

**Editado por:**  
**Rosario Arroyo González**  
**Mariano G. Fernández Almenara**  
**Christina Holgado-Sáez**  
**Teresa Lara Moreno**

# **Investigación en la escritura**

**Tecnología, afectividad  
y competencia  
académico-cultural**

escritura



Editado por:  
Rosario Arroyo González  
Mariano G. Fernández Almenara  
Christina Holgado-Sáez  
Teresa Lara Moreno

# Investigación en la escritura: tecnología, afectividad y competencia académico-cultural

Editado por:  
Rosario Arroyo González  
Mariano G. Fernández Almenara  
Christina Holgado-Sáez  
Teresa Lara Moreno

# Investigación en la escritura: tecnología, afectividad y competencia académico-cultural

# Sumario

Prólogo .....	9
ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ	

## I

### ESCRITURA Y TECNOLOGÍA

1. Enseñanza de la escritura en Moodle de un modo multilingüe. Un proyecto colaborativo .....	13
ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ	
2. Diseño de un programa para la enseñanza de la escritura en modalidad OCW .....	23
ERIC FERNÁNDEZ-LANCHO, DAVID BRAO SERRANO	
3. Enseñanza de competencias escritoras en la universidad online. Estudio de caso .....	33
ESTEFANÍA MARTÍNEZ SÁNCHEZ	
4. La formación de competencias escritoras en la virtualidad ..	39
ENA MARÍA CONSUELO ÉVIA RICALDE	
5. Funcionalidad de las TIC en la creación de textos narrativos en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad .....	47
MARÍA NATALIA CAMPOS SOTO, JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚÑEZ	
6. Argumentación académica y participación en entornos CSCL: diferencias según variables étnicas. ....	53
CALIXTO GUTIÉRREZ-BRAOJOS, ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ	

## II ESCRITURA Y AFECTIVIDAD

7. Factores asociados a la ansiedad en la escritura de lenguas modernas. . . . . 63  
CHRISTINA HOLGADO-SÁEZ
8. Motivando a los lectores renuentes a través de espacios digitales . . . . . 71  
ANA MARCELA MONTENEGRO SÁNCHEZ
9. Actitudes de trabajo colaborativo en el desarrollo de la escritura multilingüe. Estudio de un caso. . . . . 79  
SHEILA MUÑOZ IGLESIAS
10. La expresión escrita y gráfica como instrumento para el análisis de variables afectivas en relación con la cognición y el comportamiento . . . . . 89  
MARÍA DEL CARMEN FLORES PIÑERO, SANTIAGO PUERTAS ÁLVAREZ
11. Herramientas digitales para la alfabetización multicultural: un estudio de satisfacción . . . . . 93  
ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ-GARCÍA,  
NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA

## III COMPETENCIAS ESCRITORAS EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

12. Tutorizar y evaluar con rúbricas en la enseñanza de la escritura científica . . . . . 103  
MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA
13. Aprendizaje autorregulado y tutoría con alumnos de enseñanza secundaria obligatoria con recursos escritos. . . . . 111  
MARIANO G. FERNÁNDEZ ALMENARA, JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN
14. Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras . . . . . 121  
ÁLVARO MARTÍNEZ GÁLVEZ, JAVIER DE LA HOZ RUIZ
15. Influencia del vocabulario sobre el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora . . . . . 129  
INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ, INMACULADA ÁVALOS-RUIZ
16. Escritura comprensiva. Efectos de un programa de intervención en alumnos de primer año de educación . . . . . 137  
M. JOSÉ CORNEJO SOSA

17. Aprender a escribir en un aula de 2 años. Estimulación de precursores básicos: la conciencia fonológica (fonémica) . . . . . 143  
ESTHER VÉLEZ RUBÍN, NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

IV  
ESCRITURA COMO COMPETENCIA CULTURAL

18. Propuesta de un programa de formación permanente para la enseñanza de la competencia lingüística e-FORLEA . . . . . 151  
M. ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ

19. Prácticas cooperativas de escritura en el diseño de recursos museísticos accesibles . . . . . 159  
LAURA CARLUCCI

20. Writing as verbal and graphic signs in Pablo Picasso . . . . . 167  
ENRIQUE MALLEN

21. La escritura colectiva en L. Milani. 50.º aniversario de la elaboración del libro *Carta a una maestra* . . . . . 175  
MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ PERALTA  
JUAN JOSÉ MEDINA RODRÍGUEZ

22. E-liderazgo como medio para promover la comunicación escrita en la educación superior . . . . . 181  
ROBERTO JESÚS RODRÍGUEZ MUÑOZ  
EMILIO JESÚS LIZARTE SIMÓN

- Epílogo. Integración curricular de competencias de empleabilidad en la formación del profesional: la comunicación eficaz . . . . . 187  
MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ





# Prólogo

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ

Desde el enfoque que pretende el desarrollo pedagógico de la escritura, es decir, para su enseñanza, interesa conocer todos los procesos implicados en la comunicación escrita. Por tanto, siendo el desarrollo integral del ser humano el principal interés de la Pedagogía, se entiende la escritura como un proceso lingüístico-cognitivo, impulsado por disposiciones afectivas que condiciona, y es condicionado, por procesos socioculturales.

