



LA ESCRITURA REFLEXIVA COMO PRÁCTICA COTIDIANA DE LOS PRE-ADOLESCENTES Y LOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES: SITUACIÓN ACTUAL Y CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS (1)

RAMÓN MENDOZA BERJANO (*)

RESUMEN. La práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo por parte de los pre-adolescentes y de los adolescentes puede servir para potenciar de manera significativa aspectos muy diversos de su desarrollo personal. Se trata, sin embargo, de una cuestión escasamente investigada. En este trabajo, se estudia el grado de implantación de la escritura como práctica cotidiana entre el alumnado, no como tarea escolar, y su interrelación con otros aspectos de los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes. También se examina si la práctica voluntaria de la escritura está asociada a determinadas características del contexto familiar y a una satisfactoria adaptación escolar, así como a menor frecuencia de conductas de riesgo en el sujeto. La muestra está compuesta por 887 alumnos de 10 a 18 años, elegidos de forma aleatoria en cinco comunidades autónomas en el marco del estudio piloto del proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados), en el que han participado 225 centros docentes de todo el país. Los datos han sido recogidos mediante un cuestionario que ha sido cumplimentado anónimamente por los alumnos en sus respectivas aulas y que les ha sido facilitado por un encuestador ajeno al centro docente. Para el análisis de los datos, con vistas a este trabajo, se ha utilizado preferentemente una técnica multivariable de carácter exploratorio. Los resultados muestran que la práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo no está generalizada entre el alumnado actual. El 16% de la muestra manifiesta que nunca ha escrito algo *motu proprio* y una cuarta parte (24%), sólo una vez. Se constatan notables diferencias de género a este respecto (las chicas escriben más frecuentemente que los chicos). En el trabajo, se rastrea sistemáticamente con qué tipo de respuestas, de todas las variables categoriales estudiadas, está asociada significativamente tanto la práctica frecuente de la escritura de cariz reflexivo como su nula práctica. Los resultados indican que, al menos en España, la escritura reflexiva está íntimamente ligada a determinados aspectos de los prin-

(*) Universidad de Huelva.

(1) Agradecimientos: Este trabajo está enmarcado en el proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados), que ha podido llevarse a cabo gracias a la colaboración de las Consejerías de Educación de todas las Comunidades Autónomas y de los 225 centros docentes participantes en la investigación. El estudio ha sido financiado por la Fundación Española para la Investigación y Prevención del Sida (FIPSE) (expediente 3066/99).

El autor agradece el asesoramiento de María José Rodrigo López y Beatriz Triana Pérez (Universidad de La Laguna) en el diseño del estudio, así como el continuado apoyo a este proyecto de Joan Manuel Batista Foguet (Universidad Ramón Llull). Igualmente, agradece la colaboración prestada por Antonia Rubio González (Universidad de Huelva) en el proceso de los datos.

cipales contextos de desarrollo de los adolescentes (el entorno familiar, el escolar, el de los iguales y el mediático), así como a ciertas características de los propios sujetos. El artículo finaliza analizando cómo se podría explicar que la práctica voluntaria de la escritura esté escasamente implantada en el alumnado actual, sea más frecuente entre las chicas que entre los chicos y esté asociada con determinadas características de los contextos de desarrollo, o bien con determinados rasgos del sujeto. Se concluye invitando a docentes, padres y otros agentes educativos a reflexionar sobre las medidas que habría que adoptar para fomentar la práctica de la escritura voluntaria de cariz reflexivo, a la luz de los hallazgos encontrados.

ABSTRACT. The reflective voluntary practice of writing by pre-adolescents and adolescents may significantly foster many diverse aspects of their personal development. However, this matter has been scarcely investigated. In this work, we study the degree of introduction, among students, of writing as an everyday practice, not as homework, and its interrelation with other aspects of pre-adolescents and adolescents' ways of life. It is also examined if voluntary practice of writing is associated with certain characteristics of the familiar context and with a satisfactory school adaptation, as well as with a minor frequency of risk behaviours in the individual.

The random sample was composed by 887 ten to eighteen year-old students from five Autonomous Communities within the field trial of the EVAE (Schooling Adolescents' Ways of Life) project, where 225 schools all over the country have participated. Data collection has been done through a questionnaire filled in anonymously by the pupils in their classrooms and administered by a person not belonging to the school. An exploratory multivariable technique has been used to analyse data.

Results show that the voluntary practice of writing with a reflective aspect is not generalized among the current pupils. 16% of the sample say that they have never written anything *motu proprio* and 24% only once. Significant gender differences are verified (girls write more frequently than boys).

It is observed systematically in the study with what kind of answers, of all the categorical variables studied, the frequent practice of writing with a reflective aspect and the absence of this practice is associated with. Results show that, at least in Spain, the reflective writing is intimately linked to several aspects of the main development contexts of teenagers (family, school, peers, media environment), as well as certain characteristics of the individuals themselves.

The article finishes analysing how it could be explained that the voluntary practice of writing is scarcely implemented in the current pupils, that it is more frequent among girls than among boys, and that it is associated with certain characteristics of the development contexts, or with certain aspects of the individual. It is concluded inviting teachers, parents and other educational agents to reflect about the measures to be adopted in order to promote the practice of the voluntary writing with a reflective aspect, in the light of the outcomes.

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta se vienen realizando periódicamente estudios de ámbito estatal sobre los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes escolarizados

españoles bajo la denominación genérica de «Proyecto ECERS» (Estudio de las Conductas de los Escolares relacionadas con la Salud). Este proyecto se ha desarrollado en el marco de una investigación europea apoyada por la Organización Mundial de la

Salud (Mendoza, Sagra y Batista, 1994; Mendoza, Batista y Oliva, 1994; Batista *et al.*, 2000).

Tanto el proyecto ECERS como otros estudios de ámbito estatal han dejado constancia de la práctica frecuente entre el alumnado de nuestro país de diversas conductas de riesgo que pueden denotar una escasa reflexividad y una actitud poco previsora, como serían el abuso de diversos tipos de drogas (institucionalizadas o no), la conducción arriesgada de vehículos, la falta de respeto como viandante a las normas de circulación viaria o las prácticas sexuales con riesgo de contagio de enfermedades de transmisión sexual (Mendoza, Sagra y Batista, 1994; DGPNSD, 1995; Mendoza *et al.*, 1998; Batista *et al.*, 2000; Plasencia y Moncada, 2000; Ruiz, Aceijas y Hernán, 2002)

Igualmente, los hallazgos del proyecto ECERS han corroborado que un amplio sector del alumnado de nuestro país presenta diversos indicios de una pobre integración en el sistema educativo, como son mostrar insatisfacción con su vida escolar, repetir curso u obtener bajas calificaciones, entre otros.

Tanto la práctica de conductas de riesgo por parte de los adolescentes como la deficiente adaptación escolar son fenómenos complejos que están generados por muy diversos factores. No es el objeto de este artículo profundizar en la etiología de ambos fenómenos, pero sí arrojar luz sobre una de sus posibles raíces: las dificultades de numerosos pre-adolescentes y adolescentes para reflexionar y para adoptar posturas reflexivas; dicho de otra forma, su escasa utilización del lenguaje como herramienta de reflexión personal.

El uso reflexivo de la palabra puede adoptar diversas formas: el diálogo sosegado, escuchar atentamente una narración o una representación, la reflexión personal, la lectura pausada o la escritura reflexiva. Cualquiera de estas manifestaciones del uso reflexivo de la palabra contribuye

significativamente a que nos desarrollemos como individuos y como miembros plenos de una sociedad. También ayuda a prever las consecuencias de nuestros actos y a que adoptemos conscientemente conductas más prudentes.

En efecto, en lo que respecta a las sociedades en su conjunto, el uso reflexivo de la palabra, en sus distintas modalidades, ha contribuido decisivamente al desarrollo cultural de cada sociedad y a la transmisión del saber acumulado dentro de ella y entre unas sociedades y otras. Este uso reflexivo de la palabra ha sido también clave para la formación de las identidades colectivas. Todo ello ha ocurrido desde hace milenios tanto en las sociedades de tradición oral (como es el caso, por ejemplo, de la mayoría de las culturas del África negra) como también en las sociedades que, desde la civilización sumeria, han hecho de la escritura el soporte principal del saber de tipo académico.

Por otra parte, a escala individual, como antes se apuntaba, el uso reflexivo de la palabra, en cualquiera de sus formas, tiene un efecto polivalente sobre todos los ámbitos del desarrollo humano. Potencia el desarrollo del propio lenguaje y, consiguientemente, la capacidad de análisis, la estructuración mental de la información asimilada y la riqueza en la comunicación. Ello contribuye, a su vez, a una mejor comprensión de la realidad propia o ajena y a una más fácil identificación y expresión de vivencias y sentimientos, así como a una mayor capacidad para los aprendizajes académicos y no académicos. Igualmente, facilita la definición de metas realistas hacia las que dirigir el propio desarrollo personal y la obtención de recursos para desarrollar los planes previstos, amén de un sinfín de otras implicaciones positivas para el desarrollo personal.

Ahora bien, si la práctica de conductas de riesgo entre los pre-adolescentes y los adolescentes así como la inadaptación escolar son fenómenos muy extendidos y

probablemente crecientes y si en parte pueden deberse a las dificultades para utilizar el lenguaje como herramienta reflexiva, ello denotaría que quizás en la actualidad se observe una creciente dificultad de los más jóvenes para hacer un uso reflexivo de la palabra. De ser esto cierto, las consecuencias inmediatas y diferidas, tanto de índole individual como colectiva, son o serán extremadamente preocupantes y afectarán a prácticamente todos los ámbitos del desarrollo humano y de la vida social.

A pesar de las implicaciones de esta posible tendencia, ha sido escasa la investigación realizada al respecto hasta la fecha. En concreto, los estudios sobre la práctica de la escritura reflexiva, una de las modalidades del uso reflexivo de la palabra, parecen ser prácticamente inexistentes.

No es el objeto de este trabajo recapitular las aportaciones más relevantes que la psicología ha efectuado en las últimas décadas del siglo XX en torno a la importancia de la escritura reflexiva como motor del desarrollo personal y, consiguientemente, con respecto a la necesidad de que sea fomentada en el marco de los aprendizajes escolares. Esta labor ha sido ya abordada en un reciente artículo (Miras, 2000).

Este artículo está centrado en la escritura como práctica cotidiana, no como práctica escolar. Más específicamente, pretende examinar la implantación de la práctica extraescolar de la escritura reflexiva entre el alumnado de 10 a 18 años, así como determinar si dicha práctica está asociada con determinadas características de sus contextos educativos y con ciertos rasgos autopercebidos por parte del propio sujeto. Igualmente, pretende analizar la interconexión entre esta práctica y otros aspectos del estilo de vida del pre-adolescente o el adolescente; dicho de otra forma, intenta explorar la incardinación de la escritura de cariz reflexivo en los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país.

Por «estilo de vida» entendemos el conjunto de patrones de conducta que caracterizan la manera general de vivir de un individuo o de un grupo. Este concepto no incluye las creencias ni las actitudes de dicho sujeto o grupo, aunque, lógicamente, el estilo de vida guarde cierta relación con ellas. El análisis de cuáles son los determinantes más relevantes en la génesis de los estilos de vida de una población ya fue efectuado en un trabajo anterior (Mendoza, 1991; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994).

En último término, este artículo pretende aportar ideas y datos que ayuden a comprender la realidad de la implantación de la práctica de la escritura reflexiva entre el alumnado actual, para poder intervenir al respecto de manera efectiva.

