

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

Colección Universidad

Título original: *Investigación en la escritura: tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*

Primera edición: noviembre de 2018

© Rosario Arroyo González, Mariano G. Fernández Almenara,
Christina Holgado-Sáez, Teresa Lara Moreno (eds.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-09-2

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

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 <i>Carta a una maestra</i>	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	

II ESCRITURA Y AFECTIVIDAD

Factores asociados a la ansiedad en la escritura de lenguas modernas

CHRISTINA HOLGADO-SÁEZ

Introducción

Que la ansiedad se hace patente entre los estudiantes universitarios es una realidad evidente y el mal endémico de las aulas. Investigadores y teóricos de segundas lenguas han sido conscientes de que la ansiedad se relaciona con el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Tanto profesores como alumnado sienten generalmente que la ansiedad constituye el mayor obstáculo para vencer una L2¹ (Gregersen, 2003; Horwitz, 2010; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Esta variable afectiva se define como un sentimiento que implica experimentar preocupación sobre un hecho que puede ocurrir o que podría haber ocurrido, de tal manera que esa sensación está presente en todo momento, o como un sentimiento de querer hacer algo con mucha ilusión, pero *a priori* nos preocupa por intuir que no lo logramos (Jebreil, Azizifar, Gowhary y Jamalinesari, 2014). Tyrer (1999: 11) la considera «la conciencia de la amenaza» y Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 125) como «un sentimiento subjetivo de tensión, temor, nerviosismo y preocupación asociada con la alerta que se provoca en el sistema nervioso autónomo». En relación con otros estudios, esta variable se vincula a la ansiedad en una L2, *ergo* influirá en la actuación lingüística positiva o negativamente (Lehrer, Goldman, y Strommen, 1990). Horwitz *et al.* (1986: 128) ofrecen una explicación sobre la ansiedad en una L2, entendiéndose «a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to class-

1. L2: Se utilizará este término para aludir a segunda lengua y a lengua extranjera.

room language learning arising from the uniqueness of the language learning process». La ansiedad en la escritura de una L2 conlleva una abstención general de la escritura, incluso a situaciones percibidas por el sujeto al que potencialmente se le exige una cierta cantidad de lengua escrita, con la posibilidad de la evaluación sobre ese texto escrito (Hassan, 2001: 4). A este respecto, la investigación de este autor manifiesta que los estudiantes con niveles altos de ansiedad en la escritura poseen una composición escrita más bien escasa. Estos mismos discentes evalúan sus trabajos con notas inferiores frente a sus compañeros con niveles bajos de ansiedad. Como resultado de estas situaciones afectivas, Cheng (2004) analiza los factores asociados a la ansiedad en la escritura de una L2 y, como resultado, aporta un instrumento denominado *second language writing anxiety inventory* (SLWAI), el cual determina los niveles y tipos de esta ansiedad. No obstante, y a pesar del reconocimiento cada vez mayor del SLWAI por parte de investigadores y profesionales de la enseñanza, resultan llamativos los escasos estudios que abordan la interacción simultánea de la ansiedad y los diferentes niveles lingüísticos de una L2.

Antecedentes

A finales de la década de los setenta, Scovel (1978) realiza una revisión de la literatura existente, concluyendo que los estudios sobre la ansiedad y el aprendizaje de una L2 presentaban resultados contradictorios en cuanto a la ansiedad y al rendimiento y actuación en una L2 (Daly y Miller, 1975). Numerosos investigadores aluden que estos resultados contradictorios se justifican en parte por la utilización de medidas inadecuadas, tales como escalas para evaluar la ansiedad y la ansiedad de estado-rasgo, que no examinan las respuestas individuales al estímulo específico en el contexto del aprendizaje de una L2. Sin embargo, a finales de los ochenta y noventa, prestigiosos investigadores como Horwitz *et al.* (1986), junto a MacIntyre y Gardner (1991), proponen conceptualizar la ansiedad en segundas lenguas y lenguas extranjeras como una única forma de ansiedad específica en el contexto lingüístico. Desde entonces se han desarrollado diversos instrumentos que han sido adoptados para medir esta ansiedad, destacando la *French class anxiety scale* y la *French use anxiety scale* (Gardner, 1985: 21) y *foreign language classroom anxiety scale* (Horwitz *et al.*, 1986). En el transcurso de las últimas décadas los investigadores comienzan a diferenciar la ansiedad en un idioma por destrezas como: la expresión lectora (Saito, Horwitz y Garza, 1999; Sellers, 2000; Vogely, 1998), la comprensión auditiva (Vogely, 1998), la expresión escrita (Cheng, Horwitz, y Schallerrt, 1999; Leki, 1999) y la expresión

