



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



ACTITUD Y AUTOPERCEPCIÓN DE LA EFICACIA ANTE LA ESCRITURA: UN ESTUDIO EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Máster Universitario en Diversidad Cultural:
Un Enfoque Multidisciplinar y
Transfronterizo

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2016/2017

Alumna: María de las Mercedes González Ortega

Tutora: Ana María Rico Martín

Imagen obtenida de <https://goo.gl/oMJXRh>

AGRADECIMIENTOS

No podía finalizar este trabajo sin expresar mis más sinceros y profundos agradecimientos a mi tutora, Ana María Rico Martín, quien ha realizado un seguimiento constante de mi trabajo Fin de Máster. He de agradecerle la confianza depositada en mí desde el primer momento, además de la orientación y las instrucciones recibidas durante todo este tiempo, pero sobre todo reconocerle su dedicación y perseverancia, ya que sin su ayuda no hubiese sido posible la realización y culminación de este proyecto, sin duda, GRACIAS.

Igualmente, agradezco a todos los profesores que imparten este Máster el haberme aportado amplios conocimientos sobre la diversidad cultural y las pautas necesarias para adentrarme en el campo de la investigación, sin ellos no hubiese conseguido los objetivos propuestos.

También me gustaría dedicar estas líneas a mi familia, especialmente a mis padres, por darme ánimos durante este curso, por su apoyo incondicional y por el gran esfuerzo económico que hicieron y siguen haciendo por mi futuro académico y profesional.

Quisiera hacer extensivo este agradecimiento a mis compañeras Elena, Yolanda, Antonia y Rocío, ya que trabajar con ellas, durante la realización de este Máster, ha sido una gran experiencia y han hecho que el camino fuera más fácil, aprendiendo unas de otras y ayudándonos en todo lo posible. Asimismo, a todos mis compañeros del Máster, porque de una manera u otra he recibido su ayuda y aprecio.

También deseo mostrar mi gratitud a Miguel Vidal Gallardo, por animarme a emprender este nuevo camino para mejorar mi formación y, además, interesarse por mí en cada momento.

Por último, agradecer a todas esas personas que me animaron a realizar este Máster y me apoyaron durante todo el año, dándome las fuerzas necesarias para conseguirlo, y a aquellas personas que me ayudaron a resolver dudas y recoger información para completar mi estudio.

GRACIAS A TODOS

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Procesos cognitivos de alto nivel en la escritura.....	7
3.2. Habilidades cognitivas que requiere la escritura.....	9
3.3. Las actitudes hacia la escritura.....	10
3.4. Estilos y estrategias de aprendizaje y la escritura	11
3.5. La autopercepción de la eficacia en la escritura.....	13
3.6. Investigaciones sobre escritura.....	14
3.6.1. Relación de la autopercepción con la motivación.....	14
3.6.2. Variables que inciden en la autopercepción de la eficacia en la escritura.....	14
4. ESTUDIO EMPÍRICO.....	17
4.1. Objetivos	17
4.2. Metodología	17
4.2.1. Diseño de investigación.....	17
4.2.2. Población y participantes.....	18
4.2.3. Variables de estudio	21
4.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	21
4.2.5. Procedimiento de recogida de la información	23
4.3. Análisis de los datos recogidos y discusión de los resultados de la investigación	23
4.3.1. Análisis y resultados globales.....	24
4.3.2. Análisis y resultados según las variables sociodemográficas	25
4.3.2.1. Comparación de resultados según la variable sexo	25
4.3.2.2. Comparación de resultados según el grupo cultural	27
4.3.2.3. Comparación de resultados según la lengua materna	28
4.3.2.4. Comparación de resultados según la titulación que cursa el alumnado	29
4.3.2.5. Comparación de resultados según la especialidad que cursa el alumnado de Posgrado	35

5. CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS.....	45
Anexo I. Cuestionario.....	45
Anexo II. Índice de tablas y figuras	47

