everything you want to say accurately

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(12) I think the only important thing about a text is that it should include all the main ideas in logical order

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(13) Even though I have to write because somebody else asks me to, I write above all for myself

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(14) Writing helps me to see the complexity of ideas

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(15) While I am writing, I only think about what ideas I have to get across

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(16) Once I know what ideas I have to get across, I feel the text is virtually written

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(17) If I wanted to write better, all I would need to do is practise a lot

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(18) I regard the text as finished when I have included all the ideas and have revised it in order to check for any spelling mistakes or repetitions

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(19) When I come back to what I have written, words and spelling mistakes are what I mainly correct

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(20) If you have a good grasp of what you have to recount, you can write a text easily

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(21) Writing helps me to understand better what I think

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(22) When I reread my text, it is just to make minor changes

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(23) Imagining who is going to read the text helps me when I to write

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(24) I like to have someone else read my text before I hand it in to make sure that it is understandable

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(25) When I write answers, I usually write everything I have to say directly

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(26) When I reread my text, a better way of expressing an idea often occurs to me

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(27) Thinking about the purpose for which you are writing and the best way to achieve it helps you to improve your writing

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(28) When I am reading something that I want to learn, I usually take notes, make summaries, etc.

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

(29) When writing about a given topic, I go about it differently depending on whether I have to convince someone of certain ideas or explain ideas to them

Strongly agree					Strongly disagree
1	2	3	4	5	6

ANEXO 3

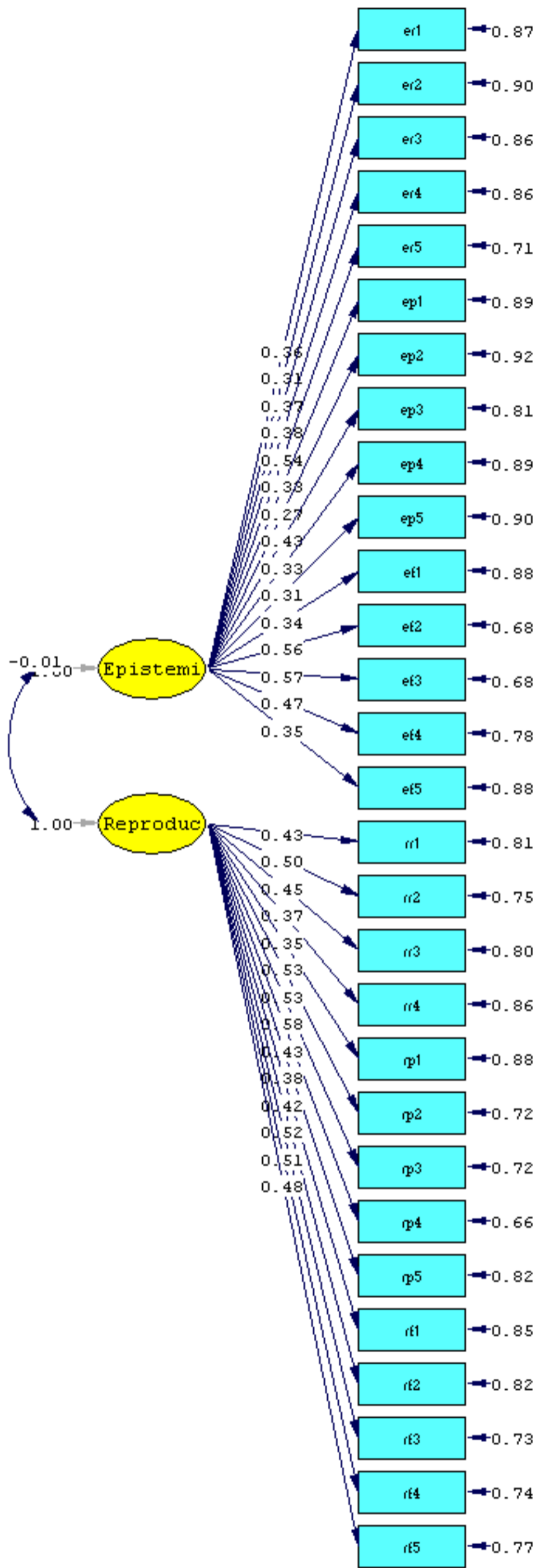
Fiabilidad de las escalas y las facetas del cuestionario de concepciones sobre la escritura, por curso.

Fiabilidad de las escalas y las facetas por curso

		ESO	Bachillerato	Educacion Secundaria	Universidad	TOTAL	
EPISTÉMICA	Escala	,736	,446	,749	,677	,729	
	Facetas	Planificación	,390	,451	,435	,370	,436
		Revisión	,444	,468	,462	,442	,450
		Usos y func.	,617	,522	,595	,518	,573
REPRODUCTIVA	Escala	,734	,659	,701	,749	,779	
	Facetas	Planificación	,559	,506	,535	,648	,622
		Revisión	,458	,248	,370	,423	,509
		Usos y func.	,502	,496	,505	,520	,604

ANEXO 4

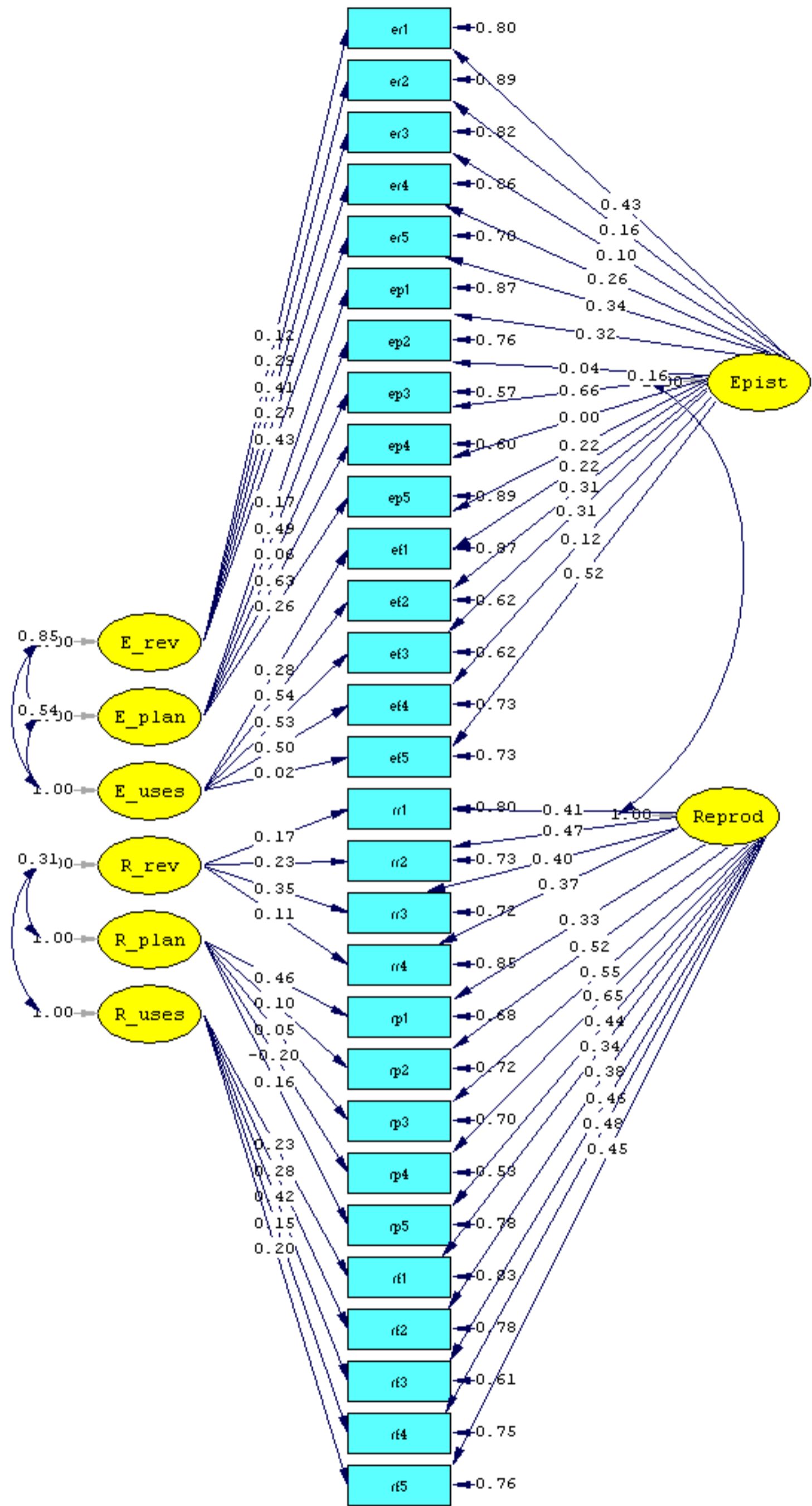
Análisis Factorial Confirmatorio del modelo de dos factores.
Estudio 1.



