

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de  
Educación Secundaria**

Trabajo de fin de máster

***FACTORES AFECTIVO-  
MOTIVACIONALES EN LA ESCRITURA:  
UNA APROXIMACIÓN A LA  
PSICOLOGÍA POSITIVA***

Maite LEAL MARTÍNEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**



**Estudiante**

Maite LEAL MARTÍNEZ

**Título**

Factores afectivo-motivacionales en la escritura: una aproximación a la psicología positiva

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pública de Navarra

**Director**

Mónica Aznarez Mauleon

**Departamento**

Departamento de Ciencias sociales y humanas

**Curso académico**

2016/2017



**Resumen**

Esta investigación enraizada en la Psicología Positiva pretende analizar cómo afectan a la escritura una serie de factores afectivos y motivacionales. El trabajo se va a centrar en el estudio de una serie de variables: la autoeficacia o la creencia en las propias capacidades; el estilo atribucional, un componente de la motivación; las actitudes hacia la escritura; y el rendimiento en expresión escrita. Es de esperar que las conclusiones que se obtengan nos ayuden a comprender mejor los mecanismos de la motivación hacia la escritura y faciliten el diseño de estrategias en las aulas.

Palabras clave: Psicología Positiva; auto-eficacia; actitudes; estilo atribucional; competencia escrita.

**Abstract**

This research, established within the positive psychology, pretends to analyze how a serial of affective and motivational factors affect writing. The work will focus on the study of some variables: Self-efficacy or the believe in the own abilities, explanatory style (a motivational component), attitudes towards writing and the efficiency in written expression. It is expected that the obtained conclusions will help in understanding motivation's mechanisms towards writing and that they will facilitate the design of strategies inside the classroom.

Key words: Positive psychology; self-efficacy; attitude; explanatory style; written competence.

*A mis dos tutores, Mónica y Pablo, gracias por estar ahí, por vuestro apoyo y dedicación.*

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

## Introducción

1. Psicología Positiva	1
2. Autoeficacia	5
2.1. Concepto	5
2.2. Relación entre autoeficacia y motivación	7
2.3. Autoeficacia y procesos afectivos	8
2.4. Autoeficacia en la Educación	8
3. Motivación	9
3.1. Concepto	
3.2. Componentes básicos de la motivación académica	10
3.3.1. El componente motivacional de la Expectativa	10
3.3.2. El componente afectivo y emocional de la Motivación	12
4. La escritura	16
4.1. Modelos de enseñanza de la escritura	17
4.2. El fomento de la motivación hacia la escritura	21
<b>5. Objetivos e hipótesis</b>	<b>24</b>
<b>6. Metodología</b>	<b>27</b>
6.1. Participantes y contexto	27

6.2. Procedimiento y variables	27
6.3. Instrumentos	27
6.3.1. Cuestionario	27
6.3.2. Prueba de producción escrita	30
<b>7. Análisis de resultados</b>	<b>32</b>
7.1. Análisis descriptivo	32
7.1.1. Alfa de Cronbach, porcentajes, media y desviación	32
7.2. Análisis inferencial	40
7.2.1. Análisis de los objetivos e hipótesis	40
<b>Conclusiones</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>55</b>
<b>Anexos</b>	
<b>A. Anexo I: cuestionario I actitudes</b>	
<b>A: Anexo2: cuestionario II MOES</b>	
<b>A: Anexo 3: cuestionario III autoeficacia EAPCE</b>	
<b>A: Anexo 4: cuestionario IV autoeficacia para la escritura</b>	
<b>A: Anexo 5: instrucciones para la prueba escrita</b>	
<b>A: Anexo 6: texto de apoyo</b>	
<b>A: Anexo 7: rúbrica</b>	





## INTRODUCCIÓN

Sabemos que las competencias lingüísticas juegan un papel trascendente en el aprendizaje del alumno/a ya que son herramientas imprescindibles para la adquisición de conocimientos en el resto de las áreas. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la escritura, el tratamiento que recibe en la mayoría de los casos, no suele ser el más adecuado. Como consecuencia, termina convirtiéndose en una actividad académica difícil y poco valorada por los alumnos. Pero, ¿cómo conseguir escritores competentes bajo estas circunstancias?

Puede ser entonces, que muchos de los planteamientos didácticos empleados hasta la fecha no sean suficientes. Hasta hace bien poco, gran parte de los estudios lingüísticos referidos a la adquisición de las competencias no han contemplado los aspectos afectivos y motivacionales (Martínez-Cocó, de Caso y García, 2009).

Sin embargo, el Marco Común Europeo de Referencia, (cuando habla de las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, apartado 5.1.3) ya reconoce la importancia de ese tipo de factores afectivos en el proceso de adquisición de las lenguas.

Por eso, esta investigación va a centrarse en ese campo. Creemos que si lo que se pretende es lograr escritores competentes, lo primero que hay que cambiar es la relación del alumno con la escritura y aquí entra en juego el componente motivacional. Entre otras metas, en un aula debería lograrse que el acto de escribir se realice en un ambiente relajado y sin tensiones, que el alumno asuma que escribir un buen texto puede estar a su alcance, que crea en su capacidad para hacerlo bien. Todo ello en torno a un ambiente positivo que favorezca su aprendizaje.

De este modo, suscribimos lo que afirma la Psicología Positiva cuando expresa que generar en las aulas ambientes y experiencias positivas ayuda a la mejora del rendimiento y al desarrollo integral del alumnado.

En esa línea, trataremos de profundizar en cómo afectan a la escritura de un grupo de alumnos de 1º de la ESO una serie de variables afectivas y motivacionales como son: la *autoeficacia* o la creencia de los alumnos en sus propias capacidades para escribir bien (Bandura, 1997); el *estilo atribucional*, componente afectivo emocional de la motivación, basado en las atribuciones causales, *que* contempla las reacciones afectivas o emocionales que provoca en los alumnos la tarea de escribir (Weiner, 1979, 2000); y por último, la *actitud* que muestra el grupo de estudiantes hacia la escritura. Completaremos el estudio con una prueba de expresión escrita que medirá el rendimiento.

Es de esperar que las conclusiones que se obtengan nos ayuden a comprender mejor los mecanismos de la motivación hacia la escritura y faciliten el diseño de estrategias en las aulas.

Finalmente, el desarrollo del trabajo se va a estructurar en cinco secciones:

-La primera estará relacionada con el *marco teórico* y dispondrá a su vez de una sucesión de apartados que se corresponderán con una aproximación a la Psicología Positiva y a las diferentes variables de este estudio.

-La segunda presentará las preguntas de investigación y los objetivos e hipótesis del estudio.

-La tercera contemplará la *metodología* empleada, con dos tipos de estudio: uno cuantitativo que utiliza la encuesta como método de recogida de datos y otro cualitativo que usa una prueba de expresión escrita para evaluar el rendimiento.

A continuación, se describirán los instrumentos de medida, el procedimiento empleado y la presentación del contexto en que se aplican.

-La cuarta sección describirá el *procesamiento y el análisis* de la información obtenida.

-La quinta consistirá en las *conclusiones* que se van a obtener con la investigación.

## 1. PSICOLOGÍA POSITIVA

El concepto de “Psicología Positiva” surge por primera vez hace algo más de 18 años. “El motivo fundamental de su creación fue propiciar el interés de investigadores y académicos sobre los aspectos psicológicos positivos del ser humano, hasta entonces bastante desatendidos” (Hervás, 2009:23).

Seligman (2003), el principal impulsor de este enfoque, define la Psicología Positiva como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología.

Hasta la aparición de esta corriente psicológica, la tendencia predominante había sido el estudio de las patologías humanas y de hecho se habían logrado desarrollar modelos de intervención eficaces para muchos problemas psicológicos, aunque dejando de lado el avance en métodos y estrategias para potenciar los rasgos positivos (Hervás, 2009).

Sin embargo, después de la irrupción de la Psicología Positiva existen cada vez más investigaciones que abordan las variables positivas y preventivas ocupando el lugar de aquellos estudios tradicionales centrados en los aspectos negativos y patológicos (Simonton y Baumeister, 2005).

Al igual que ocurrió en muchos otros campos, el mundo educativo también sintió la influencia de esta nueva corriente psicológica. En este ámbito la Psicología Positiva va a centrar su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos (Hughes, 2000 apud Contreras y Esguerra, 2006).

Desde hace algunos años, se observa una evolución desde los modelos basados en el tratamiento de los déficits a los modelos centrados en el desarrollo de competencias. Esto se pone claramente de manifiesto, por ejemplo, al observar cómo han cambiado las intervenciones educativas en la etapa de nuestro estudio, la adolescencia. De entrada, Oliva et al. (2008) subrayan que la etapa adolescente ha despertado siempre un gran interés entre los investigadores y los profesionales de la Educación debido a la

preocupación social que suscitan muchos de los problemas propios de este período: control de emociones y conductas, consumo de sustancias, trastornos alimentarios, sexualidad de riesgo, etc.

Pese a todo, aunque todavía prevalezcan las teorías que destacan los aspectos más conflictivos y patológicos se empieza a ver un cambio de perspectiva. De hecho, gracias a esta nueva corriente psicológica, en los últimos años ha surgido un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo que considera a los adolescentes como recursos a desarrollar y no como un problema a resolver. Sin embargo, hay que decir que todavía falta mucho camino por recorrer. A día de hoy, siguen vigentes los modelos del déficit y como apuntan Catalano, Berglung, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004, apud Oliva et al., 2008), esto trae como consecuencia un mayor seguimiento de las conductas negativas que de las positivas y un menor interés, con la consiguiente menor inversión de recursos, en el estudio y promoción de los comportamientos positivos.

Lo cierto, es que el hecho de potenciar en las aulas y en los centros las experiencias y los aspectos psicológicos positivos puede ayudar a la mejora del rendimiento y al desarrollo integral del alumnado. Las últimas investigaciones en este campo parecen corroborarlo. Se ha demostrado que el *afecto positivo* mejora la capacidad para resolver problemas, aumenta la creatividad, mejora la capacidad para resistir el dolor, aumenta el altruismo, etc. (Avia y Vázquez, 1998)

En esa misma línea, Akin-Little, Little y Delligatti (2004, apud Contreras y Esguerra, 2006) afirman que de acuerdo con estudios realizados, aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas respecto al desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas. De cualquier modo, estos estudios apoyan la incorporación de la Psicología Positiva al mundo educativo.

---

## 2. AUTOEFICACIA

### 2.1. Concepto

Bandura (1997:3) define la autoeficacia como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros”.

Como explican Azanza, Domínguez, Moriano y Molero (2014), la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) expone que existen cuatro fuentes principales de autoeficacia:

- las experiencias de éxito,
- la experiencia vicaria,
- la persuasión verbal y
- los estados emocionales.

En cuanto a las *experiencias de éxito*, explican que cuando éstas se repiten en determinadas tareas aumentan las evaluaciones positivas de autoeficacia. Con la *experiencia vicaria* se refieren al hecho de que cuando las personas observan a individuos de características parecidas a las suyas tener éxito debido a su esfuerzo, aumenta en ellas las creencias de que también tienen las competencias necesarias para tener el mismo éxito. Respecto a la *persuasión verbal*, diremos que cuando se persuade a las personas acerca de sus propias competencias para alcanzar con éxito determinadas acciones, hace que tengan más probabilidad de realizar mayores esfuerzos y persistir con afán en su empeño en situaciones adversas. Por último, los *estados emocionales* influyen en los juicios que se hacen sobre las propias competencias, de modo que las emociones positivas aumentan la eficacia percibida y las negativas la disminuyen.

Se puede decir, por tanto, que las creencias de autoeficacia influyen en la conducta en general, mediante procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos y en el ámbito académico resulta un concepto vital, puesto que predice el desempeño de la habilidad y del conocimiento personal (Ruiz Dodobara, 2005)

Concretamente, en este ámbito educativo, Pajares (2002) indica que el papel de la autoeficacia como mediadora de la conducta se desarrolla:

-A partir de las *experiencias de dominio* cuando, por ejemplo, los estudiantes han obtenido en un área calificaciones altas van a desarrollar una gran confianza respecto a sus capacidades en dicha área.

-Por la *experiencia delegada*, o experiencia vicaria, cuando los efectos se producen a través de las acciones de otros, como el ver a otros compañeros realizar determinadas actividades con éxito.

-Con las *persuaciones sociales*. En este caso, a partir de los mensajes positivos recibidos de otras personas que van a favorecer las creencias en la propia capacidad.

- Y mediante los *estados fisiológicos*. La confianza en la propia capacidad para realizar una acción determinada con éxito, va a depender en parte, del estado emocional que experimente el estudiante cuando la realiza.

De este modo, para apreciar su autoeficacia, el estudiante sopesa y combina las percepciones que mantiene acerca de sus propias capacidades, la dificultad de las tareas a realizar, la cantidad de esfuerzo que tiene que dedicar, la ayuda externa recibida y el número y las características de éxito o de fracaso (Schunk, 1995 apud Contreras et al., 2005).

Por su parte, Azanza et al. (2014) destacan la importancia de estas creencias de autoeficacia porque además de determinar la cantidad de esfuerzo empleado para enfrentarse a los obstáculos y la cantidad de tiempo o persistencia en tratar de lograr algo, van a afectar a nuestro comportamiento, a nuestros pensamientos y a nuestros sentimientos.

## **2.2. Relación entre autoeficacia y motivación.**

Las creencias de autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres tipos de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

- Atribuciones causales. Las creencias de autoeficacia van a influir sobre las atribuciones causales, que a su vez van a afectar a la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Por el contrario, las personas con la autoeficacia alta, atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

- Expectativas de resultados. La motivación a su vez, se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. Bandura (1995) afirma que lo mismo que las personas van a actuar de acuerdo con las creencias en los posibles resultados de sus actos, también actuarán de acuerdo con sus creencias de lo que pueden hacer o no y por tanto, se podría decir que las creencias de autoeficacia, a su vez influidas por las expectativas de resultados van a afectar a la motivación. De este modo, las personas con una percepción de su autoeficacia baja, ante determinados obstáculos o problemas se sienten inseguras, por lo que tienden a abandonar rápidamente. Por el contrario, las personas con nivel alto, ante estos mismos obstáculos realizan esfuerzos más intensos y duraderos.

- Metas cognitivas. La persona según lo que crea poder hacer, establecerá sus metas, determinará el esfuerzo que va a emplear, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. Las personas que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fracasan al intentar conseguir los resultados. En cambio, aquellos que dudan de sí mismos tienden a rendirse rápidamente ante las dificultades (Pajares, 2002).

### **2.3. Autoeficacia y procesos afectivos**

Ruiz Dodobara (2005) asegura igualmente que el nivel de autoeficacia está relacionado con procesos como la ansiedad, el estrés o la depresión. Ocurre que cuando las personas se enfrentan a amenazas sobre las que se cree que se tiene control, se evidencia un nivel bajo de ansiedad. Sin embargo, el enfrentamiento con amenazas que se cree están fuera de control provoca un mayor nivel de ansiedad y estrés. Del mismo modo reitera que los niveles altos de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad al favorecer formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, ya que las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento.