Los procesos socioculturales implicados en la composición escrita, denotan la adscripción de todo escritor a unos valores sociales, definitorios de la sociedad en la que se enmarca. Estos valores son los asociados a la multiculturalidad que promueve una relación intercultural. En la base de esta caracterización multicultural e intercultural se halla el fenómeno de la migración virtual, o simbólica, a través de las tecnologías avanzadas. Las tecnologías articulan las relaciones socioculturales y profesionales en un entramado de demandas multilingües (uso de diferentes lenguas) y multimodales (combinación de diferentes lenguajes), conformando una red multicomunicativa donde la escritura es el hilo conductor por excelencia.

A fin de responder a las demandas del contexto descrito, esta obra recoge aportaciones científicas para el desarrollo de la composición escrita. Pero se trata de un desarrollo que ofrece a los ciudadanos la oportunidad de verse a sí mismos como actores de un complejo escenario interactivo que es, a su vez, construcción de la identidad personal y cultural.

La intención última de la presente publicación es fundamentar, teórica y empíricamente, un modelo de enseñanza de la escritura que responda a las necesidades de cambio de las sociedades multilingües

digitalizadas. En estas se prefigura el lenguaje escrito como un proceso complejo, en el despliegue en los siguientes dominios: a) las tecnologías, b) la afectividad, c) las competencias académicas y d) la cultura. Los dominios descritos se corresponden con los apartados en torno a los cuales se organizan las investigaciones sobre la escritura, presentadas seguidamente. Además, se concluirá con un epílogo que integra la comunicación escrita con el desempeño de cualquier profesión para la empleabilidad.

# I ESCRITURA Y TECNOLOGÍA



# Enseñanza de la escritura en Moodle de un modo multilingüe. Un proyecto colaborativo

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ

## Introducción

La investigación presentada en este capítulo es parte de una macroinvestigación colaborativa liderada por el Grupo de Investigación ED.INVEST (Hum356) de la Junta de Andalucía del Gobierno español, en las áreas de la Didáctica, Estadística e Informática; y que se viene desarrollando desde hace años en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, (Arroyo y Hunt, 2011; Arroyo y Fernández, 2014). Este macroproyecto está produciendo interesantes resultados en relación a la enseñanza de la escritura académica y profesional (Arroyo y Hunt, 2010; Arroyo, Jiménez-Baena y Martínez, 2015).

El contexto social y político de la comunicación escrita, hoy, se caracteriza por una continua incorporación tecnológica, que ha supuesto la necesidad de una nueva alfabetización lingüística, emocional e icónica, para que todos los ciudadanos puedan participar en la sociedad multilingüe. Tal integración exige a los profesionales activos desarrollar competencias escritoras mediante operaciones interactivas: cognitivas, tecnológicas y afectivas (Arroyo, 2016).

En los siguientes apartados se presentan los antecedentes de la investigación de enseñanza en competencias escritoras, así como, un diseño de investigación que fundamenta un programa para la enseñanza del ensayo científico multilingüe en el nivel universitario, usando la Plataforma Moodle.

## Antecedentes

Este capítulo es un informe de difusión científica sobre competencias para el desarrollo de la composición escrita en los estudiantes universitarios. Su finalidad es ofrecer un modelo de enseñanza a futuros profesionales, con la oportunidad de verse a sí mismos como escritores en un entramado de procesos, que son a la vez construcción personal para el progreso social y profesional.

Investigaciones previas demuestran que las competencias escritoras expresadas por estudiantes universitarios en los primeros años no presentan diferencias significativas en relación a los últimos cursos de universidad, lo que viene a justificar la necesidad de diseñar programas de enseñanza de la escritura en contextos universitarios. Además, se puede afirmar que no se observa un avance en la expresión de procesos escritores en los estudiantes de segundo y tercer curso de la universidad con respecto a los de primer curso, lo que, de alguna forma, apunta a que el paso por esta institución no es una variable influyente en la expresión de competencias escritoras (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2016). Los hallazgos de Dysthe (2007) en su estudio con universidades noruegas, demuestran que la práctica regular de la escritura en la universidad no es suficiente para mejorar la escritura de los estudiantes y, por lo tanto, es necesario organizar la enseñanza académica en la escritura en los niveles universitarios.