Chi-Square=914.84, df=376, P-value=0.00000, RMSEA=0.047

ANEXO 5

Análisis Factorial Confirmatorio del modelo de ocho factores.
Estudio 1.



Chi-Square=654.71, df=342, P-value=0.00000, RMSEA=0.038

ANEXO 6

Media y desviación típica de las facetas de la escala epistémica del cuestionario de concepciones, por género.

Media y desviación típica de las facetas de la escala epistémica

		Usos y funciones		Planificación		Revisión	
		Media	Desv. T.	Media	Desv. T.	Media	Desv. T.
4° ESO	Hombre	3,766	,970	3,705	,758	3,973	,758
	Mujer	4,191	,724	4,069	,759	4,337	,783
Bachillerato	Hombre	3,961	,783	3,862	,875	4,118	,748
	Mujer	4,511	,755	4,404	,694	4,513	,800
Universidad	Hombre	4,014	,803	4,211	,707	4,101	,869
	Mujer	4,407	,693	4,413	,735	4,419	,660

ANEXO 7

Cuestionario de creencias de autoeficacia en la asignatura de
Ciencias Sociales.

CUESTIONARIO SOBRE TAREAS DE ESCRITURA EN CIENCIAS SOCIALES

CENTRO EDUCATIVO _____			
NOMBRE Y APELLIDOS _____			
CURSO _____	CLASE _____	EDAD _____	FECHA _____

Instrucciones:

A continuación te vamos a presentar una serie de actividades relacionadas con la lectura y la escritura en Ciencias Sociales. Por favor, responde en la columna de **confianza** cómo de seguro estás de poder realizar bien cada una de ellas **en el presente**. Para expresar cuánta seguridad tienes utiliza una escala de 0-100:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
No					Relativamente					Seguro
Puedo					seguro de poder					de poder
Hacerlo					hacerlo					hacerlo

Antes de empezar a responder el cuestionario, te proponemos algunos ejemplos para familiarizarte con la escala:

ESCALA DE PRÁCTICA

Si te pidiesen que levantarás ahora mismo una serie de objetos de diferentes pesos, ¿cuánta confianza tienes de poder levantar cada uno de los siguientes pesos?

FORTALEZA FÍSICA			CONFIANZA
			(0-100)
Levantar un objeto de	5	Kilos	-----
“ “	10	“ “	-----
“ “	15	“ “	-----
“ “	20	“ “	-----
“ “	30	“ “	-----
“ “	40	“ “	-----

POR FAVOR, SÉ SINCERO/A, NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, NOS INTERESA LO QUE TÚ PIENSAS.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

TAREAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN CIENCIAS SOCIALES

Por favor, estima cuánto de seguro estás de poder realizar las siguientes habilidades y tareas:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
No puedo hacerlo					Relativamente seguro de poder hacerlo					Seguro de poder hacerlo

TAREAS REALIZADAS EN CIENCIAS SOCIALES	Confianza (0-100)
1. Escribir con la ortografía correcta todas las palabras de un texto de una extensión de una página en la asignatura de Ciencias Sociales	
2. Escribir oraciones compuestas con la puntuación (puntos, comas, etc.) y estructura gramatical apropiada	
3. Usar correctamente puntos, comas, etc. en un texto de Ciencias Sociales de una extensión de una página	
4. Organizar varias oraciones en un párrafo de manera que expresen claramente una idea de un tema de Ciencias Sociales	
5. Redactar un escrito en Ciencias Sociales bien organizado (las ideas aparecen ordenadas)	
6. Leer un tema / unidad didáctica del libro de texto de Ciencias Sociales y sacar las ideas principales	
7. Leer un tema / unidad didáctica de Ciencias Sociales y hacer un resumen	
8. Leer un texto de Ciencias Sociales y hacer un esquema	
9. Leer un texto de Ciencias Sociales y hacer un mapa conceptual	
10. Leer un tema / unidad didáctica y hacer un esquema	
11. Leer un tema / unidad de Ciencias Sociales y hacer un mapa conceptual	
12. Redactar un texto a partir de un esquema o mapa conceptual	
13. Leer dos textos de Ciencias Sociales y hacer una síntesis, es decir, escribir un texto nuevo que integre las ideas de los dos textos	
14. Responder a las preguntas del libro de texto	
15. Tomar apuntes en la clase de Ciencias sociales	
16. Organizar o ampliar los apuntes de Ciencias Sociales	
17. Copiar un texto de Ciencias Sociales	
18. Realizar un comentario de texto	
19. Elaborar un escrito justificando tu opinión sobre un tema de Ciencias Sociales	
20. Realizar un trabajo extenso (10-20 páginas) sobre un tema de Ciencias Sociales	
21. Realizar un informe de las prácticas de la asignatura de Ciencias Sociales	
22. Realizar una reflexión por escrito sobre lo aprendido en un tema de Ciencias Sociales	

ANEXO 8

Hoja de recogida de datos sobre el conocimiento previo.

PREGUNTAS SOBRE CIENCIAS SOCIALES

CENTRO EDUCATIVO _____ CURSO Y CLASE _____
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO _____

Instrucciones

Antes de hacerte unas breves preguntas sobre contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales nos gustaría que nos dijeras **tus notas en esta asignatura** durante los últimos años. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación.

Nota media 1º ciclo ESO _____
Nota media 3º ESO _____
Nota media 4º ESO _____

* * *

A continuación queremos que respondas a las siguientes preguntas:

1.- ¿Sabes cuándo y cómo se produjo la colonización de África y Asia?

2.- ¿Sabes lo que es el “imperialismo”?

3.- ¿Sabes qué consecuencias tuvo/tiene la colonización de África y Asia?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 9

Textos fuente empleados en la tarea de síntesis.

EL IMPERIALISMO EUROPEO

“Las causas de la colonización del siglo XIX.

No puede hablarse de una sola explicación, sino de varias, que coinciden en el tiempo. En primer lugar, las causas económicas. Luego hay que citar las causas científicas –el deseo de avanzar en los conocimientos geográficos–, las causas militares o geopolíticas, las causas ideológicas y las causas religiosas: el deseo altruista de extender a los pueblos primitivos los beneficios de la higiene y de la medicina, y de salvar sus almas convirtiéndolos a la verdadera religión –es decir, la cristiana, en su variante protestante o católica–.

Europa estaba convencida de que puede y debe aportar la civilización más avanzada, es decir, la suya, a los países más atrasados y sumidos en la ignorancia. Civilizar significaba transformar a los pueblos nómadas en sedentarios, hacerles adoptar el hábito del trabajo diario, la utilización de moneda de la civilización capitalista, la adquisición de productos europeos...

Eran muy escasos los europeos que defendían que los indígenas debían tener la oportunidad de vivir su propia vida y de elegir su propio camino de civilización.”

Adaptado de J. Santacana y G. Zaragoza (1996). “Historia. Ciencias Sociales 2º Ciclo Secundaria”. Madrid: SM.

“Motivaciones del imperialismo.

En un intento de establecer distintas explicaciones de la acelerada expansión europea, podríamos hablar de las siguientes motivaciones:

- a) La búsqueda de nuevos mercados protagonizada por el nivel de industrialización alcanzado en el último cuarto del siglo XIX*
- b) La búsqueda de materias primas con las que abastecer a la industria y de productos de consumo cada día más amplio (té, café, tabaco...)*
- c) La búsqueda de zonas estratégicas que permitieran el aprovisionamiento, la reparación y el abastecimiento de carbón en una época en que las flotas de guerra lo empleaban como combustible*
- d) La asociación del status de gran potencia con la adquisición de colonias*
- e) Ofrecer a los votantes la gloria y el orgullo de pertenecer a una nación imperial*
- f) La idea de que el hombre blanco, por su superioridad y dominio, tiene como misión el deber de ordenar y civilizar al resto del mundo.*
- g) La actividad religiosa, que en su avance misionero está ligado estrechamente al avance conquistador y que su utilización es muy distinta de su intención.*
- h) El impulso de realizar descubrimientos científicos, de explorar territorios desconocidos, de estudiar flora y fauna nuevas que, como en el caso del impulso misionero, tuvo una dimensión y utilización diferente.”*

Adaptado de M. J. Reyes, B. Olavarrieta, I. Belmonte y J. Avilés (1993). Historia del Mundo Contemporáneo. Madrid: Mare Nostrum Ediciones.