El presente trabajo se enmarca en el seno de un vasto estudio de ámbito estatal sobre los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes escolarizados, que también examina su integración familiar, su adaptación escolar, sus relaciones con los iguales y ciertos aspectos de su autopercepción. El proyecto EVAE (Estilos de Vida de los Adolescentes Escolarizados) es una iniciativa conjunta de las universidades de Huelva, La Laguna y Ramón Llull. Ha sido desarrollado en el periodo 1999-2003. Su objetivo primordial ha sido obtener información relevante para estimular la prevención efectiva del Sida entre los adolescentes de nuestro país. Además, se ha querido profundizar, entre otros aspectos, en la relación que pueda existir entre las conductas de riesgo, la inadaptación escolar y el escaso «uso reflexivo de la palabra».

Interesa clarificar el sentido del término «escritura reflexiva», utilizado reiteradamente en este trabajo. En general, puede decirse que un sujeto escribe reflexivamente cuando no lo hace de manera mecánica o automatizada o con gran impulsividad y precipitación. Ahora bien, este término engloba, sin duda, modalidades muy diversas de esta forma de escribir.

Escribe reflexivamente el sujeto que piensa lo que escribe -aquí reflexionar ayuda a matizar lo que se quiere comunicar-, pero también el que se ayuda de la escritura para reflexionar (aunque lo haga con cierta rapidez). También reflexiona la persona que, antes de escribir, se sitúa mentalmente en la mente del lector potencial y en su contexto vital. Puede englobarse igualmente dentro del concepto de escritura reflexiva el hecho de releer y retocar lo ya escrito para mejorarlo o cambiarlo.

¿Cuáles pueden ser los beneficios educativos más relevantes que aporta la práctica de la escritura reflexiva? En cuanto *reflexión*, potencia la evaluación de lo observado, sean acontecimientos naturales o sociales, sean rasgos o conductas de personas relevantes, sean reacciones o rasgos del propio sujeto, o bien sean mensajes recibidos a través de cualquier medio informativo u otras fuentes de información.

La reflexión personal resulta crucial para resolver adecuadamente cualquiera de los retos que se plantean los adolescentes en sociedades complejas como la nuestra: aprehender parte del saber histórico acumulado, captar las normas que rigen el mundo adulto y su lógica, autoconocerse y clarificar el propio futuro, así como filtrar y jerarquizar las informaciones recibidas, con frecuencia cambiantes, ambivalentes o contradictorias.

La reflexión personal está, además, en la base del pensamiento lógico-formal, del pensamiento original y del pensamiento crítico, al que tanta importancia conceden autores como Keating (1993). Por otra parte, sin reflexión personal resulta extremadamente difícil el autocontrol o la jerarquización de los propios valores en el seno de un sistema de pensamiento coherente. La reflexión facilita también la evaluación y la integración de experiencias, que se convierten así en fuente de aprendizaje. La reflexión contribuye asimismo a la asimilación estructurada de aprendizajes escolares o provenientes de cualquier otro contexto

educativo. En definitiva, la reflexión humaniza y culturiza. La escritura puede ser una vía privilegiada de reflexión.

Pero la escritura suele ser también una vía de *comunicación*. En cuanto tal, fortalece las relaciones del sujeto y amplía su ángulo de visión y de comprensión del mundo. Sirve de soporte a la expresión de sentimientos matizados, a la narración de vivencias o al desarrollo de relaciones profesionales o de cualquier otra índole. Escribir para el otro ayuda además a aprender a narrar en términos inteligibles para los demás, lo que reduce el subjetivismo del sujeto y le facilita la comprensión de la perspectiva del otro. Todo ello redundará, a su vez, en una mejor comprensión de los contextos de desarrollo y de uno mismo.

Escribir desarrolla notablemente la propia habilidad de expresarse, como también ocurre con la práctica de las otras modalidades del uso reflexivo de la palabra. Escribir reflexivamente ayuda a saber escribir, como es lógico, pero también estimula la riqueza de la expresión oral: la clarificación de las ideas, su organización en un hilo narrativo, la utilización de un léxico preciso, entre otros aspectos. Escuchar atentamente, leer con calma y hablar con sosiego potencian la reflexión personal y la capacidad de expresarse por escrito, y viceversa: todas las formas del uso reflexivo de la palabra se estimulan interactivamente si se practican de manera voluntaria y placentera.

En nuestra sociedad, y en tantas otras que a lo largo de la historia han construido un sistema educativo que utiliza la palabra culta como el principal instrumento de la transmisión del saber, poder expresarse por escrito de manera precisa contribuye decisivamente al propio desarrollo educativo y profesional. El sujeto puede construir o reconstruir de manera estructurada sus aprendizajes con la potente ayuda de la escritura reflexiva. Posteriormente, el sujeto podrá demostrar su saber redactando adecuadamente un trabajo, un proyecto o

un examen, que en sí mismos serán también motivos de aprendizaje y no sólo un medio de evaluación. Escribir reflexivamente ayuda a descubrir, incluso en situaciones de evaluación.

Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurre con las otras formas del uso reflexivo de la palabra, que son más efímeras, escribir sirve para dejar constancia ante uno mismo o ante los demás de lo pensado o sentido en un determinado momento. Ello facilita la reflexión posterior a partir de lo escrito, o bien la propia evaluación de lo anteriormente pensado y expresado sobre el papel. Se potencia así profundizar en la cuestión objeto de estudio, al igual que avanzar en la generación de un pensamiento «propio», aunque ya sabemos que sólo muy excepcionalmente un pensamiento es genuinamente propio, ya que siempre se realiza en el seno de una cultura, que en parte lo ha posibilitado y en parte lo ha limitado. Con estas salvedades, se puede decir que la escritura reflexiva potencia el pensamiento original en el propio sujeto, así como la asimilación profunda de ideas o saberes generados por otros.

Por todo lo anterior, la escritura reflexiva contribuye también a generar confianza en el sujeto en su propia capacidad de generar ideas y de clarificar cuestiones complejas, bien de manera individual o bien en interacción con otros. Esta confianza en la propia capacidad de generar ideas útiles es clave para estimular la creatividad del sujeto y para que éste adopte una postura relajada al escribir y, por tanto, sea más probable que disfrute escribiendo. La confianza del sujeto en sí mismo contribuye al desarrollo intelectual de manera polivalente, en muy diversos aspectos que sería prolijo reflejar en esta síntesis.

En lo que se refiere específicamente a la adolescencia, la reflexión personal contribuye a satisfacer necesidades nucleares de la persona en esta etapa, como son el autoconocimiento y la autoaceptación, que a su vez redundan en mejorar la autoestima,

potente catalizador del desarrollo personal. La clarificación de la propia identidad personal puede ser también estimulada por la reflexión personal. La escritura reflexiva, en concreto, puede contribuir a éstos y otros logros relevantes en la adolescencia.

En contraste, la escasa práctica de la escritura reflexiva, o la ausencia total de la misma, conllevarán con gran probabilidad un pobre desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Ello redundará en una amplia gama de dificultades escolares y laborales, en encontrar menor placer al escribir y, presumiblemente, en una menor riqueza en la expresión oral. Igualmente, estos sujetos tenderán, por lo general, a un menor desarrollo del pensamiento reflexivo y de lo que éste conlleva; así, probablemente tenderán a una menor capacidad de abstracción, a un menor desarrollo de lógicas abstractas de tipo físico o metafísico y a una mayor propensión a las conductas de riesgo que denoten un escaso autocontrol, entre otros rasgos vinculables a la escasa reflexividad.

Como es lógico, las ventajas de la escritura reflexiva sobre el desarrollo de un sujeto estarán en función, entre otras variables, de la frecuencia con que éste la practique. Si se reflexiona por escrito sólo una o pocas veces en la vida, aún así puede tener un cierto impacto sobre el sujeto (por ejemplo, si se trata de una reflexión lúcida sobre las ventajas e inconvenientes de una determinada opción profesional o personal). Pero está claro que, como en tantas otras conductas recomendables, los beneficios guardarán una estrecha relación con la frecuencia con la que se practique. Por ello, el reto para los educadores estriba en conseguir que se convierta en un hábito para los alumnos; es más, en un hábito que perdure. En otras palabras, se trata de que se incardine en el estilo de vida del sujeto. Si no, sus beneficios serán, por lo general, efímeros o muy puntuales.

Ahora bien, una vez resaltada a través de esta síntesis la importancia educativa de

la escritura reflexiva, analicemos qué factores favorecen su práctica y qué otros la dificultan.

Escribir un texto requiere un cierto esfuerzo, saber hacerlo y poder hacerlo, además de tener algo que decir (al menos, una idea germinal a la que irle dando forma). Expresado en otros términos, escribir requiere motivación, un cierto sosiego, ciertas habilidades y el empleo de una cierta energía física, además de papel y lápiz o equivalentes.

Como en tantas otras capacidades humanas, el hábito desarrolla la habilidad y, a su vez, la habilidad facilita el hábito. Quien sabe redactar con fluidez requiere menor esfuerzo para hacerlo y, a su vez, encuentra mayor placer haciéndolo. Pero, en todo caso, un cierto nivel de motivación siempre será necesario para ponerse a escribir, incluso en los más avezados en la técnica.

Las fuentes de motivación para la escritura pueden ser variadas, sin duda. Pero, en esencia, el nivel de motivación de un sujeto para redactar un texto dependerá probablemente de los siguientes factores: 1) del prestigio social atribuido a la escritura; 2) del beneficio percibido en el hecho de escribir ese texto, tanto de manera inmediata (por ejemplo, aclararse en una toma de decisiones o comunicar algo relevante a alguien relevante), como de manera diferida (por ejemplo, desarrollar la propia capacidad de escribir); 3) del placer previo experimentado en situaciones anteriores en las que se ha redactado con un propósito similar; 4) de la sensación de competencia para hacerlo, y 5) de la percepción de que será fácil encontrar un contexto físico y humano que permita concentrarse en la tarea. La motivación puede depender también, en algunos casos, del temor a las consecuencias de no redactar el texto en cuestión.

Si se trata de un texto escrito de manera reflexiva, se requerirán buenas dosis de motivación y de sosiego, ya que requiere

mayor concentración y esfuerzo que una escritura más impulsiva, mecánica o superficial. En este sentido, las características de los contextos donde cotidianamente el sujeto se desenvuelve juegan un papel esencial, ya que pueden facilitar ese clima de sosiego o, por el contrario, dificultarlo hasta el extremo.

Tan importante como tener un cierto nivel de motivación para ponerse a redactar es que el sujeto lo encuentre fácil de practicar. En el día a día, tendemos a practicar preferentemente las conductas que resultan más fáciles, porque no presentan barreras culturales, económicas o físicas que las obstaculicen. Del mismo modo, tendemos a dejar de hacer las conductas que implican obstáculos relevantes de cualquier índole, incluso aunque estemos fuertemente motivados hacia su práctica.

Desde esta perspectiva, podemos preguntarnos si es previsible que la mayoría de los escolares contemporáneos practiquen con frecuencia la escritura reflexiva. Sería lógico encontrar que esta conducta está escasamente implantada como hábito en el alumnado actual de nuestro país si el medio en que se desenvuelven ofrece, *de facto*, numerosas barreras y pocos apoyos en relación con su práctica.

Podríamos preguntarnos, también, si tan importante es el desarrollo de este hábito, si se ha logrado potenciarlo de manera efectiva entre los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país. Más en concreto, en lo que se refiere específicamente al alumnado de 10 a 18 años, ¿con qué frecuencia escribe éste de manera voluntaria, fuera del horario escolar, algún texto que estimule su reflexión?, ¿quiénes son los que escriben con más frecuencia, dentro del alumnado pre-adolescente y adolescente? y ¿qué sector es el menos propenso a practicar este educativo hábito? Éstas son algunas de las preguntas a las que pretende responder este trabajo.