Un estudio realizado por Sydney (2014), demuestra que los estudiantes universitarios sin una experiencia previa formativa en la construcción de textos argumentativos científicos, reproducen las estructuras de los textos leídos en el contexto académico, por lo tanto, las necesidades formativas de los estudiantes investigados están sugiriendo que, además de no haber pasado por un proceso de formación en la estructuración del ensayo científico, los textos, que habitualmente leen en las materias universitarias, no ofrecen modelos suficientemente estructurados.

Por lo tanto, esta investigación se centra en el análisis de la escritura argumentativa científica para el desarrollo de las competencias escritoras de los estudiantes universitarios. Estos análisis se basan en el modelo metasociocognitivo (Arroyo, 2009), el cual entiende que la escritura, en cualquier idioma, es un proceso cognitivo, afectivo y social en el que se integran de forma regulada diferentes competencias escritoras:

- ▶ Competencias de planificación, de transcripción y de revisión de la escritura.
- ▶ Competencias de autorregulación, de elaboración de una teoría de la tarea escritora y de una teoría del texto.

- ▶ Competencias sociopolíticas, comunitarias-profesionales y de construcción de la identidad en la comunicación escrita.
- ▶ Competencias de autocontrol emocional, de motivación y de creatividad en la expresión escrita.

Se trata de un modelo explicativo global que pretende orientar los diseños didácticos de la escritura en cualquier nivel educativo y en cualquier idioma, especialmente en los contextos tecnologizados y multiculturales (Arroyo, 2015).

## Método

La finalidad de esta investigación es evaluar: a) el conocimiento del estudiante universitario en relación a sus competencias escritoras, b) el modo en que estructura sus textos argumentativos; como punto de partida para c) el diseño de enseñanza de la escritura científica multilingüe en el nivel educativo universitario. Por lo tanto, a este fin se formulan una serie de objetivos:

- ▶ Aplicar una entrevista validada, sobre competencias escritoras, fundamentada en el modelo metasociocognitivo de desarrollo escritor, que estimule la reflexión y el recuerdo del entrevistado, sobre todo, sus competencias escritoras.
- ▶ Analizar elementos estructurales expresados en los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios en base a un sistema de categorías que identifiquen los elementos esenciales del ensayo científico.
- ▶ Definir las líneas didácticas para un programa de escritura científica a nivel universitario.

La hipótesis que se plantea es: no existe correlación entre los elementos estructurales de los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios y el conocimiento de competencias escritoras expresado por ellos mismos.

Seguidamente se presenta el proceso seguido para el logro de los objetivos y la comprobación de las hipótesis.

Esta investigación utiliza instrumentos de recogida de datos y aplica instrumentos de análisis, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, para un conocimiento más global y profundo de los casos analizados, tal y como se recoge en la tabla 1.1.

**Tabla 1.1.** Diseño de investigación mixto

<b>Instrumentos</b>	<b>Datos</b>	<b>Análisis</b>
Plantillas con los ensayos escritos por los estudiantes	Datos textuales / Frecuencias	Sistema de categorías (Programa Nvivo10)  Matrices de frecuencias (Programa Excel)
Entrevista metasociocognitiva sobre competencias escritoras	Puntuaciones	Estadísticos (Programa SPSS20)

Seguidamente, se describen los participantes, así como los procedimientos de recogida y análisis de datos.

## Participantes

El contexto en el que se realiza esta investigación es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para la aplicación de la entrevista metasociocognitiva sobre competencias escritoras y el texto del ensayo científico, se aplicó un muestreo casual con la participación voluntaria de 110 estudiantes de primer curso. El 60 % estaba compuesto por mujeres y el 40 % por hombres, con una edad comprendida entre 18 y 25 años.

## Procedimientos

Se presentan en este apartado los procedimientos de diseño y selección de los instrumentos de recogida de datos y de análisis, para la evaluación de competencias escritoras y la estructuración del ensayo científico.

## Instrumentos de evaluación de la escritura en el nivel universitario

La entrevista metasociocognitiva, en la que se interroga al estudiante sobre sus propias competencias escritoras, se elaboró en un grupo de discusión del Grupo de Investigación Edinvest (HUM356) (véase tabla 1.2).



