

Actitud y Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura en Estudiantes Chilenos de 3° Básico a 3° Medio

Attitude and Self-Efficacy Perception About Writing in Chilean 3rd to 11th Grade Students

Soledad Concha¹, María Jesús Espinosa² y Joaquín Reyes²

¹ Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

² Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

Si bien la evidencia no es concluyente, a nivel internacional, la motivación por escribir tiende a disminuir a medida que avanzan los años escolares. No es clara la incidencia del sexo en esta tendencia. Con el objetivo de identificar y comparar la motivación por la escritura que tienen estudiantes chilenos de distintos niveles escolares y la incidencia de la variable sexo, se aplicó un cuestionario sobre 2 variables relevantes de la motivación —actitud y percepción de autoeficacia— a una muestra por conveniencia de 2160 estudiantes de 3° básico a 3° medio de 5 colegios de la Región Metropolitana de Chile. Se obtuvieron medias muestrales para cada escala, distinguiendo los resultados según nivel escolar y sexo, y se realizaron pruebas de diferencia de medias, análisis de varianza y prueba de Tukey. También se calculó la correlación Pearson entre los promedios de ambas escalas para cada nivel escolar. Los resultados confirmarían la tendencia internacional, pues los niveles de motivación son más bajos en los cursos mayores y, comparativamente, 3° y 4° básico muestran promedios mayores al resto de los cursos hasta 3° medio en la escala de Actitud y hasta 2° medio en la escala de Autoeficacia. En promedio, las mujeres mostraron mejor motivación por la escritura que sus pares hombres, con diferencias significativas en 3° y 8° básico y 1° y 2° medio en la escala de Actitud, y 8° básico y 1° medio en la escala de Autoeficacia. Se dio una correlación positiva entre ambas escalas en todos los niveles estudiados.

Palabras clave: motivación por la escritura, actitud, percepción de autoeficacia, sexo

Though evidence is not conclusive, motivation to write tends to decline throughout schooling in international research. The role of sex in this tendency is unclear. To identify and compare the motivation for writing of Chilean students from different grade levels and the role of sex, questionnaires addressing two relevant variables of motivation —attitude and self-efficacy perceptions— were applied to a convenience sample of 2160 students from 3rd grade to 11th grade from 5 schools in the Metropolitan region in Chile. Sample means were obtained for each scale, distinguishing the results according to school level and sex. Tests of mean differences, analysis of variance and Tukey test were performed. Pearson correlations between the averages of both scales for each school level were also calculated. Results confirm the international trend, since motivation levels are lower in the higher grades and, comparatively, 3rd and 4th grade show higher averages than the rest of the grades up to 11th grade in the Attitude scale and up to 10th grade in the Self-efficacy scale. On average, females showed better motivation to write than their male peers, with significant differences in grades 3rd and 8th, and grades 9th and 10th on the Attitude scale, and grades 8th and 9th on the Self-efficacy scale. Positive correlations were found between the two variables across all grades.

Keywords: writing motivation, attitude, self-efficacy perception, sex

Escritura y Motivación

El aprendizaje de la escritura involucra el desarrollo no solo de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la misma, sino también de la motivación por escribir (Graham & Harris, 2018). La evidencia internacional establece que existe una relación entre la motivación y el desempeño en escritura, de modo que los buenos escritores tienen mayor motivación por escribir que los escritores débiles (Graham et al., 2017); adicionalmente, la motivación por escribir predice el desempeño (Graham et al., 2007). La motivación por la

Soledad Concha  <https://orcid.org/0000-0002-2033-3887>

María Jesús Espinosa  <https://orcid.org/0000-0002-1583-3887>

Joaquín Reyes  <https://orcid.org/0000-0002-9438-3748>

Este estudio recibió apoyo económico del Ministerio de Educación de Chile. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María Jesús Espinosa, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Vergara 210, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Email: maria.espinosaa@mail.udp.cl

escritura es un constructo multidimensional que incluye distintos componentes, como el interés, la actitud hacia las tareas de escritura, la percepción de autoeficacia, la percepción del valor de estas tareas, las metas para escribir, las atribuciones de éxito o fracaso respecto del desempeño y la autorregulación (Lipstein & Renninger, 2007; Troia et al., 2013).

Una cuestión relevante es que, si bien la motivación se puede estudiar a nivel individual, las creencias sobre el propio desempeño están influidas por la percepción que tienen los individuos de sus experiencias pasadas y por diversos otros factores de la socialización (Wigfield & Eccles, 2000). Así, también, las actitudes sobre la escritura pueden estar influidas por la valoración que esta tiene en el hogar (Graham et al., 2007) y por el ambiente y el apoyo que rodea a la enseñanza de la escritura en el aula (Graham et al., 2017). Por lo mismo, se estima que los resultados de medición de variables individuales de la motivación pueden ser interpretados desde una perspectiva sociocognitiva que admite la consideración de factores individuales y ambientales (Bandura 1977, 1986, 1997, 2001, todos citados en Schunk & Usher, 2012; Wigfield & Eccles, 2000).

La investigación internacional sobre la motivación para el logro suele utilizar variables relacionadas con el valor asignado a las tareas, con las creencias sobre la propia habilidad y con las expectativas de desempeño (Wigfield & Eccles, 2000). En este trabajo se ha optado por focalizar la pesquisa en una variable relacionada con el valor de las tareas de escritura —actitud frente a la escritura— y una variable relacionada con las creencias sobre la propia habilidad —la percepción de autoeficacia—. Así, el objetivo de este trabajo fue identificar y comparar la motivación por la escritura que tienen estudiantes chilenos de 3° básico a 3° medio, centrándose en dos variables relevantes en los estudios de motivación hacia la escritura, pero escasamente exploradas en la región.

Para dar cuenta de este objetivo, el artículo considera, en primer lugar, una síntesis conceptual en torno a estas variables motivacionales y una revisión acerca de lo que se sabe sobre las diferencias de sexo y edad en torno a ambos constructos. En segundo lugar, se presenta el diseño, incluyendo la muestra, instrumentos y análisis realizados. En tercer lugar, se describen los resultados de la medición de ambas variables y se presentan las diferencias por edad y por sexo de los participantes. Adicionalmente, se presentan las relaciones encontradas entre ambas variables para la muestra del estudio. Finalmente, se discuten los hallazgos y sus implicancias, en diálogo con la evidencia internacional y con los factores sociales que, de acuerdo con la teoría, inciden en el desarrollo o detrimento de la motivación hacia la escritura.

Los estudios internacionales que comparan la motivación por escribir en distintas edades son diversos respecto de sus resultados (García Guzmán & Salvador Mata, 2006). Mientras la mayoría coincide en que existe un descenso a lo largo de los niveles escolares (de Caso-Fuertes & García Sánchez, 2006; Lipstein & Renninger, 2007; Martínez-Cocó et al., 2009; Mata, 2011; Pajares et al., 2007), hay también evidencia de que la motivación puede mantenerse o incluso mejorar con los años (Cueto et al., 2003). En el caso de Latinoamérica, la evidencia sobre estas variables es muy escasa y, según el conocimiento de los autores, a la fecha, no hay otros estudios chilenos disponibles sobre motivación a la escritura en escolares, ni que comparen la motivación por la escritura en distintos niveles.