También examinaremos con qué está asociado tanto escribir con frecuencia

como no haber escrito *nunca* de forma voluntaria o bien haberlo hecho sólo una o dos veces. A este respecto, se ha partido de una serie de hipótesis que, aunque subyacen en lo ya expuesto en esta introducción, interesa explicitarlas.

HIPÓTESIS REFERENTES A LOS CONTEXTOS DE DESARROLLO

El hábito de la escritura reflexiva será más frecuente en el alumnado cuyos padres muestren estilos educativos que denoten cierta tendencia a la reflexión en ellos mismos. En concreto, y refiriéndonos sólo a aspectos medibles a través de variables del cuestionario del estudio EVAE, este hábito será más habitual si la familia comparte actividades en común, si los hijos cooperan en las tareas domésticas y si a los hijos les resulta relativamente fácil dialogar con sus padres sobre temas que les preocupen. A su vez, la escritura reflexiva será tanto más frecuente en el alumnado cuanto mayor sea el nivel educativo alcanzado por los padres.

En lo que se refiere al contexto escolar, la escritura reflexiva aparecerá positivamente asociada con diversos indicadores de una buena integración escolar (satisfacción con la vida escolar, calificaciones relativamente buenas, una ejecución regular de los deberes escolares, la no repetición de curso y la ausencia de faltas injustificadas a clase).

El hábito de la escritura reflexiva estará directamente relacionado con el de la lectura voluntaria, e inversamente relacionado con dedicar un alto número de horas a ver la televisión o a jugar con videojuegos, así como con estar muchas tardes con los amigos en la calle.

HIPÓTESIS REFERENTES A LAS CONDUCTAS DE PROTECCIÓN Y DE RIESGO

Los sujetos que más frecuentemente escriban de manera reflexiva mostrarán respuestas que denoten mayor reflexividad

que el resto (por ejemplo, al valorar cómo debe actuarse en situaciones de seguridad vial que en nuestro medio social no suelen ser objeto de instrucciones claras por parte de los padres, profesores o autoridades de tráfico). Serán más conscientes de los riesgos que entraña circular por las redes viarias sin cumplir la normativa de seguridad vial.

Estos sujetos con más hábito de escritura mostrarán, igualmente, mayor resistencia a la presión de los iguales cuando el grupo les quiera forzar a tomar una decisión con la que no estén de acuerdo.

Asimismo, mostrarán una mayor capacidad de integración de informaciones que sean relativamente complejas y puedan ser obtenidas a través de medios muy diversos. Éste será el caso, por ejemplo, de los mecanismos de transmisión del Sida y de los medios que será preciso adoptar para prevenirlo, por lo que la práctica frecuente de la escritura reflexiva estará asociada a un mayor nivel de información en este terreno.

Los sujetos que nunca escriban reflexivamente, o que lo hagan muy rara vez, serán más propensos a practicar conductas de riesgo que denoten un escaso autocontrol o bien dificultad para valorar situaciones teniendo en cuenta la perspectiva de los demás. Entre ellas, las siguientes: mayor propensión a no respetar las normas de tráfico al circular en vehículos o como videntes y mayor frecuencia de consumo de alcohol y de drogas no institucionalizadas.

METODO

La metodología del proyecto EVAE es muy similar a la del ECERS (Estudio sobre Conductas de los Escolares relacionadas con la Salud), llevado a cabo en 1986, 1990 y 1994 en nuestro país, con muestras representativas del alumnado pre-adolescente y adolescente. En anteriores trabajos, dicha metodología ha sido expuesta con todo

detalle (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Mendoza *et al.*, 1998; Batista *et al.*, 2000).

SUJETOS

El estudio EVAE se ha llevado a cabo con una muestra de ámbito estatal (n=9.000 sujetos), representativa del alumnado de 10 a 18 años. Esta muestra ha sido elegida con referencia a muchas etapas, con criterios de aleatoriedad y de proporcionalidad, y de manera estratificada (en función del área geográfica, del curso y del tipo de titularidad del centro).

La filosofía que ha regido el diseño de la muestra ha sido, en suma, procurar que cualquier alumno de 10 a 18 años de cualquier comunidad autónoma tenga la misma probabilidad de salir elegido que cualquier otro alumno con una edad comprendida en ese rango, independientemente del tamaño del municipio donde resida y del tamaño del centro donde curse sus estudios. Se trata de una muestra por conglomerados, de manera que, en las fases finales del procedimiento, se han elegido de forma aleatoria 204 centros docentes y, dentro de ellos, se han seleccionado, también al azar, dos aulas de los cursos objeto

de estudio (5º y 6º de primaria, 1º a 4º de secundaria; 1º y 2º de bachillerato y 1º y 2º de los ciclos formativos de grado medio).

Este trabajo ha sido elaborado a partir de los datos recogidos en el estudio piloto, desarrollado en abril-mayo de 2002 con una muestra de 887 sujetos elegidos de manera aleatoria en un total de 21 centros, ubicados en cinco comunidades autónomas: Galicia, País Vasco, Cataluña, Canarias y Andalucía. La tabla I desglosa la composición de la muestra por sexo y edad. En este estudio piloto, no se ha incluido el alumnado de los ciclos formativos de grado medio, que sí ha sido adecuadamente representado en el trabajo de campo definitivo.

INSTRUMENTO

El cuestionario del EVAE recoge una información muy variada sobre el estilo de vida del alumno, así como sobre determinados aspectos de su integración familiar, de su adaptación escolar y de su autopercepción. Se recaba también información sobre sus conocimientos, actitudes y opiniones relativos al Sida. Se incluyen, asimismo, cuestiones de tipo sociodemográfico. Una parte

TABLA I
Composición de la muestra del estudio piloto del proyecto EVAE en función del género y la edad

EDAD	CHICOS	CHICAS	TOTAL
10-11	78	97	175
12-13	111	107	218
14-15	106	115	221
16-17	96	90	186
18 ó más	33	53	86
TOTAL	424	462	886

de las preguntas proviene de los cuestionarios del ECERS y otra parte ha sido diseñada específicamente para este estudio (entre ellas, las relativas a los hábitos de lectura y de escritura).

Se han elaborado tres modelos del cuestionario, en función del nivel educativo del alumno: uno, más breve, para el alumnado de 5º y 6º de primaria; otro, con algunas cuestiones más, para el alumnado de 1º y 2º de ESO, y un tercero, más extenso, para el alumnado de los otros cursos estudiados. El primer modelo incluye 105 variables de contenido y 38 sociodemográficas; estas variables han sido comunes a los tres modelos del cuestionario. El modelo más extenso contiene un total de 208 variables (38 sociodemográficas y 170 de contenido).

En lo que se refiere específicamente a la práctica de la escritura de manera voluntaria, el cuestionario incluye dos preguntas a este respecto, ubicadas en los tres modelos del mismo.

La primera de ellas recoge información sobre la *frecuencia de la escritura voluntaria de cariz probablemente reflexivo*. Esta pregunta, ubicada tras la referente a la práctica de la lectura de manera voluntaria, está formulada en estos términos: «Fuera del colegio o instituto, ¿has escrito alguna vez algo sin tener la obligación de hacerlo? (como una carta a un amigo, una página de un diario, o una poesía, por ejemplo; no incluyas, por favor, los correos electrónicos ni el chateo)». Se ofrecen cuatro opciones de respuesta: «No, nunca», «Sí, una vez», «Sí, pocas veces» y «Sí, con frecuencia».

A continuación viene una segunda pregunta, relativa al tipo de documento recientemente escrito. Esta cuestión, que sólo se plantea a los que han respondido que escriben con frecuencia, está planteada en los siguientes términos: «Si lo haces con frecuencia, ¿qué fue lo último que escribiste?».

La razón de indicar al alumno que excluya el chateo es porque se trata de un

tipo de escritura interactiva y relativamente rápida, con una secuencia muy parecida al lenguaje oral. Aunque evidentemente algunos sujetos pueden «chatear» de manera extremadamente reflexiva, se ha supuesto que, en general, no se realiza de manera suficientemente pausada como para ser considerada una escritura típicamente reflexiva, aunque sea voluntaria. En cuanto a los correos electrónicos, es obvio que también pueden ser escritos de manera reflexiva, en función de los hábitos del sujeto, del tema y del contexto. Sin embargo, se ha considerado que, por lo general, cuando se redacta un texto para su envío por correo electrónico, se hace con un estilo más conciso y de manera menos pausada que cuando se escribe un diario, una carta clásica o una poesía. Sin duda, esta decisión es polémica, pero también lo hubiera sido la contraria si lo que se pretende es recoger de manera ágil información sobre la escritura de cariz reflexivo.

Casi todas las preguntas del cuestionario se plantean de manera cerrada, presentando al alumno un abanico de opciones que trata de recoger toda la gama de respuestas posibles. En contadas ocasiones (por ejemplo, en las preguntas referentes a la profesión del padre y de la madre), se pide al sujeto que escriba la respuesta con sus propias palabras; en estos casos, las respuestas son posteriormente codificadas con criterios homogéneos.

La redacción del cuestionario ha sido precedida de una serie de mini-estudios cualitativos realizados con grupos de adolescentes de cinco comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco). Estas entrevistas grupales han pretendido básicamente explorar cuál es el léxico actualmente más apropiado para preguntar a los pre-adolescentes sobre determinados aspectos de los estilos de vida, sobre sus conocimientos sobre el Sida o sobre otras áreas temáticas del cuestionario.

Se han preparado cuatro versiones lingüísticas de cada modelo del cuestionario (en catalán, castellano, eusquera y gallego), con la ayuda de traductores cualificados que se han esforzado en utilizar el léxico más idóneo para el alumnado de las edades objeto de estudio. La calidad de las traducciones ha sido verificada por otras personas conocedoras de las respectivas lenguas y, en último término, en el estudio piloto.

Este estudio piloto ha sido realizado con una metodología similar a la prevista para el estudio definitivo. Así, además de servir para evaluar diversos aspectos del instrumento (su comprensión, su aceptabilidad, su duración y su adecuación a los objetivos del estudio), ha servido también para ratificar globalmente la idoneidad de todo el procedimiento previsto para la recogida de los datos.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los alumnos son encuestados en sus aulas por un encuestador ajeno al centro, debidamente formado. El cuestionario, anónimo y autocumplimentado, es introducido en un sobre por el propio alumno una vez que ha terminado de responderlo. Los sobres correspondientes a cada aula encuestada son inmediatamente enviados al equipo coordinador del proyecto (en la Universidad de Huelva).

De los 897 alumnos encuestados, sólo 3 se negaron a contestar al cuestionario. Además, siete cuestionarios han sido invalidados por detectarse falta de seriedad en su cumplimentación. La muestra útil queda así constituida por 887 sujetos.

En este estudio piloto, los alumnos han tardado un promedio de 39,7 minutos en contestar el cuestionario. En el 40% de las aulas encuestadas, estuvo presente, además del encuestador, un profesor del centro, pero sin intervenir en el proceso, salvo en el caso de determinados alumnos disca-

pacitados que espontáneamente solicitaron su colaboración para cumplimentar el cuestionario.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS

Los cuestionarios, una vez cumplimentados, han sido revisados detalladamente antes de ser codificados. La codificación y la grabación de los datos han sido realizadas por personal con experiencia. Todo el proceso ha sido sometido a controles de calidad sistemáticos.