RESUMEN

La finalidad fundamental de este estudio consiste en conocer las actitudes y autopercepciones que presentan ante la escritura y el proceso de redacción los alumnos de distintas etapas educativas, concretamente tres grupos de estudiantes: Educación Secundaria Obligatoria, Grado de Primaria y Posgrado. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación con una metodología empírico-analítica mediante un estudio *ex-post-facto* de tipo correlacional, además de emplear estadística descriptiva e inferencial. Este estudio se ha aplicado a un total de 198 estudiantes pertenecientes a los distintos niveles educativos mencionados anteriormente, utilizando dos escalas de medida: la escala de actitud ante la escritura y la escala de autopercepción de la eficacia en la escritura. Teniendo en cuenta el contexto multicultural donde se ha desarrollado el estudio, el análisis de los resultados confirma que existen diferencias actitudinales y de autopercepción significativas entre los participantes considerando las variables sociodemográficas *sexo, cultura, lengua materna, titulación que cursan y titulación que poseen* en el caso de Posgrado. El grupo que más destaca en ambas escalas es el de Posgrado y dentro de este, el *Máster en Diversidad Cultural* con una media superior sobre los otros dos másteres.

Palabras clave: actitudes, autopercepción de la eficacia, escritura, cultura, alumnos.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to know the attitudes and self-perceptions presented to the writing and writing process of students of different educational stages, specifically three groups of students: Compulsory Secondary Education, Primary and Postgraduate. To do this, a research with an empirical-analytical methodology has been carried out through an *ex-post-facto* correlation-type study, in addition to using descriptive and inferential statistics. This study has been applied to a total of 198 students belonging to the different educational levels mentioned above, using two scales of measurement: the attitude scale before writing and the self-perception scale of writing efficiency. Taking into account the multicultural context in which the study was developed, the analysis of the results confirms that there are significant attitudinal and self-perceptive differences among the participants, considering the sociodemographic

variables sex, culture, mother tongue, degree and degree that they possess in the case of Postgraduate. The group that stands out most in both scales is the Postgraduate and within this, the Master in Cultural Diversity with a higher average over the other two masters.

Keywords: attitudes, self-efficacy belief, writing, culture, students.

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es el medio de comunicación humano por excelencia, más allá del lenguaje oral. Es el sistema más importante, el primero en posibilitar la emisión de un mensaje de una persona a otra aunque estas no estuvieran presentes en el mismo lugar ni en el mismo momento. Además, es un sistema que permite la construcción del conocimiento, es decir, un instrumento de aprendizaje.

En las dos últimas décadas se ha comprobado la progresiva importancia de la escritura en el ámbito académico universitario. Numerosos autores ponen de manifiesto la importancia de la escritura como una capacidad instrumental transversal, un medio de relacionarse con otras personas, de expresar los pensamientos y de transmitir conocimiento (Conley, 2003; González & Wagenaar, 2003), una formación necesaria en todas las profesiones universitarias.

Son muchas investigaciones las que se centran en estudiar la relación que existe entre escritura y aprendizaje, dado que la escritura no solo sirve para registrar información y comunicarla a otros sino que contiene un gran potencial epistémico como impulsor del aprendizaje y de la potestad del estudiante (Olson, 1998; Ong, 1987).

Según Conley (2003), profesionales afirman que independientemente de la disciplina, la escritura es uno de los métodos para el éxito en la Universidad por lo que se le otorga una gran importancia en el área universitaria.

Varios estudios constatan de manera general un descenso en la calidad de los escritos académicos en el área universitaria (Carlino, 2001; 2003; Montoya, 2004; Romero Lozaia, 2000). La elaboración de ensayos exige que los estudiantes comprendan y se impliquen críticamente en un área particular del conocimiento, así como de utilizar el lenguaje con éxito en la comunicación.

El proceso de composición escrita para Flower y Hayes (1980, 1981) se entiende como una relación constante de tres subprocesos cognitivos: planificación, transcripción y revisión en una determinada situación de comunicación. La planificación hace referencia al estado donde las ideas se originan y estructuran. Esas ideas transcritas por el escritor en el lenguaje no siempre se corresponden con el lenguaje humano por lo que el escritor debe hacer una revisión tanto a las ideas como al texto o a ambos.

De acuerdo con lo anterior, se va a realizar un estudio sobre las actitudes y percepciones que presentan los alumnos con distintos niveles de estudios ante la escritura académica, ya que en la actualidad, existe gran interés por estudiar la influencia que la actitud y la autopercepción de la eficacia tienen en el éxito académico del alumnado y en determinadas destrezas, como la escritura. Dadas las características del espacio donde se va a desarrollar dicho estudio, se pretende comprobar si existen diferencias actitudinales hacia la escritura entre las distintas culturas y distintas etapas educativas.