### **2.4. Autoeficacia en la Educación**

Como se ha comentado al inicio de este punto, la autoeficacia tiene un papel muy relevante en el ámbito académico. Los estudios sobre este tema han puesto en evidencia, que un desempeño académico satisfactorio, no puede garantizarse sólo por los conocimientos y habilidad de los individuos. De hecho, las creencias de eficacia pueden determinar resultados diferentes en dos personas con el mismo grado de habilidad (Pajares y Schunk, 2001 apud Ruiz Dodobara, 2005). Si se hace dudar al alumno de sus propias capacidades, puede llegar a pensar a la larga, que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creándose así tensiones y dificultades para resolver obstáculos (Pajares y Schunk, 2001 apud Contreras et al., 2005).

Por todo eso hay que evitar actividades en las que las personas se sientan incapaces, pues eso mismo les impide la adquisición de las habilidades necesarias para alcanzar su dominio, mientras que las experiencias con actividades en las que se consideran competentes provocan un alto nivel de competencia. Los éxitos repetidos aumentan la autoeficacia, mientras que los fracasos la disminuyen (Zeldin, 2000)

Por lo tanto, los esfuerzos educativos deberían centrarse en aumentar los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes.

### 3. MOTIVACIÓN

#### 3.1. Concepto

El estudio de la motivación humana ha suscitado un gran interés a lo largo de la historia, aunque sólo se haya utilizado una perspectiva científica a partir del siglo XX. Con la llegada del conductismo se inician los primeros estudios experimentales (Rodríguez Lifante, 2015).

Dörnyei (2008) asegura que todas las teorías han buscado dar respuesta a estas tres preguntas: por qué una persona decide hacer algo, cuánto esfuerzo va a dedicarle y durante cuánto tiempo está dispuesta a desarrollar esa actividad de forma sostenida. No cabe duda de que dar respuesta a estos interrogantes resulta complicado y más teniendo en cuenta que la conducta humana está sujeta a infinidad de factores.

Quizás por eso, en opinión del autor, ninguna teoría ha conseguido responder del todo a las tres cuestiones. Además, existen diferentes puntos de vista entre los propios investigadores debido a que las distintas escuelas psicológicas ofrecen respuestas muy diferentes sobre el comportamiento humano.

Lo cierto es que el panorama actual sobre la motivación cuenta con un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan una gran cantidad de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo (Núñez, 2009).

Dörnyei (2008) indica que en un aula pasan tantas cosas al mismo tiempo que ningún principio de motivación considerado en solitario puede ni remotamente englobar toda esa diversidad. Por eso, el término motivación, debe afrontarse desde una perspectiva ecléctica e integradora, aunando distintos factores procedentes de diferentes teorías psicológicas. Núñez (2009) coincide con él en que para acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyan conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

### 3.2. Componentes básicos de la motivación académica

Núñez (2009) parte de una definición clásica de la motivación, “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”, para tratar de delimitar los principales procesos motivacionales.

Para ello toma como referencia el trabajo de Printich y de Groot (1990) para destacar tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica:

- Componente motivacional de valor
- Componente de expectativa: autopercepciones y creencias
- Componente afectivo: reacciones emocionales

El *componente de valor* tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad.

El *componente de expectativas* abarca las percepciones y creencias que tiene cada individuo sobre la capacidad que tiene para realizar una tarea determinada.

El *componente afectivo y emocional* engloba los sentimientos, emociones y en general las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad en concreto.

Por la relación con la investigación en curso, vamos a profundizar sólo en los dos últimos.

#### 3.2.1 El componente motivacional de la expectativa

Estaría integrado por el autoconcepto, la autoeficacia, las expectativas de resultados y la percepción de control. Vamos a abandonar el autoconcepto que, aunque importante, no estamos sometiendo a estudio, para centrarnos en los tres últimos componentes que sí forman parte de una manera u otra de nuestra investigación.

-La *autoeficacia*, al ser una de las variables de estudio de este proyecto, se ha explicado extensamente en el capítulo anterior. Recordaremos únicamente que las creencias en las propias capacidades influyen no sólo en la orientación de

la motivación sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. De modo, que cuando los estudiantes desconfían de sus propias capacidades para realizar una tarea, pueden tender a evitar participar en ella, dedicarle menos esfuerzo, persistir menos ante las dificultades y en último término, obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces (Bandura, 1982).

-En cuanto a *las expectativas de resultados*, Núñez señala que la autoeficacia no es la única creencia del individuo que influye en el comportamiento y asegura que las *expectativas de resultado* o las creencias relativas a los resultados de las acciones también lo hacen. Mientras la autoeficacia supone una valoración de uno mismo para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, la expectativa de resultado es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de tales actuaciones (Bandura, 1997).

Según Núñez (2009), los juicios sobre la eficacia personal y sobre los resultados esperados son diferentes y aunque las expectativas de resultados son importantes en Educación, no garantizan la implicación en el aprendizaje. Puede ocurrir que un estudiante tenga una expectativa de resultado positiva sobre la valoración que va a hacer el profesor de una determinada tarea, pero si tiene la autoeficacia baja porque duda de su capacidad para realizarla correctamente, entonces es probable que no le dedique ni el tiempo ni el esfuerzo suficiente.

-En lo que respecta a *la percepción de control*, la falta de sentimientos de control sobre las causas de los éxitos o fracasos (porque se consideran dependientes de factores ajenos a uno mismo: buena o mala suerte, dificultad o excesiva facilidad de la tarea, etc.) afectan al desempeño al disminuir el compromiso con la tarea. De tal modo, que cuando existen sentimientos de control se incrementa la elección personal de nuevos retos, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. En cambio, la percepción de bajo control afectaría de modo negativo a las expectativas, la motivación y las emociones (DeCharms, 1984; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000 apud Núñez, 2009). Esto va a tener que ver con el modo en que explicamos nuestros resultados. Cuando pensamos que éstos dependen de nuestro esfuerzo, probablemente

nos sentimos responsables de nuestros fracasos, pero también sabremos que está en nuestras manos que eso pueda cambiar. Sin embargo, si consideramos que lo que nos ocurre no depende de nosotros, sino que se debe a “algo” ajeno a nuestra voluntad, entonces la sensación de control se desvanece. Es el caso de aquellos estudiantes que consideran que aprobar o suspender es algo incontrolable porque tiene que ver con tener o no tener “inteligencia” o con la voluntad del profesor (Núñez, 2009).

### *3.2.2. El componente afectivo y emocional de la motivación*

El tercer componente motivacional es el que contempla las reacciones afectivas y emocionales que provoca una determinada tarea o actividad. Núñez (2009) va a hacer referencia a Weiner (1979, 2000) para explicar estas reacciones. Weiner, en su teoría de la atribución, parte de la premisa de que sentimos en función de cómo pensamos y que, por tanto, las cogniciones son condicionantes directos de las emociones.

Según esta teoría las explicaciones (o atribuciones causales) del individuo sobre porqué se produjeron los éxitos y fracasos pasados influyen en la motivación de la persona para realizar acciones futuras. En un contexto escolar, las causas percibidas preponderantes son la habilidad y el esfuerzo y se ha constatado que los fracasos del pasado que el estudiante atribuye a su poca habilidad suponen un mayor obstáculo para los logros futuros que los fracasos atribuidos a un esfuerzo insuficiente (Dörnyei, 2008).

#### *-Reacciones afectivas derivadas del proceso atribucional*

En situaciones de logro se ha encontrado que el *resultado* de la acción, la *atribución* particular realizada, y la *dimensión causal* implicada son los principales determinantes de las emociones.

El *resultado* -de éxito o de fracaso- vivido por una persona provoca una reacción afectiva inmediata, de satisfacción, si el resultado es positivo, y de tristeza y frustración si es negativo, pero a continuación la persona se pregunta por qué ha ocurrido así. En la selección de esas causas que originaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina “antecedentes causales” que tienen que ver con todas las experiencias

significativas para el individuo que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido (historia personal, autoconcepto, etc.). Posteriormente llegan las *atribuciones* que la persona realiza para explicar el resultado obtenido: la habilidad, el esfuerzo, la suerte y dificultad de la tarea, el estado de ánimo, la fatiga, etc.

Pero la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación corresponde no a las causas en sí mismas, sino a las características y propiedades que tienen. Según esta idea se van a contemplar tres *dimensiones causales* donde integrar estos factores causales:

a) *Dimensión interna-externa*. Si el factor se encuentra en el interior de la persona (capacidad, esfuerzo...) hablaremos de un factor interno y si se encuentra fuera (suerte, dificultad de la tarea...) se considerará un factor externo.

b) *Dimensión estabilidad-inestabilidad*. Las causas estables son las que se perciben como inalterables a lo largo del tiempo, como puede ser la capacidad. Las inestables, por el contrario, son las que pueden variar (el esfuerzo, por ejemplo).

c) *Dimensión controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control, mientras que otros escapan a él (no controlamos nuestra capacidad, por ejemplo).

Por otra parte, en función de cada una de las dimensiones mencionadas, las atribuciones que se hacen ante unos determinados resultados arrastran determinadas reacciones afectivas que pueden ser muy distintas dependiendo de si el resultado ha sido de éxito o de fracaso:

-La dimensión *estable-inestable* influye en las expectativas de éxito futuro de modo que los resultados atribuidos a factores estables serán anticipados como más probables en el futuro que los atribuidos a causas inestables.

-La *dimensión interna-externa* implica distintas reacciones a nivel afectivo y emotivo. Por ejemplo, la atribución a factores causales internos influye en la

autoestima, la autovalía y en la percepción de competencia (positivamente en el caso de atribuciones de éxito y negativamente en las de fracaso).

Sin embargo, este tipo de influencia es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado se encuentra bajo nuestro *control* o por lo contrario es *incontrolable*. Por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable como la falta de capacidad provoca reacciones afectivas de “pena” y “vergüenza”. Pero si ese mismo fracaso es atribuido a un factor interno y controlable, como la falta de esfuerzo, entonces se experimentan sentimientos de “culpa” ya que la persona se considera responsable del fracaso al no haberse esforzado lo debido.

Según González y Tourón (1992 apud Nuñez, 2009) en situaciones de fracaso la percepción de control es vital a nivel motivacional. Así, se puede hablar de patrones adaptativos atribucionales que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben.

La motivación se incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable), y se verá favorecida si ante el fracaso sus atribuciones son internas y controlables (esfuerzo), porque de esa forma se siente capaz de modificar las causas que han producido ese resultado o también si ese fracaso lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad como por ejemplo, “la tarea era muy difícil” o “el profesor me tiene manía”.

Por el contrario, la motivación disminuye cuando el estudiante atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables como por ejemplo “la suerte” y sus fracasos a la falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y origina sentimientos negativos repercutiendo negativamente sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994).

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
INTERNAS	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
INTERNAS	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
EXTERNA	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
EXTERNA	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros.

Finalmente, como hemos podido apreciar en este desarrollo teórico, se podría asegurar que los procesos motivacionales que guían las conductas del alumnado en las aulas son muy complejos. Para poder intervenir en ellos incidiendo en su mejora, resulta prioritario ante todo, conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes así como sus posibilidades y limitaciones.

De este modo, los profesores pueden ayudar a los alumnos a establecer metas realistas y ofrecerles retroalimentación en su progreso hacia la meta. También es importante fomentar la responsabilidad personal ayudando a los estudiantes a poner mayor énfasis en su esfuerzo como causa de los resultados que obtienen, en lugar de culpar a otros de sus fracasos o en atribuir sus éxitos, cuando los alcanzan, a la suerte. A medida que con unas metas realistas vayan alcanzando éxitos podrán desarrollar mayor autoeficacia para continuar aprendiendo y asumir mayor control de su aprendizaje (Aldeman, 1985, 1999 apud Schunk, 2012).

Todo esto contribuirá, además, a potenciar las experiencias y los aspectos psicológicos positivos tan importantes en el desarrollo del adolescente.

## 4. LA ESCRITURA

Se podría decir que la escritura ha sido la llave de la historia humana y que ha jugado un papel fundamental tanto en la transmisión de conocimientos como de sentimientos y emociones. Pero a pesar de esta relevancia, es la habilidad académica básica menos investigada, estando por detrás de la lectura o las matemáticas (de Caso, García, Martínez Cocó, 2008).

No obstante, existen diferentes teorías corroboradas por sus correspondientes investigaciones que postulan el impacto que tiene la escritura en los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes (Boscoso, 1995; Flower et al, 1990; Miras, 2000; Newell, 2006, apud Mira, Solé y Castells, 2013).

A pesar de estos datos, el currículum español sigue enfatizando y estimulando mucho más la lectura que la escritura. En España, por ejemplo, en Primaria se prescribe una hora de lectura diaria a diferencia del Reino Unido que especifica una “hora de lectoescritura”, más general, con énfasis en la lectura y en la escritura (García, Caso de, Fidalgo, Arias, Pacheco y Torrance, 2009).

Con estos antecedentes no es de extrañar que según los informes PISA, la Educación Secundaria Obligatoria muestre unos bajos índices en el rendimiento en lenguaje escrito (González y Martín, 2016) y que se observe un número elevado de estudiantes con dificultades en la lectoescritura y en consecuencia con un retraso escolar significativo (García y Marbán, 2003; González y Martín, 2006).

A este panorama hay que añadir que en lo que respecta a la metodología utilizada, por lo general, a los alumnos se les enseña la ortografía, la selección de la palabra, la sintaxis y el género textual, esperando que con ello desarrollen sus habilidades de escritura, cuando en realidad muchos de ellos y desde luego los que presentan dificultades de aprendizaje o de lectoescritura, necesitan una instrucción más amplia y detallada (García et al, 2009).

A día de hoy, la mayoría de las investigaciones que intentan evaluar y mejorar la escritura se centran en los procesos cognitivos, olvidando los procesos afectivo-emocionales.

Sin embargo, desde que los investigadores de la autoeficacia han demostrado la complejidad de la escritura, que incluye además de los procesos cognitivos, los afectivos, se ha empezado a estudiar el papel de la motivación en la enseñanza aprendizaje de ésta (de Caso, García, Martínez Cocó, 2008).

#### **4.1. Modelos de enseñanza de la escritura**

La enseñanza de la escritura ha pasado por diferentes etapas:

En una primera fase se la consideró como una actividad secundaria y dependiente del lenguaje oral. Así, los neuropsicólogos la entendían como una habilidad lingüística totalmente dependiente de éste. Explicaban que para escribir era preciso decirse el mensaje a uno mismo, después traducir esa secuencia interna de sonidos en letras y finalmente escribirlas. Basándose en esta creencia, la escuela se centró en enseñar caligrafía y el conocimiento del código (García y Marbán, 2002 apud de Caso et al, 2008).