oral (Philips, 1992). También sobresalen los estudios del efecto de la ansiedad en entornos virtuales (Dracopoulos y Pichette, 2011; Hurd, 2007; Pichette, 2009).

En cuanto al estudio de la medida de la ansiedad en la expresión escrita destaca la escala WAT (*writing apprehension test*) de Daly y Miller (1975). Esta escala ha sido cuestionada por su aplicación a una L1 y por su enfoque a nativos de lengua inglesa, por ello no puede aprovecharse para una L2. Adicionalmente, este instrumento mide la autoestima en cuanto a la habilidad para escribir, más que la ansiedad en la escritura. A principios de la década de los noventa, McKain (1991) incluye 12 ítems en un intento por reforzar y completar la WAT, pero solo consigue originar una escala unidimensional sin añadir subescalas. Desde una perspectiva multidimensional, la ansiedad no es un fenómeno unidimensional ni unitario, muy al contrario, como expresa Cheng (2004), engloba tres dimensiones diferentes y relativamente independientes:² la dimensión cognitiva (*cognitive anxiety*), la dimensión fisiológica (*somatic anxiety*) y la de comportamiento (*behavior anxiety*) que conforman la SLWAI (*second language writing anxiety inventory*).

Método

Las investigaciones sobre la ansiedad en la escritura en lenguas modernas se han consultado en las bases de datos Science Direct, de Elsevier y Education Resources Information Center (ERIC); las prestigiosas revistas: *System*, *Journal of Second Language*, *Social and Behavioral Sciences* y *The Interpreter and the Translator Trainer*, centrada en la actividad del intérprete y del traductor. Las palabras clave empleadas para reducir la búsqueda se basaron en: *writing anxiety*, *language writing anxiety*, *second language learning* y *writing apprehension*.

Resultados

En las últimas décadas se ha realizado un progreso considerable por mejorar los instrumentos de medición de la ansiedad en una L2, pero

2. Çınar y Erdost (2015) realizan un estudio cuantitativo en una universidad turca con 16 estudiantes de inglés durante un período de 8 semanas. Su objetivo consistía en reducir la ansiedad en la escritura mediante la retroalimentación de compañeros. Estos investigadores concluyen que los estudiantes evaluaron positivamente la experiencia por cuanto consideraban que su ansiedad escritora se había reducido y su autoestima había aumentado. Por otro lado, los resultados evidencian que el uso de retroalimentación entre iguales disminuye la ansiedad en la escritura de acuerdo a las dimensiones cognitiva, fisiológica y de comportamiento.

limitados esfuerzos por evaluar y perfeccionar las escalas existentes en la ansiedad de la escritura en una L2. No obstante, ¿cómo defender la insuficiente atención recibida por el mundo académico en cuanto al estudio de «la ansiedad en la escritura» en general? Centrémonos en las bases de datos que concentran estos trabajos: (i) según Science Direct arroja 92 resultados desde 1998. La tabla 1 refleja los escasos estudios desde el año 2006 hasta el 2017:

Tabla 7.1. Elaboración propia

Años	Artículos
2017	1
2016	5
2015	5
2014	12
2013	5
2012	8
2011	2
2010	9
2009	1
2008	3
2007	2
2006	1