En este trabajo se integra cada una de las partes que se consideran esenciales en la elaboración de un Trabajo Fin de Máster. Cada una de ellas está relacionada con la temática principal de esta investigación: la escritura. Entre las partes destacables de este trabajo cabe mencionar la revisión bibliográfica llevada a cabo en el marco teórico, el porqué de esta investigación, el estudio empírico con sus correspondientes objetivos, metodología utilizada y análisis de los datos obtenidos y, por último, las conclusiones sobre todo el trabajo realizado.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que la utilización de la lengua escrita es un instrumento cultural trascendental para la acreditación académica y la convivencia democrática, se impulsa la relevancia de esta realidad.

Resulta importante analizar el lugar estratégico que ocupan los procesos de lectura y escritura para el progreso de las capacidades lingüísticas del ser humano y, de este manera, en la interrelación de una sociedad que mide y concede el acceso al mundo de la cultura dependiendo del conocimiento y empleo de distintos códigos de representación simbólica, entre los que se encuentra con pronunciada presencia en todos los campos del saber, el lenguaje escrito.

En el nivel de posgrado, la escritura toma especial relevancia dado que esta requiere “una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores” (Narvaja de Arnoux et al., 2005, p.3).

Los estudiantes presentan algunas características que marcan su actitud y autopercepción ante la escritura, es decir, les hacen estar de acuerdo o en desacuerdo con ciertos aspectos relacionados con la misma.

Siguiendo investigaciones llevadas a cabo en distintos niveles y contextos, el fin de este estudio es conocer la actitud y autopercepción ante la escritura de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Grado y Posgrado en el contexto multicultural melillense, desde el punto de vista de las dos culturas predominantes en dicha ciudad, de origen bereber y europea o peninsular.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se va a realizar una revisión bibliográfica de los aspectos más relevantes del proceso de escritura haciendo especial hincapié en la propuesta de Salvador Mata (2005), la cual sostiene el desarrollo de esta investigación. Se estudiarán los procesos cognitivos mencionados anteriormente, las habilidades metacognitivas envueltas en el desarrollo de los procesos de conocimiento en la escritura y su significado, comprensión de la estructura textual, conocimiento de las habilidades individuales, capacidad de autorregular los procesos y actitudes hacia la escritura y autopercepción de la propia eficacia para escribir.

De acuerdo con esto, la expresión escrita se considera un instrumento básico de representación mental y de comunicación social, una capacidad humana esencial, que influye en el aprendizaje y desarrollo de la persona. Por otro lado, la expresión escrita es una habilidad cognitiva compleja, que precisa de procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción, revisión), se trata de procesos muy complejos de ahí el calificativo “de alto nivel”.

3.1. Procesos cognitivos de alto nivel en la escritura

Como se ha mencionado anteriormente los procesos de alto nivel en la escritura son planificación, transcripción, revisión y metacognición, por lo que se entrará a detallar cada uno de ellos por su importancia en el tema que se trata.

- **Planificación.** Este proceso se entiende como el esquema mental de la composición en el que se incluyen todos los elementos del escrito (contenido y forma

estructural, sentido del texto e intención significativa). Se distinguen dos tipos de contenido: de procedimiento y de contenido específico (Salvador Mata, 2005). Dicho proceso aborda diferentes aspectos del método de escritura. En primer lugar, se determinan los objetivos con apoyo en la labor, el tipo de texto y la audiencia, en segundo lugar, se planifica tanto el contenido o ideas que se han producido como la manera de escribir, esto implica buscar información a través de la utilización de estrategias y en tercer lugar, se selecciona, se organiza y se estructura el contenido del texto según los objetivos planeados para este (Salvador Mata, 2005).

El escritor, para organizar el texto, debe conocer el contenido y saber recuperar el conocimiento en su memoria, además de dominar estrategias para la búsqueda de información, conocer la estructura del texto y mantener el ritmo temático.

Cuando un escritor tiene inconvenientes para realizar el proceso de planificación, se debe a que ignora el tema, no domina habilidades para la búsqueda de información, no tiene presente al lector para el que escribe, ignora la organización textual del tipo de composición que escribe y carece de una estrategia metacognitiva que le posibilite utilizar la organización del texto como resumen organizativo de los contenidos.

- **Transcripción.** Este proceso “consiste en traducir las ideas pensadas (contenido) en un lenguaje visible (forma lingüística)” (Salvador Mata, 2005, p.32). Según este autor, la transcripción aborda la génesis del texto, esto es, la organización de las ideas en palabras, enunciados y estructuras, y la reproducción de esas ideas a símbolos ortográficos, por lo que el escritor debe dominar la ortografía, el vocabulario, la construcción morfológica y sintáctica para dar forma a las ideas y articularlas, es decir, controlar la gramática textual y conocer la estructura de los distintos tipos de textos.

