

## EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Autore/es:** DIFABIO de ANGLAT, Hilda

**Institución de Procedencia:** Centro de Investigaciones Cuyo, Conicet

**Correo electrónico:** ganglat@gmail.com

**Eje temático:** Evaluación de los aprendizajes

**Tipo de trabajo:** Investigación

**Palabras clave:** escritura académica, autoeficacia, concepciones de escritura, estrategias, Doctorado en Educación

### Abstract

La escritura académica es un sistema complejo de operaciones interdependientes vinculadas a concepciones acerca del proceso y a las creencias de autoeficacia como escritor. Para su evaluación, diseñamos una escala Likert de 70 indicadores, elaborada a partir de la adaptación de 56 ítems de cinco instrumentos: 1) *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale*, de Zimmerman y Bandura (1994); 2) el instrumento de Torrance, Thomas y Robinson (1994); 3) *Writing Process Questionnaire* de Lonka (1996); 4) *Inventory of Processes in College Composition* de Lavelle (1993); 5) *Inventory of Graduate Writing Processes*, de Lavelle y Bushorw (2007). Elaboramos el resto (14 indicadores) *ad hoc*.

En una muestra piloto, 39 doctorandos en Educación completaron la escala, la que en general evidencia aceptables índices de confiabilidad y de potencialidad discriminativa de los ítems.

### 1. Introducción

En la creciente bibliografía sobre la escritura en el posgrado, se advierte que buena parte de los tesisistas están inadecuadamente preparados para este nivel -evidencian

dificultades para la conceptualización, organización, planificación, escritura- (por ej.: D'Andrea, 2002). Dado que de estas carencias la dificultad para escribir es el aspecto que consume más tiempo del proceso<sup>1</sup>, algunos autores sugieren la necesidad de evaluar la competencia escritural en el proceso de admisión. Sin embargo, "(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores." (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2005:3)<sup>2</sup> Esto es, la complejidad inherente al acto de escritura -en tanto impone demandas simultáneas sobre el contenido, el propósito y la estructura del texto-, se incrementa en el nivel doctoral y, por ello, no es raro que los alumnos se cuestionen su capacidad para escribir -lo que se transforma en una razón para no hacerlo-; de allí la relevancia de ayudarlos a desarrollar esta competencia y de alentar en ellos el hábito de la escritura regular desde las etapas tempranas del proceso, para promover sentimientos de logro y progreso.

Un andamiaje pedagógico orientado desde estos fines requiere un instrumento de ponderación de los niveles de partida de los estudiantes, de las necesidades puntuales en las áreas cognitivo-lingüística, afectiva y conductual, que les permita conocerse mejor como escritores en términos de motivos, concepciones y estrategias, e incrementar su advertencia de opciones de escritura.

En consecuencia, el presente trabajo persigue un propósito tripartito: 1) ponderar de modo preliminar las cualidades psicométricas de una escala de evaluación de la escritura académica para el posgrado elaborada *ad hoc*; 2) describir los niveles de partida de doctorandos en Educación y 3) relacionar dichos niveles con la productividad.

Para ello, en primer lugar desarrollamos los instrumentos existentes para evaluar la escritura en la universidad; luego, caracterizamos nuestra escala en sus variables y

---

<sup>1</sup> En la investigación de D'Andrea, es el principal obstáculo que informan los doctorandos que no completan la Tesis y el segundo en la enumeración de quienes ya la han terminado. En la de Dunleavy (2003, citado por Bradbury-Jones, 2007: 224), determina el 40% ó 50% del éxito en la finalización de la Tesis.

<sup>2</sup> En este sentido, es necesario superar un supuesto errado que claramente subyace a la pedagogía del Doctorado y, especialmente, a la tutoría de la Tesis: asumir que los doctorandos "ya y siempre" son académicos autónomos al comienzo de su postulación (Johnson, Lee y Green, 2000).

dimensiones e investigamos las dos cualidades psicométricas cuyo cálculo habita el tamaño de la muestra; finalmente, describimos los niveles de partida

## 2. Referentes teórico-conceptuales

El relevamiento bibliográfico muestra cinco instrumentos para el nivel universitario derivados de estudios psicométricos:

- I) La Escala de Eficacia Autorregulatoria de la Escritura, *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale*, de Zimmerman y Bandura (1994); contiene 25 ítemes -sólo indicadores positivos- que evalúan las capacidades que el estudiante percibe en sí para: desarrollar los aspectos estratégicos del proceso (tales como planificación, organización, revisión), advertir aspectos creativos -por ej.: generar buenos tópicos o problemas, escribir introducciones motivadoras-, regular el tiempo, la motivación y los distractores de la tarea.
- II) El instrumento de Torrance, Thomas y Robinson (1994) para estudiantes de posgrado en Ciencias sociales, compuesto por 35 ítemes (en preguntas abiertas y cerradas) relativos a estrategias de escritura, percepción de la misma como problemática o no problemática y productividad.
- III) La escala de Lonka (1996), *Writing Process Questionnaire*, que contiene 45 enunciados distribuidos en nueve factores: elaboración o reproducción del conocimiento, actitudes positivas, productividad, procrastinación, bloqueo de escritor, perfeccionismo, pensamientos negativos y escritura como actividad creativa.
- IV) El Inventario de los Procesos de Escritura en la Universidad, *Inventory of Processes in College Composition*, de Lavelle, con una formulación inicial en 1993 (Lavelle, 1993) y formulaciones sucesivas para estudiantes de nivel medio (Lavelle, Smith y O’Ryan, 2002), de nivel universitario (Lavelle y Zuercher, 2001; Lavelle y Guarino, 2003), para profesores (Lavelle, 2006). Consta de 72 ítemes, que el análisis factorial distribuye en cinco factores (Lavelle y Zuercher, 2001): 1) *Elaboración*, la conceptualización de la escritura como una empresa personal profunda y el compromiso con dicha conceptualización; 2) *Baja autoeficacia*, un enfoque altamente tímido basado en dudas sobre la habilidad y en la consideración de la escritura como una

tarea penosa; 3) *Reflexión-Revisión*, refiere a un proceso escritural profundo asentado en una comprensión sofisticada de la revisión como reformulación o reelaboración del propio pensamiento; 4) *Escala Espontánea-Impulsiva*, un enfoque no planificado y a la vez defensivo por sobre-estimación de la habilidad y miedo de ocuparse en lo que el escritor percibe como limitaciones y 5) *Escala Procedural*, estrategia derivada de una estricta adherencia a las reglas y con un mínimo compromiso.

- V) El inventario para estudiantes de posgrado, *Inventory of Graduate Writing Processes* (Lavelle y Bushorw, 2007), en 67 indicadores, que distingue siete enfoques, los tres primeros representativos de la escritura profunda y los cuatro restantes, de la escritura superficial: 1) *Intuitivo*, un escritor que muestra un ritmo y una fluidez más allá del plano cognitivo, en una conexión sensible que puede deberse a la lectura frecuente de artículos científicos que lo han familiarizado con el *tempo* de la escritura académica; 2) *Elaborativo*, que sin embargo no se vincula con *mejor desempeño en el posgrado* porque este enfoque, al enfatizar la autoexpresión, puede descuidar los requisitos del género, los roles de la propia voz y de la audiencia; 3) *De revisión*; 4) *Baja autoeficacia*; 5) *Científico* o enfoque procedural, que cumple su rol pero necesita combinarse con otras estrategias a fin de no limitar la creatividad y la flexibilidad en tanto la escritura académica claramente implica más que una estructura “bien afinada”; 6) *Orientado a la tarea*, basado en supuestos lineales sobre la escritura a fin de terminarla -es el indicador más fuerte de un enfoque superficial de escritura-; 7) *Escultor*, una estrategia descuidada, de *gran cuadro*.