ANEXO 10

Instrucciones para realizar la tarea de síntesis

INSTRUCCIONES

A continuación te vamos a entregar dos textos sobre contenidos de Ciencias Sociales. Lo que te pedimos es que ELABORES UNA SÍNTESIS, un nuevo texto a partir de la información de dos textos en la que se recojan las ideas que consideres más importantes. Nos interesa que entiendas que no se queremos que hagas un resumen de uno y luego, detrás, el del otro, sino que trates de escribir un nuevo texto, una síntesis que relacione los dos. Es decir, queremos que escribas un texto en el que aparezcan de manera integrada las aportaciones de los dos fragmentos que te damos para leer.

Haz la tarea como la harías normalmente. Por ejemplo, si sueles subrayar o lo que sea, puedes hacerlo sobre los textos originales. No te preocupes por la presentación, no hace falta que lo pases a limpio, pero intenta que la letra sea clara y legible.

Después de que hagas esta síntesis te pediremos que contestes a unas breves preguntas sobre lo que has aprendido con esta tarea.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 11

Mapa conceptual de las ideas principales de la síntesis.

EL IMPERIALISMO EUROPEO

1.- Durante el S. XIX las potencias europeas llevaron a cabo una extensa colonización/expansión de otros continentes

(Idea implícita en Texto 1 v parcialmente explícita en Texto 2)

2.- Los factores/causas/motivaciones que explican esta expansión son de distinto tipo:

(Idea explícita en los dos textos)

3.- motivaciones materiales:

(Ideas explícita en los dos textos)

3. a. Económicas
(nuevos mercados,
materias primas)

**3. b. Geopolíticas
y militares**
(lugares estratégicos)

4.- motivaciones no-materiales:

(Ideas explícita en los dos textos, salvo la 4.c, 2ª parte)

4. a. Religiosas
(evangelización)

4. b. Científicas
(avance de
conocimientos)

4. c. Ideológicas
(llevar el progreso a los indígenas
inferiores y enorgullecer a los
ciudadanos europeos)

5.- Estas motivaciones se utilizaron para justificar la colonización y de este modo intervenir y cambiar la vida de los pueblos colonizados

(Idea implícita en los dos textos)

6.- Pocos europeos defendieron que los indígenas decidieran libremente su modo de vida

(Idea explícita en Texto 1)

ANEXO 12

Plantilla de valoración de las síntesis.

PAUTA DE ANÁLISIS DE LAS SÍNTESIS (2008): Criterios y Categorías para el análisis de las síntesis producidas por los alumnos

Criterios inspirados en: Stahl et al. (1996) Mateos, Martín, Villalón y Luna (2007); Mateos y Solé (en prensa)

Dimensiones de análisis: información incluida, organización del contenido, estructura y aspectos formales

PUNTUACIÓN	Información incluida		Organización del contenido		Estructura		Aspectos Formales
	Selección de ideas principales y exclusión de ideas irrelevantes	Fuente de procedencia de la información	Elaboración del contenido y adecuación de la interpretación	Cohesión y Coherencia	Forma de relacionar e integrar la información	Independencia de la estructura del texto fuente	Corrección ortográfica, gramatical y punt.
4	Aparecen las ideas principales más importantes: la 1ª y la 2ª (aunque pueden ser poco claras) y también la 3ª, 4ª y 5ª (sólo puede faltar una). Además no puede haber más de algún detalle irrelevante.	Ideas implícitas y explícitas de los dos textos. Puede incorporar también algunos conocimientos previos pertinentes	Condensación y cierta elaboración (generación de ideas nuevas) o al menos paráfrasis que demuestra una adecuada interpretación de los textos. Escasa presencia de copia.	Incluye suficientes y adecuados mecanismos (no copiados de la fuente).	Eje estructurador correcto, integración efectiva de informaciones de ambos textos. "Síntesis lograda"	Elaboración de una nueva estructura propia o transformación sustancial de la estructura original de los textos.	Texto completamente correcto.
3	Aparecen algunas ideas importantes: la 1ª ó 2ª y también la 3ª, 4ª y 5ª (puede que no al completo). No puede haber más de 1 ó 2 ideas irrelevantes.	Básicamente ideas explícitas de los dos textos. Puede incorporar también algunos conocimientos previos	Condensación y paráfrasis (resumir, agrupar ideas/frases). Básicamente no hay copia. Puede haber pequeñas incorrecciones	Algunos mecanismos, pero puede haber algún fallo de conexión. Suficientes mecanismos, pero la mayor parte copiados de la fuente.	Eje estructurador incorrecto o poco elaborado. Intento insuficiente de establecer relaciones, por ejemplo situando juntos los contenidos relacionados de ambos textos. "Síntesis fallida"	Se parte de la estructura de uno de los dos textos pero se reajusta, bien alterando el orden de los párrafos, bien combinándola con el del otro texto	Texto con 1 ó 2 incorrecciones.
2	Ni 1ª ni 2ª (o no claramente) y resto de ideas incompletas, o sólo aparecen un par de ideas principales. Puede haber varias ideas irrelevantes.	Básicamente ideas explícitas de uno o de los dos textos.	Escasa condensación. Paráfrasis de palabras y/o copia literal y/o pequeñas elaboraciones incorrectas.	Insuficientes mecanismos, varios fallos de conexión.	No hay eje estructurador. Suman o alternan los contenidos en un texto o en un listado de ideas. También pueden limitarse a condensar en un brevísimo párrafo los dos textos. "NO-Síntesis"	Básicamente se sigue la estructura de uno de los textos, alterándola con leves modificaciones tales como la reducción del número de párrafos.	Texto con varias incorrecciones.
1	No hay selección de las ideas principales de modo que aparecen varias ideas irrelevantes, o sólo aparecen 1 ó 2 ideas principales.	Básicamente ideas explícitas de uno de los dos textos o sus propias ideas/interpretación, dejando de lado los textos.	Escasa condensación. Copia prácticamente literal y/o elaboraciones incorrectas importantes, que distorsionan la tesis central.	Mecanismos de conexión claramente insuficientes, ideas muy poco conectadas.	Emplean información de dos textos, pero yuxtaponen uno detrás de otro. Básicamente emplean información de uno de los dos textos, bien en forma de texto narrado, bien como listado de ideas incompletas. "NO-Estructura de síntesis"	Sujeción a la estructura de los textos fuente.	Texto con numerosas incorrecciones (5 ó más).

ANEXO 13

Ejemplos de síntesis y de su valoración.

Síntesis 1

Alumna de 1º Bachillerato

El Imperialismo Europeo

No puede hablarse de una sola explicación sino de varias, que coinciden en el tiempo. En primer lugar, las causas económicas como la búsqueda de materias primas con las que abastecen a la industria y de productos de consumo cada día más amplio (té, café, tabaco...). Luego hay que citar las causas científicas - el deseo de avanzar en los conocimientos geográficos; las causas militares o geopolíticas en la búsqueda de zonas estratégicas que permitieran el aprovisionamiento, la reparación y el abastecimiento de carbón en una época en la que las flotas de guerra lo empleaban como combustible; las causas ideológicas y las causas religiosas que en su avance misionero está ligado estrechamente al avance conquistador y que su utilización es muy distinta de su intención. La búsqueda de nuevos mercados protagonizada por el nivel de industrialización alcanzando en el último cuarto del siglo XIX, eran muy escasos los europeos que defendían que los indígenas debían tener la oportunidad de vivir su propia vida y de elegir su propio camino de civilización. La asociación del status de gran potencia con la adquisición de colonias y Europa estaba convencida de que puede y debe aportar la civilización más avanzada, es decir, la suya, a los países más atrasados y sumidos en la ignorancia. La idea del hombre blanco, por su superioridad y dominio, tiene como misión el deber de ordenar y civilizar al resto del mundo.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	1
Fuente de información	2
Elaboración e interpretación	1
Cohesión y coherencia	1
Relación e integración	1
Independencia estructura	1
Aspectos formales	2

Síntesis 2

Alumno de 4º ESO

El imperialismo europeo es un intento de establecer distintas explicaciones a la acelerada expansión europea. Hubo varias explicaciones como la las motivaciones como la búsqueda de nuevas mercados ya que la economía lo necesitaba. El deseo de buscar y encontrar nuevos lugares y así obtener nuevas materias primas. El nivel indicativo de poder que daba tener colonias por el mundo. Europa se creía superior a los países que colonizaba y así se aprovechaban de ellas (explotación etc). Esto también hacía que Europa impusiera su religión en los lugares que conquistaba. Ya que pocos europeos eran los que defendían los derechos de los indígenas hizo que Europa aprovecharse todas las cosas de las que disponían los indígenas.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	3
Fuente de información	2
Elaboración e interpretación	2
Cohesión y coherencia	2
Relación e integración	2
Independencia estructura	2
Aspectos formales	1

Síntesis 3

Alumna de 4º ESO

- En el intento de explicar la acelerada expansión europea hay varias explicaciones que coinciden en el tiempo.