Cuando un escritor se enfrenta al proceso de transcripción de un texto, puede encontrarse obstáculos como la carencia de estructura textual o de coherencia, o escritos que muestran errores en su forma textual.

- **Revisión.** Se trata de un proceso dificultoso, su propósito es valorar lo planificado y esclarecer el pensamiento del escritor, además de optimizar la eficacia comunicativa del texto. El escritor debe leer el texto y evaluarlo como si fuera el lector

al que se dirige, para encontrar posibles fuentes de ambigüedad y agregar nueva información si fuese necesario (Salvador Mata, 2005).

Los problemas que presentan los escritores en este proceso se deben a que no pueden identificar lo que está mal o si lo identifican no saben cómo corregirlo. Por otra parte, puede darse el caso de que el autor del escrito no sea capaz de adoptar la visión del lector y no pueda reconocer la conclusión de la comprensión del texto porque piensa que solo existe una manera de interpretarlo o porque se centra más en elementos de la forma textual.

- **Procesos Metacognitivos.** Los procesos cognitivos desarrollados con anterioridad, a su vez, están controlados o regulados por otros procesos de más alto nivel: los procesos metacognitivos. Estos se refieren a la capacidad que tiene el escritor de ser responsable de su conducta, su conocimiento y sus emociones y tener la capacidad de dominarlos, adaptándolos a las demandas del contexto y de la labor (Salvador Mata, 2005).

Los escritores pueden encontrarse con dificultades en los procesos metacognitivos que pueden deberse a la falta o al escaso conocimiento de las estructuras textuales, así como a la carencia de habilidades cognitivas autorregulatorias o lingüísticas o porque no son conocedores de los conocimientos y de las habilidades que se precisan para realizar los procesos escritores.

3.2. Habilidades cognitivas que requiere la escritura

Diversos autores coinciden en que el escritor eficiente debe disponer de procedimientos ejecutivos o habilidades para poner en marcha estrategias eficaces para desarrollar los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión, por lo que se exige del sujeto el conocimiento metacognitivo para saber qué estrategias son necesarias y para regular con éxito su ejecución (Englert, Raphael, Fear, & Anderson, 1988; Graham, MacArthur, Schwartz, & Voth, 1992; Scardamalia & Bereiter, 1986). Según Salvador Mata (2005), los procedimientos ejecutivos o habilidades cognitivas de los procesos metacognitivos son:

1. **Conocimiento del proceso de la composición (concepto de la escritura).** En esta habilidad cognitiva se pueden encontrar tres tipos de conocimiento.
 - Declarativo: conocimiento sobre qué conlleva escribir bien.
 - Procedimental: conocimiento sobre cómo producir el texto.

- Condicional: conocimiento sobre qué estrategias se deben seguir para producir un determinado tipo de texto.
- 2. **Conocimiento de la estructura textual.** Para saber escribir se necesita conocer la estructura de cada tipo de texto y el sentido del texto como “representación de significado”. Esto permite al escritor saber cómo se relacionan las ideas, los objetos o los hechos.
- 3. **Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación.** Hace alusión tanto al dominio y regulación del proceso de composición como a la calidad del escrito producido.
- 4. **Actitud ante la escritura.** La actitud del escritor ante la tarea de escribir facilita o dificulta el desarrollo de los procesos. Por este motivo, es fundamental la intervención didáctica para impulsar la motivación del estudiante.

3.3. Las actitudes hacia la escritura

El estudio de la importancia de las *actitudes* en el comportamiento tiene su origen en la teoría del aprendizaje social. Esta teoría defiende que los factores motivacionales y personales interactúan con factores cognitivos y comportamientos para determinar la conducta de las personas (Bandura, 1986). En virtud de ello, no todo lo que aprendemos se refleja en nuestro comportamiento, ya que existen factores motivacionales, así como las creencias, que pueden influir en cómo se muestra.

Siguiendo a Graham, Berninger y Fan (2007) en su estudio sobre la relación entre actitudes hacia la escritura y su calidad, confirman que la mayoría de los estudios realizados en los últimos años, se ha centrado en los aspectos cognitivos de la composición o en la influencia del contexto sociocultural sobre la escritura. Igualmente encuentran que en la última década ha crecido el interés por el papel que juega la motivación en las producciones escritas. Las actitudes forman parte de la motivación y se definen como “una disposición afectiva que implica cómo el acto de la escritura hace que el autor se sienta, en un intervalo que va desde feliz a infeliz” (p. 518).