Para la construcción del inventario, traducimos y adaptamos 56 enunciados (el 80% de la escala) de los instrumentos presentados *supra*, para ajustarlos a nuestra dimensionalización teórica de la variable y para, en el caso de tres, contextualizarlos en el nivel de posgrado: 21 de Zimmerman y Bandura, 2 de Torrance, Thomas y Robinson, 7 de Lonka, 21 del inventario de Lavelle para enseñanza universitaria y 5 de su escala para estudiantes de posgrado. Elaboramos el resto (14 indicadores) *ad hoc*. Los ítems del primero y del cuarto se emplearon en una investigación previa (Difabio de Anglat, 2008), con adecuados índices de homogeneidad y discriminación.

El instrumento resultante es una escala Likert tradicional -en cinco opciones de respuesta, desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo- de 70 enunciados (la mayoría -54- favorables y 16, reversos) referida a las cuatro variables que, a nuestro juicio, conforman la producción textual de una Tesis de posgrado: 1) estrategias de escritura, 2) estrategias de regulación de la escritura, 3) concepciones sobre la escritura y 4) autoeficacia para la escritura.

En la siguiente tabla (Tabla 1), se presentan las variables, sus dimensiones y el número de ítems de cada una:

**Tabla 1.**  
Variables y dimensiones del inventario de escritura académica

VARIABLES	DIMENSIONES	Nº DE ÍTEMES
<i>Estrategias de escritura</i> (18 ítems)	Planificación	5
	Textualización	7
	Revisión	6
	Valor de la tarea	3
<i>Estrategias de regulación de la escritura</i> (20 ítems)	Control	7
	Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo	4
	Estructuración del ambiente y del tiempo	3
	Procrastinación	3
<i>Concepciones sobre la escritura</i> (18 ítems)	Escritura como elaboración	6
	Escritura como procedimiento	6
	Escritura como reproducción	6
<i>Autoeficacia para la escritura</i> (14 ítems)	Autopercepción positiva	3
	Logros de ejecución	7
	Pensamientos negativos	4

### 2.1. Estrategias de escritura

Podemos definir *estrategia de escritura* como una secuencia integrada de actividades cognitivo-lingüísticas que operan como mediadoras para el logro de lo/s objetivo/s de la producción escrita de modo rápido y eficiente. La propiedad que la caracteriza es su orientación hacia una meta que está más allá de la simple ejecución de la estrategia. Sus rasgos descriptivos son: a) es una capacidad aprendida; luego, es enseñable; b) de orden superior, en tanto dirige, ordena y supervisa habilidades específicas; c) flexible en función de las finalidades del texto

por producir; d) que se pone de manifiesto en la competencia del sujeto para resolver eficazmente la tarea en distintos contextos.

Dado que seguimos el modelo interactivo de Flower y Hayes (1981), que consiste en una secuencia de tres procesos recursivos -planeamiento, puesta en texto y revisión-, las estrategias implicadas son:

- 1) *Planificación*: elaborar un plan de escritura, como un índice comentado o una lista de tareas por hacer; resume las subtarefas de determinar el tema, definir la audiencia, seleccionar la estructura. Ejemplos: “Para avanzar en la Tesis, trato de escribir al menos tres horas por día”; “Mi escritura simplemente ‘ocurre’ sin mayor planificación o preparación” (ítem reverso).
- 2) *Textualización*: comprende la producción de esbozos o borradores a través de la reflexión, la observación, la representación mental, la re-lectura de lo escrito, a fin de producir ideas nuevas, las que suelen tomar forma en el momento de la emisión. Ejemplos: “Trato de encontrar buenos ejemplos para ilustrar un punto importante de mi escrito”; “Mientras escribo un texto académico, voy desarrollando mis ideas”.
- 3) *Revisión*: implica abordar las cuestiones de mayor complejidad -elaboración conceptual, organización, efecto retórico- junto con los aspectos lingüístico-discursivos.<sup>3</sup> Ejemplos: “Suelo revisar mi escrito varias veces antes de considerarlo terminado”; “Con frecuencia, mi primer borrador es mi producto final” (ítem reverso).

## 2.2. Estrategias de regulación de la escritura

En una caracterización exhaustiva de la autorregulación de la escritura, Zimmerman y Risemberg (1997) señalan que implica los pensamientos, sentimientos y acciones auto-iniciados que el escritor emplea para lograr variadas metas de producción lingüística escrita. Distinguen seis dimensiones en el constructo y asocian cada una

---

<sup>3</sup> Keith Hjortshoj (2001; citada por Carlino, 2004: 324) señala que “(...) desde la perspectiva del que escribe, todo texto ‘fragua’ en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación, reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. (...). Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos”.

con una pregunta específica: 1) “por qué”, aborda las motivaciones del estudiante, altamente asociadas con el rendimiento (establecimiento de metas y autoeficacia); 2) “cómo”, refiere a las estrategias intelectuales (control y regulación del esfuerzo); 3) “cuándo”, alude a la dimensión temporal de la tarea; los escritores autorregulados planifican su uso del tiempo más efectivamente que los no regulados; 4) “qué”, apunta a la conducta manifiesta del escritor (automonitoreo, autoevaluación); 5) “dónde”, refiere al alumno que advierte las condiciones ambientales y cómo éstas afectan su concentración; 6) “con quién”, indica la búsqueda selectiva de ayuda.

En nuestro caso, hemos operacionalizado esta variable en cinco dimensiones:

- 1) *Valor de la tarea*: remite a la evaluación que realiza el alumno del interés, importancia y utilidad de la escritura; luego, una valoración alta suele conducir a un mayor compromiso. Ejemplo: “Trato de que mi escritura satisfaga los estándares de calificación de un evaluador exigente”.
- 2) *Control*: monitoreo deliberado del propio desempeño, que asegura el mantenimiento y realización de las acciones planeadas (Ej.: “Cuando me estanco en la escritura, puedo hallar maneras para resolver el problema”); implica que el escritor esté consciente de sus objetivos, desarrolle una representación personal de la tarea que se ajuste a la situación comunicativa y que maneje los aspectos cognitivos y afectivos durante el proceso de composición (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009); dentro de las estrategias de control de la acción, la más importante es la regulación del esfuerzo, que protege el logro de la meta frente a las dificultades o distracciones durante el transcurso de la acción (Ej.: “Aunque lo que tenga que producir en mi escritura sea complicado o aburrido, me las arreglo para terminarlo”).
- 3) *Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo*: consiste en la búsqueda selectiva de ayuda en expertos y/o en los compañeros (Ej.: “Puedo encontrar personas -profesores, expertos, compañeros, etc.-, que revisen críticamente una versión preliminar de mi trabajo”) y en aprovechar la estrategia cooperativa o colaborativa (Ej.: “Me gusta trabajar en grupos pequeños de compañeros para discutir ideas o revisar los textos”) que contemporáneamente promueven los programas de posgrado para favorecer el acceso a la cultura de la

investigación y a la comunidad de práctica<sup>4</sup>. En cambio, el alumno que no se autorregula se resiste a solicitar ayuda porque no está seguro de qué pedir y teme cómo se verá al hacerlo.