Sin embargo, una combinación de los descriptores *writing anxiety* y *language writing anxiety* arroja un resultado de 22 publicaciones, concentradas en las famosas revistas: *System*, *Journal of Second Language y Social and Behavioral Sciences*. La base de datos sobre educación, ERIC, refiere los siguientes resultados: desde el año 2016, únicamente cinco publicaciones abordan la ansiedad en la escritura en una L2 (en su mayoría con el descriptor «inglés como L2»); todas ellas realizadas por investigadores orientales. Desde 1999 se obtienen 69 publicaciones respecto a la ansiedad en la escritura: predomina las palabras claves *second language learning* y *English (second language)* con un número de 25 descriptores. El nivel educativo abordado ha sido el universitario. El origen de las investigaciones procede de Taiwán y China, predominantemente, seguidos a rebufo de Malasia, Arabia Saudí, Canadá, Japón, Kuwait y Turquía. Si descendemos a niveles más específicos, como el campo de la traducción, la revista *The Interpreter and the Translator Trainer*, cuyo origen se remonta a 2007, aborda un único estudio sobre la ansiedad en la escritura en el trabajo del traductor en el año 2012, teniendo en cuenta una revisión bibliográfica desde 2007 a 2016. En este

sentido, la ansiedad en la escritura puede originar serios problemas a aquellos estudiantes cuyos estudios desemboquen en trabajos que requieran una competencia escritora digna.

La escritura es tanto una actividad emocional como cognitiva, es decir, pensamos y sentimos mientras escribimos (Cheng, 2002). Brand (1987: 442) apunta: «It is in cognition that ideas make sense. But it is in emotion that this sense finds value. Without such priorities, we could not think». Reconocer la importancia de la motivación y el afecto en los procesos de escritura es fundamental. En general, las investigaciones acerca de la ansiedad en la escritura revelan que la aprensión escritora es una modalidad distinta de la ansiedad, única en la comunicación escrita. La literatura documenta consistentemente dos efectos de aprensión escritora: (1) angustia asociada a la escritura, y (2) un rechazo profundo por el proceso escritor.

Conclusión

Diversos estudios sobre la ansiedad en la escritura en lenguas modernas determinan que numerosos factores contribuyen a la ansiedad en los estudiantes universitarios. Las expectativas sobrevaloradas en la escritura por motivos curriculares contribuyen probablemente al incremento de la ansiedad en la escritura, que asimismo afecta a la motivación de los estudiantes (Teranishi, Koch y Cass, 2011). Estos autores confirman, además, que los estudiantes exhiben su ansiedad en la escritura por tensión nerviosa, preocupación o dilación de una tarea. Del mismo modo, no está claro si las bajas calificaciones contribuyen a niveles altos de ansiedad, o si niveles altos de ansiedad predicen calificaciones inferiores. Por su parte, Cheng (2002) aprecia que los estudiantes de primer año poseen bajos niveles de ansiedad, frente a los estudiantes de cursos superiores; además descarta correlaciones entre la ansiedad en la escritura de una L1 y una L2.

En cuanto al género y su relación con la ansiedad en la escritura, algunas investigaciones sugieren que las exigencias culturales y ambientales pueden causar que las mujeres experimenten más ansiedad que los hombres (DeDeyn, 2011; Cayton, 1990; Cheng, 2002). Las mujeres pueden ser más proclives a padecer ansiedad como resultado de encontrar un equilibrio entre sus propias expectativas y las del docente en cuanto a su escritura. El género femenino también tiene que hacer frente a los retos por convenciones tradicionales del poder en el discurso. Por todo lo anterior, se necesitan más investigaciones al respecto.

En cuanto a la autoeficacia en la escritura, se confirma que la escritura como actividad de ocio y la ansiedad escritora son indicadores

significativos de la autoeficacia en la escritura. Estudiantes con niveles elevados de ansiedad en la escritura presentaron niveles más bajos de autoeficacia en la escritura que aquellos con ansiedad inferior. Sin embargo, no se define si altos niveles de autoeficacia en la escritura reducen la ansiedad en la escritura, o si inferiores niveles de la ansiedad en la escritura incrementan la autoeficacia en la escritura. Por ello, se precisa más investigación en orden a averiguar la direccionalidad de esta relación.

En cuanto al placer por la escritura, se confirma que la escritura como actividad de ocio repercute positivamente en la autoeficacia en la escritura, por ejemplo, los estudiantes que disfrutaban con la escritura como ocio presentan altos niveles de autoeficacia en la escritura. Igualmente, la nota de acceso de los estudiantes está significativamente relacionada con la escritura como actividad de ocio.