Por otra parte, los autores anteriormente citados consideran que las actitudes pueden influir en las habilidades para escribir a través de su impacto en factores como el compromiso cognitivo (exigiendo un mayor esfuerzo al escribir), el tipo de estrategia que utilizan los estudiantes cuando escriben (creativas y adaptivas o, más bien, rígidas),

y la cantidad de recursos cognitivos que tienen que ponerse en práctica, que será mayor en el caso de actitudes negativas, por lo que dificultará la ejecución eficaz de la tarea.

White y Bruning (2005) fijaron dos modelos de creencias relacionadas con la escritura: transmisionales y transaccionales. Las primeras se identificaban por un compromiso cognitivo y afectivo limitado y las segundas por un mayor compromiso. En un estudio realizado por dichos autores, concluyeron que los alumnos universitarios que manifestaban bajo nivel de creencias transaccionales obtenían una menor puntuación en la organización del texto y en la calidad de la escritura que los que tenían un nivel alto en dichas creencias, estos obtenían una puntuación alta en el desarrollo, organización, fluidez y calidad del texto escrito.

Álvarez, Villardón y Yániz (2005) definen, en un estudio previo, las creencias hacia la escritura en las siguientes dimensiones: afición, autoconcepto como escritor, utilidad para la reflexión, ámbitos de la escritura, valoración de la dificultad, utilidad comunicativa, importancia de la forma y concepción de la escritura como tarea individual/grupal. Estas dimensiones tienen un poder predictivo en la calidad de la escritura.

3.4. Estilos y estrategias de aprendizaje y la escritura

Se entiende por *estilo de aprendizaje* una tendencia a adoptar una estrategia determinada de aprendizaje con independencia de las exigencias de la tarea (Yániz & Villardón, 2002).

De todas las propuestas sobre métodos de aprendizaje destaca el modelo de Kolb (1999) porque asocia los estilos a una descripción del proceso de aprendizaje que admite aplicaciones para el diseño instruccional. El aprendizaje se explica como un proceso en cuatro fases. Cada persona aprende con más facilidad en una fase que en otras y cada una está relacionada con un estilo propio. Alonso García, Gallego y Honey (1994) definen los cuatro estilos y añaden un instrumento para su evaluación, son los siguientes:

- **Estilo activo:** predomina en personas que se comprometen con experiencias nuevas, con un entusiasmo propio de mentes abiertas y que se crecen ante los desafíos de las novedades.

- Estilo reflexivo: corresponde a las personas que consideran y observan esas experiencias desde distintos ángulos. Recogen datos y son cuidadosos en su estudio antes de dar una respuesta o tomar una decisión.
- Estilo teórico: pertenece a las personas que incorporan las ideas de la realidad en teorías lógicas y complejas, enfocando los problemas con estructuras lógicas.
- Estilo pragmático: se caracteriza por el manejo apropiado de las ideas. Las personas que dominan este estilo descubren con rapidez los aspectos positivos de las ideas nuevas y tienden a aplicarlos a la experiencia rápidamente.

Carrell y Monroe (1993) confirman el vínculo entre los estilos de aprendizaje y la composición escrita basándose en un concepto de estilos relacionados con la personalidad (introversión-extroversión, sentido-intuición). En cambio, Álvarez, Villardón y Yániz (2005) entienden esa relación entre los estilos de aprendizaje y la calidad de la escritura asegurando que un mayor nivel de todos los estilos conlleva una mejor predisposición y actitud hacia la tarea escritora, y una mejor valoración de la utilidad comunicativa de la escritura.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, y desde el punto de vista de las variables cognitivas, los estudiantes eficaces se diferencian de los ineficaces en la forma de autorregular sus procesos mentales y de utilizar estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son un grupo de procesos o actividades que la persona que está aprendiendo pone en funcionamiento con la intención de posibilitar la obtención, almacenamiento y utilización de la información. Incorporan habilidades, capacidades, destrezas o acciones que el sujeto selecciona y utiliza consciente y premeditadamente para alcanzar unas metas particulares. Tienen un carácter intencional e implica un plan de acción que el sujeto pone en marcha a la hora de aprender.