Están las causas económicas, como buscar nuevos mercados y materias primas (té, café, cacao...), las causas científicas, como realizar descubrimientos, explorar territorios desconocidos y estudiar flora y fauna nuevas, También causas militares buscando zonas estratégicas ~~para~~ el aprovisionamiento, la reparación y el abastecimiento de carbón, que en las guerras se usaba como combustible, las causas geopolíticas - asociar el status de gran potencia con la adquisición de colonias, También había ideológicas, como mostrar a los vitantes el orgullo de pertenecer a una nación imperial, y la idea de creerse superiores y las causas religiosas ~~en~~ ^y el avance conquistador que intentaban ~~hacer adoptar~~ ^{convertir} a los pueblos nómadas al cristianismo y adoptarles sus costumbres.

- Fueron muy pocos europeos los que defendieron el tipo de vida de los indígenas.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	3
Fuente de información	2
Elaboración e interpretación	2
Cohesión y coherencia	3
Relación e integración	3
Independencia estructura	3
Aspectos formales	3

Síntesis 4

Alumno de 4º ESO

Las causas de la colonización del siglo XIX viene determinadas y promovidas por una serie de motivaciones que son las causantes del imperialismo.

En primer lugar y la primera causa que promueve a las demás es un afán de riquezas y dinero y una expansión a los mercados internacionales, además de intercambiar los productos industriales y conseguir materias primas para la nueva industria, algo que a su vez conlleva la conquista y establecimiento en otros países y zonas estratégicas, bajo la cartada y gran masacre cultural de imponer nuestra cultura, lengua y tradición sometiendo a los pueblos conquistados, enseñándoles el buen camino y las buenas costumbres.

Todo esto ~~un~~ acarrea la competencia entre los países y su deseo de sobresalir sobre los demás en un mundo gobernado por el dinero, por lo que ~~los~~ países se apoderan de los territorios descubiertos bajo un afán expansionista y de conocimientos geográficos que servirán para instalar sus mercados, ~~lo~~ bajo la consigna del altruismo de enseñanza de conocimientos científicos, de su religión y de la medicina que solo encubrirá sus verdaderas intenciones y su deseo de enriquecerse.

Finalmente, una vez iniciado este proceso, habrá muy poca gente que reflexione sobre lo que acontecía y que intentarán convencer a los demás que lo que se estaba produciendo era la privación de libertades y de sus derechos bajo la imposición de una cultura que se veía superior, tanto como para eliminar los demás, sin respetar sus principios.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	4
Fuente de información	4
Elaboración e interpretación	4
Cohesión y coherencia	4
Relación e integración	4
Independencia estructura	4
Aspectos formales	1

Síntesis 5

Alumno de 1º Bachillerato

Desde el siglo XIX, todos los admirados se mesen por interés, el de te quiero Andrés. Excusas son las entenciones de ayuda, pero lo material es lo que abunda, aunque el dinero le sobra y se le cae.

- Religión, te hacen de seguir e implantar un patrón.
- Fuerza política, con ideas fantásticas pero de la ómargua es la única de la que entienda se go.
- Muebles, a rebasar de orgullo y sin cerebro que solo probasen deber en un pueblo conmovido por el honor.
- Busqueda de matras primas, que roban a los pueblos, que tengo mas ramas, usando como no otros el cerebro.
- Idea de hombre blanco que en la cabeza tiene un morio y no le almedador, de fanatismo está cegado.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	1
Fuente de información	1
Elaboración e interpretación	1
Cohesión y coherencia	1
Relación e integración	1
Independencia estructura	4
Aspectos formales	3

Síntesis 6

Alumna de 1º Bachillerato

El imperialismo Europeo 143

El siglo XIX, fue un siglo de conquista y expansión europea por nuevos territorios. Este hecho vino marcado por el nivel de industrialización alcanzado en el último cuarto del siglo XIX. Este suceso marcaría, sería el comienzo, de una gran expansión marcada por diversos factores.

1. Económicas, impulsadas por la búsqueda de poder, de nuevos mercados, riqueza...
2. El interés por una ampliación de arcas territoriales geográficas, impulsado por la búsqueda de nuevos recursos, productos comestibles...
3. Causas militares, interesadas en la búsqueda de aquellos territorios que permitieran la expansión territorial, la adquisición de nuevos productos.
4. Causas ideológicas y religiosas: el interés de la iglesia de expansión para la adquisición de mayor poder y para el aumento del número de fieles.
5. Impulso de conocimientos científicos, estudio de la flota...

Todos estos factores influyeron en el impulso de expansión europea. Que vino marcada por la industria.

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	3
Fuente de información	3
Elaboración e interpretación	3
Cohesión y coherencia	3
Relación e integración	4
Independencia estructura	4
Aspectos formales	2

Síntesis 7

Alumno de 1º Bachillerato

Las causas de la colonización, tiene varias explicaciones, que concuerdan con el tiempo:

- Las causas económicas
- Las causas científicas
- Las causas militares
- Las causas religiosas
- Las causas ideológicas

Europa estaba convencida de que era la civilización más grande y los países más atrasados eran ignorantes.

También tiene varias motivaciones.

- Búsqueda de mercados
- Búsqueda de materia prima
- Búsqueda de zonas estratégicas
- Apretación del status
- ofrecer la gloria
- Actividades religiosas
- Impulso al descubrimiento científico
- El hombre blanco domina y civiliza al mundo

CRITERIOS DE ANÁLISIS	Puntuación
Selección de ideas	2
Fuente de información	2
Elaboración e interpretación	1
Cohesión y coherencia	1
Relación e integración	1
Independencia estructura	1
Aspectos formales	2

Síntesis 8

Alumna de 4º ESO

Motivaciones del imperialismo :

-Nuevos mercados dado al nivel de industrialización , búsqueda de materias primas cada día más amplia , la búsqueda de zonas estratégicas que permitieran el abastecimiento de carbón que empleaban como combustible, la adquisición de colonias , ofrecer a los votantes la gloria de pertenecer al ~~segundo~~ imperio , idea de superioridad del hombre blanco frente a las demás razas, utilización de la religión muy distinta de su intención , impulso de realizar avances científicos y explorar territorios desconocidos. Debido a esta intención de explorar nuevos territorios en busca de estudiar flora y fauna se dieron diversas razones y causas de la colonización del s. XIX , una de las causas más importantes fueron las económicas , además de las científicas , las militares , las religiosas y las ideológicas

Europa estaba convencida de que debía aportar conocimientos (ya que era una sociedad rica y avanzada) a los países más atrasados. ~~La~~ Civilizar significaba transformar a los pueblos nómadas en sedentarios , utilización de moneda... transformarles según ellos pensaban que era la "civilización"

<u>CRITERIOS DE ANÁLISIS</u>	<u>Puntuación</u>
Selección de ideas	2
Fuente de información	2
Elaboración e interpretación	1
Cohesión y coherencia	1
Relación e integración	1
Independencia estructura	1
Aspectos formales	3

ANEXO 14

Resumen de los resultados del análisis interjueces.

CRITERIOS de ANÁLISIS	VALOR DE KAPPA
SÍNTESIS	
Ideas genérico	,623
Fuente	,412
Interpretación	,615
Cohesión	,589
Integración	1
Independencia estructura	,848
Criterios formales	,825
Media:	,702
PREGUNTAS APRENDIZAJE	
1. Productos	,600
2. Civilizar	,784
3 Imperialismo	1
4. Inferiores	,821
5. Causas	1
6. Justificaciones	,622
7. Relación causas-justificaciones	,738
8. Críticas	,814
Media:	,800

ANEXO 15

Plantilla de corrección de las preguntas de aprendizaje.

PLANTILLA DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE LOS TEXTOS

A continuación se presentan los criterios de valoración de las preguntas de aprendizaje junto con un ejemplo. Las respuestas de los alumnos se valoraron en función de su adecuación en un rango de 0 a 2 según se consideraron adecuadas (2), incompletas o parcialmente correctas/elaboradas (1) o inadecuadas-incorrectas-no elaboradas (0).

La respuesta se deja en blanco si no se ha respondido o indican que no saben.

Las respuestas luego se ponderan en función del nivel de representación que exigen.

1.- ¿Qué **productos buscaban los europeos en las colonias?** MICROESTRUCTURA

2 Materias primas: generalización de materias primas o ejemplos concretos: té, café, tabaco, carbón (al menos dos).

1 Un ejemplo o dos ejemplos concretos correctos + otros productos.

[0 Otros productos no mencionados en el texto: (oro, especias) u otros no-productos (territorios, dominio)...]

2.- Cita dos ejemplos de qué significaba “civilizar” para los europeos MICROESTRUCTURA

2 Posibles ejemplos del texto: hacerlos sedentarios, obligarles a usar su moneda, inculcarles el hábito del trabajo diario, adquirir productos europeos.
Generalización: convertirlos al cristianismo/ Cambiar su forma de pensar, sus costumbres/ imponer su religión.