Posteriormente surgió una nueva concepción de la escritura con un modelo basado en el *texto*, en el que éste se analiza como un producto (de Caso et al., 2008). En este enfoque se va a concebir que el escritor transmita un significado a través del texto y que la tarea del lector sea la de desentrañarlo. Así, la lingüística textual ofrecerá instrumentos para la enseñanza de los tipos de texto que aparecen en el currículum.

Más adelante, a raíz de percibirse una situación crítica en la competencia escrita de los estudiantes, aparece un nuevo modelo basado en el *proceso*, cuyo marco de fundamentación teórica es la psicología cognitiva. El énfasis va a recaer tanto en la enseñanza de estrategias que ayuden a resolver los problemas de composición de textos, como en la capacitación de los alumnos para llevar a cabo un control adecuado de este proceso de producción (Camps, 2014). De hecho, según García et al. (2009), los estudios parecen refrendar que cuando la enseñanza de la escritura se centra no sólo en los productos escritos, sino en los procesos por los que estos escritos se originan, se da una mayor calidad en la expresión escrita del alumnado.

Igualmente, las investigaciones sociocognitivas sobre el aprendizaje de la escritura no olvidan el *contexto* social y cultural en el que se desarrolla la

comunicación. Así el concepto de contexto como situación comunicativa (quién escribe, a quién escribe, con qué intención) que el escritor debe tener en cuenta, se ha incorporado a las propuestas de enseñanza de textos, clasificados a menudo como explicativos, informativos o expositivos y que los estudiantes deben dominar (Castelló, 1997; Milian, 1995; Milian y Camps, 2005 apud Camps, 2014).

Aunque estos modelos cognitivos son de uso mayoritario en la enseñanza, se siguen olvidando determinantes tan importantes a la hora de escribir como las características intelectuales, emocionales y de personalidad del escritor (de Caso et al., 2008). La motivación no se incorpora a los estudios sobre la escritura hasta que los investigadores de este campo demuestran que la escritura no sólo implica procesos cognitivos y metacognitivos, sino que también conlleva importantes componentes afectivos (Hidi y Boscolo, 2006 en de Caso et al., 2008).

Antes de eso existían numerosas investigaciones que ya relacionaban motivación y rendimiento académico en diferentes áreas: matemáticas (Skaalvik y Skaavik, 2004), lenguas extranjeras (Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000), etc. Todo ello unido a las investigaciones sobre el interés y la autoeficacia (Hidi y Boscolo, 2006) van a provocar la inclusión del componente afectivo-emocional en los modelos psicológicos de la escritura (Martínez-Cocó et al., 2009). A partir de ese momento se va a abrir el camino a nuevas investigaciones en las que los procesos afectivo-motivacionales van a desempeñar un papel importante.

Para exponer los diferentes modelos motivacionales de la escritura vamos a seguir precisamente a de Caso et al. (2008) en su revisión de estudios internacionales sobre el papel de la motivación en la escritura.

En primer lugar citaremos a Kellogg (1994) que, en su modelo, además de hablar de las fases del proceso de escritura y de los procesos cognitivos que deben llevarse a cabo en cada una de ellas, introduce la motivación desde el momento que contempla los *componentes emocionales o de personalidad*, donde se va a tener en cuenta la inteligencia, los estilos cognitivos, la ansiedad y la motivación del alumno.

Para el autor, la motivación es la que va a determinar el grado de compromiso con la tarea y es la que va a ayudar al alumno a alcanzar el éxito en la escritura a través de ese compromiso y el tiempo dedicado a ella.

En segundo lugar presentaremos a Hayes, un autor que realiza una modificación de su modelo inicial de escritura (Hayes y Flower, 1980) para introducir en su último modelo la importancia de la motivación (Hayes, 1996, 2006). Precisamente, si en el modelo inicial se destacaban los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo como determinantes de la composición de los textos, a raíz de los nuevos estudios sobre motivación y rendimiento se empieza a dar importancia no sólo a las metas del alumno, sino también a sus predisposiciones, creencias y actitudes y a los costes y beneficios de escribir (Hayes, 2006 apud Martínez-Cocó, 2009).

El nuevo modelo, por tanto, va a incluir las características de la persona en toda su extensión incidiendo sobre todo en el afecto y la motivación. De este modo añade cuatro áreas muy importantes:

-La *naturaleza* de la motivación en la escritura:

Con esto se refiere a la importancia que tienen las expectativas de éxito en la realización de la tarea, sugiriendo que las atribuciones (las creencias individuales sobre las causas de los logros y fracasos, descritas ya en el capítulo anterior) son una de las claves para que el alumno se comprometa o no en la ejecución de la tarea.

-La *interacción* entre *metas*: como la escritura cuenta con múltiples objetivos que interactúan entre sí para determinar el curso de la acción (escribir para transmitir algo, brevedad en las explicaciones, dar buena imagen, etc.), la interacción entre ellos, la facilidad o el interés necesario para alcanzarlos, determinarán la actuación del escritor.

-La *posibilidad* de *elección* de *métodos* y estrategias: los individuos suelen actuar a través de un mecanismo en el que se valoran los costes y los beneficios de sus acciones para utilizar así la estrategia que más les convenga. Por eso, según que costes o beneficios aporte la realización de una determinada tarea, la llevarán a cabo mejor o peor o ni siquiera llegarán a realizarla.

-Las *respuestas afectivas* a la escritura: como se ha estudiado anteriormente, los estudiantes que creen que son malos escritores y que escribir es un don recibido genéticamente serán más propensos a experimentar ante las tareas de escritura ansiedad u otras consecuencias de tipo afectivo. Por otra parte, pudiera ocurrir que el tema elegido por el profesor para la tarea fuese estresante para el alumno si estuviese vinculado a algún acontecimiento traumático para él (redacción sobre la familia para un huérfano, por ejemplo). Entonces esta circunstancia puede acarrear consecuencias afectivas negativas como depresión, ansiedad, temor, miedo, etc.

Sin embargo, este tipo de modelos de escritura, aunque han mostrado la importancia que tienen los componentes afectivos y emocionales en el desarrollo de la escritura, no proporcionan pautas para su desarrollo en la composición escrita.

A partir de ahora va a surgir una nueva necesidad, la de desarrollar la motivación del alumno para mejorar la calidad de sus textos teniendo claro que son los escritores altamente motivados los que mantienen puntos de vista positivos, tanto sobre la utilidad de la escritura como sobre el compromiso con el proceso, y que además son los que se enfrentan a la tarea de escribir con anticipación, sentimientos de control y una ansiedad mínima (Bruning y Horn, 2000 en Martínez- Cocó et al., 2009).

Sin embargo, de Caso y García (2006) explican que según la opinión de los profesores de Secundaria y su propia experiencia en las aulas, la mayoría de los alumnos no escriben mostrando las características de los escritores altamente motivados, sino que más bien escriben sin pararse a planificar los propósitos, las necesidades de la audiencia, la organización del texto o el propio tema de escritura, lo cual viene a demostrar su escasa motivación por escribir.

De entrada, como el proceso de composición de textos es un proceso de solución de problemas muy complejo, (Miras, 2000) y de Caso y García (2006) opinan que los alumnos necesitan desarrollar fuertes creencias sobre la importancia de la escritura, para de este modo poder enfrentarse a las complejidades y frustraciones que la propia tarea conlleva.

También destacan en cuanto a esas creencias, que sería necesario que los estudiantes sientan la escritura como algo que tiene sentido y como comunicación auténtica porque eso va a afectar a la composición de sus propios textos. Citan a Graham, Harris, McArthur y Fink (2002) para destacar el papel del profesor en el logro de este objetivo, ya que estos autores han demostrado que las concepciones que tienen los docentes acerca de la escritura, influirán en las creencias de sus alumnos sobre la misma.

Pero ante este asunto, de Caso et al. (2008) aseguran que la experiencia nos habla del fracaso de los profesores a la hora de desarrollar creencias positivas y motivación hacia la escritura.

A la pregunta, ¿qué respuesta se puede dar a ese problema? o ¿de qué modo se puede aumentar la motivación de nuestros alumnos?, los expertos en el tema hablan de las condiciones más idóneas para que tenga lugar un aprendizaje significativo (de Caso y García, 2006)

Sin embargo, hay que advertir que aunque se ha desarrollado un amplio conocimiento práctico sobre el tema, hay muy pocos estudios científicos que estudien los procesos motivacionales implicados en el desarrollo de la escritura y en cómo intervenir para aumentar su motivación.

Lo cierto es que sí existen algunos estudios que evalúan además de los componentes cognitivos otras variables determinantes para una buena motivación (autoeficacia o atribuciones, por ejemplo), pero éstas no son centrales en las investigaciones, (de Caso y García, 2006).

#### **4.2. El fomento de la motivación hacia la escritura**

Bruning y Horn (2000 apud de Caso y Garcia, 2006; de Caso et al, 2008) hablan de cuatro factores necesarios para desarrollar una adecuada motivación para escribir

-Fomentar las creencias sobre la escritura, de manera que estas creencias deben ser lo bastante potentes como para poder llevar a cabo una tarea difícil y compleja. Se debe partir de la idea de que la escritura tiene valor y de que uno

es competente para escribir, es decir, la autoeficacia que Klassen (2002) ha mostrado indispensable para escribir textos de calidad.

-Fomentar el compromiso de los estudiantes a través de auténticas metas y contextos de escritura, que impliquen aumentar el interés del alumno por esa tarea mediante el acercamiento a la realidad y experiencia diaria del estudiante. Para ello se debe tener en cuenta que aquí el papel del profesor es fundamental, ya que la calidad de la experiencia de la escritura está determinada por la actuación de los profesores en sus clases, puesto que su entusiasmo y sus acciones proporcionan modelos para las percepciones de sus alumnos sobre la escritura (Graham y Harris, 2002)

-Proporcionar un contexto adecuado de apoyo a la escritura, de modo que para lograrlo primero el profesor debe ayudar a definir las tareas de escritura mediante metas próximas con definiciones claras. Posteriormente debe observar y juzgar su realización mostrando reacciones apropiadas a esos juicios. De este modo contribuirá a que sus alumnos desarrollen hábitos y estrategias que mantengan su motivación y que les sirvan para alcanzar el éxito en las tareas.

-Crear un ambiente emocional positivo. Para lograrlo se deben eliminar todas esas condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa. Se debe intentar por todos los medios posibles que los estudiantes se diviertan con la misma. También es importante la búsqueda del compromiso por parte de éstos y proporcionarles una medida significativa de control, por ejemplo, darles la opción de elegir sobre qué quieren escribir.

Estas pautas entre otras cosas muestran por una parte la importancia del profesor en este tipo de aprendizaje y, como dejan entrever Lipstein y Reninger (2001), la enorme repercusión que tendría el entrenamiento del profesorado en estrategias que fomentasen la motivación de los alumnos (de Caso et al., 2008).

Para terminar este desarrollo, se debe añadir que a lo largo de esta exposición teórica se ha intentado mostrar la relación que pudiera tener la enseñanza de la escritura, tanto con la autoeficacia como con otros factores motivacionales inmersos en el campo de la Psicología Positiva y cómo de algún modo, los estudios en este campo muestran la contribución de estos factores positivos al

aprendizaje de la escritura en particular y al desarrollo positivo del adolescente en general.

## 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tras todo este desarrollo teórico nos surgen una serie de interrogantes a los que nos gustaría dar solución, de manera que para encontrar las respuestas pertinentes nos parece interesante iniciar una investigación que profundice en cómo se relacionan las variables autoeficacia, estilo atribucional, actitud y rendimiento en escritura, en una muestra de alumnos de 1º de ESO de un centro escolar de Pamplona, planteándonos de este modo, los correspondientes objetivos con sus respectivas hipótesis de partida:

1-¿Las creencias en la propia capacidad de escribir pueden influir en el rendimiento en escritura?

2-¿La actitud que muestra el alumno hacia la escritura puede influir en su rendimiento en la composición escrita?

3-¿El modo personal que tiene cada alumno de dar explicación a los éxitos y fracasos en la producción de sus textos escritos condiciona de algún modo el rendimiento que va a tener en escritura?

4- ¿Las creencias que tiene cada alumno en su propia capacidad de escribir van a influir de algún modo en el tipo de atribuciones que va a realizar sobre sus éxitos o fracasos en la composición escrita?

5-¿El tipo de explicaciones que se dan a los éxitos y fracasos en la escritura influye en la actitud que se va a tener hacia ella?

Los interrogantes 1, 2 y 3 nos conducen a formular el primer objetivo con sus consiguientes hipótesis:

### **Objetivo 1**

-Analizar la influencia de la autoeficacia, estilo atribucional y actitudes en el rendimiento en la producción escrita.

### Hipótesis 1

*La autoeficacia en la escritura estará positivamente relacionada con el rendimiento en producción escrita.*

#### Hipótesis 2

*La actitud hacia la escritura estará positivamente relacionada con el rendimiento en producción escrita.*

#### Hipótesis 3

*El éxito en la escritura atribuido a la capacidad o al esfuerzo influye positivamente en el rendimiento en la expresión escrita.*

#### Hipótesis 4

*El éxito en la escritura atribuido a la suerte influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita*

#### Hipótesis 5

*El fracaso en la tarea de escritura atribuido a la falta de capacidad influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita*

#### Hipótesis 6

*El fracaso en la tarea de escribir atribuido al esfuerzo no influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita*

La pregunta 4 invita a plantearnos el segundo objetivo que irá acompañado de la hipótesis correspondiente:

#### **Objetivo 2**

-Analizar la influencia de la autoeficacia en el estilo atribucional del alumno.

#### Hipótesis 7

*La autoeficacia alta en la escritura condiciona para que los fracasos en escritura no se atribuyan a la falta de capacidad.*

El interrogante número 5 proporciona el último objetivo con su respectiva hipótesis:

### **Objetivo 3**

-Analizar la influencia del estilo atribucional en la actitud hacia la escritura.

### Hipótesis 8

*Las atribuciones de éxito basadas en la capacidad y el esfuerzo mejoran la actitud hacia la escritura.*

## **6. METODOLOGÍA**

Este apartado engloba las características de la muestra así como el procedimiento empleado y la descripción de los instrumentos utilizados en la investigación.

### **6.1. Participantes y contexto**

El estudio se ha llevado a cabo en una muestra de 94 estudiantes de 1º de la ESO, 56,4% niñas y 43,6 niños, pertenecientes al colegio de Pamplona donde se realizó el Practicum del máster. Este alumnado ha participado a lo largo de este curso en un modelo de innovación que reorganiza las asignaturas del currículo en proyectos cooperativos, de modo que en cada uno de ellos confluyen conjuntamente los contenidos de varias materias. La asignatura de Lengua y Literatura castellanas imparte el 50% de ellos en este modelo y el resto en el aula ordinaria.