Considerando la relación contundente que existe entre la motivación y el desempeño en escritura (Graham et al., 2007, 2017), es claro que contar con información sobre la motivación que tienen los estudiantes chilenos por la escritura contribuye a la didáctica y a las políticas de enseñanza de la escritura. Adicionalmente, este trabajo viene a llenar un vacío relevante en la investigación sobre la motivación en escritura en la región, que permitiría a la comunidad científica comparar la realidad latinoamericana con el resto del mundo.

Actitud hacia la Escritura

La actitud hacia la escritura se refiere a la disposición positiva o negativa que puede tener un/a escritor/a frente a la tarea de escribir y que se puede medir en un continuo de menos a más (Graham et al., 2007, 2017). Esta disposición es afectiva, pues involucra cómo se siente una persona frente a la tarea. Una cuestión relevante es que la actitud se reconoce como más estable que una emoción momentánea, pero menos estable que un rasgo de personalidad, por lo que Graham et al. (2007) la identifican con un estado anímico. Teóricamente, este constructo es similar a otros centrados en el valor intrínseco que asocian las personas a las tareas que deben realizar. Como resumen Wigfield y Eccles (2000), otros constructos como *valor intrínseco* — parte del modelo *expectancy-value theory*—, *interés* y *valor de interés* (*interest value*) se centran también

en el disfrute que experimentan las personas por una tarea, como un componente de motivación intrínseca opuesto a incentivos externos para actuar, como lo sería una calificación.

Los trabajos de Graham et al. (2007, 2017) permiten asociar la actitud hacia la escritura con el desempeño escrito, lo que replica estudios previos e ilumina el supuesto teórico de que la actitud puede incidir en la cognición. Este supuesto implica que las/los escritoras/es con una mejor actitud eligen escribir con más frecuencia y se esfuerzan más en la tarea, lo que podría explicar que tengan también mejor desempeño que sus pares con actitud más negativa. En esta doble dimensión, afectiva y cognitiva, la actitud hacia la escritura se hermana con el interés, otro constructo de la motivación que se ha estudiado bastante para el caso de la escritura. Para ambas variables se ha establecido una relación entre la motivación individual y el medio social. Al respecto, Hidi y sus colaboradores (Hidi, 2006; Hidi & Boscolo, 2006; Hidi & Renninger, 2006; Lipstein & Renninger, 2007) afirman que el medio social es una fuente clave para transformar el interés, pues este surge en la interacción con otros y en relación con un cierto tema u objeto. En su trabajo, Graham et al. (2007, 2017) no entregan evidencia sobre cambios en la actitud hacia la escritura influidos por el medio social, pero sí discuten sobre la posible relevancia del ambiente sobre esta variable. Por ejemplo, Graham et al. (2007) consideran que una actitud positiva hacia la escritura entre niños de los primeros años de escolaridad podría estar relacionada con hogares en los que la escritura es valorada. Por su parte, Graham et al. (2017) discuten que la implicancia pedagógica de la relación estrecha documentada por ellos entre motivación (actitud y percepción de autoeficacia), cognición y desempeño es que la enseñanza de la escritura debiera fomentar la motivación por medio de estados anímicos estimulantes, de mucho apoyo, de tareas significativas con propósitos y audiencias reales y retroalimentación positiva que premie el éxito y el esfuerzo, así como de oportunidades para la colaboración y para aprender conocimientos, estrategias y habilidades (Graham & Harris, 2016, citado en Graham et al., 2017). McCarthey y García (2005), por su parte, produjeron evidencia concreta de la influencia del medio social sobre la actitud hacia la escritura. Según las autoras, los niveles de ingreso familiar, la educación de los padres, el apoyo para las tareas de escritura en la casa y las expectativas culturales, así como la frecuencia y calidad de las actividades de escritura escolares y las expectativas de los profesores, influyen en las actitudes de los estudiantes hacia la escritura.

Knudson (1991) ya reconocía que la actitud respecto de la escritura era un factor determinante de diferencias individuales que es necesario medir con instrumentos, dado que no es posible establecerla solo con la observación de conductas. La autora también propuso que un instrumento para medir este constructo debía ser de comprensión y aplicación simple, de modo que pudiera estar disponibles para iluminar el trabajo pedagógico. En esta línea se inscribe también el instrumento de Kear et al. (2000), que presenta a las/los estudiantes una escala de Likert de cuatro niveles con la cara del gato Garfield de más feliz a más enojado y el encabezado "cómo te sientes respecto a ..." en cada ítem.

Percepción de Autoeficacia

En relación con la percepción de autoeficacia, se ha señalado que las creencias de las personas sobre su habilidad determinan su conducta, incluso más que sus verdaderas capacidades (Bandura 1986, 1997, ambos citados en Pajares, 2003). Estas creencias, o percepción de autoeficacia, fueron primero estudiadas por Bandura (1993, 2010) y se definen como la sensación de bienestar y confianza respecto de sí mismo y de los propios logros, lo que determina la forma en que se ponen en ejercicio los conocimientos y habilidades. La percepción de autoeficacia, desde un enfoque sociocognitivo, depende de factores personales, conductuales y ambientales que se afectan recíprocamente: un sujeto afecta y es afectado por el ambiente (Schunk & Usher, 2012). Schunk y Usher (2012) resumen evidencia que muestra que la percepción de autoeficacia se desarrolla por experiencias personales y vicarias, por comentarios de otros sobre el propio trabajo o por reacciones fisiológicas frente a determinados desempeños. Una cuestión clave es que las personas interpretan estas fuentes y que estas interpretaciones tienen más influencia en el desarrollo de la percepción que las fuentes que las originan. Además, la influencia de los comentarios sobre la percepción de sí mismos depende de diversos factores y no es igual para todas las personas. Por ejemplo, es más probable que los comentarios de otros afecten cuando se sabe menos respecto de lo que se necesita para tener éxito en una tarea determinada. Así, también, una experiencia transformadora como la que se tiene con un profesor o profesora inspiradora puede tener más peso que muchas experiencias personales de fracaso.