1 Un ejemplo.

[0 Dominar las colonias; conseguir una civilización avanzada por encima de los demás]

3.- ¿Qué se entiende por **imperialismo?** MACROESTRUCTURA

2 Colonización/expansión europea en el siglo XIX.

1 Colonización de los indígenas por las potencias.
Expansión de los europeos.

[0 Gobierno de emperadores; superioridad de un pueblo...]

4.- ¿En qué se basaban los europeos al considerar a los indígenas hombres **inferiores?** MACROESTRUCTURA

2 La cultura europea era más avanzada, el hombre blanco era superior.
Los indígenas estaban menos desarrollados, no estaba civilizados.

1 Los indígenas tenían una forma de vida distinta/otra religión.
Los indígenas no tenían cultura/industria.

[0 Los europeos eran blancos. Se basaban en la raza...]

5.- ¿Crees que todas las causas que explican el imperialismo son igual de importantes? Si no es así, ¿cuáles te parecen las más relevantes? ¿Por qué? SUPERESTRUCTURA

- 2 Justificación usando los textos:
No. Las más relevantes fueron las económicas y/o geopolíticas porque eran sus verdaderas motivaciones/necesitaban materias primas, etc.
Sí. Todas fueron necesarias para que se produjera la colonización.
- 1 No, las más importantes fueron las religiosas/culturales porque se creían en la obligación de civilizar a los demás/ porque se usaron para justificar las otras.
Argumentación del porqué poco articulada. P.e. Sí, todas motivan al pueblo.
- [0 Sí o no sin más. Unas causas determinadas pero sin argumentos: el hecho de querer imponerse...]

6.- ¿Qué argumentos usaban los europeos para justificar la colonización? SUPERESTRUCTURA

- 2 Al menos dos de estos argumentos: llevar a los indígenas una cultura mejor (superioridad científica, médica...), necesidad de avance científico, de evangelización y ofrecer gloria y status.
- 1 Respuesta incompleta: sólo una justificación o dos poco desarrolladas.
Que lo hacían para mejorar las condiciones de vida de los indígenas.
Que eran superiores y tenían que civilizarlos.
- [0 Querían extender la industrialización, querían materias primas...]

7.- Explica cómo crees que se relacionan las causas que has considerado más importantes y las justificaciones que hayas citado en la pregunta anterior SUPERESTRUCTURA

- 2 Los argumentos científicos, evangelizadores, etc. se utilizaron para justificar ante la opinión pública o ante los propios indígenas las motivaciones económicas y geopolíticas.
- 1 Al menos un argumento y una justificación. P. e. con la religión intentaban conseguir territorios
Generalización vaga: “no se relacionan mucho porque en realidad se movían por sus intereses” o relación poco articulada.
- [0 La forma de cambiar el comportamiento de la gente; se relacionan por la búsqueda de riqueza.]

8.- ¿Sabes si en su momento hubo algunas críticas a la colonización? Si no lo sabes, ¿qué crees? Explica tus razones MODELO DE SITUACIÓN

- 2 Explicación que utiliza los contenidos de los textos:
Sí, habría algunas críticas pero minoritarias.
Sí, porque no es aceptable imponerse/invadir/cambiar a otros.
No, porque los europeos se beneficiaban.
- 1 Sí porque no era justo lo que hacían.
Antes no lo sé, pero ahora sí las habría.
No, porque querían expandirse
- [0 Sí porque siempre hay alguien que piensa diferente/porque cada uno tiene su propia forma de pensar...]

ANEXO 16

Correlaciones entre los criterios de la síntesis.

Correlaciones entre los criterios de calidad de la síntesis

		Ideas G.	Media Ideas	Formales	Fuente	Interpret.	Cohesión	Integración	Indep. estruct
Ideas genérico	Pearson Correlation	1,000							
	Sig. (2-tailed)								
Media Ideas	Pearson Correlation	,796**	1,000						
	Sig. (2-tailed)	,000							
Formales	Pearson Correlation	,034	,071	1,000					
	Sig. (2-tailed)	,719	,459						
Fuente	Pearson Correlation	,337**	,307**	-,012	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,904					
Interpretación	Pearson Correlation	,331**	,297**	-,024	,590**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,803	,000				
Cohesión	Pearson Correlation	,294**	,266**	,266**	,373**	,374**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,002	,005	,005	,000	,000			
Integración	Pearson Correlation	,364**	,149	,072	,417**	,534**	,615**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,118	,454	,000	,000	,000		
Independencia estructura	Pearson Correlation	-,020	-,228*	,073	,259**	,384**	,388**	,681**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,836	,016	,448	,006	,000	,000	,000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ANEXO 17

Análisis de varianza de los criterios de calidad de la síntesis.

Communalities

	Initial	Extraction
Ideas genérico	1,000	,812
Fuente	1,000	,574
Interpretación	1,000	,668
Cohesión	1,000	,674
Integración	1,000	,793
Indep. estructura	1,000	,799
Formales	1,000	,844
Media Ideas	1,000	,902

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,228	40,352	40,352	3,228	40,352	40,352
2	1,718	21,476	61,828	1,718	21,476	61,828
3	1,119	13,983	75,811	1,119	13,983	75,811
4	,701	8,758	84,569			
5	,493	6,164	90,733			
6	,380	4,752	95,485			
7	,215	2,681	98,166			
8	,147	1,834	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

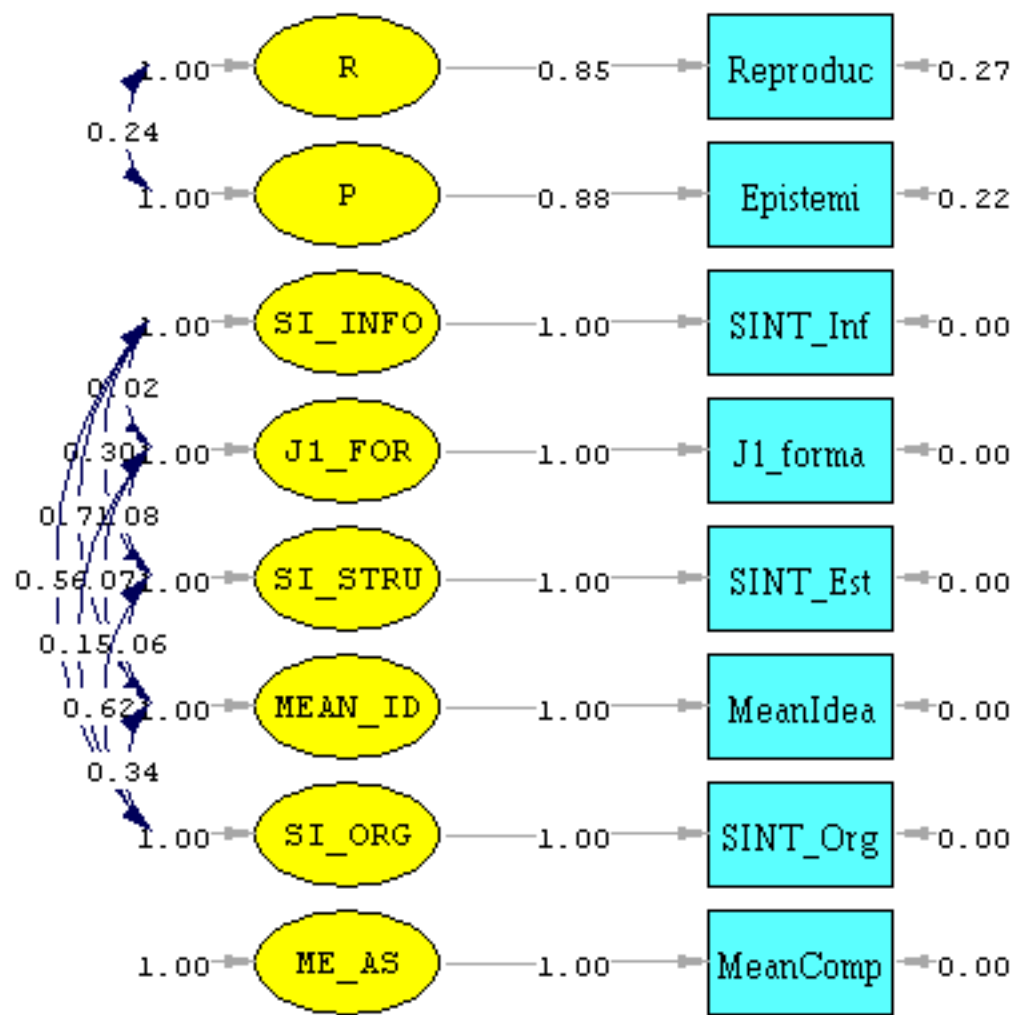
Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Ideas genérico	,629	,645	
Fuente	,702		
Interpretación	,757		
Cohesión	,726		
Integración	,818		
Indep. estructura	,535	-,715	
Formales			,906
Media Ideas	,513	,795	