### **6.2. Procedimiento y variables**

Después de solicitar el correspondiente permiso se procedió a pasar los respectivos cuestionarios. Se advirtió a los participantes que con ellos se pretendía investigar algunos factores personales que podían influir en sus procesos de escritura.

El estudio se enfoca en la observación y análisis de las siguientes variables, todas ellas en referencia a los procesos de escritura:

- Actitudes
- Autoeficacia
- Atribuciones causales
- Rendimiento

### **6.3. Instrumentos**

Los datos se han obtenido mediante dos instrumentos:

-El primero, de tipo cuantitativo, es un cuestionario constituido por cuatro secciones que va a medir en este orden: las actitudes hacia la escritura, las atribuciones causales del éxito o fracaso escritor (entendidas como determinantes de la motivación y de las emociones), la autoeficacia hacia los procesos cognitivos escritores y la escala de autoeficacia para la escritura.

-El segundo, de tipo cualitativo, va a medir el rendimiento del estudiante a través de la composición de un texto escrito.

### **6.3.1. Cuestionario**

#### *a) Actitudes. Escala de Actitudes hacia la Escritura.*

Esta escala, elaborada por García, Marbán y de Caso (2001), consta de 10 ítems con tres opciones de respuesta: sí, no, o un interrogante en caso de duda extrema.

Cuatro de ellos son directos (1, 3, 6, 10), en los que el “sí” representa una actitud positiva hacia la escritura. Como ejemplo citamos *“Escribo todos los días aunque no me lo hayan mandado como tarea para casa”*. Los otros seis restantes son inversos: es decir, en este caso la actitud positiva la representa el “no” y un ítem de este tipo sería *“Siempre que puedo evito escribir redacciones”*.

#### *b) Cuestionario de atribuciones causales. MOES-II.*

El cuestionario MOES-II (adaptación de García et al., 2001) consta de 32 ítems con afirmaciones que admiten cinco opciones de respuesta, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario mide las dimensiones de éxito o fracaso atribuidas a diferentes causas: suerte, esfuerzo, capacidad y dificultad/facilidad de la tarea.

	CAPACIDAD	ESFUERZO	SUERTE	FACILIDAD/Dificultad
ÉXITO	1, 10, 17, 26	4, 9, 20, 25	5, 15, 21, 31	7, 14, 23, 30
FRACASO	6, 16, 22, 32	2, 12, 18, 28	8, 13, 24, 29	3, 11, 19, 27

Así, nos podemos encontrar con afirmaciones del tipo *“Puedo escribir mejor que mis compañeros porque soy más listo/a”* o *“El profesor dice que escribo bien porque es muy bueno conmigo”*.

c) *Cuestionarios de Autoeficacia.*

Para la evaluación de esta variable se han utilizado dos instrumentos:

-El EAPCE, Cuestionario de Evaluación de Autoeficacia hacia Procesos Cognitivos Escritores (fundamentado a partir de Bandura, 2006; Pajares, 2003 apud Álvarez, 2013), que consta de 20 ítems con siete opciones de respuesta que van desde 1 (nada fácil), hasta 7 (muy fácil).

Contiene interrogantes sobre diferentes procesos de escritura que comienzan siempre de este modo: *¿En qué medida puedo...? Así, nos podemos encontrar con cuestiones como “¿En qué medida puedo pensar en lo que voy a contar en mi redacción? o ¿En qué medida puedo hacer un esquema de lo que quiero contar en mi redacción?”*.

-La escala de autoeficacia para la escritura (Pajares, Hartley y Valiante, 2001 apud Pérez, Medrano, Mattus y Ayllón, 2008) consta de 10 ítems donde los adolescentes deben evaluar su seguridad para realizar con éxito actividades de escritura tales como *“Escribir los párrafos con una idea principal clara”* o *“Escribir un texto bien organizado, con introducción, desarrollo y conclusiones”*.

En este caso, las respuestas oscilan desde 1 (nada seguro de poder realizar esta actividad adecuadamente) hasta 10 (totalmente seguro de poder realizar esta actividad adecuadamente).

La diferencia entre estas dos escalas es que la primera está totalmente centrada en los procesos cognitivos que el estudiante pone en marcha cuando escribe y la segunda en la producción escrita del alumno en actividades de escritura.

### **6.3.2. Prueba de producción escrita**

Para medir el rendimiento en la producción escrita, los alumnos tuvieron que redactar una noticia relacionada con los terremotos. El motivo de esta elección fue el posible interés de este tema debido a un reciente suceso de este tipo en la comarca de Pamplona.

Antes de la realización de la actividad se les proporcionaron dos documentos, el primero con instrucciones para realizar la prueba escrita y el segundo con un texto divulgativo referente al tema utilizado, para que ambos pudieran ser utilizados en la elaboración de la noticia.

El documento de las instrucciones mostraba tanto las pautas que conviene tener en cuenta *antes, durante y después* de escribir como el objetivo y características de la noticia.

Los alumnos dispusieron de una hora para realizar la actividad y se les exigió un mínimo de 100 palabras.

#### *-Criterios de corrección de la prueba*

Los criterios de evaluación de la producción escrita han contemplado tres bloques:

- La adecuación a la situación de comunicación.
- La coherencia y cohesión textual.
- La corrección.

El procedimiento de evaluación consistió en asignar una serie de indicadores para cada bloque y, en base al grado de consecución alcanzado, se puntuó cada uno de ellos de 1 a 5, siendo 5 el rendimiento máximo.

Los indicadores del primer bloque, *adecuación* a la situación de comunicación (competencia sociolingüística) son los siguientes: *objetivo del texto*, en cuanto a si ha logrado realizar la consigna estipulada, en este caso, escribir una noticia; *pertinencia del tema*, se valora si la información que proporciona sobre los terremotos es relevante y si la forma en que aparece es adecuada al género

(si responde a las preguntas: qué, quién, cuándo, dónde y por qué); *registro lingüístico*, si la variedad lingüística utilizada es adecuada a la tarea (formal o informal), se ha tenido en cuenta la abundancia o no de expresiones coloquiales o vulgarismos; y por último, al ser el texto una noticia, se ha valorado la *objetividad* en el desarrollo de la información, si el texto muestra el punto de vista objetivo de la noticia o si por el contrario, lo que prima es la subjetividad, o la mezcla de opiniones y datos objetivos.

En cuanto a la *coherencia* y *cohesión* textual (competencia discursiva) se ha tenido en cuenta: la *progresión* y *coherencia* de la información, es decir, si la selección de la información es adecuada, si no existen contradicciones o repeticiones innecesarias, etc... y si las ideas y los datos se desarrollan de forma lógica; la *estructura textual*, en este caso, si se respeta la estructura del texto solicitado con el desarrollo del titular, la entradilla o lead y el cuerpo; y finalmente, el uso o no de *mecanismos de cohesión*, es decir, si se han utilizado organizadores textuales y conectores.

Por último, respecto a la *corrección* (competencia lingüística) se contempló: el *léxico* utilizado, si es variado, sin repeticiones innecesarias o ausencia de incorrecciones; las *estructuras gramaticales y sintácticas* empleadas; y el empleo de las *normas ortográficas* básicas.

Posteriormente los resultados numéricos obtenidos se han computado en un resultado global que es el que se ha utilizado en el análisis estadístico. Este resultado oscila entre 1 y 5, siendo el 5 la competencia máxima.

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de la descripción de los cuestionarios se ha realizado el análisis estadístico descriptivo de la muestra mediante SPSS 22.

### 7.1. Análisis descriptivo

Se ha logrado reunir una muestra de 94 escolares de 1º de la ESO, siendo ligera mayoría la presencia de mujeres (56.4%) frente a la de varones (43.6%).

A estos participantes en la presente investigación, se les han aplicado 4 instrumentos:

- Cuestionario de Actitud hacia la escritura: 10 ítems que generan 1 sola variable de puntuación total (escala 0 a 10 puntos). Mayor puntuación representa una mejor actitud.

- Cuestionario de Atribuciones Causales (MOES II): 32 ítems Likert de 5 puntos, que se organizan en bloques de 4 en 4, para definir 8 dimensiones (variables), siendo 4 de éxito y 4 de fracaso. El rango de valores posibles en cada una de esas variables es de 4 a 20 puntos. Mayor puntuación se interpreta como mayor atribución de éxito, o de fracaso según el caso.

- Cuestionario de evaluación de Autoeficacia hacia procesos escritores (EAPCE): 20 ítems Likert de 7 puntos, que generan una sola dimensión total (en escala de 20 a 140 puntos). Una menor puntuación refleja un mayor grado de dificultad en la tarea y por tanto peor percepción de la autoeficacia; es decir a mayor puntuación en la dimensión, más autoeficacia.

- Y finalmente, una 2ª escala de evaluación de Autoeficacia para la escritura: 10 ítems Likert de 10 puntos, de modo que la puntuación de la dimensión total resultante puede variar en la escala 10 a 100; siendo más alta la autoeficacia cuanto mayor sea la puntuación.

A las anteriores variables, se le añade por último una más destinada a representar el Rendimiento en escritura, a través de una prueba de escritura que se valora en una escala de 1 a 5, donde mayor puntuación equivale a un mejor desempeño.

#### 7.1.1. Alfa de Cronbach, porcentajes, media y desviación estándar

Para comprobar la veracidad y fiabilidad del estudio, en primer lugar se ha analizado el alfa de Cronbach (índice de consistencia interna) para comprobar la fiabilidad del estudio en cada uno de sus cuestionarios. Se consideran fiables los resultados si el coeficiente es mayor a .600 y muy fiables si es superior a .800. Al mismo tiempo, se han realizado tablas con los porcentajes observados para cada respuesta, junto a la media y desviación estándar de cada ítem.

A continuación, vamos a ir analizando cada uno de estos resultados:

*-Cuestionario de actitud hacia la escritura*

La tabla 1 contiene la descriptiva de estos ítems. Como se puede apreciar en ella, en los ítems directos las actitudes más negativas corresponden a los ítems: 1 (me gusta escribir textos académicos) y 3 (escribo todos los días aunque no lo tenga como tarea escolar), con un 54.3% y un 69.1% respectivamente de respuesta negativa. Entre los ítems inversos, la actitud más negativa se ha observado sin duda en el ítem 2 (me gusta leer más que escribir) con un 62.8% de respuesta afirmativa. El ítem donde se ha reflejado una actitud más positiva es, también sin duda, el nº 9 (con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo por hacerlo bien) donde un 86.2% ha respondido que no. Los ítems 7 y 8 destacan por acumular la mayor cantidad de respuesta dubitativas (por encima del 20%). El grado de fiabilidad alcanzado, aun no siendo bueno, al menos puede considerarse como aceptable para esta población infantil.

**Tabla 1: Análisis Descriptivo.** Ítems del cuestionario de Actitud hacia la Escritura. Coeficiente de fiabilidad “Alfa” de Cronbach = 0.569 (IC al 95%: .426 - .688) en la muestra analizada (N=94).

ITEM	Nº	% de Respuesta			Descriptivos	
		Sí = 1	No = 0	¿? = 0.5	Media	D.E.
<b>DIRECTOS</b>	<b>AE-1</b>	39.4	54.3	6.4	0.43	0.48
	<b>AE-3</b>	25.5	69.1	5.3	0.28	0.44
	<b>AE-6</b>	46.8	41.5	11.7	0.53	0.47
	<b>AE-10</b>	46.8	37.2	16.0	0.55	0.46
ITEM	Nº	% de Respuesta			Descriptivos	
		Sí = 0	No = 1	¿? = 0.5	Media	D.E.
<b>INVERSOS</b>	<b>AE-2</b>	62.8	31.9	5.3	0.35	0.46
	<b>AE-4</b>	25.5	59.6	14.9	0.67	0.43
	<b>AE-5</b>	26.6	67.0	6.4	0.70	0.44
	<b>AE-7</b>	6.4	71.3	22.3	0.82	0.30
	<b>AE-8</b>	25.5	53.2	21.3	0.64	0.42
	<b>AE-9</b>	9.6	86.2	4.3	0.88	0.31

A partir de estas respuestas, valoradas como: 0; 0.5 y 1 tal como se indica en la tabla anterior se construye la puntuación total en la dimensión Actitud hacia la Escritura mediante el método de la suma de los valores de estas respuestas. La escala posible, como ya se sabe, va de 0 a 10 puntos.

**Tabla 2: Análisis exploratorio y descriptivo.** Actitud hacia la escritura (N=94)

Variable	Exploración: Forma				Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test p valor	KS:	Media	Mediana		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>Actitud Escr.</b>	-0.418	-0.206	.045 *		5.85	6.00	0 / 9	1.93	2.50

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

La descriptiva del grupo presenta un valor medio de 5.85 puntos (IC al 95%: 5.45 – 6.24), es decir, que se sitúa muy cerca del centro del continuo de valores posibles, por lo que la muestra no destaca ni por una actitud (global) positiva ni por una negativa.

### -Cuestionario MOES II de atribuciones causales

La tabla 3 presenta la descriptiva de los ítems, junto a la fiabilidad obtenida. Poco comentario requieren estos resultados, salvo generalizar que en la mayoría de los ítems se cubre todo el rango de valores posibles, si bien se aprecia en bastantes casos cómo la distribución de respuesta tiende hacia un polo u otro de acuerdo/desacuerdo, cuestión que se ve reflejada en los valores medios que o bien superan los 3 puntos o bien son inferiores a 2 puntos. Con respecto al alfa de Cronbach el grado de fiabilidad alcanzado por la muestra en la totalidad del cuestionario es (.721) por lo que se puede afirmar que el cuestionario es fiable.

**Tabla 3: Análisis Descriptivo.** Ítems del cuestionario de **Atribuciones causales (éxito/fracaso)**. Coeficiente de fiabilidad "Alfa" de Cronbach = 0.721 (IC al 95%: .630 - .800) en la muestra analizada (N=94).