En relación con la escritura, la evidencia coincide en que hay una relación positiva entre la percepción de autoeficacia y el desempeño (Pajares et al., 2007). Esto se explicaría a partir del supuesto de que la percepción de sí mismo determina las decisiones, el esfuerzo y la perseverancia con que se enfrenta una tarea escrita,

así como los sentimientos de ansiedad que la rodean. Entre otros factores que afectan negativamente la percepción de autoeficacia, están las experiencias previas de fracaso con la escritura, la interpretación que se hace sobre los resultados del desempeño, la experiencia vicaria y la comparación con los pares, así como los mensajes verbales negativos recibidos (Pajares, 2003), todo lo cual redundaría en falta de esfuerzo y bajo rendimiento (de Caso-Fuertes & García Sánchez, 2006). Tener creencias positivas sobre la propia capacidad como escritor/a permite sobrellevar la complejidad cognitiva y emocional creciente del proceso de composición (Bruning & Horn, 2000) y sostener esta confianza incluso frente a dificultades o fracasos. Pajares (2003) explica que los niños no suelen ser competentes al hacer apreciaciones sobre sus propias capacidades; por lo mismo, dependen del juicio de los adultos para crear su autoconfianza y autoeficacia. Estas creencias son muy persistentes y es difícil transformarlas, incluso frente a experiencias académicas exitosas.

Respecto de la medición del constructo percepción de autoeficacia, Wigfield y Eccles (2000) ofrecen dos distinciones relevantes. En primer lugar, advierten que es importante distinguir las expectativas de desempeño de las creencias presentes sobre los logros obtenidos en alguna tarea. Así, también, hay una tradición que los autores asocian a los aportes de Bandura y Pajares, que mide estas creencias a un nivel de tareas específicas, mientras que otros, como Wigfield y Eccles (2000), declaran medirla a nivel de dominios generales (matemática, lenguaje). En el presente trabajo, en línea con el objetivo de avanzar en hallazgos relevantes relacionados con la motivación por la escritura en estudiantes chilenos, se ha adherido a la primera tradición de medir la percepción de autoeficacia sobre la escritura respecto de tareas específicas involucradas en el proceso de escribir.

Si bien no fue posible encontrar estudios que relacionen actitud y percepción de autoeficacia, es importante decir que Hidi y sus colaboradores (Hidi, 2006; Boscolo & Hidi, 2007) han explorado la posible interdependencia entre el interés y la percepción de autoeficacia sobre la escritura. Según explican, ambas variables, junto con la autorregulación para resolver tareas de escritura, se desarrollan en conjunto y tienen una influencia recíproca (Boscolo & Hidi, 2007). A mayor percepción de autoeficacia mayor interés por participar de una actividad; en el sentido inverso, un interés mayor por una actividad puede mejorar la percepción que tienen las personas sobre su capacidad para realizarla (Hidi, 2006).

Edad, Sexo y Motivación por la Escritura

Dos revisiones internacionales ofrecen conclusiones respecto del funcionamiento de los factores edad y sexo en relación con la motivación por la escritura. García Guzmán y Salvador Mata (2006) repasan trabajos sobre percepción de autoeficacia y escritura publicados desde 1990 y Camacho et al. (2021) hacen lo propio con los estudios empíricos sobre motivación a la escritura que se publicaron entre 2000 y 2018. Ambas revisiones coinciden en que la evidencia internacional no es consistente respecto del factor edad, si bien se puede distinguir una tendencia al descenso en la motivación a la escritura a lo largo de los años escolares. Según proponen Camacho et al. (2021), las inconsistencias en la investigación pueden deberse a problemas de validez y confiabilidad de las mediciones o a las diferencias entre los contextos escolares que podrían tener un peso relevante. Así, también, mientras que es frecuente la evidencia de que las niñas tengan más motivación por escribir, los estudios repasados en ambas revisiones muestran un panorama contradictorio y destacan la posibilidad de que la motivación esté más relacionada con la representación o estereotipos de género que tengan los participantes que con el sexo mismo. Por último, vale la pena recalcar que hay pocos estudios que aborden en su conjunto estos dos factores (Camacho et al., 2021), que estos se han enfocado más en estudiantes entre 6° y 10° grado (García Guzmán & Salvador Mata, 2006) y que la mayoría de los trabajos coincide en revelar una asociación positiva entre motivación y desempeño en escritura.

En específico, respecto de la relación entre motivación a la escritura y edad, es relevante un estudio con niños de kínder en Lisboa, en el que Mata (2011) identificó alta motivación por escribir, relacionada con una alta valoración de esta actividad. Según la autora, el lugar que tiene la escritura en la familia y en la escuela influye sobre el valor que le asignan los estudiantes, de modo que la motivación puede surgir si los adultos modelan la importancia y funciones de la escritura para el éxito en la vida y en las relaciones sociales. Es interesante que los niños estudiados por Mata (2011) tenían también alta percepción de sí mismos como escritores no obstante su limitada capacidad para comprender y juzgar su propio desempeño, lo que la autora interpreta como falta de experiencias de fracaso y comparación con otros en la tarea, así como un resultado del ambiente positivo y no competitivo que suele haber en la educación parvularia.

Martínez-Cocó et al. (2009) observaron que la motivación y la percepción de autoeficacia sobre la escritura descendían entre 3° y 6° año de educación primaria y entre 6° año de primaria y 3er año de educación

secundaria en España, no obstante, la calidad de los productos escritos mejoraba a lo largo de los señalados cursos. Las autoras interpretan estos resultados en relación con la evidencia internacional, que demuestra una disminución de la motivación por escribir en la adolescencia, si bien alertan que ya desde los 11 años aparece este fenómeno en su estudio. Este descenso podría relacionarse con la tendencia actual del desarrollo, según la cual la adolescencia comienza antes y dura más (Martínez-Cocó et al., 2009). Pajares et al. (2007) resumen estudios internacionales en los que la percepción de autoeficacia no se incrementa a la par con los conocimientos y habilidades para escribir. Según los autores, esta evidencia señala que en Estados Unidos el descenso se produciría en 6° básico y se mantendría estable durante la educación media, lo que se debería a un cambio notable de las prácticas de enseñanza de la escritura. En su trabajo, centrado en el interés por la escritura de estudiantes norteamericanos de 12 a 15 años, Lipstein y Renninger (2007) plantean que el decreciente interés académico observado entre los adolescentes puede ser el resultado de restricciones respecto de qué tipo de escritura tiene espacio en la escuela y qué limitaciones de forma y organización se introducen en los cursos mayores, a diferencia de la libertad con que se escribe en los cursos previos. Los autores coinciden con los estudios que señalan que el medio social es clave para el desarrollo del interés individual: un estudiante puede tener un interés por escribir que no se desarrolla, porque no hay oportunidades en el medio para que esto ocurra. Esto último puede deberse al rol fundamental de los docentes y al valor que tiene la escritura en la comunidad escolar.

En el ámbito latinoamericano, de conocimiento de los autores, la única fuente disponible es el informe publicado por Cueto et al. (2003) sobre el gusto y la percepción de autoeficacia de estudiantes peruanos respecto de la lectura y la escritura. Una muestra representativa nacional de estudiantes de 4° y 6° de primaria y 4° de secundaria respondieron una encuesta en escala de Likert que incluía ambas variables, entre otras que los investigadores agruparon en un constructo más amplio de actitudes. Según reportan los autores, los resultados demuestran que las actitudes hacia la lectura y la escritura se mantienen o incluso aumentan con los grados, en contraste con lo observado en el mismo estudio con la matemática. Además, las variables de gusto y percepción de autoeficacia por la escritura se correlacionan entre sí, tanto como las actitudes hacia la lectura y la escritura.