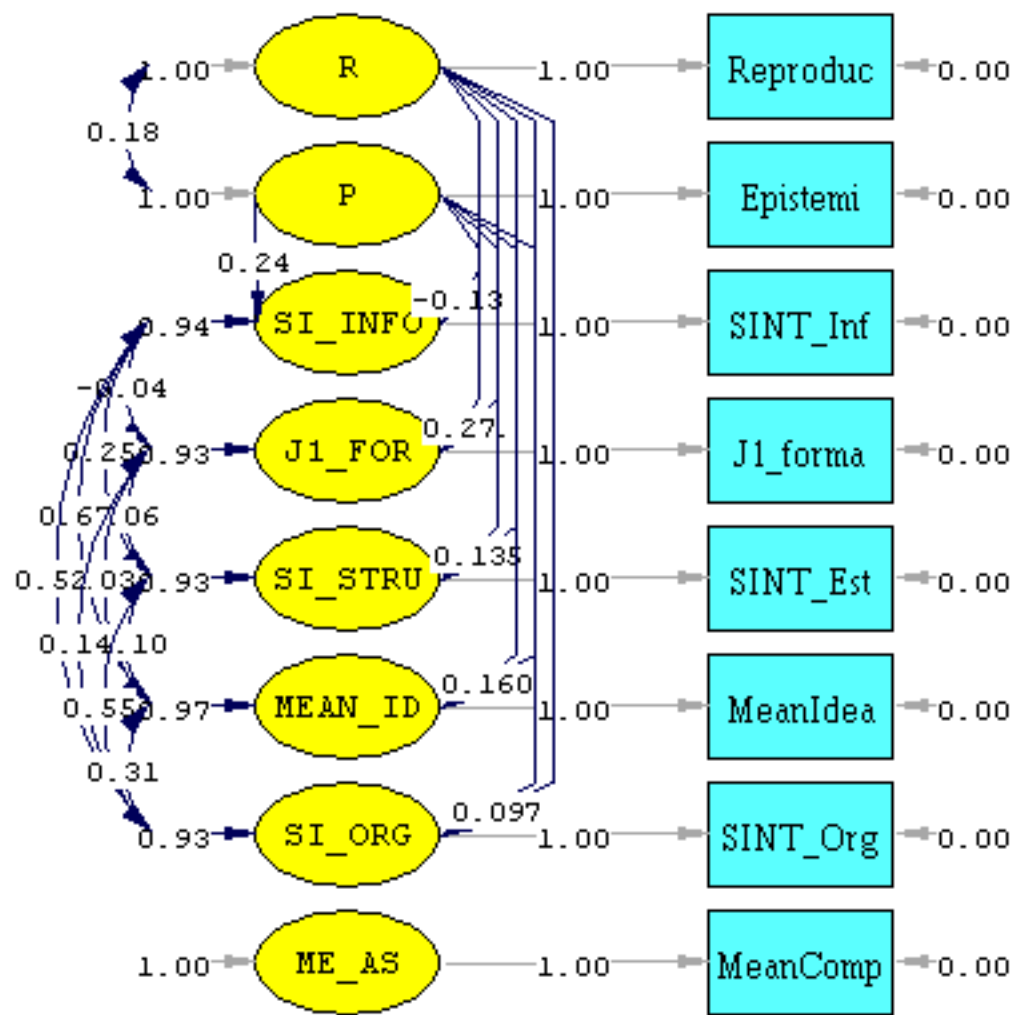
a. 3 components extracted.

ANEXO 18

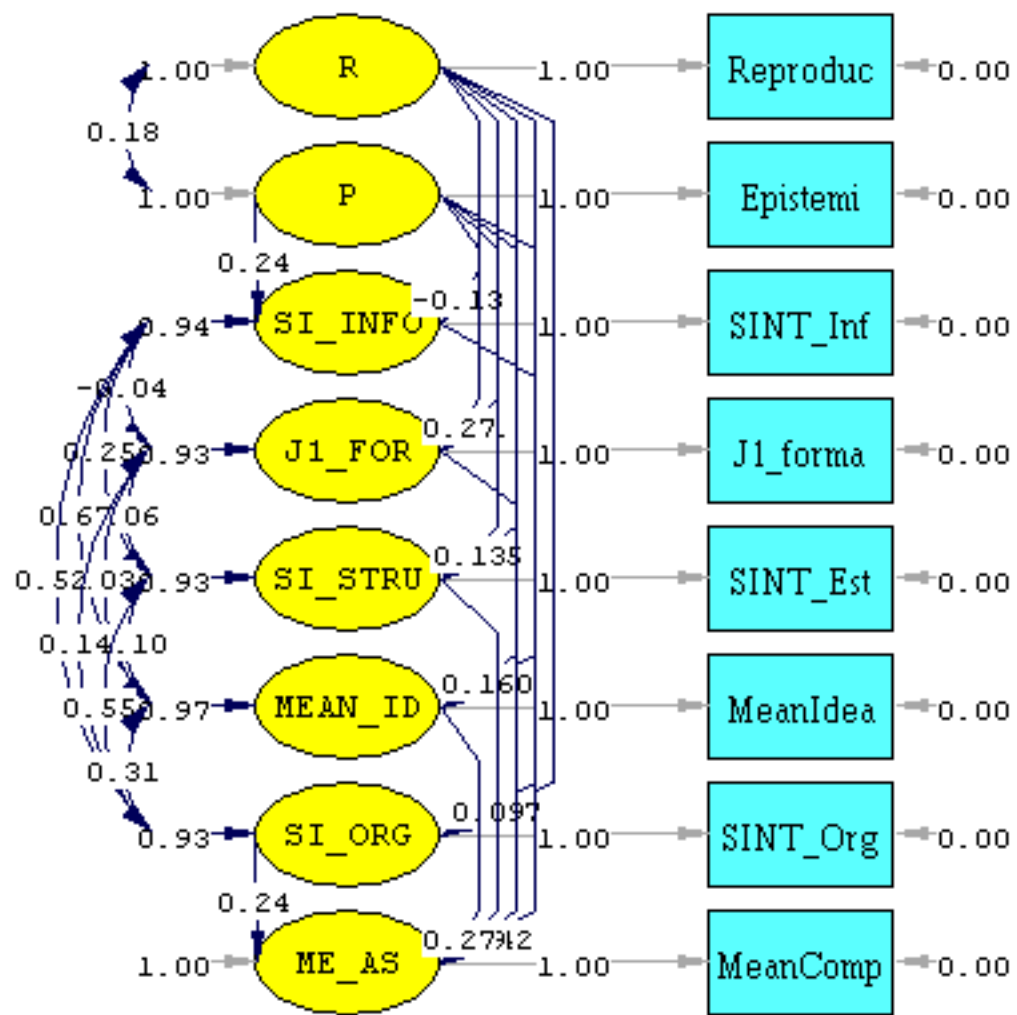
Análisis Factorial Confirmatorio
de los modelos teórico de dos escalas.
Estudio 3.