Respecto a esto, Castelló y Monereo (1996) han señalado la importancia de las estrategias utilizadas en la calidad de las producciones escritas. Estos autores indican que los estudiantes que aprenden estrategias que facilitan un control sobre el proceso escritor son los que muestran mayores cambios en el desarrollo de su competencia, cambios que conllevan mejores textos y niveles mayores de complejidad en su conceptualización de la escritura.

Autores como Graham, Harris y Mason (2005) encontraron que las producciones escritas y las habilidades escritoras pueden mejorar con el aprendizaje de estrategias de planificación y escritura junto con el conocimiento y los procedimientos de autorregulación necesarios para utilizar estas estrategias de manera efectiva. Otros como Marinkovich, Morán y Vergara (1996) ponen de manifiesto la relación entre la calidad de la escritura y las estrategias que utilizan los estudiantes en la composición de algunos textos. Asimismo, Álvarez (2004) subraya la necesidad de diseñar proyectos docentes que hagan hincapié en el desarrollo de la competencia estratégica y metacognitiva de los estudiantes como una vía para la mejora de la calidad de los escritos.

3.5. La autopercepción de la eficacia en la escritura

En los modelos teóricos sobre la composición escrita, es necesario destacar las distintas dimensiones de la personalidad del escritor que inciden sobre el éxito en la tarea de escribir, se incluyen tanto la motivación para escribir y la actitud que adopta el escritor ante dicha tarea como la percepción que tiene de sí mismo como escritor y la de su eficacia en la misma (Pajares, 2003; Walker, 2003).

El escritor debe ser consciente de la conducta, del conocimiento y de las emociones y debe ser capaz de controlarlos adaptándolos a las exigencias de la situación y de la tarea.

El concepto autopercepción de la eficacia, elaborado por Bandura (1997), se considera un componente esencial en la teoría social cognitiva y un factor importante para predecir el éxito académico de los alumnos. Este concepto se refiere a la percepción que los individuos tienen de su capacidad para aprender o realizar una determinada tarea (en este caso, escribir), en un nivel determinado, por ello quien tiene una alta percepción de su eficacia se esfuerza en la realización de la tarea.

La autopercepción de la eficacia se construye a través de la experiencia personal, de la persuasión verbal y de un análisis del estado psicológico (Bandura, 1986). Según Schunk (2003), en el desarrollo de la autopercepción inciden varios factores:

- 1) La actuación del sujeto como éxito o fracaso.
- 2) La experiencia de lo observado como forma de comparación.
- 3) Persuasión positiva por parte de padres, profesores, compañeros, etc.
- 4) Indicadores fisiológicos como la ansiedad.

Se ha comprobado que la autopercepción de la eficacia en la escritura influye en la composición escrita, tanto en el qué como en el cómo se escribe.

3.6. Investigaciones sobre escritura

3.6.1. Relación de la autopercepción con la motivación

En cuanto a la relación de la autopercepción de la eficacia con la motivación, se cree que la percepción de los sujetos sobre sus habilidades en las diferentes áreas recae en la motivación para lograr su éxito académico. Así, Zimmerman (2000), tras un estudio de investigaciones, concluye que la autopercepción se vincula con la motivación. En estas investigaciones se ha encontrado que es más probable que los estudiantes que han dominado las metas muestren altos niveles de motivación y calidad del compromiso en las tareas que realizan, ya que incide en un incremento en la cantidad de tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje de las tareas y en su continuidad ante la complejidad, en comparación con los estudiantes que han desarrollado orientación hacia las metas, donde se ha encontrado un determinante de motivación intrínseco, que está asociado con «la evitación del fracaso» o el «esfuerzo para conseguir el éxito» (Weiner, 1994).

Pintrich y De Groot (1990) encontraron que la autopercepción de la eficacia se relacionaba de manera positiva con el compromiso cognitivo o de desarrollo de los estudiantes. Se ha encontrado, también, que la autopercepción de la eficacia influye en los métodos de aprendizaje. Aparentemente, los estudiantes que poseen esa autopercepción emplean más estrategias de autorregulación, a la vez que les conducen a un mayor éxito, el uso de estrategias resulta más beneficioso para la automotivación en comparación con la habilidad o el esfuerzo porque conserva la autopercepción de la eficacia. Por último, se ha observado que el nivel de motivación de los alumnos influye en la eficacia de la tarea; por lo que se debe tener en cuenta ese nivel, para plantear una intervención más personalizada, según las características del estudiante (De caso, 2002).