Los datos han sido regrabados de nuevo en su totalidad, de manera que el riesgo de error por grabación incorrecta es prácticamente nulo. Los errores de grabación han sido excluidos mediante la comparación sistemática de los ficheros correspondientes a la primera y a la segunda grabación de los datos; en caso de detectar alguna inconsistencia, se ha verificado cuál es la respuesta correcta examinando el cuestionario del sujeto.

Con posterioridad, la matriz de datos original ha sido depurada utilizando técnicas univariadas y bivariadas. En este proceso de depuración, se ha procurado no modificar las respuestas originales de los sujetos, salvo en los casos de manifiesta inconsistencia corregible con criterios lógicos. No han sido excluidos los sujetos que presenten un alto número de omisiones en las respuestas, porque se entiende que la ausencia de respuesta a una pregunta o a un bloque de preguntas es en sí misma una información relevante.

En lo que se refiere específicamente a la preparación de este trabajo, la estrategia seguida para el análisis de datos tiene dos partes bien diferenciadas. En la primera, se analiza bivariadamente cómo se distribuye la práctica de la escritura reflexiva entre el alumnado de 11 a 18 años en función de determinadas variables sociodemográficas. También se ofrece una síntesis de los resultados de la segunda pregunta («¿Qué fue lo

último escrito?»). Posteriormente, en la segunda fase del análisis de datos, se caracteriza la variable «frecuencia de la escritura reflexiva» en función de sus asociaciones significativas con el resto de las variables estudiadas. Para ello, se han rastreado sistemáticamente las asociaciones entre cada una de las categorías de respuesta de esta variable y cada una de las categorías de todas las demás variables del cuestionario mediante la utilización de una aplicación del programa SPAD-N (Lebart, Morineau y Lambert).

El uso de esta técnica, de carácter multivariable y exploratorio, permite obtener una panorámica rápida y global de las asociaciones significativas que puedan existir entre una determinada variable, que focaliza nuestra atención, y el resto de las variables categoriales estudiadas. Posteriormente, cada una de estas asociaciones puede ser examinada más en detalle mediante análisis bivariantes *ad hoc*, o bien, si se prefiere, estas asociaciones pueden ser relativizadas en el contexto de los resultados ofrecidos por la aplicación de técnicas multivariantes más sofisticadas, también de

carácter exploratorio (como el análisis de correspondencias múltiples).

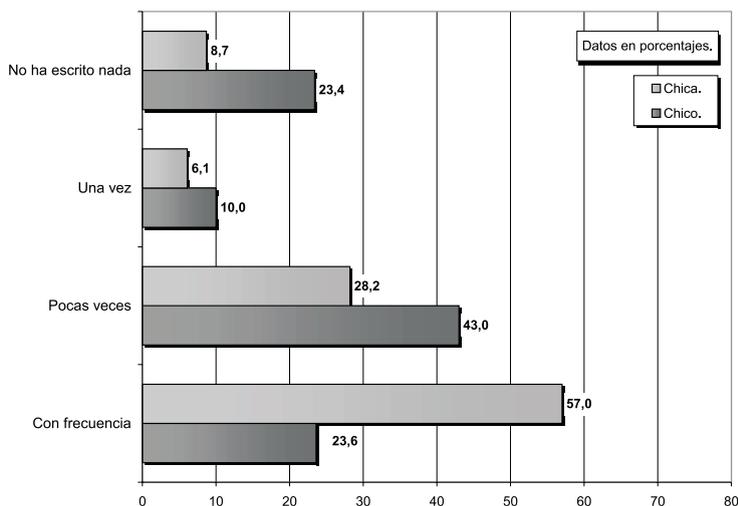
En el caso del presente trabajo, nos vamos a limitar al planteamiento de análisis expuesto, que resulta suficiente para alcanzar los objetivos previstos.

RESULTADOS

La práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo no está generalizada entre el alumnado actual. Sólo el 41% de los encuestados afirma practicarla «con frecuencia». El 15,7% de la muestra manifiesta que nunca ha escrito algo *motu proprio* y una cuarta parte (23,7%), sólo una vez. Además, un tercio del alumnado (35,2%) reconoce que la practica «pocas veces».

Se constatan notables diferencias de género a este respecto ($p < 0.00001$), como se observa en el gráfico I. La proporción de chicos que nunca han escrito algo de manera voluntaria triplica a la de las chicas (23,4% y 8,7%, respectivamente). En el otro extremo, la proporción de chicas que afirma escribir con frecuencia (57%) duplica a la de los chicos (23,6%).

GRAFICO I
Práctica voluntaria de la escritura reflexiva entre el alumnado (diferencias por sexo)



Dentro de cada género, se observan asimismo diferencias relevantes en función de la edad: la proporción de los que afirman escribir con frecuencia es tanto más alta cuanto mayor es la edad de los alumnos (gráfico II); a su vez, no haber escrito nunca algo voluntariamente es inversamente proporcional a la edad (gráfico III); algo similar ocurre con haberlo hecho sólo una vez, en especial en el caso de los chicos. En general, estas diferencias en función de la edad son más acusadas en el caso de los chicos ($p < 0,003$) que en el de las chicas ($p < 0,03$).

En todos los segmentos de edad considerados, la proporción de chicas que escriben frecuentemente es más del doble que la correspondiente a los chicos (tabla II). De manera inversa, la proporción de chicos que nunca han escrito algo por propia voluntad es el doble o más que la relativa a las chicas; las diferencias más notables a este respecto se observan en el segmento de 16-17 años, donde la proporción de chicos escolarizados con una nula práctica voluntaria de la escritura de cariz reflexivo

cuadruplica a la de las chicas (19,8% y 4,5%, respectivamente).

En cuanto al curso, se observan diferencias paralelas a las registradas en función de la edad (tabla III; $p < 0,0007$).

No se observan diferencias significativas en la distribución de esta variable en función del tipo de titularidad del centro (público o privado) o del hábitat de residencia.

Dentro del sector del alumnado que afirma escribir con frecuencia, el último texto escrito por más de la mitad de ellos fue una carta (57,1%). Una página de un diario es el siguiente tipo de documento más frecuentemente citado (16,5%). Una poesía, un cuento u otro tipo de documento son citados por proporciones similares de alumnos (8,8%, en los tres casos).

En cuanto al tipo de documento más recientemente escrito no se observan diferencias relevantes en función de la edad del alumnado, pero sí de su género. El número de chicas que responde a esta pregunta triplica al de los chicos, lo que resulta lógico, ya que esta cuestión, como se

GRAFICO II
Proporción de chicos y chicas que escriben voluntariamente con frecuencia, según la edad

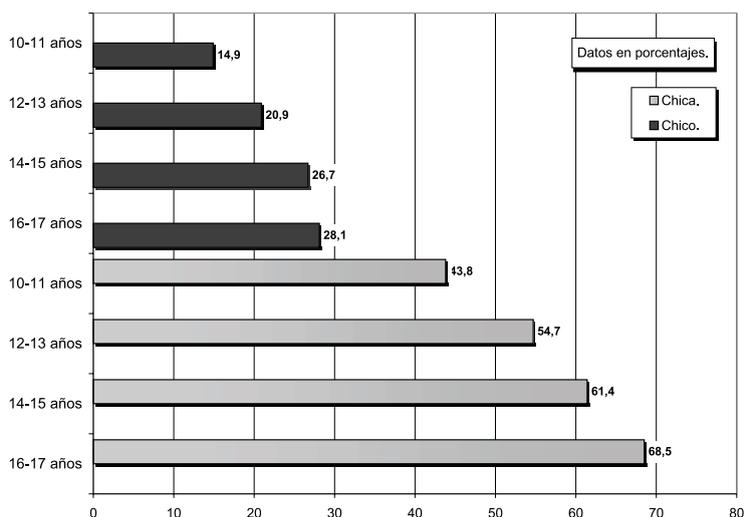
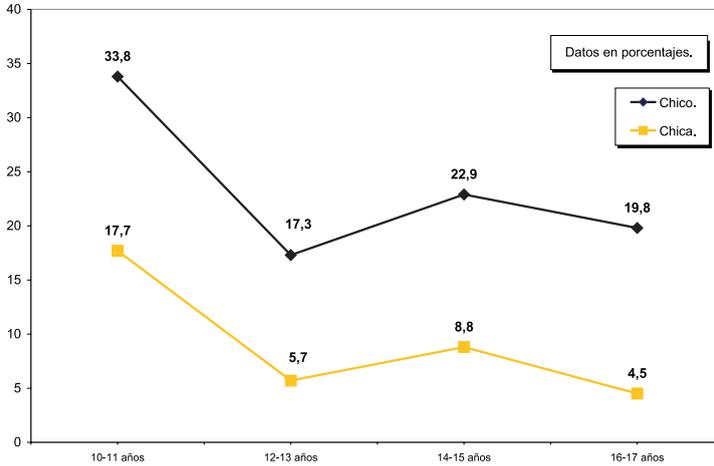


GRAFICO III
Nula práctica voluntaria de la escritura reflexiva entre el alumnado, según el sexo y la edad



recordará, se plantea sólo a los que manifiestan escribir con frecuencia y ya se ha visto que ello resulta mucho más frecuente entre las chicas que entre los chicos. Pero hay también diferencias de género en cuanto al último tipo de documento escrito. Si igualamos ambas submuestras a efectos

comparativos (dándoles un valor de 100% en cada caso), las chicas se muestran algo más propensas que los chicos a escribir cartas y, sobre todo, más proclives a escribir en su diario (gráfico IV). Los chicos, en cambio, citan más frecuentemente que las chicas haber redactado una poesía,

GRÁFICO IV
Último texto escrito por el alumnado que escribe con frecuencia (diferencias en función del género)

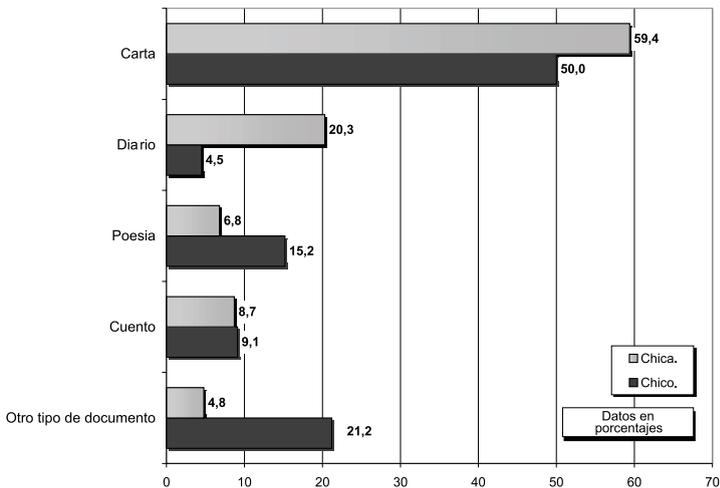


TABLA II
Frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo por parte del alumnado de cinco comunidades autónomas en función del género y la edad

	10-11	12-13	14-15	16-17	18 ó más	Total 100%	10-11	12-13	14-15	16-17	18 ó más	Total 100%
Ha escrito algo voluntariamente												
No	33,8	17,3	22,9	19,8	30,3	23,2 97	17,7	5,7	8,8	4,5	5,7	8,7 40
Una vez	20,3	13,6	5,7	6,3		10,0 42	7,3	5,7	6,1	3,4	9,4	6,1 28
Pocas veces	31,1	48,2	44,8	45,8	39,4	43,1 180	31,3	34,0	23,7	23,6	28,3	28,2 129
Con frecuencia	14,9	20,9	26,7	28,1	30,3	23,7 99	43,8	54,7	61,4	68,5	56,6	57,0 261
Total 100%	17,7 74	26,3 110	25,1 105	23,0 96	7,9 33	100,0 418	21,0 96	23,1 106	24,9 114	19,4 89	11,6 53	100,0 458

TABLA III
Frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo por parte del alumnado de cinco comunidades autónomas en función del curso

	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	Total 100%
Ha escrito algo voluntariamente									
No	24,2	21,4	10,4	16,7	10,7	15,7	19,8	7,1	15,7 138
Una vez	14,1	14,3	7,8	5,6	9,1	5,6	2,6	5,1	
Pocas veces	33,3	30,4	40,0	41,7	34,7	34,3	33,6	33,7	35,2 309
Con frecuencia	28,3	33,9	41,7	36,1	45,5	44,4	44,0	54,1	41,0 360
Total 100%	11,3 99	12,8 112	13,1 115	12,3 108	13,8 121	12,3 108	13,2 116	11,2 98	100,0 877

como último texto escrito, o bien otro tipo de documento (como un guión de cine). No se observan diferencias entre ambos géneros en lo que se refiere a haber escrito un cuento.