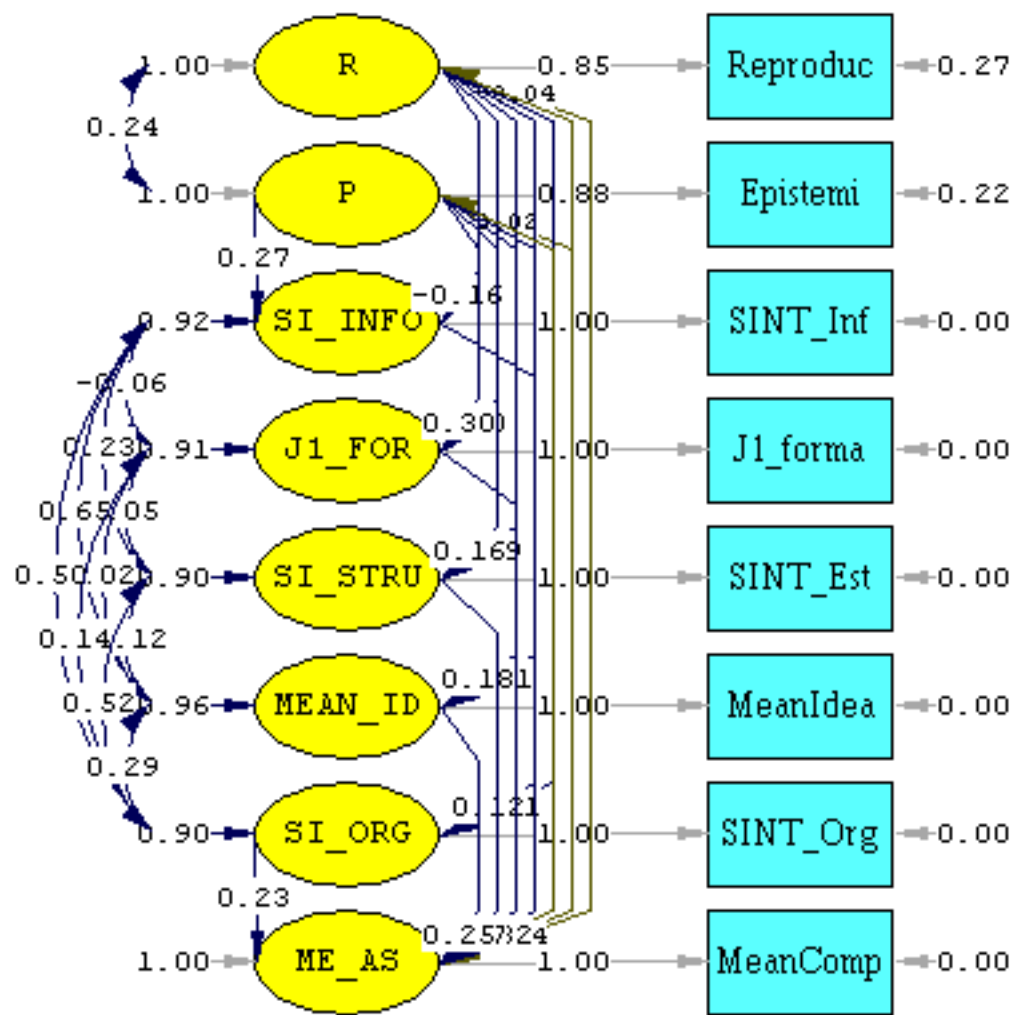
Chi-Square=180.94, df=25, P-value=0.00000, RMSEA=0.127



Chi-Square=77.59, df=10, P-value=0.00000, RMSEA=0.132



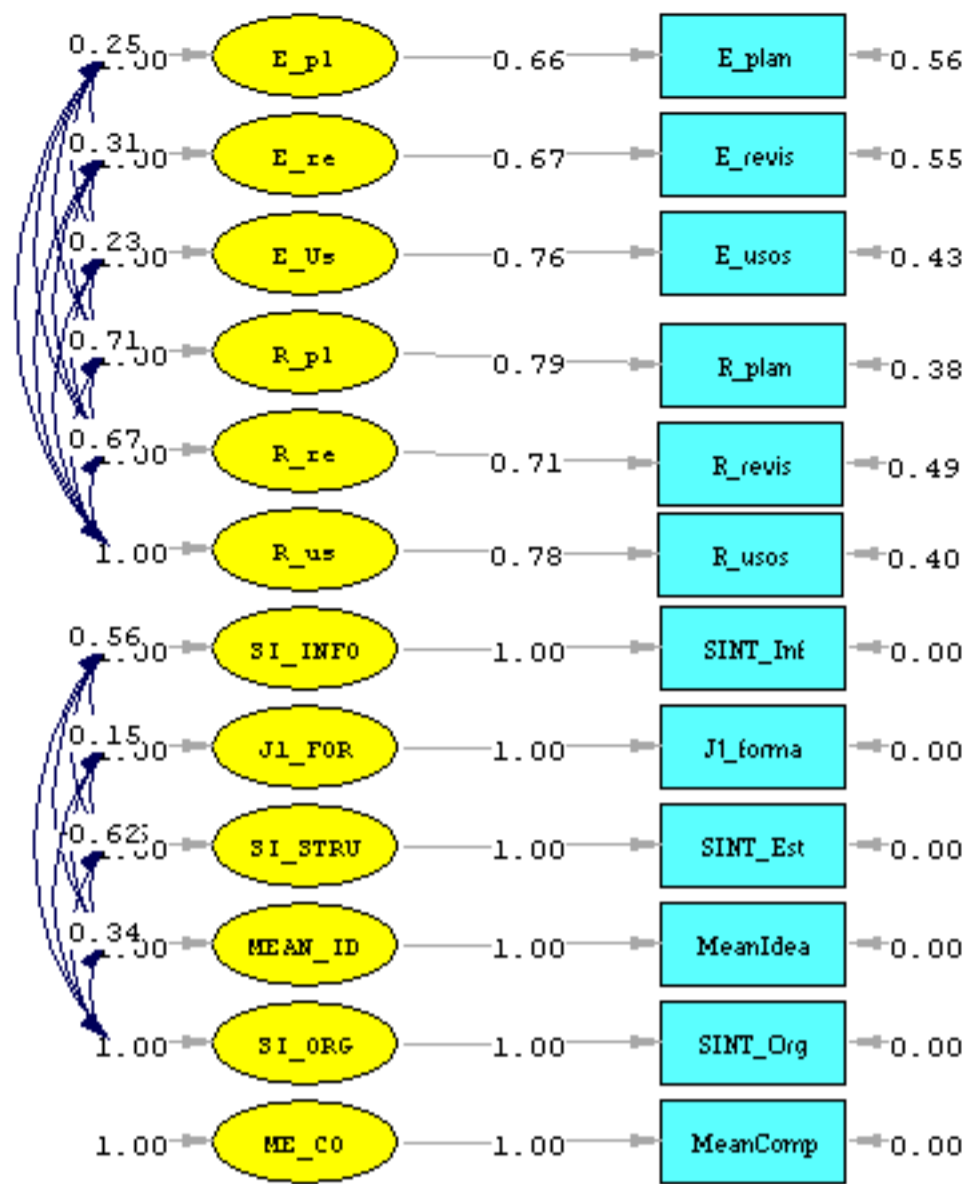
Chi-Square=9.04, df=5, P-value=0.10734, RMSEA=0.046



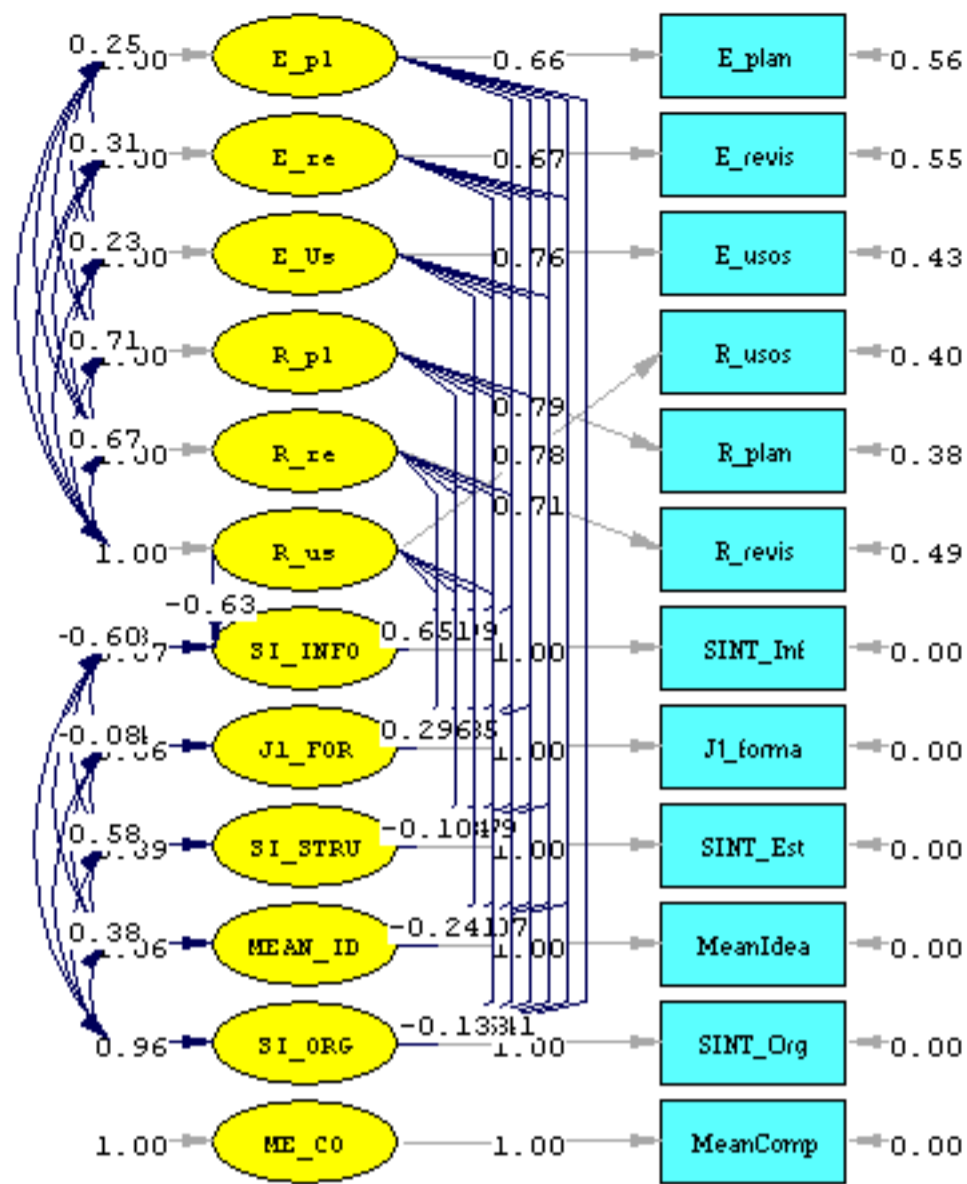
Chi-Square=7.74, df=3, P-value=0.05170, RMSEA=0.064