- 4) *Estructuración del ambiente y del tiempo*: controlar las condiciones de escritura (el “cancerbero” de la vida intelectual de Sertillanges, 2003/1920), organizar ambientes efectivos de escritura (Ej.: “Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir”) y distribuir eficazmente el tiempo disponible (Ej.: “Me organizo de modo que me queden espacios específicos para escribir”). Goethe aconsejaba (citado por Zimmerman y Risemberg, 1997: 82): *Use el día antes del día, las horas muy tempranas de la mañana tienen oro en su boca*.
- 5) *Procrastinación*, constructo de Rothblum, Solomon y Murakami (1986) que refiere a la tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso; suele incluir: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, falta de autoconfianza, dificultad para tomar decisiones, una necesidad exagerada de estructura; se trata de una estrategia emocionalmente costosa y de autosabotaje. Ejemplo: “Me preocupo tanto por mis dificultades para la escritura que se me hace arduo empezar a escribir” (ítem reverso).

### 2.3. Concepciones sobre la escritura

A partir del trabajo seminal de Marton y Säljö (1976), el término “concepciones” -del aprendizaje, en dichos trabajos- se adscribe a la descripción de la variación en las interpretaciones de los alumnos de sus experiencias de aprendizaje. Respecto de la escritura, se entienden como redes de creencias, supuestos y conocimientos acerca del proceso y funciones de la escritura, afectando las actitudes hacia los mismos, las cuales -a su turno- influyen en las actividades escriturales. Pero, las investigaciones

---

<sup>4</sup> En el caso de los programas doctorales, estos equipos reciben distintas denominaciones (cfr. Difabio de Anglat, 2011: 944): círculo de tesis, coloquio entre estudiantes, grupo de estudio, grupo de escritura, seminario de investigación, cohorte colaborativa. “Suelen estar formados por 3 a 6 tesis cuya vinculación es la línea temática o la metodología de la investigación. Según las unidades académicas, se reúnen semanalmente, cada tres semanas, una vez al mes o al finalizar el semestre; se constituyen de modo temprano (por ej.: el coloquio entre estudiantes, que inicialmente opera a la manera de un foro de discusión de las tareas relativas a los seminarios que se cursan y, luego, se va centrando en el proceso de investigación y de escritura de la Tesis) o comienzan a funcionar una vez finalizados los cursos obligatorios; bajo la supervisión de un tutor o como actividad de cooperación exclusiva entre estudiantes.”



son escasas y, como proceden de diversos marcos teóricos (fenomenográfico, metacognitivo y del aprendizaje social), “los supuestos sobre la naturaleza de las concepciones e incluso los propios términos para referirse a ellas son diferentes” (Villalón Molina, 2010: 77). Esta autora estudia la concepción reproductiva vs. la concepción epistémica; otras divisiones dicotómicas son: decir el conocimiento vs. transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), transmisiva vs. transaccional (White y Bruning, 2005). Remiten, entonces, a la distinción básica entre escritura superficial y profunda propuesta por Biggs (1988).

En nuestro caso, vamos a distinguir tres concepciones ya que, entre estos extremos (que, en seguimiento de Lonka, designamos *reproducción vs. elaboración*), ubicamos la escritura como técnica, similar a la “orientación metodológica” de Silva y Nicholls (1993) o a la escritura “elaborativa superficial” de Biggs (1988):

- 1) *Escritura como elaboración*, el modelo del proceso de composición que corresponde a una producción experta (Scardamalia y Bereiter, 1992), escribir para descubrir -la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso de composición y el desarrollo conceptual y lingüístico se atribuye al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos, género y audiencia)-. Esta perspectiva, entonces, por un lado aprovecha el *potencial epistémico* de la escritura (Wells, 1990)<sup>5</sup> (Ej.: “La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso”) y, por otro, lleva al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción, teniendo en cuenta dichos aspectos retóricos. Un texto bien elaborado exige un esfuerzo de adecuación al lector: de relieve, de elección de los términos, de organización de las ideas, de revisión (Ej.: “A lo largo de mi escrito, le voy dando claves al lector de lo que está por venir”).
- 2) *Escritura como procedimiento o técnica*, que remite al ya referido modelo procedural de los trabajos de Lavelle en el grado (Lavelle y Zuercher, 2001) y al “orientado a la tarea” en el posgrado (Lavelle y Bushrow, 2007), estrategia

---

<sup>5</sup> Ello porque la producción escrita es un proceso cognitivo y epistémico de elaboración del conocimiento y de reelaboración del pensamiento (Serrano de Moreno, 2001: 26), esto es, no es sólo una herramienta de comunicación de “lo que se sabe” o “lo que se juzga” respecto de alguna temática, sino un instrumento para *objetivar, organizar, revisar, modificar, acrecentar, clarificar* el pensamiento y la reflexión.

derivada de supuestos lineales sobre la escritura, una estricta adherencia a las reglas y con un mínimo compromiso. También en el estudio de Silva y Nicholls (1993), este factor no correlaciona con la competencia escritural ni con el compromiso. Ejemplo: “Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización”.

- 3) *Escritura como reproducción*, un modelo inmaduro de producción por el cual se escribe de manera lineal aquello que “se sabe” sobre el tema (Scardamalia y Bereiter, 1992); se trata de un nivel de procesamiento superficial que involucra una estrategia de listado, por lo que el texto adopta la forma de una colección débil de ideas, sigue un modelo de tipo secuencial -inclusión de información de manera yuxtapuesta y acumulativa- y lineal -del contenido al espacio retórico- y lo que emerge es el texto final, quizás con alguna revisión menor a nivel lexical o gramatical, el agregado de una oración aquí o allá (la atención se pone en el nivel superficial del texto). Ejemplo: “En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido”.

#### 2.4. Autoeficacia

La autopercepción de la eficacia para realizar una determinada tarea (en este caso, escribir) es un constructo esencial de la teoría social cognitiva, que se ha definido como las creencias acerca de las propias capacidades de organización y realización de las acciones requeridas para el logro de un rendimiento exitoso en áreas específicas (Bandura, 1987). De allí que permite predecir el desempeño más allá de la contribución de las aptitudes y/o del rendimiento previo por su incidencia en el esfuerzo que la persona invierte y en su manejo de los obstáculos. Hemos operacionalizado esta variable en tres dimensiones:

- 1) *Autopercepción positiva*: ponderación positiva de la propia competencia como escritor. Ejemplo: “Puedo empezar a escribir con facilidad”.
- 2) *Logros de ejecución*: refiere a la confianza en habilidades específicas de escritura, esto es, expectativas de competencia que se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1987). Ejemplo “Puede elaborar rápidamente buenas oraciones” (o buenas síntesis o buenas conclusiones personales).