Dimensiones	Nº ITEM	% de Respuesta					Descriptivos		
		1 = TD	2 = D	3	4 = A	5 = TA	Media	D.E.	
<b>EXITO</b>	<b>CAPACIDAD</b>	<b>1</b>	3.2	5.4	54.8	33.3	3.2	3.28	0.76
		<b>10</b>	25.5	39.4	31.9	3.2	0.0	2.13	0.83
		<b>17</b>	19.1	27.7	31.9	13.8	7.4	2.63	1.16
		<b>26</b>	0.0	1.1	14.9	41.5	42.6	4.26	0.75
	<b>ESFUERZO</b>	<b>4</b>	1.1	1.1	6.5	34.4	57.0	4.45	0.76
		<b>9</b>	1.1	1.1	23.4	47.9	26.6	3.98	0.80
		<b>20</b>	0.0	11.7	23.4	38.3	26.6	3.80	0.97
		<b>25</b>	13.8	14.9	33.0	21.3	17.0	3.13	1.26
	<b>SUERTE</b>	<b>5</b>	51.1	39.4	9.6	0.0	0.0	1.59	0.66
		<b>15</b>	25.0	30.4	33.7	8.7	2.2	2.33	1.02
		<b>21</b>	39.4	35.1	19.1	5.3	1.1	1.94	0.95
		<b>31</b>	18.3	35.5	29.0	12.9	4.3	2.49	1.07
	<b>DIFICULTAD</b>	<b>7</b>	8.6	16.1	57.0	17.2	1.1	2.86	0.84
		<b>14</b>	1.1	8.7	25.0	43.5	21.7	3.76	0.93
		<b>23</b>	18.3	31.2	36.6	9.7	4.3	2.51	1.04
		<b>30</b>	4.3	11.7	56.4	21.3	6.4	3.14	0.86
<b>FRACASO</b>	<b>CAPACIDAD</b>	<b>6</b>	51.1	28.7	13.8	6.4	0.0	1.76	0.92
		<b>16</b>	48.9	39.4	10.6	1.1	0.0	1.64	0.72
		<b>22</b>	37.2	41.5	16.0	4.3	1.1	1.90	0.89
		<b>32</b>	47.9	39.4	11.7	1.1	0.0	1.66	0.73
	<b>ESFUERZO</b>	<b>2</b>	37.6	34.4	15.1	10.8	2.2	2.05	1.08
		<b>12</b>	2.1	12.8	24.5	35.1	25.5	3.69	1.06
		<b>18</b>	25.5	31.9	26.6	10.6	5.3	2.38	1.14
		<b>28</b>	46.8	39.4	9.6	4.3	0.0	1.71	0.81
	<b>SUERTE</b>	<b>8</b>	73.4	13.8	10.6	2.1	0.0	1.41	0.77
		<b>13</b>	40.4	39.4	16.0	3.2	1.1	1.85	0.88
		<b>24</b>	19.1	35.1	23.4	13.8	8.5	2.57	1.20
		<b>29</b>	67.0	22.3	7.4	3.2	0.0	1.47	0.77
	<b>DIFICULTAD</b>	<b>3</b>	7.4	13.8	21.3	29.8	27.7	3.56	1.24
		<b>11</b>	12.8	28.7	46.8	9.6	2.1	2.60	0.91
		<b>19</b>	44.7	41.5	12.8	1.1	0.0	1.70	0.73
		<b>27</b>	10.6	21.3	33.0	25.5	9.6	3.02	1.14

Tras esto y por el método de la suma, se procede a calcular la puntuación total de los sujetos en cada una de las 8 dimensiones (4 de éxito y 4 de fracaso). Se observa que los ítems asociados al éxito debido al esfuerzo tienen porcentajes bastante altos en la respuesta TA (totalmente de acuerdo) y muy altos también en los ítems asociados al fracaso debido al esfuerzo en la respuesta TD (totalmente en desacuerdo) lo que implica que la tendencia de la muestra es atribuir en gran medida el éxito al esfuerzo.

Esto parece confirmarse en la tabla 4 que presenta el resto de valores descriptivos de estas variables. Como se puede apreciar en ella, los valores de los pares media/mediana de cada variable son muy similares entre sí reflejando la buena simetría de las variables que redundan en la aproximación a la normal. Así, se puede apreciar que en la dimensión en la que nuestra muestra destaca por puntuar más es en la atribución de causalidad del éxito por el esfuerzo (15.36) seguido de otras dos medias de éxito, por la capacidad (12.29) y por la facilidad (12.26). En el extremo opuesto, la menor media corresponde a la dimensión fracaso asociado a la capacidad (sólo 6.96) seguido de la dimensión fracaso por la suerte (7.31). El grado de variabilidad es alto en todas las variables, salvo quizás en fracaso por suerte.

**Tabla 4:** *Análisis exploratorio y descriptivo. Atribuciones causales (N=94)*

Variable	Exploración: Forma			Centralidad			Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test KS: p valor	Media	Mediana	Rango (Mín. / Máx.)	Desviación estándar	Rango intercuartil
<i>Éxito – Capacidad</i>	0.178	-0.453	.021 *	12.29	12.00	7 / 17	2.24	3.00
<i>Éxito – Esfuerzo</i>	0.140	-0.697	.038 *	15.36	15.00	10 / 20	2.35	3.00
<i>Éxito – Suerte</i>	0.112	-0.734	.108 <sup>NS</sup>	8.34	8.00	4 / 14	2.40	4.00
<i>Éxito – Facilidad</i>	-0.122	-1.804	.183 <sup>NS</sup>	12.26	12.00	4 / 19	2.33	3.00
<i>Fracaso – Capacidad</i>	0.781	0.335	.035 *	6.96	7.00	4 / 13	2.23	3.00
<i>Fracaso – Esfuerzo</i>	0.750	0.929	.017 *	9.84	9.03	4 / 18	2.74	3.00
<i>Fracaso – Suerte</i>	0.467	0.021	.083 <sup>NS</sup>	7.31	7.00	4 / 13	2.14	2.25
<i>Fracaso – Dificultad</i>	-0.338	0.478	.213 <sup>NS</sup>	10.88	11.00	4 / 17	2.51	4.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

*-Cuestionarios de Autoeficacia hacia la Escritura.*

En este caso para la evaluación de este constructo se han empleado dos instrumentos. Por tanto tendremos dos variables resultantes de ellos. Por un lado se ha empleado el cuestionario de Evaluación de la Autoeficacia hacia procesos escritores (EAPCE) que está formado por 20 ítems Likert de 7 opciones, desde 1 = nada fácil, hasta 7 = muy fácil. Por otro lado, se ha aplicado también la Escala de Autoeficacia para la escritura, compuesta por ítems Likert de 10 puntos, desde 1 = estoy seguro que no puedo realizar correctamente la actividad, hasta 10 = estoy totalmente seguro que puedo realizar correctamente la actividad.

Las tablas 5 y 6 resumen los descriptivos de los ítems respectivos de estos dos instrumentos, así como las fiabilidades alcanzadas. Una observación general y global de estos resultados nos indica que las respuestas se han repartido a lo largo de la totalidad de las opciones en la mayor parte de los ítems, si bien es cierto que casi todas las distribuciones de frecuencias tienden más hacia el lado de los valores altos de las escalas que hacia los valores bajos. De modo que se intuye una autoevaluación más bien positiva. Los valores medios de unos y otros son muy similares entre sí, configurando una alta homogeneidad interna. El grado de fiabilidad alcanzado es muy elevado tanto en uno como en otro instrumento (0.874 y 0.879).

**Tabla 5: Análisis Descriptivo.** Ítems del cuestionario de Evaluación de la Autoeficacia de los Procesos Escritos (EAPCE). Coeficiente de fiabilidad "Alfa" de Cronbach = 0.874 (IC al 95%: .833 - .908) en la muestra analizada (N=94).

ÍTEM	% de Respuesta							Descriptivos	
	1	2	3	4	5	6	7	Media	D.E.
1	0.0	0.0	2.1	27.7	24.5	30.9	14.9	5.29	1.09
2	2.1	7.4	12.8	25.5	18.1	18.1	16.0	4.68	1.59
3	0.0	1.1	4.3	18.1	23.4	25.5	27.7	5.51	1.25
4	0.0	1.1	11.7	23.4	26.6	26.6	10.6	4.98	1.23
5	0.0	4.3	6.4	17.0	25.5	29.8	17.0	5.21	1.33
6	0.0	1.1	8.5	14.9	40.4	23.4	11.7	5.12	1.13
7	0.0	1.1	6.4	23.4	22.3	33.0	13.8	5.21	1.20
8	1.1	1.1	8.5	21.3	31.9	20.2	16.0	2.06	1.29
9	0.0	2.1	2.1	12.8	26.6	26.6	29.8	5.63	1.22
10	5.3	6.4	13.8	30.9	24.5	11.7	7.4	4.28	1.48
11	0.0	1.1	10.6	10.6	28.7	35.1	13.8	5.28	1.21
12	1.1	1.1	8.5	14.9	24.5	25.5	24.5	5.35	1.37
13	0.0	4.3	4.3	18.1	20.2	26.6	26.6	5.40	1.39
14	1.1	3.2	14.9	27.7	24.5	19.1	9.6	4.67	1.35
15	2.1	3.2	21.3	20.2	26.6	18.1	8.5	4.54	1.42
16	0.0	2.1	4.3	19.1	35.1	24.5	14.9	5.20	1.17
17	4.3	8.5	20.2	23.4	17.0	22.3	4.3	4.24	1.53
18	1.1	4.3	12.8	33.0	29.8	12.8	6.4	4.50	1.24
19	0.0	3.2	4.3	16.0	27.7	26.6	22.3	5.37	1.29
20	7.4	12.8	12.8	22.3	18.1	17.0	9.6	4.20	1.74

**Tabla 6: Análisis Descriptivo.** Ítems del cuestionario de Escala de Autoeficacia para la escritura. Coeficiente de fiabilidad "Alfa" de Cronbach = 0.879 (IC al 95%: .837 - .914) en la muestra analizada (N=94).

ÍTEM	% de Respuesta										Descriptivos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media	D.E.
1	1.1	1.1	6.4	4.3	14.9	21.3	23.4	17.0	6.4	4.3	6.41	1.83
2	1.1	2.1	3.2	6.4	10.6	22.3	24.5	11.7	9.6	8.5	6.64	1.96
3	0.0	1.1	4.3	5.3	10.6	12.8	24.5	21.3	14.9	5.3	6.96	1.82
4	1.1	0.0	1.1	7.4	12.8	19.1	14.9	20.2	18.1	5.3	6.96	1.83
5	0.0	1.1	3.2	6.4	8.5	21.3	19.1	17.0	14.9	8.5	6.97	1.86
6	0.0	0.0	3.4	7.9	6.7	24.7	25.8	16.9	10.1	4.5	6.75	1.65
7	0.0	0.0	1.1	1.1	2.2	6.5	15.1	12.9	26.9	34.4	8.52	1.57
8	1.1	0.0	1.1	3.2	6.4	8.5	23.4	23.4	18.1	14.9	7.63	1.77
9	1.1	0.0	5.3	4.3	10.6	20.2	22.3	12.8	17.0	6.4	6.84	1.91
10	0.0	0.0	3.3	4.4	7.7	16.5	25.3	17.6	14.3	11.0	7.21	1.77

Las variables de las dos puntuaciones totales se obtienen una vez más por el método de sumar las puntuaciones obtenidas en cada ítem. El resto de la descriptiva se resume en la tabla 7.

**Tabla 7:** *Análisis exploratorio y descriptivo.* Autoeficacia en las actividades de escritura (N=94)

Variable	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad		
	Asimetría	Curtosis	Test p valor	KS:	Media		Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>EAPCE</b>	-0.076	-0.240	.833 NS		99.73	100.00	64 / 130	14.48	18.00
<b>Esc. Autoeficacia Es.</b>	-0.471	-0.073	.410 NS		70.86	72.00	34 / 94	12.33	16.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

Las medias no son comparables puesto que están expresadas en escalas distintas: 20 – 140 y 10 – 100, respectivamente. Sin embargo, los resultados confirman que el grupo muestra obtiene una puntuación media-alta en ambas escalas, lo que implica que en general sus niveles de autoeficacia son relativamente altos.

#### *-Evaluación del Rendimiento*

Finalmente, analizaremos la descripción de la variable creada para evaluar el rendimiento en escritura, que es la variable dependiente principal del presente estudio de investigación. Se ha medido en una escala similar a las Likert con 5 puntos [1 – 5] de menor a mayor grado de desempeño.

En la tabla 8 se aprecia cómo la muestra presenta una media de rendimiento de 3.19 puntos (IC al 95%: 3.01 – 3.37) es decir, que sitúa al grupo algo por encima del punto medio de la escala.

**Tabla 8:** *Análisis exploratorio y descriptivo.* Rendimiento en escritura (N=94)

Variable	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad		
	Asimetría	Curtosis	Test p valor	KS:	Media		Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>Rendimiento</b>	0.412	-0.402	.000**		3.19	3.00	2 / 5	0.87	1.00

NS = Desvío no significativo ( $p > .05$ ) la variable se distribuye normalmente

\* = Desvío leve significativo ( $p < .05$ ) la variable tiende hacia el modelo normal

\*\* = Desvío grave significativo ( $p < .01$ ) la variable no se ajusta a la normalidad

A continuación vamos a comenzar con los análisis estadísticos relativos a cada uno de los objetivos e hipótesis planteados.

## 7.2. Análisis inferencial

En esta segunda parte del análisis estadístico se va a responder a los objetivos e hipótesis planteados en el presente trabajo de investigación.

Como paso previo a la comprobación de hipótesis y objetivos, se procede a realizar una prueba de contraste entre sexos. La intención es determinar si se puede trabajar con la muestra en su conjunto o si por el contrario, es recomendable segmentarla en función de este atributo. Para ello, se ha utilizado el método estadístico M-Anova (análisis de varianza multivariante). Este procedimiento se plantea para determinar si en este conjunto considerado como una globalidad, los datos de las variables medidas presentan diferencias significativas entre varones y mujeres. El resultado del mismo (tabla 9) nos permite concluir con  $p > .05$  que las diferencias debidas al sexo no son estadísticamente significativas y que por tanto no es necesaria la segmentación comentada. No obstante, de forma simultánea al MANOVA se realizaron los test univariantes (tabla 9) y es cierto que debemos de admitir que aparecen diferencias estadísticamente significativas en tres de las 12 variables:

-En la *Actitud* hacia la escritura ( $p < .001$ ) donde las niñas puntúan más que los niños; en la *Evaluación de Autoeficacia en los Procesos Escritos* ( $p < .05$ ) donde de nuevo puntúan más las niñas y; en el *Rendimiento* ( $p < .01$ ) donde una vez más, las niñas alcanzan valores promedio superiores. En el resto de las variables (las otras 9) no existen diferencias significativas ( $p > .05$ ).

**Tabla 9:** *Análisis inferencial: Test de diferencias (MANOVA).* Diferencias entre géneros. (Anova Multivariante:  $F=1.62$ ; 12 y 81 gl;  $p=.101$ ).