Respecto del sexo, vale la pena profundizar en el trabajo de Bruning y Horn (2000), quienes resumen evidencia que apuntaría a un descenso en la percepción de las niñas sobre su competencia escrita en los cursos mayores, lo que podría deberse, según los autores, al predominio en la enseñanza secundaria de estructuras discursivas menos intuitivas, interesantes o motivadoras. Pajares et al. (2007) resumen estudios en los que no se encontraron diferencias en cuanto al sexo, a lo largo de la escolaridad y otros en los que las niñas tuvieron más alta percepción de autoeficacia sobre la escritura hasta 8° grado. En su propia investigación con estudiantes estadounidenses entre 9 y 17 años, la percepción de autoeficacia sobre la escritura descendió en 6° grado y se mantuvo estable en secundaria, con resultados significativamente mayores para quienes se identificaban con una orientación de género femenino, fueran hombres o mujeres (Pajares et al., 2007). Según su interpretación, la asignatura de lenguaje se asocia culturalmente con lo femenino, por lo que una identificación con esa orientación de género podría traducirse en la creencia de mayor habilidad. Con todo, como resumen Cordeiro et al. (2018), hay un cuerpo sustantivo de evidencia internacional que muestra que las mujeres tienen mejor desempeño en escritura lo que, según el trabajo de estos autores, se podría explicar por una más alta percepción de autoeficacia, en conjunto con mayor fluidez en la escritura a mano.

Método

Diseño

Se realizó una investigación cuantitativa con un diseño no experimental y un enfoque descriptivo con datos provenientes de un cuestionario.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra por conveniencia de 2160 estudiantes de 3° básico a 3° medio, provenientes de cinco establecimientos educacionales –tres municipales y dos subvencionados– de la Región Metropolitana de Chile. Esta selección correspondió a escuelas voluntarias que participaron de un estudio mayor en el que se aplicó un recurso para la promoción de la motivación por escribir, para lo cual se buscó que la población estudiada cubriera características propias del sistema educativo chileno (dependencia

municipal o subvencionada, educación técnico-profesional y científico-humanista, población urbana y rural), sin intención de representatividad. Las características de los participantes se resumen en la Tabla 1.

Instrumento

Se utilizó un mismo instrumento en todos los niveles escolares del estudio, para poder realizar comparaciones por nivel. Este instrumento, que tiene dos escalas, se basa en uno diseñado y validado originalmente por Graham et al. (2017). Este fue traducido al castellano, adaptado y validado con estudiantes chilenos para los efectos de este estudio.

Escala de Actitud hacia la Escritura

Consiste en una escala de autorreporte de 5 ítems, cada uno de los cuales se desagrega en cinco niveles en escala Likert, que van desde 1 *Muy en desacuerdo* a 5 *Muy de acuerdo*. Esta escala incluye preguntas referidas al gusto por escribir en diversas situaciones (e.g., me gusta escribir en la escuela, me gusta escribir en la casa, me gusta usar mi tiempo en escribir). Esta escala presentó una consistencia interna, evaluada con alfa de Cronbach, de 0,86.

Escala de Percepción de Autoeficacia Respecto de la Escritura

Incluye 13 ítems de autorreporte en escala Likert de seis niveles, donde 1 es *Completamente en desacuerdo* y 6 es *Muy de acuerdo*, centrados en la confianza que tienen en sí mismos/as los/las estudiantes para llevar a cabo varias tareas específicas relacionadas con la escritura (e.g., se me ocurren muchas ideas creativas para escribir, puedo evitar las distracciones mientras escribo). La escala de autoeficacia arrojó un alpha de Cronbach de 0,90 para los 13 ítems que la componen.

Los valores de ambas escalas dan cuenta de una alta consistencia interna y el análisis demostró que esta bajaría si se excluyera cualquiera de sus indicadores. Para profundizar en el comportamiento de las escalas, se realizó un análisis factorial confirmatorio, con método de máxima verosimilitud. Se obtuvo un KMO promedio de 0,93. Los índices KMO para cada pregunta se presentan en la Tabla 2.

Tabla 1*Muestra del Estudio: Distribución por Sexo, Dependencia del Establecimiento, Modalidad de Estudios y Zona Geográfica de los estudiantes*

Curso	Sexo		Dependencia			Modalidad de estudios			Zona geográfica de los estudiantes		Total
	Femenino	Masculino	Sin información	Municipal	Particular subvencionado	Escuela básica	Científico-humanista	Polivalente*	Urbana	Rural y urbana**	
3° Básico	80	71	134	116	169	29	169	87	198	87	285
4° Básico	64	67	103	94	140	25	140	69	165	69	234
5° Básico	76	61	120	100	157	27	157	73	184	73	257
6° Básico	70	54	104	88	140	28	140	60	168	60	228
7° Básico	82	59	115	92	164	24	164	68	188	68	256
8° Básico	83	83	142	123	185	21	185	102	206	102	308
1° Medio	53	47	106	110	96	0	96	110	96	110	206
2° Medio	44	41	126	125	86	0	86	125	86	125	211
3° Medio	29	38	108	98	77	0	77	98	77	98	175
Total	581	521	1058	946	1214	154	1214	792	1368	792	2160

Nota. * Polivalente es un establecimiento que ofrece tanto la modalidad científico-humanista como la técnico-profesional. Los estudiantes escogen o son asignados a una modalidad en 1° medio. ** Uno de los establecimientos participantes en el estudio se encuentra en una localidad periférica de la Región Metropolitana, por lo que recibe a estudiantes que viven en la ciudad y también a estudiantes que vienen de zonas rurales.

Tabla 2
Índice de Kaiser Meyer Olkin, por Pregunta

	Pregunta						
Escala 1	P1	P2	P3	P4	P5		
KMO	0,91	0,90	0,93	0,93	0,94		
Escala 2	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
KMO	0,95	0,92	0,94	0,93	0,96	0,96	0,90
Escala 2	P13	P14	P15	P16	P17	P18	
KMO	0,90	0,96	0,94	0,92	0,95	0,95	