La titularidad del centro o el tipo de hábitat de residencia no establecen diferencias significativas en cuanto al tipo de documento escrito más recientemente.

Examinemos ahora los resultados del análisis multivariable exploratorio realizado. Cuando se rastrea sistemáticamente con qué tipo de respuestas, de todas las variables categoriales estudiadas, está aso-

ciado significativamente el *no haber escrito nunca algo sin obligación*, aparecen como rasgos más estrechamente asociados el hecho de ser chico y no haber leído nunca un libro por placer (tabla IV). También resaltan por su estrecha vinculación con la nula práctica voluntaria de la escritura no cooperar nunca en las tareas domésticas, no usar nunca el cinturón de seguridad, no respetar nunca las señales de tráfico y ver más de cuatro horas de televisión al día.

Aparecen también asociados con el hecho de no haber escrito nunca algo sin

obligación el tener una autopercepción positiva en ciertos aspectos (estar muy satisfecho con la propia imagen, considerarse de los mejores en el deporte y sentir siempre confianza en uno mismo). Por otra parte, otros rasgos asociados denotan una deficiente integración en el sistema educativo (no hacer nunca deberes escolares y sentir una gran insatisfacción con la vida escolar). No disponer de instalaciones deportivas y que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano aparecen también como características significativamente asociadas con la nula práctica voluntaria de la escritura. Otros rasgos vinculados son, asimismo, haber respondido el modelo 1 del cuestionario (dirigido al alumnado de 5º y 6º de primaria), sentir dificultad para mostrar a los amigos una postura discrepante, dedicar diez horas

semanales o más a juegos de ordenador, tener previsto ponerse a trabajar al acabar la escolaridad obligatoria y que haya en casa tres televisores o más.

Es de destacar que los sujetos que no escriben nunca voluntariamente son algo propensos a dejar preguntas en blanco en ciertas áreas temáticas. En especial, en las cuestiones relativas a la percepción de la peligrosidad del consumo de distintos tipos de drogas o de ciertas situaciones de circulación viaria de especial riesgo. También tienden a omitir sus respuestas, en proporciones algo superiores a las del conjunto de la muestra, en las preguntas sobre consumo de cannabis o de otras drogas no institucionalizadas. Por último, muestran también una tendencia especial a no responder cuando se les plantea ítems relativos a la información sobre el Sida.

TABLA IV

Características más asociadas con el no haber escrito nunca algo voluntariamente

TODOS LOS CASOS (n= 887)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Ser chico	5,88	0,000	47,91	71,01
No haber leído nunca un libro por placer	5,75	0,000	11,84	28,26
No ayudar nunca en las tareas de casa	3,95	0,000	4,62	12,32
No usar nunca el cinturón de seguridad cuando va en coche	3,77	0,000	5,30	13,04
Gustarle mucho el propio aspecto	3,70	0,000	19,50	31,88
Autovalorarse entre los mejores de su edad para los deportes	3,34	0,000	16,91	27,54
Tener siempre confianza en sí mismo	3,24	0,001	47,13	60,14
No respetar nunca las señales de tráfico cuando se es peatón	3,13	0,001	3,83	9,42

CHICOS (n= 424)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
No haber leído nunca un libro por placer	3,13	0,001	15,53	26,53
No consumir nunca vino	2,99	0,001	40,47	54,08
No haber probado nunca el vino	2,83	0,002	32,47	44,90
No usar nunca el cinturón de seguridad cuando va en coche	2,64	0,004	5,88	12,24
No ayudar nunca en las tareas de casa	2,53	0,006	7,53	14,29
No saber si la gente con Sida debería vivir apartada	2,49	0,006	4,71	10,20
No saber si visitaría a un amigo con Sida	2,35	0,009	3,53	8,16
No haber hecho nunca cosas peligrosas para probarlas	2,35	0,009	20,47	29,59

CHICAS (n= 462)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
No haber leído nunca un libro por placer	4,49	0,000	8,44	32,50
Tener siempre confianza en sí misma	3,89	0,000	42,21	72,50
Tener dificultad para mostrar desacuerdo con amigos	3,06	0,001	10,39	27,50
Gustarle mucho el propio aspecto	2,98	0,001	12,34	30,00
Sentirse excluida por los compañeros del centro docente varias veces por semana	2,92	0,002	3,68	15,00
No saber qué es la seda dental	2,72	0,003	11,69	27,50
Estar en 6º de primaria	2,62	0,004	12,12	27,50
Ser fastidiada varias veces en semana por compañeros	2,56	0,005	5,84	17,50

* 1 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta en el conjunto de la muestra.

* 2 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta entre los que afirman que no han escrito nunca algo voluntariamente.

Ahora bien, ¿con qué aparece asociado el rasgo opuesto a la nula práctica voluntaria de la escritura, es decir, *escribir con frecuencia textos de cariz reflexivo*? (tabla V). De forma muy destacada, con ser chica y con haber leído más de tres libros por placer. A continuación, en orden de intensidad en la asociación, con no tener posturas marginadoras hacia los afectados por el Sida, así como con mostrar buenos niveles de información en torno a las vías básicas de transmisión de la infección por el VIH.

Otros rasgos estrechamente vinculados con la práctica frecuente de la escritura son sentir insatisfacción con algún aspecto del propio cuerpo, considerar muy peligroso tomar cocaína, emplear más de dos horas diarias en realizar los deberes escolares y sentir tensión interior o nerviosismo con frecuencia. No jugar nunca con el ordenador y colaborar diariamente en casa aparecen también como rasgos asociados.

Igualmente, aparece vinculado con la escritura frecuente tener consciencia del riesgo que entraña circular sin cumplir la normativa de seguridad vial (conducir una moto después de haber ingerido alcohol o sin llevar casco) o bien ir en vehículos conducidos por sujetos que no la cumplan. Otras características asociadas son no consumir drogas no institucionalizadas (heroína, anfetaminas, éxtasis, LSD, etc.) o considerar muy peligrosa su utilización. En el

caso concreto de la cannabis, aparece asociada la respuesta de considerar su consumo «bastante peligroso». En cuanto a fumar tabaco o a embriagarse, el rasgo asociado es considerarlos sólo «regular de peligroso».

Por otra parte, esta característica está también significativamente asociada con estudiar bachillerato, con percibirse algo obesa u obeso, con tener facilidad para hablar de temas preocupantes con los amigos del propio sexo y con tener sentimientos depresivos en ocasiones. Otras características destacables de entre las que resultan asociadas son, por último, disponer de instalaciones deportivas, sentir que resulta fácil manifestar a los amigos una discrepancia y sentir cierta satisfacción con la vida escolar.

Ya que hemos observado notables diferencias de género en cuanto a la práctica de la escritura voluntaria, tiene especial sentido explorar qué otros rasgos están asociados con ella dentro del grupo de los chicos y del de las chicas independientemente.

Así, cuando nos ceñimos a los *chicos*, aparecen significativamente vinculados con *no haber escrito nunca algo voluntariamente* un número relativamente reducido de respuestas: no leer nunca libros por placer, no haber consumido vino, residir en un núcleo de 10.000 a 50.000 habitantes, no usar nunca cinturón de seguridad, no

TABLA V
*Características más asociadas con escribir frecuentemente de manera voluntaria
 textos de cariz reflexivo*

TODOS LOS CASOS (n= 887)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta (último texto escrito)	18,01	0,000	17,59	43,33
Ser chica	10,12	0,000	52,09	72,50
Haber leído más de tres libros por placer	6,22	0,000	47,01	59,72
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	5,72	0,000	26,49	36,94
Estar totalmente de acuerdo en que visitaría a un amigo con Sida	5,44	0,000	30,21	40,56
Estar totalmente en desacuerdo en que la gente con Sida debería vivir apartada	5,38	0,000	29,31	39,44
Desear cambiar algo de su cuerpo	4,99	0,000	42,62	52,78

CHICOS (n= 424)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta (último texto escrito)	9,96	0,000	7,76	33,33
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	3,86	0,000	23,06	38,38
Estar totalmente de acuerdo en que visitaría a un amigo con Sida	3,36	0,000	25,65	39,39
Haber leído más de tres libros por placer	3,25	0,001	41,88	56,57
Haber estado muchas veces nervioso en los últimos seis meses	3,03	0,001	16,47	27,27
Afirmar que es verdadero que una persona portadora del virus del Sida puede no tener síntomas de enfermedad	3,00	0,001	56,24	69,70
Afirmar que el Sida puede contagiarse por el uso compartido de jeringuillas con portador del virus	2,99	0,001	66,12	78,79

CHICAS (n= 462)

RESPUESTAS ASOCIADAS	VALOR TEST	PROB.	1*	2*
Haber escrito una carta últimamente	12,94	0,000	26,62	47,13
Haber leído más de tres libros por placer	4,42	0,000	51,73	60,92
Afirmar que es verdadero que el Sida puede contagiarse teniendo relaciones sexuales con portador del virus	4,10	0,000	69,48	77,39
Afirmar que es verdadero que un portador del virus con aspecto sano puede contagiar a otros	3,59	0,000	46,54	54,02
Estar totalmente de acuerdo en que asistiría a clase con un compañero portador del virus del Sida	3,55	0,000	29,65	36,40
Valorar como muy peligroso tomar cocaína	3,52	0,000	62,99	70,11
Dedicar 2-3 horas semanales a hacer ejercicio físico intenso fuera del horario escolar	3,44	0,000	16,88	22,22

* 1 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta en el conjunto de la muestra.

* 2 Proporción de sujetos que eligen esa respuesta entre los que afirman que escriben voluntariamente con frecuencia.

colaborar nunca en casa y no tener una postura definida con respecto al trato que debe darse a los enfermos de Sida.

En cuanto a los rasgos asociados con *la práctica frecuente de la escritura de cariz reflexivo*, aparecen en primer lugar, por orden de significación en la asociación, algunos de los que destacaban en este mismo sentido para el conjunto de los sujetos estudiados: tener actitudes no marginadoras con respecto a los enfermos de Sida, haber leído más de tres libros por placer, estar bien informado sobre las vías básicas de transmisión de la infección por VIH, considerar muy peligroso tomar cocaína, sentir tensión o nerviosismo con frecuencia y hacer más de dos horas diarias de tareas escolares después de las horas lectivas.

Otros rasgos que aparecen vinculados son estudiar en un centro donde se imparte bachillerato, acostarse tarde en los días lectivos (a las 12 horas de la noche o más tarde), utilizar siempre casco si se conduce una moto y sentir a veces dolor de espalda. Aparece también entre las características significativamente asociadas considerar «regular de peligroso» fumar tabaco, la facilidad para plantear cuestiones preocupantes a los amigos (del mismo sexo o del otro sexo) y mostrar una relativa satisfacción con la vida escolar. En cuanto a los progenitores, el que el padre o la madre hayan estudiado graduado escolar son rasgos también vinculados.