Variable	Hombres			Mujeres			Test univariantes (MANOVA)	
	N	Media (D.E.)	Mediana	N	Media (D.E.)	Mediana	Valor	P-Valor
<i>AE – Actitud hacia la escritura</i>	41	5.07 (1.58)	5.00	53	6.44 (1.97)	6.44	13.22	.000**
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Capacidad</i>	41	12.51 (2.16)	12.00	53	12.12 (2.31)	12.12	0.71	.402 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Esfuerzo</i>	41	15.11 (2.38)	15.00	53	15.55 (2.33)	15.55	0.80	.373 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Suerte</i>	41	8.64 (2.24)	9.00	53	8.11 (2.51)	8.11	1.11	.295 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Facilidad</i>	41	12.42 (2.02)	13.00	53	12.15 (2.55)	12.15	0.31	.578 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Capacidad</i>	41	7.32 (2.38)	7.00	53	6.68 (2.08)	6.68	1.91	.170 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Esfuerzo</i>	41	10.41 (3.01)	10.00	53	9.40 (2.45)	9.40	3.26	.074 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Suerte</i>	41	7.61 (2.22)	8.00	53	7.08 (2.06)	7.08	1.45	.231 <sup>NS</sup>
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Dificultad</i>	41	11.22 (2.39)	11.00	53	10.62 (2.60)	10.62	1.31	.256 <sup>NS</sup>
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	41	95.83 (13.70)	98.00	53	102.75 (14.46)	102.75	5.55	.021 *
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	41	68.71 (12.16)	67.00	53	72.52 (12.33)	72.52	2.24	.138 <sup>NS</sup>
<i>Rendimiento</i>	41	2.93 (0.82)	3.00	53	3.40 (0.86)	3.40	7.16	.009**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p<.01$ )

\* = Significativo al 5% ( $p<.05$ )

N.S. = NO significativo ( $p>.05$ )

### 7.2.1. Análisis de los objetivos e hipótesis

#### a) Objetivo 1:

*Influencia de la Autoeficacia, el Estilo Atribucional y las Actitudes en el Rendimiento de la producción escrita.*

En este primer objetivo se plantea la relación que pudiera existir entre la autoeficacia, el estilo atribucional y las actitudes (variables independientes predictoras,VI) y el rendimiento en escritura (variable dependiente,VD).

Para realizar este análisis se van a aplicar dos modelos, uno de *regresión lineal* y otro de *regresión múltiple*.

-El modelo de *regresión lineal* utiliza la correlación de Pearson y con él se determina el efecto que ejerce cada una de las variables independientes

citadas anteriormente sobre el rendimiento. La tabla 10 resume estos resultados.

**Tabla 10:** Regresión lineal univariante. Efecto de los factores predictivos de: Actitudes, Atribuciones causales y Autoeficacia, sobre el Rendimiento en escritura (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>AE – Actitud hacia la escritura</i>	0.160	0.072 / 0.247	3.63	.000**	.354	.125
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Capacidad</i>	0.014	-0.066 / 0.094	0.34	.732 <sup>NS</sup>	.036	.001
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Esfuerzo</i>	0.076	0.001 / 0.151	2.01	.047 *	.206	.042
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Suerte</i>	-0.121	-0.192 / -0.051	-3.40	.001**	-.335	.112
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Facilidad</i>	-0.017	-0.094 / 0.061	-0.43	.670 <sup>NS</sup>	-.045	.002
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Capacidad</i>	-0.154	-0.229 / -0.080	-4.12	.000**	-.395	.156
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Esfuerzo</i>	-0.076	-0.140 / -0.012	-2.36	.020 *	-.239	.057
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Suerte</i>	-0.053	-0.137 / 0.031	-1.26	.210 <sup>NS</sup>	-.130	.017
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Dificultad</i>	-0.056	-0.127 / 0.015	-1.57	.120 <sup>NS</sup>	.162	.026
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	0.015	0.003 / 0.027	2.47	.015 *	.250	.062
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	0.034	0.021 / 0.047	5.22	.000**	.478	.229

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Se han encontrado bastantes factores que se puede considerar (de manera individual) como predictores significativos del Rendimiento en escritura. Por orden de mayor a menor influencia tenemos:

- 1º) la autoeficacia evaluada por la Escala de Autoeficacia para las actividades de escritura, que es altamente significativa (p<.001) y que mantiene una relación lineal directa (a mayor valor en esta escala, mayor rendimiento en escritura) tal que el factor explica el 22.9% de las variaciones del rendimiento (efecto elevado).
- 2º) la atribución causal Fracaso-Capacidad (p<.001), con una relación inversa, de modo que los sujetos con menor puntuación en esta dimensión son los que presentan más rendimiento, llegando a explicar el 15.6% de la variabilidad (efecto moderado alto).

- 3º) la actitud hacia la escritura (también  $p < .001$ ) que presenta de nuevo relación directa con una intensidad tal que su efecto llega al 12.5% (moderado).
- 4º) la atribución causal Éxito-Suerte ( $p < .01$ ) que mantiene una relación inversa, con un tamaño del efecto moderado: 11.2%.
- 5º) la Autoeficacia en procesos de escritura (EAPCE) ( $p < .05$ ) mantiene una relación directa, pero ya con una capacidad predictiva leve (6.2%).
- 6º) la dimensión Fracaso-Esfuerzo ( $p < .05$ ) cuya relación es inversa, con una eficacia explicativa 5.7% (efecto leve)
- y 7º) la dimensión Éxito-Esfuerzo ( $p < .05$ ) con una relación directa, pero con un efecto pequeño (4.2%).

-El modelo de *regresión múltiple* va a analizar el efecto, de forma simultánea, de dos o más variables independientes sobre una dependiente. Se va a utilizar para el estudio las mismas variables que en el modelo anterior. Los resultados se exponen en la tabla 11.

**Tabla 11:** *Regresión lineal multivariante.* Modelo predictivo múltiple con: Actitudes, Atribuciones causales y Autoeficacia, para el Rendimiento en escritura (N=94).

Factores incluidos	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Parcial	R <sup>2</sup> del modelo	Mejora en R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor			
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	0.029	0.016 / 0.042	4.52	.000**	.414	.229	.229
<i>AE – Actitud hacia la escritura</i>	0.111	0.029 / 0.194	2.67	.009**	.247	.286	.057
<i>Constante poblacional</i>	0.467	-0.460 / 1.394	1.00	.320 NS	--	--	--
Factores excluidos	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Parcial		
			Estadístico	P-Valor			
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Capacidad</i>	-0.074	-0.151 / 0.002	-1.93	.057 NS	-.190		
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Suerte</i>	-0.061	-0.128 / 0.007	-1.78	.079 NS	-.167		
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Esfuerzo</i>	-0.015	-0.077 / 0.047	-0.48	.633 NS	-.047		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.001	-0.013 / 0.011	-0.12	.902 NS	-.013		
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Esfuerzo</i>	0.011	-0.071 / 0.072	0.01	.989 NS	.001		

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Como se puede comprobar en ella, en esta muestra el efecto predictor sobre el rendimiento mejora notablemente cuando se combinan la Autoeficacia en actividades de escritura ( $p < .001$ ) y la Actitud hacia la escritura ( $p < .01$ ), ya que las dos juntas logran explicar un 28.6% del rendimiento, mejorando

significativamente la influencia de la autoeficacia cuando se contempla en solitario, (22,9%). El resto de factores aunque de forma univariante sí eran significativos, ahora no entran en el modelo ( $p > .05$ ). Sin embargo, hay que destacar que tanto Fracaso-Capacidad como Éxito-Suerte están muy cerca de hacerlo ( $p < .10$ ) y se podrían considerar como casi significativos. Estudios posteriores podrían confirmar/descartar esta posibilidad.

Ahora vamos a comprobar cómo inciden estos resultados en las hipótesis de partida:

Hipótesis 1: “La autoeficacia en la escritura estará positivamente relacionada con el rendimiento en producción escrita”.

Esta hipótesis queda plenamente confirmada porque como se ha visto en los resultados del análisis, existe una relación directa, altamente significativa entre la variable autoeficacia para la escritura y el rendimiento. También existe una relación, pero mucho más leve, entre la autoeficacia en los procesos de escritura y éste.

Hipótesis 2: “La actitud hacia la escritura estará positivamente relacionada con el rendimiento en producción escrita”.

Nuevamente se confirma este planteamiento. La relación entre las dos variables aparece en la tabla como altamente significativa, pero con un efecto algo más moderado que la de la hipótesis anterior.

Hipótesis 3: “El éxito en la escritura atribuido a la capacidad o al esfuerzo influye positivamente en el rendimiento en la expresión escrita”.

En este caso, la hipótesis se cumple parcialmente, puesto que sí existen resultados significativos bastante moderados en la dimensión Éxito-Esfuerzo, pero no así en la Capacidad-Esfuerzo.

Hipótesis 4: “El éxito en la escritura atribuido a la suerte influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita”.

Esta hipótesis se confirma plenamente ya que los resultados obtenidos indican un efecto significativo inverso entre la dimensión Éxito-Suerte y el rendimiento.

Hipótesis 5: “El fracaso en la tarea de escritura atribuido a la falta de capacidad influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita”.

La influencia queda plenamente confirmada puesto que existe una relación inversa altamente significativa entre la dimensión Fracaso-Capacidad y rendimiento.

Hipótesis 6: “El fracaso en la tarea de escribir atribuido al esfuerzo influye negativamente en el rendimiento en la expresión escrita”.

Igualmente se confirma la relación planteada, ya que se confirma una relación inversa significativa de efecto bastante moderado entre la dimensión Fracaso-Esfuerzo y el rendimiento.

#### **b) Objetivo 2: Influencia de la Autoeficacia en el Estilo Atribucional.**

En este segundo objetivo nos planteamos el estudio de la relación existente entre las 2 variables que miden la Autoeficacia (tomadas como V.I. predictoras), y las 8 dimensiones del Estilo Atribucional (consideradas como V.D. de respuesta). Se mantiene como procedimiento de estudio el Modelo de Regresión Lineal. De este modo, se ha realizado un estudio univariante de ambos factores de autoeficacia sobre cada una de las dimensiones del Estilo Atribucional.

Los resultados de estos análisis se resumen en las tablas que siguen.

En la relación de la Autoeficacia con la Atribución Causal de éxito (tablas de la 12 a la 15), se ha obtenido que:

-se aprecia una clara relación directa (al menos  $p < .01$ ) con respecto al Éxito-Esfuerzo (tabla 13) en especial con la variable de la autoeficacia para los procesos de escritura o EAPCE (efecto elevado: 26,1%).

-se encuentra una evidente relación inversa (al menos  $p < .01$ ) sobre el Éxito-Suerte (tabla 14), también algo más potente en la variable EAPCE (efecto solo moderado: 12.8%).

-hay alguna duda en el caso de la predicción del Éxito-Capacidad (tabla 12) ya que aparece significación ( $p < .05$ ) según EAPCE y además con efecto bajo (5%).

-y no hay relación significativa ( $p > .05$ ) sobre el Éxito-Facilidad (tabla 15).

**Tabla 12:** Regresión lineal univariante. Efecto de los factores predictivos de Autoeficacia, sobre: Atrib. Causales: Éxito – Capacidad (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	0.035	0.004 / 0.066	2.21	.029 *	.225	.050
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	0.019	-0.018 / 0.057	1.03	.306 NS	.107	.011

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

**Tabla 13:** Regresión lineal univariante. Efecto de los factores predictivos de Autoeficacia, sobre: Atrib. Causales: Éxito – Esfuerzo (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	0.083	0.054 / 0.112	5.70	.000**	.511	.261
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	0.062	0.024 / 0.099	3.28	.001**	.324	.105

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

**Tabla 14:** Regresión lineal univariante. Efecto de los factores predictivos de Autoeficacia, sobre: Atrib. Causales: Éxito – Suerte (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.059	-0.091 / -0.027	-3.68	.000**	-.358	.128
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	-0.057	-0.095 / -0.018	-2.93	.004**	-.292	.085

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

**Tabla 15:** Regresión lineal univariante. Efecto de los factores predictivos de Autoeficacia, sobre: Atrib. Causales: Éxito – Facilidad (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	0.022	-0.011 / 0.055	1.34	.182 NS	.139	.019
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	0.017	-0.022 / 0.056	0.86	.391 NS	.090	.008

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )

En el estudio de la influencia de la Autoeficacia en la Atribución Causal de fracaso (tablas de la 16 a la 19), se ha obtenido:

-una clara significación (al menos  $p < .01$ ) para el Fracaso-Capacidad (tabla 16) siendo la relación inversa y con efecto moderado, algo más alto en la Escala de Autoeficacia para la escritura (18.5%).

-existencia de una relación significativa ( $p < .05$ ) e inversa también con respecto al Fracaso-Esfuerzo (tabla 17) si bien el efecto es leve (sobre un 6%).

-no existe asociación significativa con el Fracaso-Suerte ( $p > .05$ ; tabla 18)

-y de nuevo aparecen dudas, ahora en la relación con el Fracaso-Dificultad (tabla 19), puesto que solamente se ha encontrado significación ( $p < .01$ ) con la variable EAPCE, de tipo inverso y tamaño del efecto moderado: 10.6%) en tanto que con la otra variable que mide la Autoeficacia no existe tal significación estadística

**Tabla 16:** *Regresión lineal univariante.* Efecto de los factores predictivos de Autoevaluación, sobre: Atrib. Causales: Fracaso – Capacidad (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.052	-0.082 / -0.022	-3.43	.001**	-.337	.104
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	-0.078	-0.112 / -0.044	-4.57	.000**	-.430	.185

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

**Tabla 17:** *Regresión lineal univariante.* Efecto de los factores predictivos de Autoevaluación, sobre: Atrib. Causales: Fracaso – Esfuerzo (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.048	-0.086 / -0.010	-2.53	.013 *	-.255	.065
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	-0.055	-0.100 / -0.011	-2.47	.015 *	-.250	.062

\* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

**Tabla 18:** *Regresión lineal univariante.* Efecto de los factores predictivos de Autoevaluación, sobre: Atrib. Causales: Fracaso – Suerte (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.022	-0.052 / 0.009	-1.41	.161 <sup>NS</sup>	-.146	.021
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	-0.024	-0.060 / 0.011	-1.37	.174 <sup>NS</sup>	-.141	.020

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)

**Tabla 19:** *Regresión lineal univariante.* Efecto de los factores predictivos de Autoevaluación, sobre: Atrib. Causales: Fracaso – Facilidad (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Eval. Autoeficacia Proc. Escritos</i>	-0.056	-0.090 / -0.022	-3.30	.001**	-.325	.106
<i>Escala Autoeficacia en escritura</i>	-0.033	-0.075 / 0.009	-1.57	.119 <sup>NS</sup>	-.162	.026

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05)      \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Vamos a comprobar cómo inciden estos resultados en la hipótesis de referencia.

Hipótesis 7: “La autoeficacia alta en la escritura condiciona para que los fracasos en escritura no se atribuyan a la falta de capacidad”.

Esta hipótesis se confirma ya que se ha visto que existe una relación significativa e inversa entre la autoeficacia y la dimensión Fracaso-Capacidad, lo que indica que cuanto más alta sea la autoeficacia, menos se atribuirá el fracaso en la escritura a la falta de capacidad.

**c) Objetivo 3:** Influencia del Estilo Atribucional en la Actitud hacia la escritura

En este tercer y último objetivo se pretende estudiar la relación entre las 8 dimensiones del Estilo Atribucional tomadas ahora como factores predictores (V.I.) y la Actitud hacia la escritura a la que vamos a considerar como VD.

Nuevamente vamos a utilizar dos modelos: la Regresión lineal y la Regresión múltiple.

En primer lugar se ha realizado el estudio de *Regresión lineal* que se resume en la tabla 20.