El análisis factorial confirmatorio mostró que una solución de un único factor para actitud y percepción de autoeficacia (modelo 1) no se ajustaba adecuadamente a los datos, $\chi^2(135, n = 2089) = 4723,702, p < 0,001$, índice comparativo de Bentler-Bonett (CFI) = 0,741, raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) = 0,128, índice de bondad de ajuste (GFI) = 0,744, índice de ajuste parsimonioso (χ^2/gl) = 34,990. El modelo 2, de un factor por escala $\chi^2(134, n = 2089) = 2589,688, p < 0,001$, CFI = 0,861, RMSEA = 0,094, GFI = 0,858, $\chi^2/\text{gl} = 19,326$, mostró mejores resultados en términos de ajuste, pero aun así no se lograron los valores deseados. Al examinar la modificación de índices, se ajustó el modelo 2, considerando las siguientes correlaciones: P1 con P2; P2 con P3; P6 con P7, P8 y P9; P7 con P8, P9 y P10; P8 con P9 y P10; P11 con P12 y P13; P12 con P13 y P14; P13 con P14; P15 con P16, P17 y P18 y P16 con P17. Conceptualmente esta modificación es justificable, dado que las preguntas 1 a 3 se relacionan con la actitud hacia la escritura, las preguntas 6 a 10 se relacionan con las convenciones de la lengua, las preguntas 11 a 14 se asocian con la capacidad de generar y organizar información por escrito y las preguntas 15 a 17 se refieren a la capacidad de concentración. Al incorporar estas correlaciones al modelo 2, se obtuvo $\chi^2(115, n = 2089) = 640,777, p < 0,001$, CFI = 0,970, RMSEA = 0,047, GFI = 0,965, $\chi^2/\text{gl} = 5,571$. Aunque χ^2/gl no está dentro de los rangos esperados, esto generalmente ocurre así en modelos complejos, ya que se trata de un índice sensible al tamaño muestral y a la complejidad del modelo (West et al., 2012). Los demás índices aportan evidencia a favor del ajuste del modelo 2.

Procedimiento

Los datos de este estudio fueron recogidos los primeros días de septiembre 2019.

Se obtuvieron permisos de los sostenedores y directores/as de los establecimientos participantes, así como de los/las docentes de lenguaje de todos los cursos, dado que en esta asignatura se aplicaron los instrumentos. Dada la cantidad de estudiantes encuestados/as y, como es habitual en estos casos, se enviaron consentimientos pasivos a los/as apoderados/as de todos los/as estudiantes, en que se solicitaba su devolución firmada solo en caso de negar la participación de sus pupilos/as (no se recibieron negativas de consentimiento). Los/as estudiantes de todos los niveles firmaron asentimientos informados para la participación en el estudio. Todos los permisos y consentimientos fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Los cuestionarios fueron aplicados en las salas de los estudiantes en forma presencial, con grupo completo y en modalidad lápiz y papel. En cada sala, una asistente de investigación explicó a los estudiantes la tarea y que los resultados de este estudio permitirían mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura en el país.

Análisis de Datos

Una vez tabulada la información, se obtuvieron medias muestrales para cada escala, distinguiendo los resultados según nivel escolar y sexo, y se realizaron pruebas de diferencia de medias –prueba T Welch– a partir de estas variables para ambas medidas, análisis de varianza y prueba de Tukey. También se calculó la correlación Pearson entre los promedios de ambas escalas para cada nivel escolar.

En las tablas se reporta el número de casos perdidos. En general este fue muy bajo en relación con el tamaño de la muestra. El valor máximo de casos perdidos fue de 20 para una variable de E2, correspondiente

al 0,9% de la muestra. Al tratarse de un número de casos que no incide significativamente en los análisis, no se consideró necesario realizar una imputación de valores, por lo que se mantuvieron como casos perdidos. En el cálculo de promedios para las escalas, se estimaron las medias considerando los valores presentes para cada caso.

Debido a una omisión al momento de recoger la información, solo se contó con la información del sexo del 51% de la muestra, lo que repercutió en los análisis que consideraron esta variable. Como una forma de comprobar que los casos perdidos no mostraban un comportamiento significativamente distinto al de aquellos con información para esta variable, se realizaron pruebas de diferencias de media –prueba T Welch– entre ambos grupos para las dos escalas en análisis. En el caso de la escala de actitud hacia la escritura, no hubo diferencia entre quienes presentaron la variable sexo ($M = 3,22$, $DE = 1,06$, $n = 1094$) y quienes no contaron con la información ($M = 3,21$, $DE = 1,00$, $n = 1054$), $p = 0,852$. Para la escala de autoeficacia, entre el grupo con un valor válido para la variable sexo ($M = 4,07$, $DE = 1,06$, $n = 1074$) y aquellos con valor perdido ($M = 4,06$, $DE = 1,02$, $n = 1026$), tampoco existieron diferencias $t(2097) = -0,256$, $p = 0,797$. En síntesis, para ambas escalas se observó que no existían diferencias entre quienes contaban con un valor válido en la variable sexo y aquellos que no ($p > 0,05$), por lo que se considera que los resultados mostrados no estarían siendo alterados por esta omisión, aun cuando la pérdida de poder estadístico podría incidir en la falta de más hallazgos significativos.

Resultados

A nivel general, se puede ver que el promedio de la Escala de Actitud presenta sus valores más altos en los primeros niveles escolares (ver Tabla 3). Se pueden ver puntajes mayores en 3° y 4° básico, con un descenso notable en 5°, llegando a su nivel más bajo en 1° medio. A partir de un análisis de varianza, se ha encontrado la existencia de una diferencia entre los cursos para esta escala, $F(8, 2139) = 36,24$, $p < 0,001$, $r^2 = 0,12$. En efecto, tras una prueba de Tukey, se observa que los puntajes de 3° básico son significativamente mayores a los de todos los cursos entre 4° básico y 3° medio, mientras el promedio de 4° básico es significativamente mayor al de todos los cursos entre 5° básico y 3° medio (ver Tabla 4).

Tabla 3

Promedio General Escala de Actitud hacia la Escritura, por Nivel Escolar

Curso	Media	Desviación estándar	n	Casos perdidos
3° básico	4,05	0,96	277	8
4° básico	3,48	1,14	232	2
5° básico	3,09	0,93	257	0
6° básico	3,08	1,02	227	1
7° básico	3,04	0,92	256	0
8° básico	3,02	0,93	307	1
1° medio	2,87	0,93	206	0
2° medio	3,08	0,97	211	0
3° medio	3,03	0,89	175	0

Esta tendencia se repite de manera similar para la Escala de Percepción de Autoeficacia (ver Tabla 5), donde los puntajes más altos se dan en los dos niveles más bajos en que se aplicó el instrumento: 3° y 4° básico, con un descenso significativo en 5° básico y otro en 1° medio. Al realizar el análisis de varianza, nuevamente se encuentra una diferencia entre los cursos, $F(8, 2091) = 12,39$, $p < 0,001$, $r^2 = 0,05$. Tras la prueba Tukey, se encontró que los puntajes de 3° básico son significativamente mayores a los cursos entre 4° básico y 2° medio y los puntajes de 4° básico son significativamente mayores a los de 5° básico y 1° medio (ver Tabla 6).