Exploremos ahora con qué está asociada la frecuencia de la escritura voluntaria entre las *chicas*.

En lo que se refiere a *no haber escrito nunca algo voluntariamente*, los rasgos más asociados son no leer nunca libros por placer, sentir siempre confianza en sí misma y haber respondido el cuestionario modelo 1. Además, aparecen como rasgos asociados dejar en blanco las preguntas sobre las áreas temáticas arriba indicadas al caracterizar la nula práctica de la escritura voluntaria con todos los casos estudiados

(percepción de la peligrosidad del consumo de drogas, etc.).

Otras respuestas que resultan asociadas, aunque con menor significación, son tener dificultad para manifestar una discrepancia a los amigos, estar muy satisfecha con la propia imagen, sentirse excluida por los compañeros varias veces por semana, ser intimidada en el colegio también varias veces por semana, no saber qué es la seda dental, estudiar 6º de primaria, que la madre no tenga ningún tipo de estudios, no sentir nunca dificultades para dormir y respetar siempre las señales al circular como viandante. Igualmente, que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano.

En el otro extremo, la *escritura frecuente* aparece muy vinculada, entre las chicas, con haber escrito como último texto una carta o un diario, así como con haber leído más de tres libros por placer. Igualmente, está muy asociada con tener un buen nivel de información sobre los mecanismos de transmisión del Sida y con adoptar posturas no marginadoras hacia los afectados. El hábito de escribir textos de cariz reflexivo resulta también estrechamente asociado con considerar muy peligroso ingerir cocaína o anfetaminas alucinógenas, así como con la práctica de dos o tres horas semanales de ejercicio físico intenso. Sin embargo, este sector de las alumnas muestra una especial insatisfacción por las clases de Educación Física que reciben en su centro. Estudiar en centros donde se imparte bachillerato y ser hija de padre universitario son también características vinculadas significativamente a la escritura frecuente.

Por último, otras características asociadas son el alto nivel de consciencia del riesgo que entraña no respetar la normativa de seguridad vial al circular en vehículos, así como no haber ingerido nunca drogas no institucionalizadas; también, estar a disgusto con algún aspecto de su cuerpo, sentirse algo obesa, percibirse como bastante sana

y encontrar fácil hablar con las amigas de temas que preocupen.

DISCUSIÓN

Antes de reflexionar sobre los resultados obtenidos, conviene examinar una cuestión preliminar: ¿Merecen nuestra confianza los datos analizados? La muestra es aleatoria, de un tamaño cercano a los 900 sujetos y ha sido elegida entre el alumnado de cinco comunidades autónomas muy dispares entre sí. En cuanto al instrumento, se trata de un cuestionario anónimo respondido por el alumno en su aula, con garantías de confidencialidad. Al presentar el cuestionario al alumno, se ha procurado no utilizar términos que generen deseabilidad social en las respuestas a cualquiera de las cuestiones. En lo que se refiere específicamente a la escritura, la mayoría de los sujetos reconocen abiertamente que nunca o rara vez escriben. Podemos, pues, suponer que las respuestas han sido, por lo general, sinceras. Por otra parte, las preguntas sobre esta materia parecen haber resultado claras e inteligibles a todos los encuestados (al menos, no han sido identificadas como confusas o problemáticas cuando se les ha preguntado al respecto). Finalmente, en las fases posteriores a la recogida de datos, los controles de calidad en la codificación y grabación han sido sistemáticos y, en algún aspecto, exhaustivos (doble grabación de los datos).

El primer objetivo que pretendía este trabajo era examinar la implantación de la práctica extraescolar de la escritura de cariz reflexivo entre el alumnado de 10 a 18 años. Los resultados del estudio muestran que dicha práctica no está generalizada entre el alumnado actual. Tratándose de una conducta cuyo valor educativo está aparentemente asumido de manera generalizada en nuestra cultura, ¿cómo podría explicarse esta situación?

Las prácticas cotidianas que integran los estilos de vida de los sujetos de cualquier

población no suelen ser fruto de decisiones razonadas con las que cada persona elija conscientemente desarrollar un cierto hábito y no otro alternativo, tras haber sopesado cuidadosamente los pros y los contras de las diferentes alternativas. Más bien todo parece indicar, como se apuntaba en la introducción, que en el día a día tendemos a practicar aquellas conductas que resultan fáciles de practicar (porque están muy apoyadas por nuestro medio social, al estar prestigiadas o resultar cómodas o baratas de ejercer). Al mismo tiempo, tendemos a dejar de practicar las conductas que resultan difíciles de practicar porque presentan barreras relevantes de cualquier índole (cultural, física o económica). Ello tiende a ser así aunque dichas conductas sean educativas, saludables o ecológicas: no podemos hacer un sobreesfuerzo todos los días, ni exponernos sistemáticamente al desprestigio, salvo que seamos muy peculiares.

Esta perspectiva facilita el análisis de la génesis del problema: si la mayoría de los alumnos apenas escriben voluntariamente, debe de ser porque encuentran muchas barreras y pocos apoyos al respecto.

¿Qué tipo de barreras? Sin el menor ánimo de agotar el tema, lo que además excedería los límites físicos de este trabajo, se apuntan a continuación algunas que podrían estar explicando la limitada implantación de la escritura como práctica cotidiana entre los alumnos actuales.

Es probable que ponerse a escribir *motu proprio* esté poco prestigiado entre los adolescentes. Además, la casi totalidad de ellos vive en contextos sometidos a permanentes estímulos audiovisuales atractivos y dispersantes, lo que dificulta encontrar espacios o momentos de sosiego para disponerse a escribir, o incluso para sentir la necesidad de escribir. Una buena parte de los contextos de desarrollo cotidianos están llenos de ruido, música trepidante o imágenes en movimiento, o las tres cosas al mismo tiempo.

Es cierto que una imagen puede ser motivo de inspiración artística o de reflexión, o fuente de sentimientos intensos que se deseen comunicar. Pero, por lo general, para que ello ocurra se requiere que sea relativamente armónica (como suele ser el caso de una puesta de sol, del mar o del fuego en la chimenea, por ejemplo). La imagen en movimiento rápido y brusco, en especial si está acompañada de sonidos atractivos o penetrantes, acapara forzosamente la atención y dificulta una reflexión sosegada, aunque sea para analizar lo que se está viendo. No se olvide que tanto las películas como los mensajes televisivos dirigidos particularmente a los niños y los adolescentes suelen tener un ritmo muy rápido.

Un sonido también puede ser motivo de inspiración, pero, cuando se trata de ruidos o de músicas estridentes, difícilmente permiten un pensamiento lúcido, reconocer los sentimientos o una comunicación matizada.

La escritura reflexiva requiere sosiego. El ritmo de vida acelerado que predomina hoy en día en jóvenes y adultos, en especial entre los que viven en grandes urbes, tampoco contribuye precisamente al sosiego. El quehacer continuo suele ser alternado con la pasividad del consumo televisivo o, en el caso de los niños y de los chicos, con la práctica frenética de videojuegos. Tanto la televisión como los videojuegos tienden a generar dependencia y, por ello, a constituirse en elementos cotidianos de la vida del sujeto. En la medida en que se implantan progresivamente en el estilo de vida personal, tienden a desplazar otras formas más activas y más interactivas de afrontar la realidad y la vida.

Por otra parte, el auge progresivo del teléfono a lo largo del siglo XX como forma privilegiada de comunicación a distancia ha contribuido a desplazar la fórmula clásica: escribir cartas. Se ha ido perdiendo, pues, una buena fuente de motivación para ponerse a escribir. Nótese que, según los

resultados expuestos, las cartas son el tipo de documento más citado como el último texto escrito por aquellos alumnos que escriben con frecuencia. En otras palabras, el deseo de comunicarse con alguien ausente parece seguir siendo la fuente más relevante de motivación para la escritura voluntaria. Sin embargo, hoy en día, el teléfono, el «chateo» y otros procedimientos (como los mensajes telefónicos) están siendo prestigiados y facilitados por el entorno social en el que se desarrollan los actuales adolescentes.

Además de sosiego, la escritura reflexiva requiere motivación. Anticipar resultados atractivos podría ser una fuente de motivación, pero ello implica, por lo general, haber tenido experiencias previas gratificantes en este sentido. Es probable que una buena parte de los alumnos actuales haya tenido pocas experiencias que evidencien cómo al escribir se aclaran las ideas o los sentimientos, o bien puede uno comunicarse con sutileza e intensidad con alguien ausente. Si ello es así, tanto el sistema educativo como el entorno familiar están desaprovechando una buena fuente de motivación para que el pre-adolescente o el adolescente adopten la escritura como medio para comunicarse o para reflexionar.

Para que el escribir resulte fácil y gratificante de practicar, hay que saber hacerlo, con un cierto dominio de la gramática y del léxico. El lenguaje se desarrolla usando el lenguaje. El uso reflexivo de la palabra, en concreto, puede ser estimulado por el ejercicio de cualquiera de sus modalidades. Pero la falta de sosiego comentada antes no parece estar afectando sólo a la escritura, sino también a la lectura relajada y al diálogo tranquilo. De hecho, como se recordará, el rasgo más asociado con no haber escrito nunca, además de ser chico, es precisamente no leer nunca libros por placer; y el rasgo más asociado con escribir con frecuencia, además de ser chica, es haber leído más de tres libros. Se escribe

poco, se lee poco -cuestión que se aborda en otro trabajo- y, probablemente, se dialoga poco con sosiego. Las ocasiones de escuchar atentamente a alguien que domine el lenguaje culto también suelen ser escasas o desaprovechadas. ¿Por qué habríamos de extrañarnos, pues, si una buena proporción de los actuales pre-adolescentes no domina las herramientas que la lengua o las lenguas de su entorno cultural han puesto a su disposición? En suma, esta relativa pobreza lingüística puede ser una barrera relevante a la hora de escribir, lo que llevaría al sujeto a un círculo vicioso de pérdida de capacidades (o de no desarrollo de las mismas) y de pérdida de oportunidades de desarrollarlas.

Además de un buen número de barreras -por lo general, sutiles- que le dificulten el ponerse a escribir con sosiego, el adolescente promedio actual debe de encontrar pocos apoyos efectivos para hacerlo. Si no, difícilmente se explicaría la actual situación. Ello sugiere que, en general, ni el sistema educativo, ni la familia, ni los medios de comunicación están utilizando adecuadamente los instrumentos de los que disponen para potenciar el hábito de la escritura.

En el entorno familiar, los padres y los abuelos suelen haber perdido el hábito de la escritura como vehículo de comunicación o como medio de reflexión, si llegaron a tenerlo. Las razones son las mismas que están afectando a las nuevas generaciones. El ritmo de vida de los progenitores tampoco suele ser tranquilo. La televisión, a su vez, tiende a dominar los espacios privilegiados de interacción familiar y de apoyo intergeneracional. El hogar, por lo general de dimensiones reducidas, es diseñado sin priorizar espacios tranquilos para dialogar, leer o escribir.

Por otra parte, los padres suelen acostumar a sus hijos a manejar altas cantidades de dinero de bolsillo y, con ello, estimulan que desarrollen estilos de vida consumistas y poco saludables (Mendoza,

Sagrera y Batista, 1994). A su vez, los horarios de adultos y jóvenes son cada vez menos coincidentes, en especial en lo relativo al ocio en el fin de semana. El que la generalidad de los adolescentes españoles haya desplazado el ocio compartido con los iguales hacia las horas nocturnas del fin de semana está contribuyendo a la pérdida de hábitos deportivos o de estudio por parte de ellos, así como a que se reduzcan las oportunidades de comunicación intergeneracional y a que sea más difícil que practiquen la lectura relajada o la escritura voluntaria.