- 3) *Pensamientos negativos*: la “aprensión hacia la escritura” (*writing apprehension*) se caracteriza por la percepción negativa de la tarea de escritura, el temor a la evaluación y, consecuentemente, la renuencia a mostrar a otros el texto producido. Ejemplos: “Detesto escribir”; “Me asusta pensar que evaluarán mi escrito” (ítemes reversos).

### 3. Aspectos metodológicos

En una muestra de 39 doctorandos en Educación de Argentina (de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, y de la Universidad Católica de Cuyo, sedes San Juan y San Luis), se aplica el inventario en forma auto-administrada vía correo electrónico, previo consentimiento del alumno para recibirlo; se puntúa cada ítem desde 4 a 0 para los favorables y desde 0 a 4 para los reversos. Luego, se calcula: 1) la confiabilidad de cada variable (alpha de Cronbach); 2) la discriminación de los ítemes por el contraste entre grupos extremos -30% superior y 30% inferior- del porcentaje de respuestas superiores (puntajes 4 ó 3), llamado *análisis de los ítemes de los tercios superior e inferior* (Grant, 2002); 3) las correlaciones -rho de Spearman- entre las variables del inventario y también con la productividad (número de horas dedicadas a la escritura por semana y número de hojas efectivamente producidas).

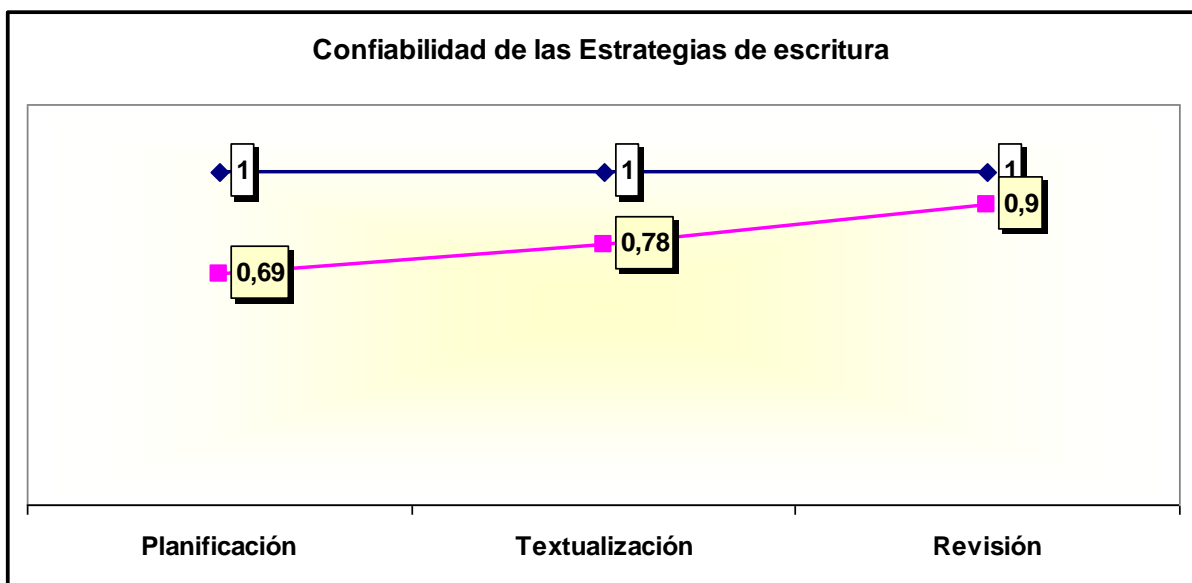
### 4. Resultados alcanzados

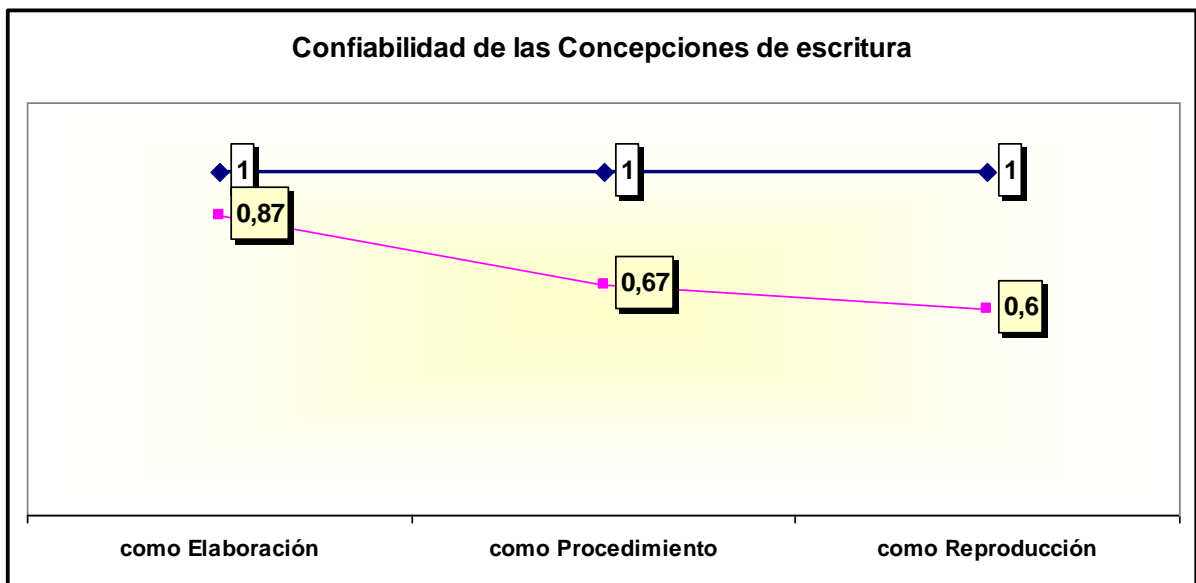
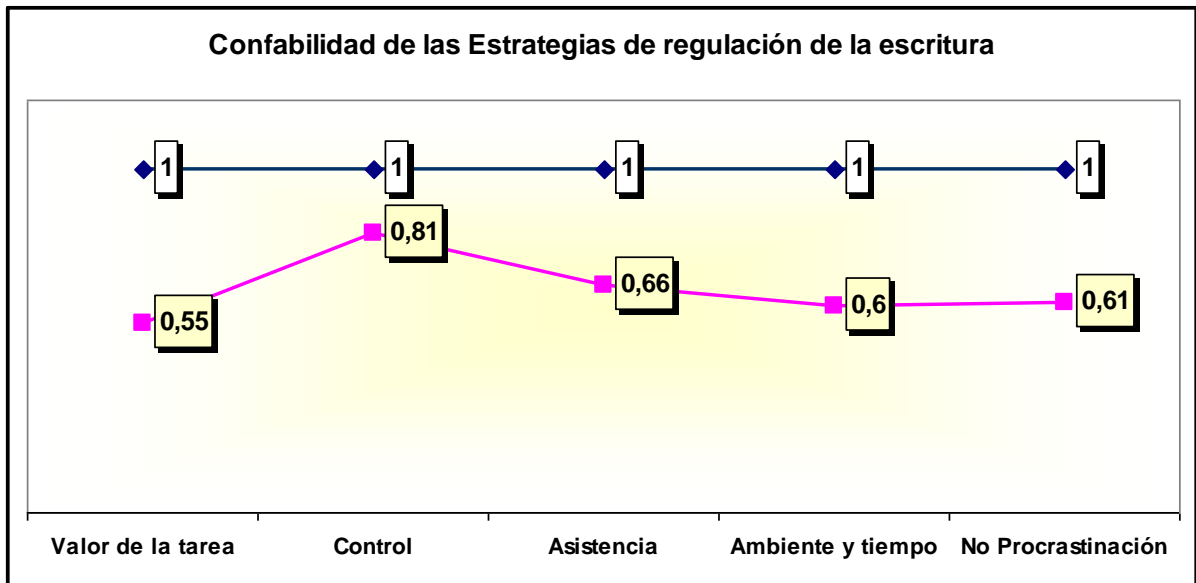
Los coeficientes de la *confiabilidad* por variable son (Tabla 2):