Tabla 4
Prueba Tukey, Diferencias significativas de Actitud, según Nivel Escolar

Curso	Diferencia con 3° básico		Diferencia con 4° básico	
	<i>p</i>	95% IC	<i>p</i>	95% IC
4° básico	< 0,001	[-0,84, -0,30]	-	-
5° básico	< 0,001	[-1,22, -0,70]	< 0,001	[-0,66, -0,12]
6° básico	< 0,001	[-1,24, -0,07]	< 0,001	[-0,68, -0,12]
7° básico	< 0,001	[-1,27, -0,75]	< 0,001	[-0,71, -0,16]
8° básico	< 0,001	[-1,27, -0,77]	< 0,001	[-0,71, -0,19]
1° medio	< 0,001	[-1,46, -0,90]	< 0,001	[-0,89, -0,32]
2° medio	< 0,001	[-1,25, -0,70]	< 0,001	[-0,68, -0,11]
3° medio	< 0,001	[-1,31, -0,73]	< 0,001	[-0,75, -0,14]

Tabla 5
Promedio General de Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura, por Nivel Escolar

Curso	Media	Desviación estándar	<i>n</i>	Casos perdidos
3° básico	4,54	1,06	276	9
4° básico	4,21	1,15	223	11
5° básico	3,78	1,06	247	10
6° básico	4,03	1,10	222	6
7° básico	4,00	0,96	253	3
8° básico	4,01	0,91	301	7
1° medio	3,82	0,99	201	5
2° medio	3,99	1,00	209	2
3° medio	4,18	0,92	168	7

Tabla 6
Prueba Tukey, Diferencias significativas de Percepción de Autoeficacia, según Nivel Escolar

Curso	Diferencia con 3° básico		Diferencia con 4° básico	
	<i>p</i>	95% IC	<i>p</i>	95% IC
4° básico	0,009	[-0,61, -0,04]	-	-
5° básico	< 0,001	[-1,03, -0,47]	< 0,001	[-0,71, -0,12]
6° básico	< 0,001	[-0,79, -0,21]	-	-
7° básico	< 0,001	[-0,81, -0,26]	-	-
8° básico	< 0,001	[-0,79, -0,26]	-	-
1° medio	< 0,001	[-1,01, -0,42]	0,003	[-0,69, -0,07]
2° medio	< 0,001	[-0,84, -0,26]	-	-
3° medio	-	-	-	-

En relación con las diferencias por sexo en la Escala de Actitud, las mujeres tuvieron resultados mayores que los hombres en 3° y 8° básico, así como en 1° y 2° medio (ver Tabla 7). Adicionalmente, el promedio general

de las mujeres en esta escala ($M = 3,35$, $DE = 1,03$, $n = 577$) fue significativamente mayor al de los hombres ($M = 3,07$, $DE = 1,07$, $n = 517$), $t(1068,1) = 4,355$, $p < 0,001$, $d = 0,26$, 95% IC [0,15, 0,40].

Tabla 7

Escala de Actitud hacia la Escritura según Sexo, por Nivel Escolar

	Femenino		Masculino		Tamaño del efecto	Prueba de diferencia de medias T-Student			
	Media	DE	Media	DE	<i>d de Cohen</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	95% IC
3° básico	4,25	0,83	3,95	0,96	0,33	2,008	134,90	0,046	[0,00, 0,59]
4° básico	3,54	1,07	3,53	1,12		0,069	127,99	0,944	[-0,36, 0,39]
5° básico	3,18	0,93	2,98	1,06		1,145	120,30	0,254	[-0,14, 0,54]
6° básico	3,21	1,12	2,95	1,00		1,353	117,60	0,188	[-0,12, 0,63]
7° básico	3,15	0,97	2,97	0,84		1,132	134,09	0,259	[-0,12, 0,47]
8° básico	3,26	0,98	2,79	0,92	0,48	3,139	162,12	0,002	[0,17, 0,76]
1° medio	2,95	0,71	2,57	1,05	0,43	2,121	79,60	0,036	[0,02, 0,75]
2° medio	3,25	0,97	2,64	0,82	0,67	3,123	82,12	0,002	[0,22, 0,99]
3° medio	3,00	1,00	2,83	1,08		0,635	62,49	0,527	[-0,34, 0,67]

En la Escala de Percepción de Autoeficacia, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en 8° básico y 1° medio (ver Tabla 8). A nivel global, el promedio de las mujeres ($M = 4,15$, $DE = 1,04$, $n = 565$) fue significativamente mayor al de los hombres ($M = 3,99$, $DE = 1,07$, $n = 509$), $t(1051,8) = 2,504$, $p = 0,012$, $d = 0,15$, 95% IC [0,03, 0,29].

Tabla 8

Escala de Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura según Sexo, por Nivel Escolar

Curso	Femenino		Masculino		Tamaño del efecto	Prueba de diferencia de medias			
	Media	DE	Media	DE	<i>d de Cohen</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	95% IC
3° básico	4,71	1,05	4,46	1,09		1,407	138,60	0,161	[-0,10, 0,60]
4° básico	4,11	1,20	4,18	1,03		-0,377	118,46	0,706	[-0,47, 0,32]
5° básico	3,88	1,04	3,62	1,25		1,265	114,71	0,208	[-0,14, 0,66]
6° básico	4,23	1,07	4,24	1,07		-0,057	113,37	0,954	[-0,40, 0,37]
7° básico	3,96	1,01	4,06	0,91		-0,622	127,70	0,534	[-0,43, 0,22]
8° básico	4,24	0,94	3,83	0,93	0,43	2,759	160,94	0,006	[0,11, 0,69]
1° medio	3,94	0,88	3,51	1,06	0,44	2,190	89,58	0,031	[0,04, 0,82]
2° medio	4,07	0,87	3,92	1,13		0,669	75,23	0,505	[-0,29, 0,58]
3° medio	4,02	0,89	3,94	0,85		0,354	56,73	0,724	[-0,36, 0,51]

Para observar la forma en que ambas escalas se relacionan, se indagó en la correlación entre ellas, observando esta relación en los distintos niveles educativos. A nivel general, se obtuvo una correlación de Pearson de $r(2089) = 0,58$, $p < 0,001$, lo que habla de una relación relativamente potente entre ambas escalas. Estas se correlacionaron significativamente en todos los niveles escolares analizados (ver Tabla 9).

Tabla 9
Correlación entre E1 y E2, por Nivel Escolar

Curso	Correlación	<i>p</i>	<i>n</i>	Casos perdidos
3° básico	0,641	< 0,001	269	16
4° básico	0,674	< 0,001	221	13
5° básico	0,600	< 0,001	247	10
6° básico	0,507	< 0,001	221	7
7° básico	0,591	< 0,001	253	3
8° básico	0,490	< 0,001	300	8
1° medio	0,526	< 0,001	201	5
2° medio	0,495	< 0,001	209	2
3° medio	0,459	< 0,001	168	7

Discusión

Los datos recogidos permiten identificar y comparar la actitud y la percepción de autoeficacia que tienen frente a la escritura estudiantes chilenos/as de 3° básico a 3° medio. Si bien la naturaleza de este estudio no permite generalizar estos resultados ni describir una trayectoria evolutiva de estas medidas, los hallazgos se pueden relacionar con la tendencia internacional a un descenso en la motivación por escribir a lo largo de los años escolares (de Caso-Fuertes & García Sánchez, 2006; Lipstein & Renninger, 2007; Martínez-Cocó et al., 2009; Mata, 2011; Pajares et al., 2007). En el caso de la muestra analizada, tanto la actitud como la percepción de autoeficacia por la escritura son mayores en los primeros niveles escolares y, comparativamente, se observan descensos notables en 5° básico y 1° medio. Así, estos hallazgos aportan datos chilenos a la conclusión de que, si bien no existe acuerdo internacional absoluto respecto del comportamiento de la motivación por la escritura en distintas edades (Camacho et al., 2021; García Guzmán & Salvador Mata, 2006), se verifica una tendencia a que los estudiantes menores tienen mayor motivación por escribir que los mayores.