ANEXO 19

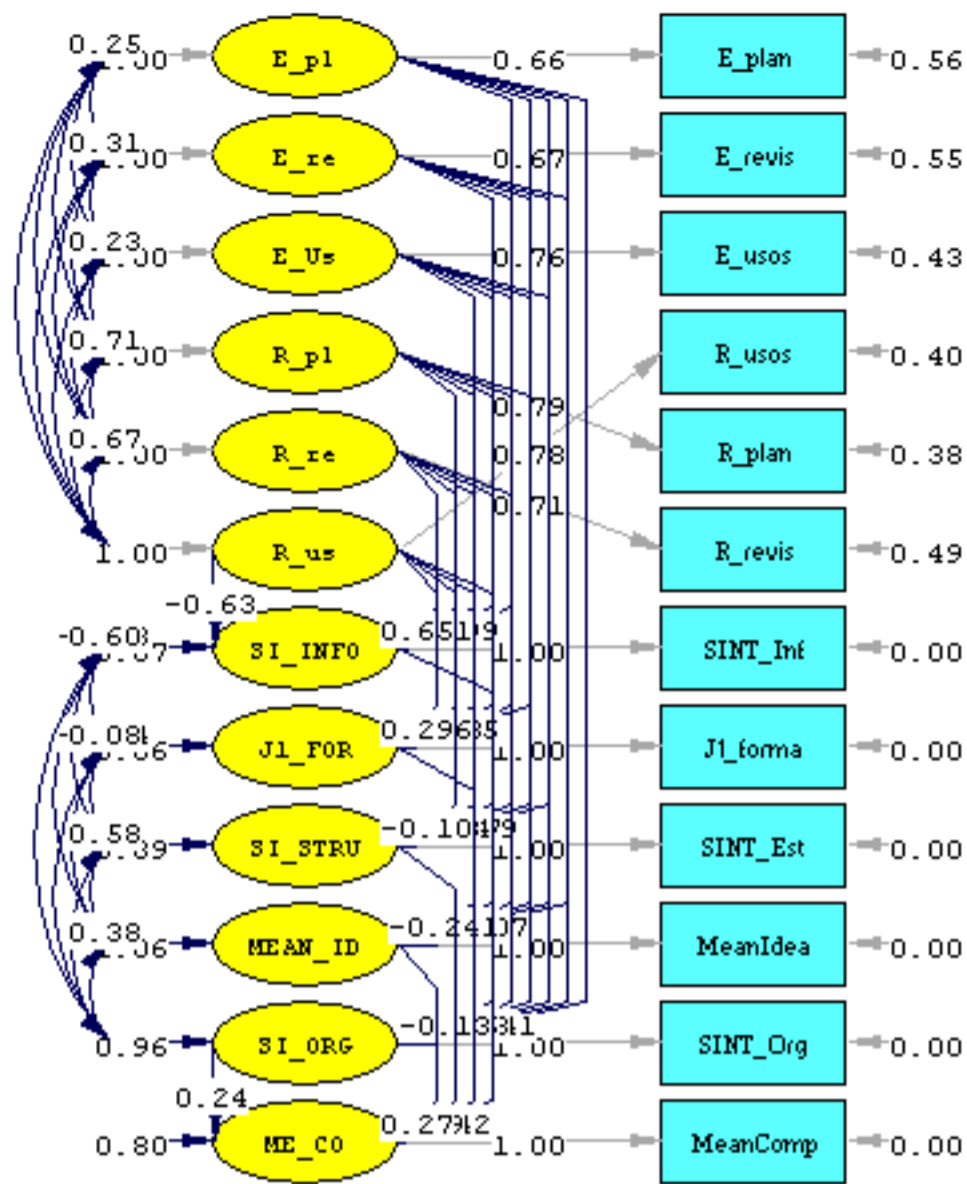
Análisis Factorial Confirmatorio
de los modelos teórico de seis facetas.
Estudio 3.



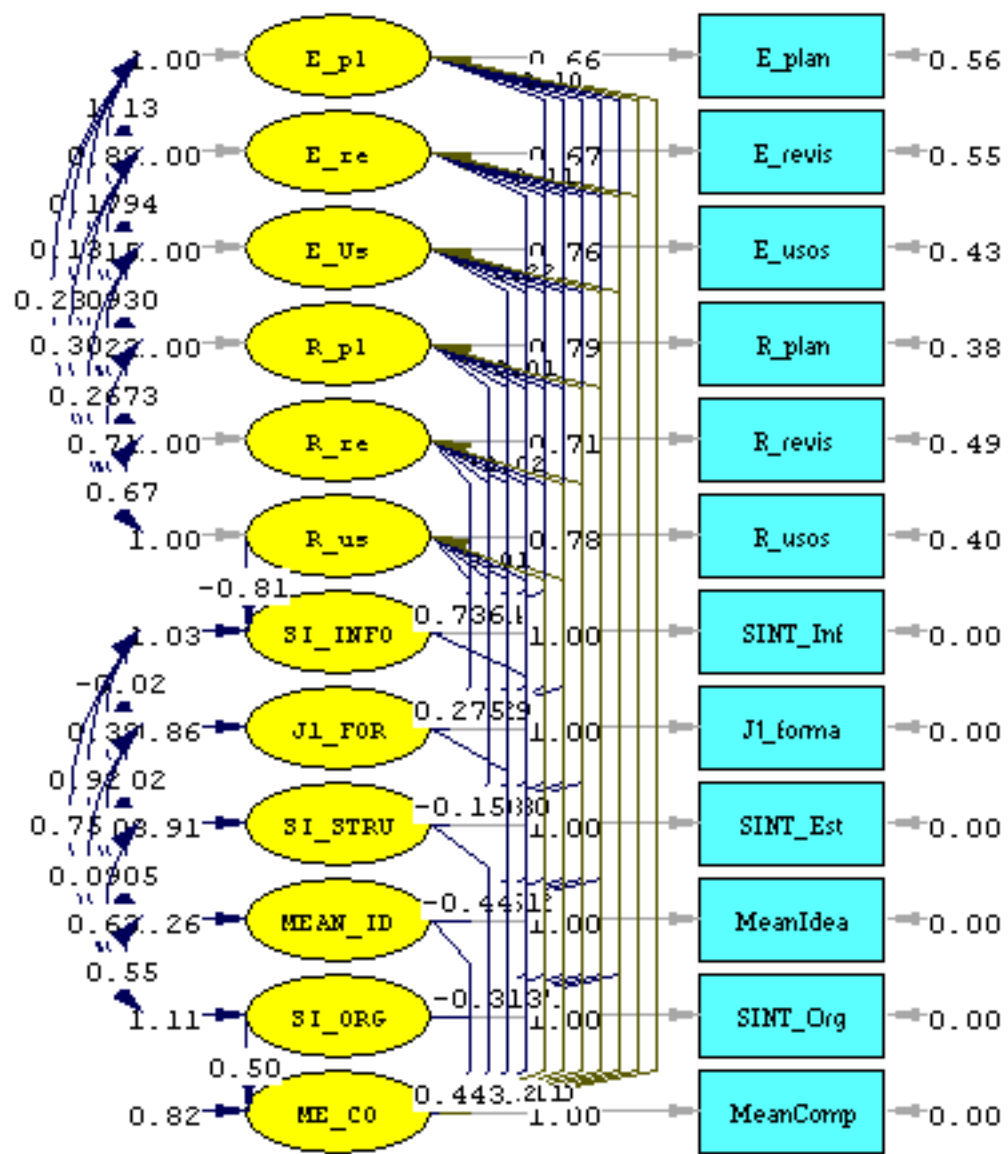
Chi-Square=274.56, df=53, P-value=0.00000, RMSEA=0.104



Chi-Square=92.27, df=18, P-value=0.00000, RMSEA=0.103



Chi-Square=20.27, df=12, P-value=0.06209, RMSEA=0.042



Chi-Square=0.26, df=6, P-value=0.99967, RMSEA=0.000

**LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES
SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA**

Ruth Villalón Molina