En definitiva, la escritura es una habilidad productiva exigente. Requiere de estrategias como la búsqueda de ideas, la recopilación de información, la organización y la combinación de esa información y esas ideas con un conocimiento lingüístico correcto de L2.

Referencias bibliográficas

- Brand, A. G. (1987). «The why of cognition: emotion and the writing process». *College Composition and Communication*, 38: 436-443.
- Cayton, M. K. (1990). «What happens when things go wrong: women and writing blocks». *Journal of Advanced Composition*, 10 (2): 321-337.
- Cheng, Y. S. (2004). «A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation». *Journal of Second Language Writing*, 13: 313-335.
- (2002). «Factors associated with foreign language writing anxiety». *Foreign Language Annals*, 35 (5): 647-656.
- Cheng, Y. S.; Horwitz, E.; Schallert, D. (1999). «Language anxiety: differentiating writing and speaking components». *Language Learning*, 49 (3): 417-446.
- Çinar Yastibaş, G.; Erdost Yastibaş, A. (2015). «The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199: 530-538.
- Daly, J. A. (1978). «Writing apprehension and writing competency». *The Journal of Educational Research*, 72 (1): 10-14.
- Daly, J. A.; Miller, M. D. (1975). «Further studies in writing apprehension: SAT scores, success, expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences». *Research in the Teaching of English*, 13: 37-45.
- DeDeyn, R. (2011). *Student identity, writing anxiety, and writing performance: a correlational study* (tesis no publicada). Colorado State University: Colorado. Recuperado el 4 de junio de 2017 de: <https://goo.gl/aPC5nL>.

- Dracopoulos, E.; Pichette, F. (2011). «Second language writing anxiety, computer anxiety, and performance in a classroom versus a web-based environment». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1 (1): 101-117.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gregersen, T. S. (2003). «To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students». *Foreign Language Annals*, 36 (1): 25-32.
- Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students*. Recuperado el 4 de junio de 2017 de: <https://goo.gl/EgDPr9>.
- Horwitz, E. K. (2010). «Foreign and second language anxiety». *Language Teaching*, 43 (2), 154-167. DOI: 10.1017/S026144480999036X.
- Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B.; Cope, J. (1986). «Foreign language classroom anxiety». *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.
- Hurd, S. (2007). «Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: the distance factor as a modifying influence». *System*, 35 (4): 487-508.
- Jebreil, N.; Azizifar, A.; Gowhary, H.; Jamalinesari, A. (2014). «A Study on writing anxiety among Iranian EFL students». *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (2): 68-72.
- Lehrer, P. M.; Goldman, N. S.; Strommen, E. F. (1990). «A principal components assessment of performance anxiety among musicians». *Medical Problems of Performing Artists*, 5 (1): 12-18.
- Leki, I. (1999). «Techniques for reducing second language writing anxiety». En: D. J. Young (ed.). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 64-88). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D.; Gardner, R. C. (1991). «Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature». *Language Learning*, 41 (1): 85-117.
- McKain, T. L. (1991). *Cognitive, affective, and behavioral factors in writing anxiety* (tesis doctoral no publicada). Washington, D.C.: Universidad Católica de América.
- Philips, E. M. (1992). «The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes». *The Modern Language Journal*, 88: 403-415.
- Pichette, F. (2009). «Second language anxiety and distance language learning». *Foreign Language Annals*, 42: 77-93.
- Saito, Y.; Horwitz, E. K.; Garza, T. J. (1999). «Foreign language reading anxiety». *Modern Language Journal*, 83: 202-218.
- Scovel, T. (1978). «The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research». *Language Learning*, 28: 129-142.
- Sellers, V. (2000). «Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language». *Foreign Language Annals*, 33: 512-521.

- Teranishi Martínez, C.; Kock, N.; Cass, J. (2011). «Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (5): 351-360.
- Tyrer, P. (1999). *Anxiety: a multidisciplinary review*. Londres: Imperial College Press.
- Vogely, A. J. (1998). «Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions». *Foreign Language Journal*, 31: 67-80.

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.