Adicionalmente, esta tendencia internacional plantea una contradicción, relevada por Martínez-Cocó et al. (2009) y Pajares et al. (2007), respecto de que la motivación por escribir decrece con los años, mientras que los conocimientos y habilidades de escritura aumentan. El trabajo de Mata (2011), con niños de kínder en Lisboa, quienes mostraron alta percepción de sí mismos como escritores no obstante su limitada capacidad para comprender y juzgar su propio desempeño, ofrece evidencia que sirve para interpretar esta distancia entre motivación y conocimientos sobre escritura. El presente estudio contribuye a esta discusión, pues muestra que estudiantes chilenos de 3° básico tendrían más alta percepción de autoeficacia sobre la escritura que los estudiantes de todos los otros niveles escolares, tanto respecto del dominio de las convenciones de la lengua (gramática y ortografía) como del proceso de la escritura (generar y organizar información por escrito y capacidad de concentración). Desde la perspectiva sociocognitiva (Schunk & Usher, 2012), estos hallazgos no pueden solo interpretarse desde una dimensión individual, como sería la falta de conocimiento de los niños sobre las complejidades formales y procesales de la escritura, sino también desde factores sociales, como el tipo de escolaridad que rodea al aprendizaje de la escritura en los primeros niveles escolares y el que tiene lugar en los cursos mayores, junto con las experiencias extraescolares en torno a la escritura.

En efecto, la actitud positiva y la alta percepción de autoeficacia sobre la escritura mostrada en el presente estudio por los estudiantes de los cursos menores puede ser interpretada en referencia a las conclusiones de Mata (2011), según las cuales, en los primeros años de escolaridad el valor y las creencias sobre el desempeño en escritura estarían influidos por la importancia que esta tiene en las familias, por el ambiente benigno y poco competitivo de las aulas y porque los niños y niñas no habrían tenido experiencias de fracaso u oportunidades para comparar su desempeño con el de sus pares. Un aporte del presente estudio a estas observaciones es la posibilidad de que en Chile la didáctica de la escritura en 3° y 4° básico tenga aún características favorables a la motivación, no obstante —a diferencia de los participantes de kínder investigados por Mata (2011)—, en estos niveles escolares el currículo nacional determina un trabajo sistemático y explícito de la legibilidad, de las estructuras textuales, de las convenciones de la lengua y del

proceso de escribir (Espinosa & Concha, 2015). En su conjunto, estos objetivos educativos podrían exponer a las/los estudiantes a experiencias de fracaso y oportunidades para comparar su desempeño con sus pares. Sin embargo, a juzgar por estos resultados, estas experiencias no incidirían negativamente en la motivación a la escritura en los niveles de 3° y 4° básico de la muestra estudiada, cuyos promedios en ambas escalas son superiores a los de los niveles mayores, en los que, comparativamente, sí se aprecia un descenso en la motivación.

Por otro lado, atendiendo a que el aprendizaje y el desarrollo de la motivación están mediados por múltiples factores contextuales y personales (Schunk & Usher, 2012), es posible que existan factores extraescolares que, dado el corto tiempo que los niños de esta edad llevan en la escuela, todavía tengan mayor peso en su motivación por escribir que los factores escolares. Para comprobar estas hipótesis, sin embargo, se requiere mayor evidencia nacional con respecto al tipo de enseñanza que prima en estas aulas y al tipo de experiencias con la escritura que tienen más frecuentemente los estudiantes de estos niveles.

Al interior de la muestra en estudio, la actitud y la percepción de autoeficacia sobre la escritura resultaron ser más altos en 3° básico que en el resto de los niveles escolares analizados. Al comparar los resultados por nivel, en ambas escalas se observa una disminución significativa en 5° básico y en 1° medio, un resultado que puede ser puesto en diálogo con la evidencia internacional. Por ejemplo, según Pajares et al. (2007), en Estados Unidos se observa una disminución de la motivación por escribir en 6° grado y luego los niveles se estabilizan. La evidencia recogida en este estudio no replica esta tendencia, pues el descenso en la motivación comienza antes y no se estabiliza, como se observa en Estados Unidos. Una posible interpretación de estos resultados debería considerar que la evidencia que asocia la motivación por escribir con las prácticas de aula identifica cuatro ámbitos de influencia clave: la enseñanza de la escritura, el ambiente del aula, la actitud general de los estudiantes respecto de la escuela y el desarrollo de los estudiantes (Hidi, 2006; Hidi & Boscolo, 2006; Hidi & Renninger, 2006; Lipstein & Renninger, 2007; Martínez-Cocó et al., 2009). En relación con estos ámbitos, sería posible hipotetizar que en Chile, a lo largo de la escolaridad, pero especialmente en 5° básico y en 1° medio, pudiera producirse un estrechamiento de los tipos de escritura que tienen lugar en las escuelas (Lipstein & Renninger, 2007) o el surgimiento de ambientes negativos o en los que escribir no es suficientemente valorado (Hidi, 2006; Hidi & Boscolo, 2006; Hidi & Renninger, 2006; Lipstein & Renninger, 2007) e incluso un potencial descenso de las actitudes hacia la escuela en general (Hidi, 2006; Mata, 2011).

En relación con lo anterior, si bien la evidencia nacional es escasa e indirecta, los antecedentes disponibles resuenan coherentemente con las conclusiones internacionales. En específico, tanto el análisis del currículum vigente como la observación de aulas de 6° básico indican un énfasis en la enseñanza de estructuras textuales de géneros discursivos prescritos por el currículum, en una modalidad que dejaría fuera consideraciones sociales o culturales (Espinosa, 2018), así como los intereses de los estudiantes por la escritura personal (Gómez et al., 2016). Además, tanto Gómez et al. (2016) como Espinosa (2018) coinciden en su observación de que en aulas de 6° básico nacionales la práctica pone un claro énfasis en la corrección formal (ortografía, caligrafía) y en la reproducción de contenidos, más que en la creación de significados en el marco de situaciones comunicativas auténticas. Adicionalmente, en Chile se ha reportado que habría una pérdida del sentido de la escuela entre los adolescentes (Pérez, 2019), factor que también puede ser una fuente de influencia en esta disminución observada en 5° básico y 1° medio de la motivación por escribir. Todas estas hipótesis deberían ser confirmadas en estudios futuros.