En el entorno escolar, a pesar de los movimientos de renovación pedagógica, de las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas y del periódico renacer de discursos educativos tendentes a potenciar el pensamiento original y la construcción activa de conocimientos, es probable que las prácticas cotidianas de muchos docentes sigan más orientadas hacia la formación memorística que hacia el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos. Sin duda, hay factores que explicarían esta situación, que con frecuencia no coincide con lo que a los propios docentes les gustaría poder hacer en su trabajo con los alumnos. Pero todo parece indicar que las prácticas educativas imperantes en el sistema educativo no son las más adecuadas para estimular el desarrollo del diálogo reflexivo, de la lectura voluntaria, de la composición de textos inteligibles y originales, del hábito de la escritura y de la oratoria. A su vez, la organización del horario lectivo (multiplicidad de asignaturas, programas apretados, horario intensivo...) permite escasos momentos para reflexionar por escrito.

Con todo ello, el sistema educativo está perdiendo oportunidades únicas de potenciar el hábito de la escritura, salvo excepciones ejemplares. Los talleres de escritura, por ejemplo, podrían ser una práctica generalizada (Lacasa, 2000) y los docentes de todas las materias -no sólo los de Lengua-

deberían asumir como prioridad esencial potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. Enseñar a los alumnos a escribir y hablar correctamente y con fluidez es forzosamente una responsabilidad interdisciplinar, al igual que fomentar el hábito de la lectura. Es lógico que haya un trabajo coordinado de todos los docentes en torno a lo esencial, que es fomentar el instrumento más formidable que tenemos los seres humanos para humanizarnos, para generar y transmitir conocimientos, para encontrar soluciones a los problemas y para insertarnos realmente en la sociedad: el uso correcto del lenguaje.

En cuanto al «entorno mediático», el aumento de la oferta (multiplicación de las emisoras de televisión, incremento de las horas de emisión, etc.) ha contribuido al aumento del consumo y, con ello, a la ruptura o a la no implantación de los hábitos de diálogo y de lectura o de escritura. No es posible reflexionar bajo la lluvia de infinitos anuncios rápidos y muy atractivos o siguiendo películas o programas de ritmo acelerado. En cuanto al hecho específico de escribir, desde los medios de comunicación en general no se está prestigiando que un ciudadano normal o un joven cualquiera sepa escribir; parece propio sólo de los grandes escritores. Además, sutil o abiertamente se está potenciando más el teléfono móvil que la correspondencia epistolar como medio de comunicación entre los jóvenes o entre los jóvenes y los adultos.

El apoyo a los actuales pre-adolescentes y adolescentes desde otros entornos socializadores (más allá del familiar, el escolar o el «mediático») para que desarrollen la capacidad y el hábito de la escritura es escaso o inexistente. Piénsese, por ejemplo, en la crisis o casi desaparición del asociacionismo juvenil, que tradicionalmente ha constituido un contexto favorable a la producción de textos de cariz reflexivo.

Todavía en relación con el primer objetivo, pasemos ahora a examinar un resultado

surgido tanto en el análisis bivariante realizado como en el multivariante: las notables diferencias de género existentes en cuanto a la práctica voluntaria de la escritura. ¿Qué podría explicar que entre los chicos el hábito de la escritura esté menos implantado que entre las chicas?

La razón estriba, probablemente, en que los chicos encuentran más barreras y las chicas, más apoyos, en relación con la escritura de cariz reflexivo.

Tradicionalmente se ha sometido a los chicos a un menor control social que a las chicas por parte de la familia. Con ello se ha facilitado que tengan una vida más autónoma y callejera y, al mismo tiempo, una mayor exposición a estímulos dispersantes, en cuanto al estudio se refiere.

Por otra parte, en la actualidad, los chicos sufren una mayor presión que las chicas para jugar con videojuegos, que en general están más concebidos para ellos que para ellas. Además, por motivos que no es posible detallar aquí, leen mucho menos que las chicas.

Todo ello está contribuyendo a una mayor pobreza lingüística entre los chicos y, secundariamente, a una integración escolar más dificultosa. A su vez, en tanto en cuanto la escritura suele ser asociada con lo escolar, el chico que rechaza lo escolar tenderá a rechazar la escritura. Además, en la medida en que no haya aprovechado las pocas o muchas oportunidades que la escuela le haya brindado para aprender a escribir, esta actividad le resultará poco atractiva o gratificante.

También tradicionalmente, los chicos han encontrado en nuestro país más facilidades para hacer deporte o ejercicio físico en general, situación que sigue vigente. Las chicas españolas son especialmente propensas al sedentarismo (Mendoza *et al.*, 1997). Sin embargo, habría que profundizar en los resultados del estudio antes de concluir que la práctica deportiva está inversamente relacionada con el hábito de la escritura. Al menos en lo referente a las

chicas, los datos sugieren lo contrario: escribir con frecuencia está positivamente asociado con hacer ejercicio físico intenso.

Las chicas, a su vez, leen más que los chicos, gozan actualmente de mejor integración escolar (MECD, 2002) y parecen más proclives a un mejor uso del lenguaje. Sin excluir razones genéticas, ello puede ser explicado por factores culturales. Entre otros, por el hecho de que tradicionalmente se ha educado a la mujer para que preste más atención al otro, escuche más y dialogue más. No es infrecuente, a su vez, que los modelos femeninos cercanos sean dialogadores. El hecho de sufrir un mayor control social ha contribuido a que esté más tiempo en casa y, por tanto, desarrolle más los hábitos practicables en el ámbito doméstico, como son el diálogo y la lectura. A su vez, ello ha facilitado un mayor dominio del lenguaje y, consiguientemente, una mejor integración escolar.

Pasemos ahora a examinar los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo: explorar la incardinación de la escritura de cariz reflexivo en los estilos de vida de los pre-adolescentes y los adolescentes de nuestro país, así como determinar si está asociada con determinadas características de los contextos educativos y con ciertos rasgos autopercebidos por parte de los propios sujetos.

En cuanto al análisis multivariable realizado con este propósito, puede ser conveniente adoptar tres precauciones para que sus resultados no sean objeto de malinterpretación. En primer lugar, interesa recordar que el que dos respuestas estén significativamente asociadas no significa forzosamente que la mayoría de los sujetos que muestran un rasgo muestren también el otro, o viceversa. En segundo lugar, se trata de asociaciones entre respuestas, no de rasgos de determinados tipos de sujetos; en este trabajo, no se ha hecho una clasificación tipológica de los sujetos estudiados. En tercer lugar, como es sabido, las asociaciones entre dos categorías de respuesta no

significan forzosamente que haya algún tipo de relación causal entre las respectivas variables.

Puede arrojar luz recapitular sintéticamente los resultados del análisis multivariable estructurándolos en función de los contextos de desarrollo a que se refieren (o por bloques temáticos). En esta síntesis, que se expone a continuación, aquellos hallazgos que son coherentes con lo esperado en las hipótesis figuran en cursiva. Así también el lector podrá obtener una visión global del respaldo empírico obtenido por las hipótesis.

En cuanto al contexto familiar, la práctica frecuente de la escritura reflexiva resulta asociada *con colaborar diariamente en casa en las tareas domésticas* y también, en el caso de las chicas, *con que el padre haya cursado estudios universitarios*; entre los chicos, con que el padre o la madre hayan estudiado graduado escolar. A su vez, la nula práctica voluntaria de la escritura resulta vinculada *con no cooperar nunca en casa y con que la madre no tenga estudios escolares*.

En lo que se refiere al contexto escolar, la práctica frecuente está vinculada con la *satisfacción con la vida escolar y con hacer más de dos horas diarias de «deberes»*, así como con estudiar bachillerato; también, en el caso de las chicas, con sentirse insatisfechas con la educación física que reciben en el centro docente. La nula práctica de la escritura resulta asociada *con no hacer nunca «deberes» escolares, con una gran insatisfacción con la escuela y con tener previsto ponerse a trabajar al terminar el actual nivel de escolaridad*.

En relación con el contexto de los iguales, la escritura frecuente aparece vinculada con la facilidad para hablar con los amigos de temas preocupantes y *con la facilidad para mostrar discrepancias al grupo*. En el polo contrario, la nula práctica resulta relacionada *con la dificultad para manifestar al grupo una opinión divergente*; específicamente entre las chicas, esta nula

práctica está asociada con sentirse excluida por los iguales con frecuencia en el centro docente, así como con ser intimidada con frecuencia.

Con respecto al contexto «mediático», la escritura frecuente está asociada *con la nula práctica de videojuegos*. A su vez, no haber escrito nunca nada voluntariamente aparece vinculado *con ver más de cuatro horas de televisión al día, con jugar al ordenador más de diez horas a la semana y con tener tres televisores o más en casa*.

En cuanto al entorno del barrio o pueblo, la escritura frecuente resulta relacionada con disponer de instalaciones deportivas, mientras que su nula práctica aparece asociada con no disponer de dichas instalaciones, con que el centro docente esté ubicado en un hábitat semiurbano y con que el propio sujeto resida en dicho tipo de hábitat.

En lo que se refiere a los hábitos del sujeto, escribir a menudo tiene vinculación con *haber leído más de tres libros* y con que el último texto escrito voluntariamente haya sido una carta; también, pero sólo entre los chicos, con acostarse tarde en los días lectivos; entre las chicas, con practicar dos o tres horas a la semana de ejercicio físico intenso. Complementariamente, la nula práctica voluntaria de la escritura aparece estrechamente asociada *con no haber leído nunca un libro por el placer de hacerlo*.

En lo relativo a la autopercepción del sujeto, la escritura frecuente resulta asociada con la no aceptación del propio cuerpo y con percibirse algo obeso u obesa (en especial, entre las chicas). A su vez, no escribir nunca queda vinculado con la satisfacción con la propia imagen, con creerse de los mejores de su entorno a la hora de practicar deporte y con sentir siempre confianza en uno mismo (en especial, entre los chicos).

En cuanto a los trastornos psicossomáticos, escribir frecuentemente aparece asociado con sentir nerviosismo con frecuen-

cia y con tener a veces dolor de espalda, mientras que no escribir nunca por propia voluntad resulta asociado con no tener nunca dificultades para dormir.

En lo relativo a las conductas de riesgo y a la percepción de riesgos, la escritura frecuente queda vinculada con el mostrar un *buen nivel de información sobre la infección por VIH*, con considerar muy peligroso ingerir cocaína o anfetaminas alucinógenas, *con tener consciencia del riesgo que implica no cumplir la normativa de seguridad vial y con usar siempre casco en motocicleta, así como con el no consumo de drogas no institucionalizadas*. En el extremo contrario, la nula práctica de la escritura de cariz reflexivo aparece asociada *con no usar nunca cinturón de seguridad y con no respetar nunca las señales al circular como peatón*; en el caso concreto de los chicos, está también relacionada con no haber consumido nunca vino; entre las chicas, con no saber qué es la seda dental y con respetar siempre las señales como viandante.

Finalmente, en lo que se refiere a las opiniones y actitudes, escribir con frecuencia está asociado con adoptar posturas integradoras con respecto a los afectados por el Sida, mientras que no haber escrito nunca algo voluntariamente está vinculado con no tener una postura definida en relación con estas personas; también, con una especial tendencia a omitir la respuesta en preguntas relativas a ciertas cuestiones indicadas anteriormente.