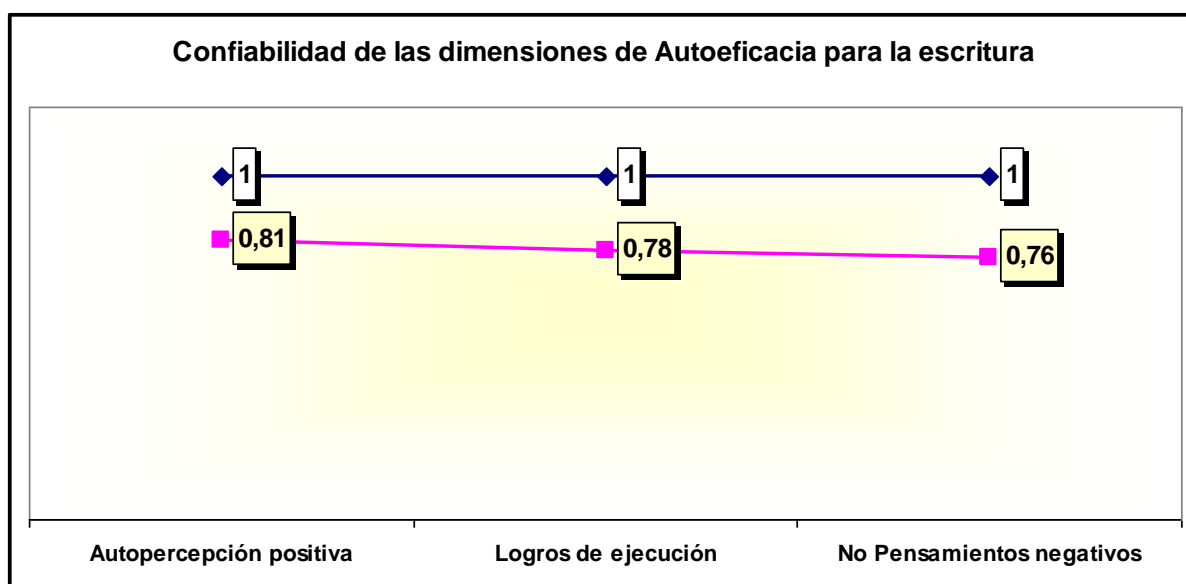
**Tabla 2.**  
Confiabilidad por variable

	Variables	$\alpha$ de Cronbach
1. Estrategias de escritura	Planificación	0,69
	Textualización	0,78
	Revisión	0,90
	Valor de la tarea	0,55
2. Estrategias de regulación de la escritura	Control	0,81
	Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo	0,66
	Estructuración del ambiente y del tiempo	0,60
	No Procrastinación	0,61
3. Concepciones	como Elaboración	0,87
	como Procedimiento	0,67
	como Reproducción	0,60
4. Autoeficacia	Autopercepción positiva	0,81
	Logros de ejecución	0,78
	No Pensamientos negativos	0,76
Competencia auto-percibida para la escritura académica		0,93

En su representación gráfica:







Los índices de las dimensiones oscilan entre 0,55 (Valor de la tarea) -por debajo de la confiabilidad mínima aceptable- a 0,90 (Revisión). La variable que evidencia la mayoría de los coeficientes de nivel sólo aceptable es Estrategias de regulación de la escritura. También en Concepciones de escritura, dos dimensiones no sobrepasan dicho nivel (Escritura como procedimiento y como reproducción). Los restantes coeficientes evidencian buena confiabilidad y excelente en el caso de la puntuación total (estrategias de escritura más estrategias de regulación más autoeficacia), variable que podríamos denominar “competencia auto-percibida para la escritura académica”.

En segundo lugar, calculamos la *discriminación* de los ítemes mediante un procedimiento sencillo: ordenar los resultados en la muestra total en forma decreciente; computar el porcentaje de respuestas superiores (3 ó 4) por ítem en el 30% superior y en el 30% inferior, porcentaje que permite formar grupos extremos bien diferentes (Grant, 2002); y hallar el “índice de discriminación” (*ID*), resultado de la resta del porcentaje entre el grupo superior (*GS*) y el inferior (*GI*). Los resultados son (Tablas 3 a 6):

**Tabla 3.**  
Poder discriminante de los ítemes en estrategias de escritura

Ítemes	Grupos		
	Sup.	Inf.	<i>ID</i>
<i>Planificación</i>			
11. Mi escritura simplemente “ocurre” sin mayor planificación o preparación. (ítem reverso)	83%	58%	25%
13. Para avanzar en la Tesis, trato de escribir al menos tres horas por día.	75%	0%	<b>75%</b>
18. Planifico, escribo y reviso todo al mismo tiempo. (ítem reverso)	100%	42%	58%

50. Trato de elaborar buenos esquemas para las secciones principales de mi informe.	100%	58%	42%
63. Comienzo a escribir con algún plan de escritura (de mayor o menor detalle). <i>Textualización</i>	100%	58%	42%
6. Trato de encontrar buenos ejemplos para ilustrar un punto importante de mi escrito.	100%	75%	25%
24. Localizo y empleo fuentes de referencia cuando necesito documentar un punto importante.	100%	92%	8%
26. Mientras escribo un texto académico, voy desarrollando mis ideas.	100%	92%	8%
28. Cuando necesito hacer más imaginable una idea abstracta, empleo las palabras de manera de crear un párrafo vívido.	92%	33%	59%
36. Trato de escribir efectivas oraciones de transición desde una idea a otra.	100%	75%	25%
58. Trato de encontrar una idea principal clara que explica el tema de mi escrito.	100%	75%	25%
67. Cuando debo persuadir a un lector escéptico sobre una idea, busco citas de autoridad en apoyo de la misma.	100%	75%	25%
<i>Revisión</i>			
16. No reviso lo que he escrito porque simplemente no puedo ver mis errores. (ítem reverso)	100%	62%	38%
20. Reviso el borrador para hacerlo más organizado.	100%	92%	8%
31. Cuando he escrito un texto largo, me esfuerzo por encontrar y corregir todos mis errores gramaticales y de estilo.	100%	50%	50%
33. Reviso una sola vez y al finalizar el texto. (ítem reverso)	100%	42%	58%
47. Con frecuencia, mi primer borrador es mi producto final. (ítem reverso)	100%	67%	33%
53. Suelo revisar mi escrito varias veces antes de considerarlo terminado.	100%	67%	33%