**Tabla 20:** *Regresión lineal univariante.* Efecto de los factores predictivos de Atribuciones causales, sobre la Actitud hacia la escritura (N=94).

Factor predictor (VI)	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Pearson	Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor		
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Capacidad</i>	0.033	-0.144 / 0.211	0.37	.710 <sup>NS</sup>	.039	.002
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Esfuerzo</i>	0.233	0.071 / 0.396	2.85	.005**	.285	.081
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Suerte</i>	-0.222	0.382 / -0.062	-2.76	.007**	-.276	.076
<i>Atrib. Caus.: Éxito - Facilidad</i>	0.046	-0.125 / 0.217	0.53	.597 <sup>NS</sup>	.055	.003
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Capacidad</i>	-0.235	-0.408 / -0.063	-2.71	.008**	-.272	.074
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Esfuerzo</i>	-0.277	-0.411 / -0.144	-4.12	.000**	-.394	.156
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Suerte</i>	-0.218	-0.400 / -0.037	-2.39	.019 *	-.242	.058
<i>Atrib. Caus.: Fracaso - Dificultad</i>	-0.160	-0.316 / -0.005	-2.05	.043 *	-.209	.044

N.S. = NO significativo al 5% (p>.05) \* = Significativo al 5% (p<.05) \*\* = Altamente significativo al 1% (p<.01)

Los resultados de la tabla determinan que varias de las dimensiones del Estilo Atribucional correlacionan significativamente con la Actitud. En concreto, y por orden de mayor a menor capacidad predictiva, son:

-Fracaso-Esfuerzo (p<.001) que mantiene con la Actitud una relación inversa, con un efecto moderado (15.6%).

-Éxito-Esfuerzo (p<.01) con una relación directa de magnitud tal que el efecto es ya leve (8.1%).

-Éxito-Suerte (p<.01) que presenta una asociación de tipo inverso con efecto también leve similar al anterior (7.6%)

-Fracaso-Capacidad (p<.01) muy semejante a la anterior, es decir, relación inversa y efecto leve (7.4%)

-Fracaso-Suerte (ya solo p<.05), relación inversa y efecto bajo (5.8%)

-Y por último Fracaso-Dificultad (p<.05) también relación inversa y efecto bajo (4.4%).

-Las otras dos dimensiones: Éxito-Capacidad y Éxito-Facilidad, no correlacionan significativamente con la Actitud (p>.05).

El segundo modelo de *Regresión múltiple* representado en la tabla 21 determina que existen dos dimensiones: Fracaso-Esfuerzo (p<.001) y Éxito-

Esfuerzo ( $p < .05$ ) que conjuntamente explican un 20.4% de la actitud mejorando significativamente la influencia del factor Fracaso-Esfuerzo cuando se contempla en solitario, (4.8%).

**Tabla 21:** Regresión lineal multivariante. Modelo predictivo múltiple de las dimensiones de las Atribuciones causales, sobre la Actitud en escritura (N=94).

Factores incluidos	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Parcial	R <sup>2</sup> del modelo	Mejora en R <sup>2</sup>
			Estadístico	P-Valor			
<i>Fracaso – Esfuerzo</i>	-0.250	-0.383 / -0.117	-3.74	.000**	-.356	.156	.156
<i>Éxito - Esfuerzo</i>	0.183	0.028 / 0.337	2.35	.021 *	.223	.204	.048
<i>Constante poblacional</i>	5.502	2.578 / 8.427	3.74	.000**	--	--	--

  

Factores excluidos	Coeficiente B	IC 95% de B	Test de contraste		R Parcial
			Estadístico	P-Valor	
<i>Fracaso - Suerte</i>	-0.165	-0.332 / 0.002	-1.97	.052 <sup>NS</sup>	-.203
<i>Fracaso - Capacidad</i>	-0.127	-0.295 / 0.041	-1.50	.138 <sup>NS</sup>	-.156
<i>Éxito - Suerte</i>	-0.111	-0.270 / 0.048	-1.39	.167 <sup>NS</sup>	-.145
<i>Fracaso - Dificultad</i>	-0.067	-0.217 / 0.082	-0.90	.373 <sup>NS</sup>	-.094

N.S. = NO significativo al 5% ( $p > .05$ )    \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )    \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Por último, vamos a comprobar cómo repercuten estos resultados en la última hipótesis planteada:

Hipótesis 8: “Las atribuciones de éxito basadas en la capacidad y el esfuerzo mejoran la actitud hacia la escritura”.

Los resultados nos demuestran que se cumple a medias, ya que Éxito-Capacidad no correlaciona con la actitud. Sin embargo, la dimensión Éxito-Esfuerzo tiene una relación significativa con ésta y además predice más la actitud cuando va unida a la dimensión Fracaso-Esfuerzo.

## CONCLUSIONES

Con este estudio se ha pretendido profundizar en los aspectos afectivo motivacionales que guían la conducta de nuestros alumnos y que de un modo u otro van a repercutir en su rendimiento.

En el recorrido que hemos realizado, se ha buscado dar visibilidad a los estudios y teorías que muestran el papel que desempeñan este tipo de factores en el aprendizaje de la escritura, a la vez que se da respuesta a los interrogantes planteados al principio de la investigación.

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de la escritura, aunque aparezca en el currículo, no suele recibir el tratamiento más adecuado en los centros educativos. Sabemos que aprender a expresarse por escrito es un proceso largo y complejo y que requiere movilizar una serie importante de procesos, no sólo cognitivos, sino también afectivo-emocionales. Creemos por otra parte, que si no se hace de este modo, se puede convertir en una obligación académica más para el alumno y no de las más atractivas, haciendo muy difícil que algún día éste se sienta “escritor”.

En nuestra opinión, el acto de escribir requiere un entorno y un estado psicológico positivo que permita al estudiante enfrentarse sin miedos y con seguridad a esta actividad. Por tanto, suscribimos lo que afirma la Psicología Positiva sobre la importancia que tiene para el individuo, el desarrollo de las emociones positivas, por la implicación que tienen tanto para el bienestar de éste, como para su adquisición de habilidades y nuevos comportamientos.

Desde esta corriente psicológica, nos llega la información sobre la importancia que pueden tener variables como la autoeficacia, las actitudes u otros factores motivacionales en el aprendizaje del alumnado. Pero la paradoja de todo esto es que aunque sepamos que es necesario motivar o que es preciso fomentar las creencias de autoeficacia, en la práctica resulta bastante difícil de llevar a cabo.

Por eso, pensamos que conocer estas variables en profundidad, analizar sus componentes e incluso descubrir cómo interactúan entre ellas, nos puede

ayudar a comprenderlas mejor. Quizás, así, de este modo, se puedan diseñar estrategias para fomentarlas.

Para aumentar la precisión del estudio, hemos trabajado con las actitudes y dos aspectos de la autoeficacia: uno que se refiere a los procesos cognitivos que se despliegan en el acto de escribir y otro más general, centrado en las actividades de escritura. Del mismo modo, hemos seleccionado un componente motivacional, las atribuciones causales, que pueden incidir tanto en las emociones como en la motivación y que además interactúan con la autoeficacia.

Ese es el motivo de que hayamos convertido todas estas variables en protagonistas de nuestra investigación en el aula.

Los datos que hemos extraído entre los alumnos de 1º de la ESO nos han permitido alcanzar algunas conclusiones y dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio del estudio.

Para responder a los dos primeros interrogantes que nos plantean si la autoeficacia y la actitud influyen en el rendimiento, diremos que el estudio corrobora que tanto la una como la otra lo hacen.

La influencia será bastante más intensa por parte de la autoeficacia para las actividades de escritura. Pero los análisis demuestran que cuando la actitud actúa conjuntamente con la autoeficacia, aumenta sustancialmente el rendimiento.

Respecto al tercer interrogante, el que hace referencia a si las explicaciones que se hacen los estudiantes de sus éxitos y fracasos en la escritura van a influir en el rendimiento, la respuesta es sí.

En esta muestra, existe una dimensión, Fracaso-Capacidad, que tiene una fuerte relación inversa con el rendimiento. Esto significa que cuanto menos puntúen los alumnos en esta dimensión, mejor rendimiento obtendrán. Si el estudiante achaca sus malos resultados en escritura a su falta de capacidad para esta tarea, es muy probable que sienta cierta impotencia y que no espere que sus resultados puedan mejorar en un futuro, porque la capacidad es un

factor sobre el que no tiene control y por tanto no puede actuar para cambiarlo. Por lo tanto, es lógico suponer que este tipo de atribución no favorezca la motivación por escribir y que sus emociones sean negativas.

Otras dos atribuciones también repercuten en el rendimiento, aunque con menos intensidad: la dimensión Fracaso-Esfuerzo con relación inversa y Éxito-Esfuerzo con relación directa. En el primer caso, si el estudiante atribuye su fracaso al esfuerzo, se puede pensar que lo ha hecho porque no se ha esforzado lo suficiente y cuantos más fracasos atribuya, el rendimiento será menor. Sin embargo, es algo que siente que puede controlar porque su esfuerzo depende de él y si lo cambia, probablemente cambien sus resultados. Las emociones que generan estas atribuciones son de un tipo bastante diferente a las del caso anterior.

Por lo tanto, las estrategias que se puedan aplicar en el aula deberán ser diferentes.

Si volvemos a la cuarta cuestión que nos plantea si las creencias de autoeficacia para la escritura pueden influir en el tipo de atribuciones que se hagan, diremos que en esta muestra concreta la autoeficacia establece una fuerte relación directa con la dimensión Éxito-Esfuerzo. Esto se traduce del siguiente modo: aquellos alumnos que tienen fuertes creencias sobre su capacidad para escribir correctamente, atribuirán sus éxitos en la escritura al esfuerzo que dedican a ello.

La autoeficacia también se relaciona de forma inversa y con menos intensidad con la atribución Éxito-Suerte, lo que implica que cuanto más alta sea la autoeficacia, menos se atribuirá el éxito en la composición escrita a la suerte. Se puede suponer que si alguien cree en su propia capacidad de escribir bien, le resulta difícil creer que sus resultados dependan de la suerte.

Por último, la quinta pregunta nos plantea si las atribuciones que se van a hacer sobre los éxitos y fracasos en la escritura, influyen en la actitud que se va a tener hacia ella.

Nuevamente la respuesta es afirmativa. En esta muestra se pone de manifiesto que una serie de dimensiones, que citaremos por intensidad de predicción, van

a influir en la actitud: Fracaso-Esfuerzo con relación inversa, Éxito-Esfuerzo con relación directa y Éxito-Suerte y Fracaso-Capacidad con relación inversa.

Finalmente, se puede decir que los resultados de esta investigación parecen confirmarnos la importancia que tienen los factores afectivos en el aprendizaje de la escritura. Las actitudes, las atribuciones y la autoeficacia influyen directamente en el rendimiento en la producción escrita.

Igualmente nos han mostrado cómo se relacionan e interactúan las variables de la muestra analizada.

En este caso, se ha podido comprobar cómo un componente afectivo emocional de la motivación (las atribuciones causales) puede ayudarnos a comprender las relaciones entre las variables, ya que de algún modo están presentes en todos los escenarios de este estudio. Se ha confirmado que la autoeficacia influye de algún modo en las atribuciones que se hacen sobre los éxitos y fracasos en la escritura y éstas a su vez van a repercutir tanto en el rendimiento como en las emociones y en la actitud que se va a tener hacia ella.

Por otra parte, las atribuciones son susceptibles de cambio. Esto anima a pensar que pudiera ser que algo tan simple, como escuchar lo que dice el alumno sobre las causas de sus éxitos o fracasos en sus composiciones escritas, pudiera servir de punto de partida para comenzar a diseñar algún tipo de estrategia que incida sobre ellas para favorecer el interés por la escritura y su aprendizaje.

De cualquier forma, antes de que eso ocurriera habría que seguir profundizando en el tema, porque aunque esta investigación señale una posible tendencia, tiene bastantes limitaciones como el tamaño de la muestra y la franja de edad en la que se ha aplicado. Aunque los resultados nos puedan parecer sugerentes, deberían ser avalados por otros posibles estudios que investigasen en la misma línea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M.L. (2013). La orquestación del proceso de escritura. Desarrollo y diseños de edad y de nivel (tesis doctoral). Universidad de León

Azanza, G., Domínguez A.J., Moriano, J.A., y Molero, F.J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología* 30(1).

Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas. Madrid: Ed. Alianza.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982AP.pdf> (27/04/2017).

Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) .Self – efficacy in Changing Societies, EEUU: University of Cambridge, (1 – 45). <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf> (07/04/2017)

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. Nueva York: W.E. Freeman

Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.

Camps, A. (2014). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

[https://www.researchgate.net/publication/242256893\\_ESCRIBIR\\_PARA\\_APRENDER\\_UNA\\_VISION\\_DESDE\\_LA\\_TEORIA\\_DE\\_LA\\_ACTIVIDAD](https://www.researchgate.net/publication/242256893_ESCRIBIR_PARA_APRENDER_UNA_VISION_DESDE_LA_TEORIA_DE_LA_ACTIVIDAD) (28/04/2017)

Contreras, F., Espinosa., J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.

Contreras, F., y Esguerra, G. (2006). Psicología Positiva, una nueva perspectiva en Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311-319

De Caso, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.

De Caso, A. M., García, J. N. y Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la Motivación en la Escritura: revisión de estudios internacionales. *INFAD. Revista de Psicología*, 1, 193-200

Dörnyei, Z. (2008). Estrategias de motivación en el aula de lenguas. Barcelona: Editorial UOC.

Evaluación Diagnóstica(2009-2010-2011). Evaluación de la expresión escrita: Criterios de Corrección. Gobierno Vasco.

García, J.N. & Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 97-113.

[http://www.academia.edu/29009116/El\\_proceso\\_de\\_composici%C3%B3n\\_escrita\\_en\\_alumnos\\_con\\_DA\\_y\\_o\\_BR\\_estudio\\_instruccional\\_con\\_%C3%A9nfasis\\_en\\_la\\_planificaci%C3%B3n\\_Writing\\_composition\\_processes\\_in\\_LD\\_LA\\_students\\_An\\_instructional\\_study\\_on\\_planning](http://www.academia.edu/29009116/El_proceso_de_composici%C3%B3n_escrita_en_alumnos_con_DA_y_o_BR_estudio_instruccional_con_%C3%A9nfasis_en_la_planificaci%C3%B3n_Writing_composition_processes_in_LD_LA_students_An_instructional_study_on_planning) (23/05/2017)

García, J. N., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias, O., Pacheco, D. I. y Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula abierta*, 37 (1), 91-104.

González, M.J. y Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.

---

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037006778147926>

(23/05/2017)

González, M. J., y Martín, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32(2), 466-473.

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 23-41.

Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E. y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12, 344-347.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

(03/06/2017)

Martínez-Cocó, B., De Caso, A.M. y García, J.N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva en desarrollo. *Aula Abierta*, 37 (1), 129-140.