**Tabla 1.2.** Parte del cuestionario metasociocognitivo sobre competencias escritoras<sup>1</sup>

Items/operación escritora	1	2	3	4	5
8. Cuando escribo un texto sé por qué y para qué escribo ese texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cuando escribes ¿te interesa saber quién leerá el texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Haces escritos en colaboración con otras personas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Cuando escribes, ¿te planteas si el tipo de texto que escribes depende de: a) las personas que lo leerán, b) del código lingüístico que utilizas, c) de los recursos que usas al escribir y d) de los aspectos formales y/o audiovisuales que tendrá tu texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la aplicación de la entrevista escrita los estudiantes tuvieron una hora para su realización, en horas lectivas y en las aulas asignadas. El profesor estuvo en todo momento presente para solucionar cualquier duda que surgiese en el transcurso de la tarea. Tras la aplicación de la entrevista se analizó con el programa Nvivo y se generó un sistema de categorías que clasificaba las operaciones escritoras expresadas por los estudiantes (véase tabla 1.3).

**Tabla 1.3.** Sistema de categorías de competencias escritoras<sup>2</sup>

Competencias escritoras
1 Planificación de la escritura
2 Transcripción de la escritura
3 Revisión de la escritura
4 Teoría de la tarea escritora
5 Teoría del texto escrito
6 Autorregulación de la escritura
7 Autocontrol de la escritura
8 Motivación para la escritura
9 Creatividad en la escritura
10 Condicionamiento político en la escritura
11 Condiciones comunitarias y profesionales en la escritura
12 Construcción de la identidad en la escritura

1. Adaptado de: *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita. Interculturalidad y tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*, R. Arroyo, 2009.

2. Fuente: *Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico*, R. Arroyo, 2013 (modificado).

Para validar tanto la entrevista como el sistema de categorías se diseñó, una escala Likert, para que 12 jueces aportaran su juicio por la idoneidad del sistema de categorías (Arroyo y Gutiérrez-Braojos, 2013).

Igualmente se pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo científico. Los estudiantes tuvieron una hora para su realización, en horas lectivas y en las aulas asignadas. El profesor estuvo en todo momento presente para solucionar cualquier duda que surgiese en el transcurso de la tarea. Tras la aplicación de la entrevista se analizó con el programa Nvivo y se generó un sistema de categorías que clasificaba los elementos estructurales de los ensayos. El sistema fue validado por un grupo de expertos (véase tabla 1.4).

**Tabla 1.4.** Sistema de categorías de la estructura del ensayo científico<sup>3</sup>

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Introducción	1. Presentación del tema
	2. Interés personal
	3. Relevancia social
	4. Citas tema
Premisa	5. Formulación de la premisa
	6. Definición de conceptos premisa
Argumentación	7. Razones a favor
	8. Razones en contra
	9. Refutaciones
	10. Citas nuevas
	11. Definición de conceptos nuevos
	12. Investigaciones
Conclusión	13. Síntesis de razones
	14. Razón definitiva
	15. Aplicación/proyección
Bibliografía	16. Referencias bibliográficas

Para la comprobación de la hipótesis planteada se aplicaron estadísticos diferentes, como los que siguen, con el Programa SPSS: el test de normalidad Shapiro-Wilks y el coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman para muestras no normales.

3. Fuente: *Estructuración del ensayo científico y competencias sobre contenidos interculturales en estudiantes universitarios*, R. Arroyo y A. Jiménez-Baena, 2016 (modificado).

## Resultados

Seguidamente se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos e hipótesis.

### Competencias escritoras que expresan los estudiantes universitarios

De la reducción y análisis de los datos recogidos con la entrevista metasociocognitiva se deduce, en primer lugar, que los procesos escritores más frecuentes expresados por estudiantes universitarios de la muestra analizada, son la competencia de planificación de la escritura, con un 20,71 %. Le siguen la transcripción con un 16,73 %. En segundo lugar, destacan la competencia de motivación, con un 12,85 % y la competencia comunitaria/profesional con un 9,13 %. En tercer lugar, y próximos al 10 %, se encuentran la competencia de revisión (9,22 %); de identidad (7,81 %) y de autorregulación (6,16 %). Por último, con el 5% o en inferior porcentaje, se identifican la competencia de creatividad (4,07 %), de teoría de la tarea (5,19 %); de teoría del texto (3,24 %), política (0,05 %) y de autocontrol (2,77 %). Así pues, las competencias escritoras con menos frecuencia en estudiantes universitarios pertenecen a los procesos condicionales, así como algunas competencias afectivas y socioculturales.