**Tabla 4.**

Poder discriminante de los ítemes en estrategias de regulación de la escritura

Ítemes	Grupos		
	Sup.	Inf.	ID
<i>Valor de la tarea</i>			
34. Cuando escribo, pongo en el papel lo mismo que diría oralmente. (ítem reverso)	100%	8%	92%
39. Con frecuencia pienso sobre la tarea de escritura incluso cuando no estoy escribiendo (por ej.: en la noche).	100%	58%	42%
54. Trato de que mi escritura satisfaga los estándares de calificación de un evaluador exigente.	100%	75%	25%
<i>Control</i>			
21. Cuando me estanco en la escritura, puedo hallar maneras para resolver el problema.	100%	67%	33%
29. Aunque lo que tenga que producir en mi escritura sea complicado o aburrido, me las arreglo para terminarlo.	100%	58%	42%
30. Mientras escribo un apartado, con frecuencia voy anotando ideas para otras partes de la Tesis.	100%	58%	42%
38. Encuentro maneras de auto-motivarme para la escritura aunque en la tarea de producción encuentre dificultades.	100%	58%	42%
43. Puedo re-focalizar mi atención en la escritura cuando advierto que estoy distraído/a.	92%	67%	25%
49. Pienso sobre cómo me está quedando el escrito.	100%	75%	25%
56. Nunca me detengo a evaluar cómo me está quedando el texto. (ítem reverso)	100%	82%	18%
<i>Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo</i>			
5. Me gusta trabajar en grupos pequeños de compañeros para discutir ideas o revisar los textos.	100%	25%	75%
27. Puedo encontrar personas -profesores, expertos, compañeros, etc.- que revisen críticamente una versión preliminar de mi trabajo.	100%	42%	58%
51. No tiene sentido mostrarle el escrito a persona alguna hasta tanto esté finalizado. (ítem reverso)	100%	75%	25%
69. No me agrada discutir mi escritura en un grupo de compañeros. (ítem reverso)	100%	58%	42%
<i>Estructuración del ambiente y del tiempo</i>			

2. Tengo un lugar fijo, aislado, para escribir.	100%	25%	<b>75%</b>
9. Me organizo de modo que me queden espacios específicos para escribir.	100%	17%	<b>83%</b>
48. Cuando tengo fecha de entrega, puedo manejar mi tiempo eficientemente.	92%	42%	50%
<i>No Procrastinación</i>			
23. Me preocupo tanto por mis dificultades para la escritura que se me hace arduo empezar a escribir. (ítem reverso)	92%	0%	<b>92%</b>
65. Pospongo la tarea de escritura hasta el último momento. (ítem reverso)	83%	17%	<b>66%</b>
68. Me cuesta empezar a escribir. (ítem reverso)	75%	0%	<b>75%</b>

**Tabla 5.**  
Poder discriminante de los ítemes en concepciones de escritura

Ítemes	Grupos		
	Sup.	Inf.	ID
<i>Escritura como elaboración</i>			
3. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.	100%	92%	<b>8%</b>
8. Comparo y contraste ideas para hacer mi texto más claro.	100%	75%	25%
12. Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.	100%	67%	33%
41. Mientras escribo la Tesis, sigo una secuencia de planificación, textualización y revisión para cada capítulo.	100%	58%	42%
46. A lo largo de mi escrito, le voy dando claves al lector de lo que está por venir.	100%	33%	<b>67%</b>
52. Por lo general, examino con cuidado los requisitos del tipo de texto que debo producir.	100%	50%	50%
<i>Escritura como procedimiento</i>			
7. Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.	100%	25%	<b>75%</b>
14. Me gusta que las tareas de escritura que me asignan, tengan pautas claras con todos los detalles.	92%	58%	34%
32. Si se aconseja que una sección de la Tesis tenga un número determinado de hojas, trato de producir esa cifra	100%	83%	<b>17%</b>
40. Los profesores son la audiencia más importante.	92%	25%	<b>67%</b>
55. Mi intención cuando escribo es simplemente contestar la pregunta que me formulé.	58%	0%	58%
57. Si estudiara gramática y puntuación, mi escritura mejoraría mucho.	100	75%	25%
<i>Escritura como reproducción</i>			
17. Empleo muchas definiciones textuales para hacer más claro mi escrito.	67%	25%	42%
25. La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.	100%	58%	42%
35. Por lo general, para escribir un buen marco teórico alcanza con la lectura de un número delimitado de obras importantes.	92%	25%	<b>67%</b>
42. El texto académico se organiza como un repertorio de tópicos que se desarrollan secuencialmente de modo ordenado.	100%	67%	33%
45. En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.	92%	33%	59%
60. El texto académico debe ser impersonal, aséptico, porque su finalidad es informativa.	67%	0%	<b>67%</b>

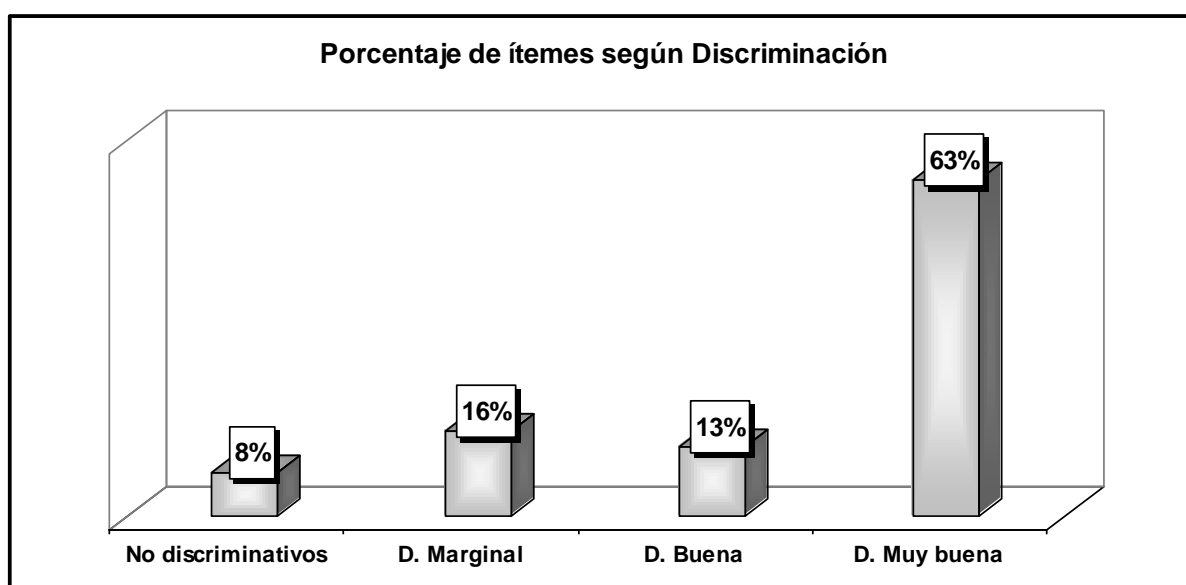
**Tabla 6.**  
Poder discriminante de los ítemes en autoeficacia para la escritura