Miras, M. Solé, I. Castells, N. (2013). Creencias Sobre Lectura Y Escritura, Producción de Síntesis Escritas y Resultados de Aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18() 437-459.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774006> (18/05/2017).

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.

Pérez, E.; y Medrano, L.A.; Mattus, J. y Ayllón, A. (en prensa). Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua. *Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congresso Internacional Galego–Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía

Oliva et al., (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*.

<https://www.researchgate.net/publication/249335849> *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (29/04/2017)

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self – Efficacy*. EEUU: Emory University. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> (02/05/2017)

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360

Rodríguez-Lifante, A. (2015). *Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos*.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0813.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0813.pdf) (22/04/2017)

---

Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *RIDU* 1(1). <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33> (28/04/2017)

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje: una perspectiva educativa*. México. Pearson.  
[https://cife.edu.mx/Libros/6/SEXTA\\_EDICION\\_TEORIAS\\_DEL\\_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf](https://cife.edu.mx/Libros/6/SEXTA_EDICION_TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf) (30/04/2017)

Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara

Simonton, D.K. & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology* 9(2), 99-102.

Weiner, B. (1979). "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.  
[https://www.researchgate.net/publication/22704692\\_A\\_Theory\\_of\\_Motivation\\_f\\_or\\_Some\\_Classroom\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_f_or_Some_Classroom_Experience) (12/05/2017)

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.

Zeldin, A. L. (2000). *Sources and effects of the self-efficacy beliefs of men with careers in mathematics, science, and technology* (Doctoral dissertation, Emory University). <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/ZeldinDissertation2000.PDF> (10/06/2017)

*Este cuestionario, totalmente **anónimo**, forma parte de un trabajo de final de máster. Con él se pretende estudiar algunas variables que pueden influir en los procesos de escritura. Les agradecemos su colaboración.*

**Sexo:**

- Hombre**
- Mujer**

**A) Rodea** con un círculo cada una de las casillas de la derecha según tus preferencias. No hay respuestas buenas ni malas. Si lo que dice la frase coincide con tus gustos o hábitos rodea **SÍ**. Si no coincide, rodea **NO**. Si te es imposible responder, rodea **¿?**

<b>1.</b>	Me gusta escribir textos académicos (resúmenes, redacciones...)	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>2.</b>	Me gusta más leer que escribir textos académicos	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>3.</b>	Escribo todos los días aunque no me lo hayan mandado como tarea para casa.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>4.</b>	Siempre que puedo evito escribir redacciones.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>5.</b>	Me cuesta mucho trabajo encontrar el momento de ponerme a realizar los trabajos escritos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>6.</b>	Prefiero escribir redacciones antes que resolver problemas matemáticos.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>7.</b>	Escribir redacciones es una pérdida de tiempo.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>8.</b>	Apenas encuentro nada agradable en escribir redacciones.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>9.</b>	Con escribir lo que me mandan considero que he cumplido, no me esfuerzo en hacerlo bien.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>
<b>10.</b>	Procuro volver a escribir lo que he hecho en clase hasta hacerlo mejor.	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>¿?</b>

**B) Rodea** con un círculo según tus preferencias. Si coincide plenamente con tu opinión rodea el 5, si estás de acuerdo pero no plenamente rodea el 4, si no estás de acuerdo ni en desacuerdo rodea el 3, si no estás de acuerdo rodea el 2, y si estás completamente en desacuerdo rodea el 1.

<b>1. Totalmente en desacuerdo</b>	<b>2. En desacuerdo</b>	<b>3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>4. De acuerdo</b>	<b>5. Totalmente de acuerdo</b>
--	---------------------------------	--	--------------------------	---

<b>1.</b> Tengo una gran habilidad para escribir textos académicos (redacciones, resúmenes..)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2.</b> No escribo mejor porque no quiero	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.</b> Escribir implica procesos muy difíciles como pensar qué cosas contar, organizar los contenidos y revisar lo que has escrito.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>4.</b> Si me esfuerzo mucho puedo escribir textos académicos muy bien.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>5.</b> Cuando me ponen buena nota en texto académico de clase (resumen, redacción...) es porque he tenido suerte.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>6.</b> Soy incapaz de hacer un buen texto académico de un tema	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>7.</b> Sé escribir textos académicos porque es fácil.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>8.</b> El/la profesor/a siempre me dice que hago los textos académicos mal porque me tiene manía.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>9.</b> Cuando el profesor o la profesora me mandan hacer un texto académico me esfuerzo mucho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>10.</b> Puedo escribir mejor que mis compañeros porque soy más listo/a.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>11.</b> Cuando saco mala nota en un texto académico es porque el tema era muy difícil.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>12.</b> Si escribo un texto académico peor que mis compañeros es porque no he trabajado suficiente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>13.</b> La mala suerte que tengo para muchas cosas es la que hace que no me salgan bien los textos académicos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>14.</b> Me resulta fácil escribir lo que veo en dibujos, fotografías, gráficas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>15.</b> El profesor dice que escribo bien porque él es muy bueno conmigo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>16.</b> No puedo escribir mejor porque soy poco inteligente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>17.</b> Si escribo bien es porque soy inteligente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>18.</b> Soy un poco vago y por eso no escribo mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>19.</b> Los profesores nos mandan textos académicos muy difíciles y por eso suspendo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>20.</b> Saqué un 10 en la redacción que hice en casa porque me concentré mucho.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>21.</b> Me puso buena nota en la redacción porque el profesor estaba contento.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>22.</b> Mis compañeros escriben mejor que yo porque son más inteligentes.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>23.</b> Apruebo los exámenes de lengua porque la redacción era muy fácil.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>24.</b> Tengo que tener muy mala suerte para suspender una redacción que haya escrito.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>25.</b> Si estudio más horas Lengua, escribiré mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>26.</b> Tengo las capacidades necesarias para escribir correctamente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>27.</b> Me cuesta encontrar las palabras exactas para escribir un texto académico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>28.</b> No se entienden muy bien mis redacciones porque no quiero escribir mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>29.</b> Si el profesor está triste o enfadado me pondrá un cero en la redacción.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>30.</b> Es sencillo escribir un texto académico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>31.</b> Con un poco de suerte conseguiré escribir mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>32.</b> No tengo las habilidades necesarias para escribir bien.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**C)** En primer lugar, para que te resulte más fácil contestar el siguiente cuestionario vamos a practicar haciendo un sencillo ejercicio. Si te pidiese que levantarás ahora mismo unos objetos de diferentes pesos, ¿en qué medida crees que podrás levantar cada uno de los objetos con los siguientes pesos que, a continuación, se te describen?

1	2	3	4	5	6	7
Nada fácil	Poco fácil	No muy fácil	Ni fácil ni difícil	Bastante fácil	Fácil	Muy fácil

CONFIANZA (1-7)

Levantar un objeto de 1 kilo.	-----
Levantar un objeto de 3 kilos	-----
Levantar un objeto de 5 kilos	-----
Levantar un objeto de 7 kilos	-----
Levantar un objeto de 10 kilos	-----
Levantar un objeto de 15 kilos	-----

Queremos que nos ayudes a obtener una mejor comprensión del tipo de cosas que te resultan menos fáciles ante la tarea de escribir. Por favor, imagina que ahora te pidiese que escribieras una redacción sobre el tema que tu quisieses, señala en qué medida crees que puedes hacer las siguientes cosas, realizando un círculo en la opción apropiada.

**1)** ¿En qué medida puedo expresar de forma escrita mis ideas en una redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 2) ¿En qué medida puedo corregir (con seguridad) las faltas que he cometido en mi redacción? (por ejemplo, faltas de ortografía, de puntuación etc...) (

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 3) ¿En qué medida puedo sacar ideas de mi cabeza para contar en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 4) ¿Durante el proceso de escritura, en qué medida puedo cambiar información de mi redacción (quitar o añadir palabras y frases o cambiarlas por otras más adecuadas etc...)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 5) ¿En qué medida puedo organizar en un borrador u hoja aparte las ideas que se me van ocurriendo para contar en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 6) ¿En qué medida puedo pensar cuál es el objetivo de escribir mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 7) ¿En qué medida puedo pensar en la persona o personas a las que va dirigida mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 8) ¿En qué medida puedo leer o buscar información que me ayude a escribir mi redacción o textos académicos?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 9) ¿En qué medida puedo leer la información que he escrito en mi redacción? (puede ser una palabra, una frase, un párrafo, el texto entero, etc...)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 10) ¿En qué medida puedo concentrarme en la tarea sin pensar en otras cosas no relacionadas con mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 11) ¿En qué medida puedo pensar en lo que voy a contar en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**12)** ¿En qué medida puedo elegir yo sólo el tema sobre el que quiero escribir en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**13)** Cuando escribo, ¿puedo pensar en cambiar el estilo de mi redacción para adecuarlo a la persona o personas a las que va dirigida? (por ejemplo, es diferente escribir una redacción para que la lean mis amigos a escribir una redacción para que la maestra le ponga nota).

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**14)** ¿En qué medida puedo ir revisando en mi redacción si estoy cometiendo faltas de ortografía?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**15)** ¿En qué medida puedo cambiar el orden de la información que he escrito previamente en mi redacción? ( por ejemplo: lo que he puesto de introducción, ahora me parece que queda mejor como conclusión para finalizar mi redacción)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**16)** ¿En qué medida puedo escribir sin problemas toda mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**17)** ¿En qué medida durante la tarea puedo estar pensando sólo en cosas relacionadas con la redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**18)** ¿En qué medida puedo escribir mi redacción sin necesidad de buscar información sobre el tema del que voy a escribir?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**19)** ¿En qué medida puedo ir leyendo lo que voy escribiendo en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**20)** ¿En qué medida puedo hacer un esquema de lo que quiero contar en mi redacción?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

**D)** A continuación se presentan 10 frases (ítems) que se refieren a actividades específicas que se pueden realizar con la escritura. Vas a leerlas y vas a responder que tal se te dan. Para puntuarlas tienes que utilizar una escala que va del 1 (estoy seguro que no puedo realizar correctamente esta actividad) al 10 (estoy totalmente seguro que puedo realizar correctamente esta actividad). Puedes utilizar cualquier valor entre 1 y 10 para indicar tu nivel de seguridad para realizar cada actividad.

#### EJEMPLO

1 Escribir un cuento breve..... 3

En este ejemplo se ha colocado un 3 a la derecha de la frase, indicando poca seguridad para escribir un cuento breve. En cambio, si se hubiese colocado un 7 indicaría bastante seguridad para realizar esta actividad. Piénsalo bien y contesta con sinceridad. Responde a todos los ítems y solicita ayuda al profesor si hay algo que no comprendes (alguna frase o alguna palabra).

1. Elaborar cualquier producción escrita (Textos académicos, cuentos, etc.) con buena ortografía -----

2. Escribir usando correctamente los signos de puntuación.....

3. Escribir utilizando correctamente todas las partes del lenguaje (sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos, por ejemplo) .....

4. Escribir las oraciones con una correcta gramática (concordancia entre el sujeto y el verbo por ejemplo) .....

5. Escribir los párrafos con una idea principal clara.....\_\_\_\_\_
6. Escribir los párrafos con detalles o ejemplos de las ideas principales\_\_\_\_
7. Escribir usando correctamente el singular y el plural.....\_\_\_\_\_
8. Escribir un texto bien organizado, con introducción, desarrollo y conclusiones.....\_\_\_\_\_
9. Escribir un texto coherente sin desviarse del tema principal.....\_\_\_\_\_
10. Escribir usando correctamente los tiempos verbales.....\_\_\_\_\_

## ESCRIBE UNA NOTICIA SOBRE LOS TERREMOTOS PARA EL PERIÓDICO LOCAL



### PRIMERO INSTRUCCIONES DESPUÉS INFORMACIÓN ADICIONAL

La noticia periodística que debes redactar tiene como objetivo informar sobre los terremotos. Recuerda que una noticia se caracteriza por tener un titular, una entrada o lead y un cuerpo. Además, la información que se presenta debe ser objetiva, clara y concisa. Los datos más importantes aparecen al principio y suelen responder a las preguntas: qué, cuándo, dónde, por qué...

**ANTES DE ESCRIBIR** piensa lo que vas a poner en tu texto y organiza las ideas.

**MIENTRAS ESCRIBES** cuida la presentación, la redacción y la ortografía.

**AL TERMINAR** no olvides revisar tu texto.

**TU TEXTO TIENE QUE TENER 100 PALABRAS COMO MÍNIMO.**

## Por qué se producen los terremotos

Todo lo que debes saber sobre los terremotos



Según en qué [lugar del planeta](#) vivas estarás más o menos acostumbrado a los terremotos. Mientras que algunos conocen **los terremotos** por haberlos vivido en alguna ocasión o incluso habitualmente, otros solo saben de los terremotos por las noticias de la televisión. Explicamos [por qué](#) se producen los terremotos.

**1. ¿Cómo se produce un terremoto?** La [corteza terrestre](#) está formada por placas tectónicas que se mueven constantemente aunque no lo notemos. Sin embargo, hay

lugares donde esas placas encuentran algún obstáculo en su movimiento y al chocar es cuando se produce el terremoto, que también se puede llamar **sismo** o **seísmo**. Este es el terremoto tectónico, que es el más habitual, aunque también puede haber un terremoto volcánico.

**2. ¿Qué es una falla?** El lugar clave donde se produce el terremoto es **la falla**, que es una especie de grieta en la corteza terrestre y en donde terminan chocando las placas tectónicas. Hay fallas activas que tienen más riesgo de producir terremotos y hay otras fallas inactivas donde rara vez se nota algún sismo. La falla más conocida es la de San Andrés en California (EEUU) donde los terremotos son un fenómeno habitual.

**3. ¿Cuántos terremotos hay en el mundo?** Aunque al año puede haber más de 300.000 terremotos en todo el mundo, solo unos pocos tienen la intensidad suficiente como que los podamos notar. Las consecuencias de los terremotos varían en función de su intensidad llegando a ser uno de los fenómenos naturales [más devastadores](#). La magnitud de un terremoto se mide en la **Escala Richter**, que es lo que mide la energía que se libera con el choque de las placas.

**4. ¿Por qué hay más terremotos en unos países que en otros?** Un gran porcentaje de terremotos se produce en las zonas bañadas por el Pacífico, desde [Japón](#) o Indonesia llegando hasta la costa del continente americano. No solo California tiene mucho riesgo de sismos, sino también lugares como México, Chile o Perú. Hay que recordar que un terremoto no es un fenómeno que se pueda **prevenir**, pero las zonas que están habituadas a los sismos suelen tener protocolos de actuación para proteger a las personas.

**5. ¿Puede haber un terremoto en el mar?** Sí. Muchas veces los terremotos se producen en alguna falla bañada por el mar. Su onda de expansión genera olas gigantescas que se llaman [tsunamis](#). Cuando un tsunami llega hasta alguna costa, sus consecuencias pueden ser devastadoras.