### Elementos estructurales expresados en los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios

En este apartado se interpretan los elementos estructurales del ensayo científico, en función de su frecuencia proporcional. Los elementos estructurales que se expresan con más frecuencia en los textos analizados son, en primer lugar, las razones a favor con una frecuencia del 20,30 %. En segundo lugar, aparece el elemento estructural: la aplicación o proyección de las conclusiones, con una frecuencia del 18 %. En el tercer lugar de frecuencias se encuentran dos elementos estructurales: a) la formulación de la premisa, con una frecuencia del 12,21 %; y b) la relevancia social con una frecuencia del 10,81 %. En cuarto lugar, las razones en contra, se presentan con una frecuencia del 5,60 %. Por otra parte, la refutación se presenta con una frecuencia del 4,88 %; y suelen ser, más estimaciones que demostraciones. En el quinto lugar se sitúa la definición de conceptos dentro de la premisa, con una frecuencia del 6,17 %. En sexto lugar, se identifican una serie de elementos estructurales, con una frecuencia que oscila entre en el 4,50 % y el 3,30 %, por lo tanto, con poca significación, porque son expresados en menos de la mitad de los textos. Estos elementos son: a) la presentación del tema; b)

el interés personal; c) cita de investigaciones y d) razón definitiva. Por último, señalar que las citas de expertos sobre el tema, las citas nuevas y la definición de nuevos conceptos en la argumentación, la síntesis de razones y las referencias bibliográficas, presentan una frecuencia entre 1,001 % y el 0,02 %.

## Relación entre elementos estructurales expresados en los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios y competencias escritoras

Para comprobar la hipótesis H1, debido a que no hubo normalidad (véase tabla 1.5), se utilizó el coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman. Aplicando este coeficiente de correlación entre las «competencias escritoras» y los «elementos estructurales» se obtuvo que no fue significativa ( $r_s = 0.082$ ,  $p = 0.528$ ). Por lo tanto, se confirma la hipótesis H1. Esto significa que la expresión de competencias escritoras no se relaciona con el modo de estructurar el ensayo científico.

**Tabla 1.5.** Estadísticos descriptivos para variables de estudio (N = 110)

	Mín.	Máx.	Media	DT	SW
Elementos estructurales	3	20	9,27	3,862	0,9352 ( $p = 0,040$ )
Competencias escritoras	18	248	71,74	35,040	0,821 ( $p < 0,001$ )

Es decir, el conocimiento sobre competencias escritoras no tiene un reflejo real en la producción de la macroestructura del ensayo científico.

## Conclusión

Las investigaciones dentro de este proyecto han permitido identificar las competencias escritoras aplicadas por una muestra de estudiantes universitarios, llegando a importantes conclusiones.

Los sujetos analizados en el nivel universitario muestran conocimiento de competencias procedimentales, y de ciertas competencias afectivas y socioculturales de la escritura, coincidiendo con los hallazgos de Arroyo, 2013.

También se corroboran los resultados de una investigación previa (Arroyo y Jiménez-Baena, 2016) con una muestra de 43 estudiantes al identificarse importantes necesidades formativas del estudiante universitario en la estructuración de ensayos científicos, como son: a) la carencia de una presentación del tema a tratar, describiendo el interés personal por el mismo; b) la escasa presencia de citas de expertos e

investigaciones; c) la ausencia de una diferenciación y progresión ordenada de las ideas que conduzca a síntesis finales y razones definitivas; y d) la inexistencia de referencias bibliográficas.

Estas necesidades formativas, unidas a que no existe una correlación entre las competencias escritoras, que expresa el estudiante, con su habilidad para estructurar el texto, está indicando la necesidad de una intervención didáctica en el nivel universitario que incida en la enseñanza de competencias escritoras usando tecnologías informatizadas. Can y Walker (2011) en su estudio coinciden en la idea de que la motivación hacia la escritura en estudiantes universitarios puede estar causada por el *feedback* que recibe en las tareas de escritura, en este caso, tecnológico.

A partir de estos análisis se diseñó y aplicó un programa de escritura del ensayo científico para la formación de estudiantes universitarios cuyos resultados se están evaluando (Arroyo, Jiménez-Baena, y Martínez, 2016), llegando a conclusiones que permiten asegurar la mejora en competencias escritoras de los estudiantes universitarios que han seguido este programa.