Para discutir los resultados de este estudio en relación con la variable sexo, es importante considerar que si bien la incidencia de esta variable en la motivación por la escritura resulta poco consistente en la investigación internacional (Bruning & Horn, 2000; Pajares et al., 2007), hay evidencia que relaciona una más alta motivación por escribir entre las mujeres con mejores resultados en la escritura (Cordeiro et al., 2018). En el caso chileno, según reporta la Agencia de Calidad de la Educación (2015), las niñas, en todos los niveles socioeconómicos, obtienen mejores resultados que los niños en los cuatro criterios de evaluación de la prueba nacional de escritura para 6° básico. A la luz de la evidencia internacional, y específicamente a lo afirmado por Cordeiro et al. (2018), surge, entonces, la pregunta de si las mujeres en Chile podrían deber su mejor desempeño en escritura a una más alta percepción de autoeficacia en esta tarea. En efecto, el aporte del presente estudio es la evidencia a favor de una mayor motivación hacia la escritura de parte de las mujeres, ya que estas tienen, en el promedio general de la muestra, mejor actitud y mejor percepción de autoeficacia sobre la escritura que sus pares hombres. Se estima que la evidencia presentada, puesta a dialogar con los resultados de la Agencia de Calidad de la Educación (2015), sientan las bases para hipotetizar una posible relación virtuosa entre motivación y desempeño en escritura entre las mujeres, comparativamente respecto de los hombres.

En un afán interpretativo, pudiera ser relevante considerar aquí la observación de Pajares et al. (2007) de que la asignatura de lenguaje se asocia culturalmente con lo femenino, por lo que una identificación con esa orientación de género podría traducirse en la creencia de mayor habilidad. Así, sería interesante explorar en estudios futuros cómo estas dos variables motivacionales inciden en el mejor desempeño que tienen las mujeres y las personas que se identifican con el género femenino en la prueba nacional de escritura, dada la evidencia internacional que asocia estos factores (Cordeiro et al., 2018).

Por último, las correlaciones positivas y significativas halladas entre las escalas de actitud y percepción de autoeficacia dialogan con la evidencia internacional de una relación de interdependencia entre el interés y la percepción de autoeficacia (Boscolo & Hidi, 2007; Hidi, 2006). En efecto, estos resultados aportan evidencia novedosa de que no solo el constructo interés sino también la actitud correlaciona con la percepción de autoeficacia sobre la escritura. Así, también, es posible afirmar a partir de los resultados que, en el caso de la muestra estudiada, una actitud positiva hacia la escritura se relaciona con una más alta percepción de la capacidad para escribir en todos los niveles escolares estudiados.

En su conjunto, los hallazgos de este estudio implican la necesidad de una didáctica de la escritura que combine la dimensión cognitiva con la motivacional (Pritchard & Honeycutt, 2007), especialmente desde el segundo ciclo básico y con consideración de las creencias que asocian el sexo con la asignatura de lenguaje.

Por último, una limitación de este trabajo obedece a la falta de datos sobre el desempeño escrito de los estudiantes de la muestra y sobre el tipo de enseñanza de la escritura que tendría lugar en sus aulas. Como consecuencia, la interpretación de los hallazgos queda en un plano más bien especulativo que deberá ser explorado en futuras investigaciones. Con todo, los hallazgos que aquí se reportan tienen el valor de abrir un campo de investigación en Chile y de establecer un diálogo internacional respecto del problema de la falta de motivación por la escritura a medida que se avanza en la escolaridad. Por ejemplo, valdría la pena ahondar en el contraste entre estos resultados y aquellos reportados para estudiantes peruanos, quienes mantendrían e incluso aumentarían su motivación por escribir a lo largo de los años escolares (Cueto et al., 2003). Así, también, se plantea la necesidad de investigar e interpretar evidencia relativa a la motivación por la escritura desde un enfoque sociocognitivo (Schunk & Usher, 2012) que asuma tanto la variabilidad de la motivación como su dependencia de factores individuales y sociales. Futuros trabajos podrían combinar información sobre la motivación por escribir con otros constructos que aporten información contextual e individual, como la motivación académica general, el sentido de pertenencia a la escuela, el clima de aula, las interacciones de aula, entre otros.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Resultados de aprendizaje escritura 6° básico*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. En I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (Fourth Edition, Vol 5; pp. 1-3). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. En G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Writing and Motivation*, (Vol. 19, pp. 1-14). Elsevier. [https://doi.org/10.1108/S1572-6304\(2006\)0000019003](https://doi.org/10.1108/S1572-6304(2006)0000019003)
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Camacho, A., Alves, R. A. & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, (33), 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cordeiro, C., Castro, S. L. & Limpo, T. (2018) Examining potential sources of gender differences in writing: The role of handwriting fluency and self-efficacy beliefs. *Written Communication*, 35(4), 448-473. <https://doi.org/10.1177/0741088318788843>
- Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas* (Documento de trabajo 44). Grupo de Análisis para el Desarrollo & Gobierno del Perú, Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/pe/pe-008/index/assoc/D662.dir/ddt44.pdf>
- de Caso-Fuertes, A. M. & García Sánchez, J. -N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=en&nrm=iso
- Espinosa, M. J. (2018). Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes. [Tesis de Doctorado, Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado]. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24204/DEDUEspinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinosa, M. J. & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 325-344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- García Guzmán, A. & Salvador Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 24, 19-99. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4155>

- Gómez Vera, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P. & Domínguez, A. M. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes* (Proyecto FONIDE 911437). Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/357>
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). Evidence-based practices in writing. En S. Graham, C. A. MacArthur & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (Third Edition, pp. 3-28). Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuahara, S. A. & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. <https://doi.org/10.1086/693009>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). Guilford Press.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23. <https://www.jstor.org/stable/20204872>
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68(3), 807-816. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.3.807>
- Lipstein, R. L. & Renninger, K. A. (2007). "Putting things into words": The development of 12-15 year-old students' interest for writing. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 113-140). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508216_008
- Martínez-Cocó, B., de Caso Fuertes, A. M. & García Sánchez, J. -N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129-140. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1041/137>
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- McCarthy, S. J. & García, G. E. (2005). English language learners' writing practices and attitudes. *Written Communication*, 22(1), 36-75. <https://doi.org/10.1177/0741088304271830>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Valiante, G. & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 141-162). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508216_009
- Pérez, M. (2019). La escuela: ¿(re)formación o liberación? En L. F. de la Vega Rodríguez (Ed.), *Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa* (pp. 119-126). RIL.
- Pritchard, R. & Honeycutt, R. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. En S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-49). Guilford Press.
- Schunk, D. H. & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 13-27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.2>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- West, S., Taylor, A. & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R. Hoyle (Ed.) *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). The Guilford Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Fecha de recepción: Julio de 2020.

Fecha de aceptación: Septiembre de 2021.