En general, la mayoría de las hipótesis del trabajo concuerdan con los resultados obtenidos. Es de resaltar que la técnica multivariable utilizada es de carácter exploratorio y «ciego»: no se buscan asociaciones significativas en la dirección o direcciones donde el investigador prevé encontrarlas, sino que se han rastreado sistemáticamente *todas* las posibles asociaciones entre *todas* las categorías de respuesta de *todas* las variables estudiadas y las categorías de la variable que ha sido el foco de este trabajo

(frecuencia de la escritura voluntaria de cariz reflexivo).

Cualquier planteamiento metodológico en el análisis de datos de un trabajo, aunque sea correcto, tiene sus limitaciones. El aquí utilizado también las tiene (por ejemplo, tendría sentido contextualizar estas asociaciones en el marco de un análisis de correspondencias múltiples). Sin embargo, la técnica usada también tiene sus ventajas. De manera eficiente, ha servido para detectar asociaciones significativas que, a su vez, en buena parte han concordado con lo esperado. Otra ventaja es que las hipótesis del investigador no han contaminado las asociaciones exploradas.

La asociación entre escritura *motu proprio* y lectura voluntaria no por ser esperable deja de ser extremadamente relevante. Es una de las asociaciones más significativas de las aparecidas en el análisis multivariable efectuado. Este hallazgo parece ratificar lo tantas veces intuido por los educadores: el alumno que lee poco reduce sus posibilidades de asimilar un léxico rico y fórmulas variadas de expresión lingüística; y viceversa: leer amplía el vocabulario, etc. La interpretación simétrica también parece plausible: quien no vive de vez en cuando la experiencia de bucear en su interior escribiendo, o de comunicar a un amigo sus vivencias o reflexiones en una carta, puede sentirse poco motivado por las narraciones literarias. Por último, también se podría explicar esta asociación bivariante acudiendo a la posible influencia de terceras variables; por ejemplo, que en los hogares donde los padres son más reflexivos se estimula que los hijos lean y escriban. No es el objeto de este trabajo profundizar en esta relación, pero sí ha sido útil constatar que ambas variables están estrechamente vinculadas.

En el caso concreto de las chicas, aparecen algunas asociaciones significativas que no estaban previstas en las hipótesis y

que podrían resultar aparentemente absurdas o paradójicas.

Un primer grupo de estas asociaciones vincula la escritura voluntaria con dos rasgos que son hoy en día frecuentes entre las chicas: la insatisfacción con algún aspecto del propio cuerpo y el percibirse como algo obesas (Batista *et al.*, 2000). En tanto en cuanto escribir con frecuencia resulta más propio de chicas que de chicos, es lógico que también aparezca asociado con otros rasgos más frecuentes entre las chicas.

La escritura frecuente aparece también vinculada con un cierto nivel de ejercicio físico intenso (dos o tres horas por semana). Ello también puede resultar coherente, ya que probablemente las chicas más propensas a reflexionar son también las que se hacen más conscientes de la necesidad de practicar regularmente algún ejercicio físico intenso, en un contexto social que no favorece adecuadamente que las chicas hagan deporte u otros tipos de ejercicios físicos intensos (Torre, 1998; Mendoza *et al.*, 1997).

Por último, también en lo referente a las chicas, no escribir nunca está asociado con determinados rasgos que ya en los estudios de la serie ECERS (en 1986, 1990 ó 1994) se observó que eran más frecuentes entre el alumnado de menor edad: estar a gusto con la propia imagen, sentir siempre confianza en sí misma (o en sí mismo), no sentir nunca dificultades para dormir y respetar siempre las señales de tráfico como peatón. En tanto en cuanto la nula práctica de la escritura voluntaria es también más prevalente en el alumnado de menor edad, parece lógico que dichos rasgos resulten asociados con ella.

En lo relativo a los chicos, las asociaciones entre la escritura frecuente y otras variables se pueden englobar básicamente en dos grupos: uno que denota una adaptación escolar relativamente buena (satisfacción con la vida escolar y más de dos horas diarias dedicadas a las tareas escolares

después de las clases) y otro que denota cierta tensión interior (sentir nerviosismo con frecuencia y tener a veces dolor de espalda). El primer grupo de asociaciones concuerda con lo esperado en las hipótesis. El segundo puede sugerir que los chicos que más frecuentemente escriben son los más reflexivos y, por tanto, los más propensos a interiorizar las normas sociales que tienen que ver con el sentido de formarse para ser un adulto capacitado en un contexto social complejo. Consiguientemente, estos chicos tenderían a un mayor nivel de autoexigencia en lo escolar, lo que con frecuencia se traduce en una cierta tensión, además de en una mejor integración escolar.

Resulta lógico que escribir frecuentemente no esté significativamente asociado con practicar deporte en los chicos -entre ellos es relativamente común- y con una buena adaptación escolar entre las chicas, lo que, a su vez, es relativamente frecuente entre ellas. La escritura frecuente ha resultado vinculada a dos rasgos favorables al desarrollo cuando éstos son menos comunes dentro de un determinado género: el deporte entre las chicas y la buena adaptación escolar entre los chicos. En el fondo, más allá de las peculiaridades propias de la situación actual de los chicos y de las chicas, la asociación puede ser la misma: los sujetos que más escriben (probablemente los más reflexivos) son más conscientes de lo que resulta adecuado para el desarrollo (al menos, en cuanto a hacer ejercicio físico o tratar de seguir bien la escolaridad) cuando se desenvuelven en un contexto relativamente desfavorable para ello (porque abundan las presiones hacia la vida sedentaria o hacia la dispersión con respecto a lo escolar, por ejemplo).

En lo que se refiere a los chicos, destaca la asociación con el no cooperar nunca en casa en las tareas domésticas. Ello podría interpretarse en el siguiente sentido: en el actual contexto español, detrás de un chico que coopera en casa suele haber

unos padres reflexivos; y viceversa, cuando a un chico se le permite no ayudar nunca en casa, probablemente los progenitores no destacan por su postura reflexiva a la hora de decidir criterios educativos, sino que tienden a reproducir miméticamente estilos educativos parentales imperantes en su medio. En esta interpretación, subyace una idea ya apuntada anteriormente: parece probable que los padres reflexivos tiendan a fomentar rasgos filiales favorables a la práctica de la escritura voluntaria.

Entre los chicos, es de resaltar también la asociación entre la nula práctica de la escritura y no tener una postura definida ante los afectados por el Sida. Una vez más, los resultados sugieren que hay asociación entre escribir textos de cariz reflexivo y tener criterios elaborados ante cuestiones relativamente complejas en el ámbito de las relaciones personales.

Los resultados no han respaldado algunas de las hipótesis planteadas. Por razones de espacio, no es posible analizar aquí a qué puede deberse esta falta de apoyo empírico a dichas hipótesis. Sin embargo, nótese cómo, en la hipótesis «los sujetos que más frecuentemente escriban mostrarán respuestas que denoten mayor reflexividad que el resto», el ejemplo previsto -al valorar situaciones de seguridad vial para las cuales no tienen una respuesta aprendida- no ha salido respaldado por el análisis efectuado, pero, en cambio, sí ha surgido como asociación significativa algo que podría haber servido también de ejemplo para la misma idea: los sujetos que más escriben muestran posturas no marginadoras en relación con los enfermos de Sida.

En conjunto, los resultados del trabajo parecen verosímiles, incluso los no previstos en las hipótesis, aunque algunos no han sido comentados por razones de brevedad. Como es lógico, el lector no tiene por qué compartir todas las interpretaciones que se han ido exponiendo, y más tratándose de una cuestión compleja y apenas investigada. Si este trabajo ha servido para

que se plantee o haga explícita su propia visión del fenómeno, un objetivo adicional que se pretendía al elaborarlo habrá sido alcanzado.

En cuanto a las líneas de intervención que cabría adoptar para reducir este grave problema (la limitada práctica de la escritura de cariz reflexivo), a lo largo del texto se han ido formulando algunas sugerencias. Otras posibles intervenciones son deducibles de forma casi directa del conjunto de hallazgos y reflexiones aportados en el trabajo. Sin duda, se trata de un gran reto colectivo, que debería ser asumido como tal por los educadores, los padres, las autoridades educativas y los propios adolescentes. El primer paso para intervenir efectivamente frente a un problema es comprenderlo en profundidad. Ha sido la intención de este artículo contribuir a ello.

BILIOGRAFÍA

- BATISTA FOGUET, J. M.; MENDOZA, R.; PÉREZ PERDIGÓN, M.; RIUS, R.: «Life-styles of Spanish school-aged children: their evolution over time», en FERLIGOJ, A. (ed.): *New approaches in methodology and statistics*. Ljubljana, FDV [Universidad de Ljubljana, Facultad de Ciencias Sociales], 2000, pp. 173-210 (Metodoloski zvezki 15).
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS: *Encuesta sobre drogas a la población escolar, 1994*. Madrid, Ministerio de Justicia e Interior, 1995.
- KEATING, D. P.: «Adolescent thinking», en FELDMAN, S. S.; ELLIOTT, G. R.: *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1993, pp. 54-89.
- LACASA, P.; PARDO, P.; MARTÍN, B.; HERRANZ-YBARRA, P.: «Texto y contexto social: aprendiendo en un taller de escritura», en *Infancia y aprendizaje*, 69-70 (1995), pp. 157-182.
- LEBART, L.; MORINEAU, A.; LAMBERT, T.: *SPAD-N*. Saint-Mandé, CISIA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Las cifras de la educación en España: Estadísticas e indicadores: Edición 2002*. Madrid, MECED, 2002.
- MENDOZA, R.: *Concept of healthy lifestyles and their determinants*. Second European Conference on Health Education (Varsovia, 7-9 de junio de 1991). Conferencia invitada. Mimeo.
- MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA-FOGUET, J. M.; OLIVA, A.: «Life-styles of European school-children: findings of the WHO cross national study on health-related behaviour», en DAUWALDER, J. P. (ed.): *Psychology and promotion of health*. Bern, Hogrefe & Huber Publishers, 1994, pp. 8-20.
- MENDOZA, R.; SAGRERA, M. R.; BATISTA, J. M.: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.
- MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA FOGUET, J. M.; REDONDO GARCIA, E.; SAGRERA PEREZ, M. R.; SÁNCHEZ AYASO, M. P.; SÁNCHEZ GARCÍA, M.; TORRES RAMOS, E.: *La actividad físico-deportiva del alumnado español en el contexto de sus estilos de vida*. 1997. Informe elaborado con ayuda del Consejo Superior de Deportes, Ministerio de Educación y Cultura.
- MENDOZA BERJANO, R.; BATISTA FOGUET, J. M.; SÁNCHEZ GARCÍA, M.; CARRASCO GONZALEZ, A.: «El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en los adolescentes escolarizados españoles», en *Gaceta Sanitaria*, 12, 6 (1998), pp. 263-271.
- MIRAS, M.: «La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe», en *Infancia y Aprendizaje*, 89 (2000), pp. 65-80.
- PLASENCIA, A.; MONCADA, S.: «Reducir los accidentes», en ALVAREZ DARDET, C.; PEIRÓ, S.: *La salud pública ante los desafíos*

- del nuevo siglo: informe SESPAS 2000*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública, 2000, pp. 165-174.
- RUIZ PÉREZ, I.; ACEIJAS HERNÁNDEZ, C.; HERNÁN GARCÍA, M.: «Uso de drogas ilegales en España», en CABASES, J. M.; VILLALBI, J. R.; AIBAR, C. (comp.): *Invertir para la salud: prioridades en salud pública: Informe SESPAS 2002*. Valencia, Generalitat Valenciana (Escuela Valenciana de Estudios para la Salud), 2002, pp. 91-112.
- TORRE RAMOS, E. *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con área de educación física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 1998.