Este programa se implementa en la Plataforma Moodle, a lo largo de 24 sesiones, y se fundamenta en el modelo creativo, compartido y tecnológico en la enseñanza de la escritura (modelo-CCT) (Arroyo 2009, 2016; Arroyo y Hunt, 2010). En él se combinan actividades de comprensión lectora y actividades de producción escrita, con actividades de reflexividad. Se realizan también actividades de trabajo colaborativo e individualizado apoyadas por herramientas en red. Una última novedad es que incluye recursos multilingües de desarrollo escritor, es decir, se enseñan competencias y habilidades que pueden ser aplicadas a la escritura en diferentes idiomas.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granada: Nativola.
- (2013). «Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico». *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1): 167-184.
- (2016). «Enseñanza de la escritura intercultural». En: O. Campo (coord.). *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (pp. 121-147). Santiago de Chile: Ediciones CELEI. Recuperado de <https://goo.gl/kVC9Ed>.
- Arroyo, R.; Fernández, M. (2014). «Enseñanza de las competencias escritoras del estudiante universitario, de un modo multilingüe y en entornos virtuales de aprendizaje». En: M. Guzmán (ed.). *El patrimonio riqueza conceptual y*

- proyección educativa* (vol. 2) (pp. 221-227). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM221). Recuperado de <https://goo.gl/3VjpcP>.
- Arroyo, R.; Gutiérrez-Braojos, C. (2013). «Instrumentos para evaluar competencias escritoras multilingües». *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación en Discapacidad e Interculturalidad*, 7 (2): 67-86.
- (2016). «Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3): 135-147. Recuperado de: <https://goo.gl/1rJhG>.
- Arroyo, R.; Hunt, C. I. (2010). «Strategies, tools and techniques for the development of written communication metasociocognitive processes». En: N. L. Mertens (ed.). *Writing: processes, tools and techniques* (pp. 310-335). Nueva York: Nova Publisher.
- (2011). «Written communication intercultural model: the social and cognitive model». *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (1): 19-38. Recuperado de: <https://goo.gl/2qLBMN>.
- Arroyo, R.; Jiménez-Baena, A. (2016). «Estructuración del ensayo científico sobre contenidos interculturales y competencias escritoras en estudiantes universitarios». *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2): 351-367. Recuperado de: <https://goo.gl/cCzsT1>.
- Arroyo, R.; Jiménez-Baena, A.; Martínez, E. (2015). «Aprendizaje de competencias multilingües escritoras en entornos personales de aprendizaje». *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 2 (1): 29-39. Recuperado de: <https://goo.gl/2PHeSN>.
- (2016). «Eficacia de un curso en PLE multilingüe para la enseñanza del ensayo científico». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (2): 400-422. Recuperado de: <https://goo.gl/F7vKAE>
- Arroyo, R. et al. (2013). «Virtualizar un programa de escritura científica multilingüe (PID: 10-11)». En: *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (vol. 2) (pp. 957-971). Granada: EUG. Recuperado de: <https://goo.gl/ZM6hXu>
- Can, G.; Walker, A. (2011). «A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing». *Research in Higher Education*, 52 (5): 508-536. Recuperado de: <https://goo.gl/M1TMUF>.
- Dysthe, O. (2007). «How a reform affects writing in higher education». *Studies in Higher Education*, 32 (2): 237-252. Recuperado de: <https://goo.gl/B6PPtK>.
- Robertson, S. I. (2014). «Academic essay writing as imitative problem solving: examples from distance learning». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (3): 263-274. Recuperado de: <https://goo.gl/DtMrTS>.

# Índice

Prólogo .....	9
---------------	---

## I ESCRITURA Y TECNOLOGÍA

1. Enseñanza de la escritura en Moodle de un modo multilingüe. Un proyecto colaborativo .....	13
Introducción .....	13
Antecedentes .....	14
Método .....	15
Participantes .....	16
Procedimientos .....	16
Instrumentos de evaluación de la escritura en el nivel universitario .....	16
Resultados .....	19
Competencias escritoras que expresan los estudiantes universitarios .....	19
Elementos estructurales expresados en los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios .....	19
Relación entre elementos estructurales expresados en los ensayos científicos producidos por estudiantes universitarios y competencias escritoras .....	20
Conclusión .....	20
Referencias bibliográficas .....	21

2. Diseño de un programa para la enseñanza de la escritura en modalidad OCW. . . . .	23
Introducción . . . . .	23
Antecedentes . . . . .	23
Método . . . . .	24
Finalidades y competencias del curso de ensayo científico multilingüe . . . . .	24
Método del curso ECM . . . . .	25
Temporalización del curso ECM . . . . .	25
Procedimientos del curso ECM. . . . .	25
Resultados . . . . .	30
Conclusión . . . . .	30
Referencias bibliográficas . . . . .	31
3. Enseñanza de competencias escritoras en la universidad online. Estudio de caso . . . . .	33
Introducción . . . . .	33
Antecedentes . . . . .	33
Método . . . . .	34
Participante . . . . .	34
Procedimientos . . . . .	34
Resultados . . . . .	36
Conclusión . . . . .	37
Referencias bibliográficas . . . . .	38
4. La formación de competencias escritoras en la virtualidad . . . . .	39
Introducción . . . . .	39
Antecedentes . . . . .	39
Método . . . . .	40
Participantes . . . . .	41
Procedimientos . . . . .	41
Resultados . . . . .	42
Conclusión . . . . .	44
Referencias bibliográficas . . . . .	45
5. Funcionalidad de las TIC en la creación de textos narrativos en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad . . . . .	47
Introducción . . . . .	47
Antecedentes . . . . .	48
Método . . . . .	50
Resultados . . . . .	50
Conclusión . . . . .	51
Referencias bibliográficas . . . . .	51