Ítemes	Grupos		
	Sup.	Inf.	ID
<i>Autopercepción positiva</i>			
1. Puedo empezar a escribir con facilidad.	93%	0%	<b>93%</b>
44. La escritura me hace sentir bien.	100%	42%	58%
59. Tengo facilidad para escribir.	100%	0%	<b>100%</b>
<i>Logros de ejecución</i>			
4. Puedo elaborar una buena introducción que prepara al lector para las ideas principales de mi escrito.	100%	67%	33%
10. Soy capaz de producir un párrafo de apertura que capta el interés del lector.	100%	42%	58%



15. Puedo elaborar rápidamente buenas oraciones.	92%	33%	59%
19. Puedo reescribir mis oraciones confusas para convertirlas en oraciones bien claras.	100%	67%	33%
22. Cuando he escrito sobre un tema complicado, encuentro con facilidad un título corto y bien informativo.	75%	0%	<b>75%</b>
61. Puedo elaborar buenas síntesis.	100%	58%	42%
70. Puedo elaborar buenas conclusiones personales.	100%	58%	42%
<i>No Pensamientos negativos</i>			
37. El proceso de escritura me resulta estresante. (ítem reverso)	92%	0%	<b>92%</b>
62. Detesto escribir. (ítem reverso)	100%	42%	58%
64. Me preocupa que mis dificultades para escribir puedan sabotear la finalización de mi Tesis. (ítem reverso)	67%	0%	<b>67%</b>
66. Me asusta pensar que evaluarán mi escrito. (ítem reverso)	83%	0%	<b>83%</b>

En su representación gráfica:



El 92% de la escala resulta discriminativo: once ítems alcanzan discriminación *marginal* (de 20 a 29% de diferencia entre el grupo superior y el inferior); nueve obtienen discriminación *buena* (entre 30 a 39%) y cuarenta y cuatro, *muy buena* (40% o más); por otra parte, en esta última categoría diecinueve ítems (el 27% del instrumento) evidencian índices mayores al 60% de diferencia entre el grupo superior y el inferior<sup>6</sup>, esto es, son indicadores con muy alto poder discriminante.

Finalmente, realizamos un estudio bivariado mediante el coeficiente rho de Spearman entre todas las variables de la escala (Tabla 7):

<sup>6</sup> El ítem más discriminativo (100% de diferencia) es el N° 59, correspondiente a Autopercepción positiva: "Tengo facilidad para escribir".

**Tabla 7.**

Matriz de correlaciones entre las variables del inventario de escritura académica

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Estrategias de escritura	-	.67**	.69**	.17	.20	.56**	.84**
(2) Estrategias de regulación		-	.65**	.14	.26	.68**	.91**
(3) Escritura como elaboración			-	.24	.01	.47**	.70**
(4) Escritura como procedimiento				-	.41**	-.02	.12
(5) Escritura como reproducción					-	.18	.11
(6) Autoeficacia						-	.84**
(7) Competencia auto-percibida							-

\*\* $p \leq .01$ ; \*  $p \leq .05$ 

Según se observa en la tabla, las dos variables que no correlacionan con el resto son las concepciones de escritura como procedimiento y como reproducción, salvo la correlación entre ambas, en la línea de su correspondencia con una aproximación a la tarea que pone la atención en el nivel superficial del texto.

Por otra parte, se hallan las correlaciones esperadas entre la competencia auto-percibida para la escritura académica y: 1) el número de horas dedicadas a la escritura por semana (índice de 0,55,  $p = 0,01$ ) y 2) el número de hojas efectivamente producidas (0,37,  $p = 0,05$ ).

En las siguientes tablas (Tablas 8 a 12), se presentan los valores hallados en la muestra, convertidos a escala 10 a fin de que el número disímil de ítemes de cada dimensión no dificulte la interpretación de los resultados:

**Tabla 8.**Valores descriptivos de las *Estrategias de escritura*

	Casos	Media	D.S.	Mediana	Pje. mínimo	Pje. máximo
<b>Planificación</b>	39	6,90	1,63	7	1	9,50
<b>Textualización</b>	39	7,97	1,22	8,21	4,64	10
<b>Revisión</b>	39	8,15	1,80	8,33	0,83	10
<b>Total</b>	39	7,73	1,18	7,92	4,03	9,86

**Tabla 9.**Valores descriptivos de las *Estrategias de regulación de la escritura*

	<b>Casos</b>	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>Mediana</b>	<b>Pje. mínimo</b>	<b>Pje. máximo</b>
<b>Valor de la tarea</b>	39	7,52	1,58	7,50	4,17	10
<b>Control</b>	39	7,94	1,27	7,86	5,36	10
<b>Asistencia</b>	39	7,74	1,71	8,13	2,50	10
<b>Ambiente y tiempo</b>	39	6,90	1,99	7,50	2,50	10
<b>No Procrastinación</b>	39	4,79	2,25	5	0	8,33
<b>Total</b>	39	7,21	1,14	7,38	4,63	9

**Tabla 10.**Valores descriptivos de las *Concepciones de escritura*

	<b>Casos</b>	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>Mediana</b>	<b>Pje. mínimo</b>	<b>Pje. máximo</b>
<b>como Elaboración</b>	39	8,07	1,56	8,33	0,83	10
<b>como Procedimiento</b>	39	6,89	1,44	6,67	4,17	10
<b>como Reproducción</b>	39	6,46	1,41	6,67	3,33	8,75