3.6.2. Variables que inciden en la autopercepción de la eficacia en la escritura

Diversas investigaciones han demostrado cómo las variables sexo, edad y etnia pueden incidir en el proceso de escritura, por lo que, a continuación, se describirán los estudios más relevantes relacionados con dichas variables.

- **Sexo.** Se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la escritura para comprobar las diferencias existentes en relación con el sexo de los sujetos. Los profesores y estudiantes observan que las chicas son mejores que los chicos en la escritura, pero estas diferencias no son consistentes, ya que algunos investigadores no han encontrado dichas diferencias y si las han encontrado no son relevantes (Pajares, Miller, & Johnson, 1999). En otro estudio realizado a alumnos de Primaria y Secundaria, se comprobó que los chicos de Primaria estaban motivados más por factores extrínsecos que intrínsecos, mientras que con los estudiantes de Secundaria no se encontraron diferencias importantes entre ambos sexos en cuanto a esa motivación (Jegede, 1994).

Con respecto a la confianza que tienen los alumnos en su éxito frente a la tarea de escribir, los investigadores descubrieron que en comparación con los chicos, las chicas presentan una gran seguridad cuando escriben y que estas diferencias pueden darse a muy temprana edad, con posibilidad de disminuir e incluso invertirse a medida que los estudiantes se hacen mayores (Eccles et al., 1989; Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman, & Maclver, 1991; Pajares et al., 1999). Asimismo, se encontró que las chicas muestran una conducta más positiva hacia la escritura y la lectura y además un mejor rendimiento.

En un estudio realizado por Pajares y Valiante (1999), las diferencias entre chicos y chicas en la autopercepción de la eficacia no eran significativas, pero cuando tenían que evaluar el nivel de habilidades en la escritura, ambos sexos consideraron que las chicas eran mejores escritoras.

Wigfield, Eccles y Pintrich (1996) apuntan que los chicos, cuando obtienen sus respuestas a este tipo de instrumento de medida, tienden a felicitarse a sí mismos, mientras que las chicas adoptan una postura más modesta.

Tomando todo esto en consideración, las publicaciones de las distintas investigaciones citadas anteriormente recomiendan que la variable sexo en la autopercepción de la eficacia sea estudiada en futuras investigaciones, ya que en algunos resultados se plantearon que chicos y chicas podrían hacer uso de determinados criterios al responder a este instrumento (Bandura, 1986).

- **Edad.** En los estudios realizados por Wigfield y Eccles (2000), se encontró que la capacidad de percepción y evaluación que tienen los alumnos se hace negativa

cuando estos estudiantes se hacen mayores, sobre todo durante la primera adolescencia ya que creen que no son capaces de realizar determinadas actividades por lo que no las valoran.

En otro estudio realizado con estudiantes peruanos en niveles inferiores a posgrado, se comprobó que la actitud frente a la escritura es más positiva en Primaria que en Secundaria (Cueto, León, & Andrade, 2003).

Resulta necesario investigar las diferencias en la autopercepción de la eficacia en la escritura entre jóvenes y adolescentes, entre mujeres y hombres y entre personas de diferente estatus socioeconómico o cultural.

- **Etnia.** En cuanto a las diferencias relacionadas con la pertenencia a una etnia o un grupo cultural determinado, Graham (1994) encontró en una investigación sobre percepción que los estudiantes afroamericanos mantenían el optimismo y su autoatención ante el fracaso de producir un texto.

Pajares y Johnson (1996) detectaron que la autopercepción de la eficacia en la escritura de alumnos hispanos de un Instituto era más baja que la de los alumnos blancos no-hispanos, además presentaban un mayor entendimiento de su escritura. En otros casos, se ha observado que los estudiantes que proceden de minorías poseen un autoconcepto positivo en matemáticas.

Según Schier y Carver (1993), los alumnos que muestran escasa confianza, pesimismo y juicios negativos lo reflejan en sus esfuerzos académicos renunciando a sus metas; mientras que los alumnos que presentan confianza y optimismo, son capaces de enfrentarse con gran esfuerzo a la dificultad.