6. Argumentación académica y participación en entornos	
CSCL: diferencias según variables étnicas . . . . .	53
Introducción . . . . .	53
Antecedentes . . . . .	55
Método . . . . .	56
Muestra . . . . .	56
Medidas . . . . .	56
Estrategias de análisis de datos . . . . .	57
Resultados . . . . .	57
Conclusión . . . . .	58
Referencias bibliográficas . . . . .	59

## II ESCRITURA Y AFECTIVIDAD

7. Factores asociados a la ansiedad en la escritura de lenguas modernas . . . . .	63
Introducción . . . . .	63
Antecedentes . . . . .	64
Método . . . . .	65
Resultados . . . . .	65
Conclusión . . . . .	67
Referencias bibliográficas . . . . .	68
8. Motivando a los lectores renuentes a través de espacios digitales . . . . .	71
Introducción . . . . .	71
Antecedentes . . . . .	72
Método . . . . .	72
Resultados . . . . .	73
Conclusión . . . . .	74
Referencias bibliográficas . . . . .	76
9. Actitudes de trabajo colaborativo en el desarrollo de la escritura multilingüe. Estudio de un caso . . . . .	79
Introducción . . . . .	79
Antecedentes . . . . .	79
Método . . . . .	80
Objetivos . . . . .	80
Participantes . . . . .	81
Procedimiento . . . . .	81
Resultados . . . . .	84
Conclusión . . . . .	87

Referencias bibliográficas . . . . .	87
10. La expresión escrita y gráfica como instrumento para el análisis de variables afectivas en relación con la cognición y el comportamiento . . . . .	89
Introducción . . . . .	89
Antecedentes . . . . .	89
Método. . . . .	90
Participantes . . . . .	90
Instrumentos . . . . .	90
Resultados . . . . .	91
Conclusión . . . . .	91
Referencias bibliográficas . . . . .	92
11. Herramientas digitales para la alfabetización multicultural: un estudio de satisfacción . . . . .	93
Introducción . . . . .	93
Antecedentes . . . . .	93
Método . . . . .	95
Resultados . . . . .	95
Conclusión . . . . .	99
Referencias bibliográficas . . . . .	99

III  
COMPETENCIAS ESCRITORAS EN DIFERENTES NIVELES  
EDUCATIVOS

12. Tutorizar y evaluar con rúbricas en la enseñanza de la escritura científica . . . . .	103
Introducción . . . . .	103
Antecedentes . . . . .	104
Método. . . . .	106
Destinatarios: los alumnos . . . . .	107
Destinatarios: los profesores . . . . .	107
Destinatarios: el personal de administración y servicios (PAS). . . . .	108
Actividades, temporalización y planificación. . . . .	108
Resultados . . . . .	109
Conclusión. . . . .	109
Referencias bibliográficas . . . . .	109
13. Aprendizaje autorregulado y tutoría con alumnos de enseñanza secundaria obligatoria con recursos escritos. . . . .	111

Introducción	111
Antecedentes	114
Método	117
Resultados	118
Conclusión	118
Referencias bibliográficas	118
14. Evaluación diagnóstica de las competencias lectoras	121
Introducción	121
Antecedentes	121
Enseñanza de competencias lectoras	122
Evaluación inicial individualizada, evaluación diagnóstica o diagnóstico pedagógico	122
Método	123
Presentación del caso	123
Técnicas e instrumentos de recogida de datos	123
Resultados	123
Características sociofamiliares, psicológicas y académicas del sujeto	124
Datos académicos	124
Comprensión lectora del sujeto	124
Coeficiente de eficacia lectora del sujeto	124
Fluidez en la decodificación lectora del sujeto	124
Test de factor G. Escala 2	125
Conclusión	126
Discusión y diagnóstico pedagógico	126
Referencias bibliográficas	127
15. Influencia del vocabulario sobre el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora	129
Introducción	129
Antecedentes	129
Método	131
Participantes	131
Instrumentos	131
Resultados	132
Vocabulario y género	133
Vocabulario y nivel educativo del alumnado	133
Análisis correlacional entre las variables dependientes	133
Conclusión	133
Referencias bibliográficas	134
16. Escritura comprensiva. Efectos de un programa de intervención en alumnos de primer año de educación	137