**Tabla 11.**Valores descriptivos de las dimensiones de *Autoeficacia para la escritura*

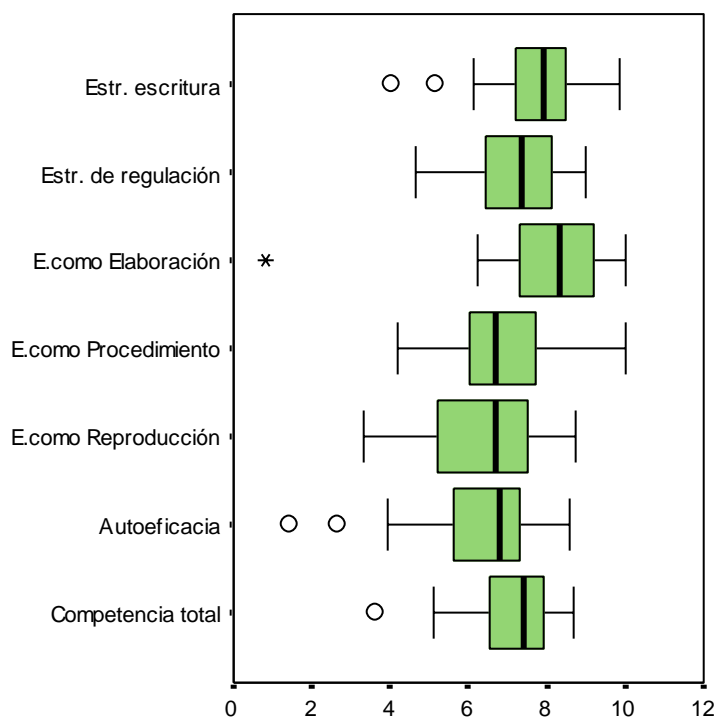
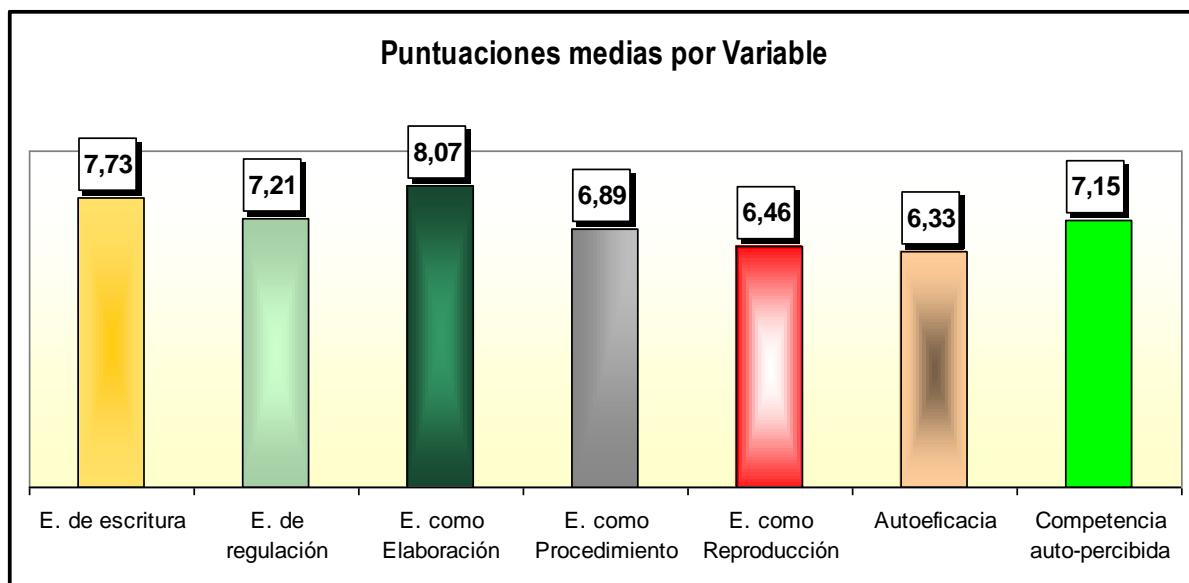
	<b>Casos</b>	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>Mediana</b>	<b>Pje. mínimo</b>	<b>Pje. máximo</b>
<b>Autopercepción positiva</b>	39	6,11	2,11	6,67	0	9,17
<b>Logros de ejecución</b>	39	6,77	1,34	6,78	2,86	8,93
<b>No pensamientos negativos</b>	39	5,74	1,55	6,25	0	8,75
<b>Total</b>	39	6,33	1,55	6,78	1,43	8,57

En relación con la variable que reúne Estrategias de escritura, de regulación de la misma y Autoeficacia, los resultados son:

**Tabla 12.**Valores descriptivos de *Competencia auto-percibida para la escritura académica*

	<b>Casos</b>	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>Mediana</b>	<b>Pje. mínimo</b>	<b>Pje. máximo</b>
<b>Competencia auto-percibida</b>	39	7,15	1,12	7,40	3,61	8,70

En la representación gráfica de las puntuaciones medias por variable y de la distribución del 50% central de la muestra:



El diagrama de caja muestra que los valores más altos (tanto en la ubicación del bloque como en el valor de la Mediana) se hallan en Estrategias de escritura y en Escritura como elaboración; el más bajo en Autoeficacia.

En suma, la escritura académica no es una competencia simple sino un sistema complejo de procesos interdependientes que están fuertemente vinculados a un sentimiento subyacente de autoeficacia como escritor. Aunque esta complejidad dificulta su evaluación y enseñanza, el enfoque socio-cognitivo de estos procesos y

creencias puede servir como vehículo para guiar la investigación futura y la instrucción.

A fin de implementar alguna forma de promoción de la escritura, se requiere evaluar los niveles de partida de los estudiantes. Para ello, será necesario disponer de un instrumento confiable y de fácil aplicación. El juicio acerca del valor de un instrumento para un propósito particular sólo debería emitirse una vez determinadas de manera objetiva sus cualidades psicométricas, porque este conocimiento es necesario para que tanto el instrumento como los datos obtenidos con el mismo puedan usarse significativamente.

El inventario construido a partir de la combinación de ítems de cinco instrumentos en uso (traducidos y adaptados a nuestra dimensionalización de la variable y al ámbito de la producción de una Tesis de posgrado) y de algunos elaborados *ad hoc*, manifiesta según el *alpha de Cronbach* que: una dimensión -Valor de la tarea- no alcanza la confiabilidad mínima aceptable; seis se hallan alrededor de dicho índice -cuatro correspondientes a Estrategias de escritura o de regulación de la misma: Planificación, Búsqueda de asistencia y apoyo del grupo, Estructuración del ambiente y del tiempo, Procrastinación; dos en Concepciones de escritura: como Procedimiento y como Reproducción-; cinco muestran confiabilidad buena -Textualización, Control y las tres dimensiones de Autoeficacia (Autopercepción positiva, Logros de ejecución y Pensamientos negativos)-, lo que evidencia que es la competencia más lograda del inventario; finalmente, dos coeficientes son altos: el correspondiente a la tercera Estrategia (Revisión) y a la concepción de la escritura como Elaboración. Por otra parte, la competencia auto-percibida alcanza una confiabilidad de 0,93, coeficiente que la teoría psicométrica juzga considerable.

También evidencia que el 92% de la escala resulta discriminativo a nivel marginal, bueno o muy bueno; en esta última categoría diecinueve ítems (el 27% del instrumento) tienen muy alto poder discriminante.

La escala resulta de ágil aplicación (según comentarios de los alumnos) y calificación, ambas cualidades de importancia en el ámbito educativo.

Por su finalidad exploratoria de las cualidades psicométricas del inventario, la principal limitación de nuestro trabajo es el tamaño de la muestra; a fin de profundizar este análisis, será necesario ampliar la muestra de modo que admita el análisis factorial.

## 5. Bibliografía

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca: Barcelona.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and essay writing. En R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (pp. 185–228). Plenum: New York.
- Bradbury-Jones, C. (2007). Exploring research supervision through Peshkin's l's: the yellow brick road. *Journal of Advanced Nursing*, 60(2), 220-228.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Towards Self-Regulated Academic Writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.
- Difabio de Anglat, H. (2008). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Aprendizaje, Hoy*, XIX(72), 19-28.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Grant, J. (2002). *Undertaking research in medical education*. Open University: Danish Association of Medical Education.
- Johnson, L., Lee, A. y Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499.
- Lavelle, E. (2006). Teachers' Self-efficacy for Writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73-84.
- Lavelle, E. y Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807–822.
- Lavelle, E. y Guarino, A. (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305.
- Lavelle, E., Smith, J. y O`Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 399-418.
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.
- Lonka, K. (1996). *The writing process questionnaire*. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Narvaja de Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 2-18.

- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22(4), 26-37.
- Sertillanges, A. (2003/1920). *La vida intelectual. Su espíritu, sus condiciones, sus métodos*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Silva, T. y Nicholls, J. (1993). College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 281–293.
- Torrance, M., Thomas, G. y Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27, 379–392.
- Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid (recuperado el 04/05/2011, [www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)).
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.
- Zimmerman, B. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.