Introducción	137
Antecedentes	138
Método	139
Participantes	139
Procedimiento	139
Resultados	140
Conclusión	141
Referencias bibliográficas	141
17. Aprender a escribir en un aula de 2 años. Estimulación de precursores básicos: la conciencia fonológica (fonémica)	143
Introducción	143
Antecedentes	144
Método	144
Participantes	144
Procedimiento e instrumentos	144
Resultados	145
Conclusión	146
Referencias bibliográficas	147

#### IV

#### ESCRITURA COMO COMPETENCIA CULTURAL

18. Propuesta de un programa de formación permanente para la enseñanza de la competencia lingüística e-FORLEA	151
Introducción	151
Antecedentes	151
Método	152
Finalidad y objetivos del programa	153
Procedimiento (instrumentos de recogida de datos y de análisis, aplicación y validación)	154
Resultados	155
Conclusión	155
Referencias bibliográficas	157
19. Prácticas cooperativas de escritura en el diseño de recursos museísticos accesibles	159
Introducción	159
Antecedentes	160
Método	161
Fases del proceso	162
Procedimiento	163
Resultados	164

Conclusión. . . . .	165
Referencias bibliográficas . . . . .	165
20. Writing as verbal and graphic signs in Pablo Picasso . . . . .	167
Introduction. . . . .	167
Background . . . . .	168
Method. . . . .	168
Results . . . . .	171
Conclusion. . . . .	172
Bibliographical references . . . . .	173
21. La escritura colectiva en L. Milani. 50.º aniversario de la elaboración del libro <i>Carta a una maestra</i> . . . . .	175
Introducción . . . . .	175
Antecedentes . . . . .	176
Método . . . . .	176
Resultados . . . . .	178
Discusión. . . . .	178
Conclusiones . . . . .	179
Referencias bibliográficas . . . . .	179
22. E-liderazgo como medio para promover la comunicación escrita en la educación superior . . . . .	181
Introducción . . . . .	181
Antecedentes . . . . .	182
Método . . . . .	183
Resultados . . . . .	184
Conclusión . . . . .	185
Referencias bibliográficas . . . . .	185
Epílogo. Integración curricular de competencias de empleabilidad en la formación del profesional: la comunicación eficaz . . . . .	187
La comunicación eficaz en los catálogos de competencias genéricas . . . . .	187
Propuesta de competencias genéricas de empleabilidad para la formación profesional . . . . .	188
Modelos básicos de integración de competencias genéricas en la educación superior . . . . .	189
Modelo de integración basado en la transversalidad . . . . .	190
Modelo de integración basado en la complementariedad . . . . .	190
Modelo de integración basado en la evaluación y la progresividad de logro . . . . .	191

Modelo de integración basado en la transdisciplinariedad .....	191
Ventajas y limitaciones de uso de los modelos básicos de integración. ....	191
Propuesta de un modelo de integración de competencias de profundidad basado en la transversalidad, la complementariedad, la progresividad y la transdisciplinariedad. ....	192
Conclusión. ....	194
Referencias bibliográficas .....	194



# Investigación en la escritura

## Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural

Desde el enfoque que pretende el desarrollo pedagógico de la escritura, es decir, para su enseñanza, interesa conocer todos los procesos implicados en la comunicación escrita. Por tanto, siendo el desarrollo integral del ser humano el principal interés de la Pedagogía, se entiende la escritura como un proceso lingüístico-cognitivo, impulsado por disposiciones afectivas que condiciona, y es condicionado, por procesos socioculturales.

Esta obra recoge aportaciones científicas para el desarrollo de la composición escrita. Pero se trata de un desarrollo que ofrece a los ciudadanos la oportunidad de verse a sí mismos como actores de un complejo escenario interactivo que es, a su vez, construcción de la identidad personal y cultural.

La intención última de la presente publicación es fundamentar, teórica y empíricamente, un modelo de enseñanza de la escritura que responda a las necesidades de cambio de las sociedades multilingües digitalizadas. En estas se prefigura el lenguaje escrito como un proceso complejo, en el despliegue en los siguientes dominios: a) las tecnologías, b) la afectividad, c) las competencias académicas y d) la cultura. Los dominios descritos se corresponden con los apartados en torno a los cuales se organizan las investigaciones sobre la escritura, presentadas seguidamente. Además, se concluirá con un epílogo que integra la comunicación escrita con el desempeño de cualquier profesión para la empleabilidad.