En una investigación realizada por Klassen (2004), se analizó la autopercepción entre distintas culturas: asiáticos frente a occidentales y del Este de Europa, frente a occidentales, europeos y americanos. El resultado de este estudio fue que los grupos occidentales presentaban una autopercepción de la eficacia más baja. Además, se cree que la autopercepción de la eficacia de un determinado grupo cultural puede cambiar por causas como la inmigración o los cambios políticos. Los bajos niveles de autopercepción no implican una menor realización de tareas posteriores, sin embargo reflejan el autoconcepto del sujeto.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es dar respuesta, mediante una metodología empírico-analítica (cuantitativa), a las siguientes cuestiones respecto a los alumnos de Posgrado y Grado de la Universidad de Granada del Campus de Melilla y de Educación Secundaria Obligatoria de dicha ciudad.

- Conocer las competencias actitudinales, positivas o negativas, en la expresión escrita de los alumnos.
- Analizar la percepción que tienen estos alumnos de su eficacia en la escritura.
- Conocer si existen diferencias manifiestas entre los alumnos con relación a las variables sexo, titulación que cursa, titulación que posee (en el caso de Posgrado), origen cultural y lengua materna cuando realizan un escrito.
- Comparar los resultados obtenidos con respecto a los distintos niveles de estudios.

4.2. Metodología

A continuación, se va a realizar una descripción de los principales aspectos metodológicos que componen este estudio.

4.2.1. Diseño de investigación

Una vez realizada la revisión bibliográfica sobre los distintos factores que influyen en la calidad de las producciones escritas, se considera necesario realizar un estudio descriptivo con el que se pretende conocer la actitud y la autopercepción hacia la escritura del alumnado en un contexto multicultural y las variables que influyen en ellas, por ello, se ha utilizado una metodología cuantitativa para llevar a cabo dicho estudio.

En cuanto a la metodología empírico-analítica, se trata de un estudio *ex-post-facto* de tipo correlacional (Kerlinger, 1983) y con una estadística descriptiva e inferencial. Se considera *ex-post-facto* puesto que el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes dado que los hechos que se valoran ya han ocurrido o pueden ser manipulados con facilidad por los sujetos y correlacional porque se pretende clarificar las relaciones que existen entre las variables más significativas de la investigación.

4.2.2. Población y participantes

La población del estudio se centra en dos tipos de alumnado, por un lado, los estudiantes de Grado y Posgrado de la Universidad de Granada del Campus de Melilla, concretamente aquellos que se encuentran cursando en el curso académico 2016/2017 el Grado de Primaria (GP) y los siguientes másteres universitarios: *Máster en Diversidad Cultural. Un Enfoque Multidisciplinar y Transfronterizo* (MDC), *Máster en Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar* (MEM) y *Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (MAES) y, por otro lado, un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), particularmente estudiantes que están cursando 3.º de la ESO. Los participantes de este estudio se han seleccionado a través de un muestreo no probabilístico, por facilidad de acceso o muestreo incidental o casual en el caso de Grado y ESO, y de manera intencional en el caso de Posgrado, puesto que parte de ellos poseen un perfil investigador y elaboran textos académicos constantemente y otra parte se encuentra en proceso de aprendizaje, lo cual resulta idóneo para la realización de este estudio.

En cuanto al nivel de Posgrado el número de alumnos matriculados es de aproximadamente 107 personas: 26 alumnos matriculados en el Máster de Diversidad, 21 en el Máster de Música y 60 en el Máster de Profesorado, según datos proporcionados por el profesorado coordinador de los tres másteres que se imparten actualmente en dicha Facultad.

Tabla 1
Datos de muestreo de Posgrado

	Población	Muestra invitada	Muestra aceptante y productora de datos	%
Máster en Diversidad Cultural	26	26	25	23%
Máster en Educación Musical	21	21	19	18%
Máster en Profesorado	60	60	45	42%
Total	107	107	89	83%

Respecto al nivel de Grado, se han seleccionado alumnos que se encuentran cursando el Grado de Primaria, el número de alumnos matriculados es de 200 personas, según datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla.

Tabla 2

Datos de muestreo de Grado

	Población	Muestra invitada	Muestra aceptante y productora de datos	%
Grado en Primaria	200	200	54	27%

En relación con el nivel de ESO, se ha seleccionado un curso de un centro en concreto, 3º de la ESO, por facilidad de acceso y porque se considera que se encuentran en pleno periodo de aprendizaje de composición de textos escritos.

Tabla 3

Datos de muestreo de Educación Secundaria Obligatoria

	Población del centro	Muestra invitada	Muestra Aceptante y productora de datos	%
Tercero de la ESO	170	170	55	32%

Tabla 4

Descripción de la muestra participante según variables sociodemográficas (%)

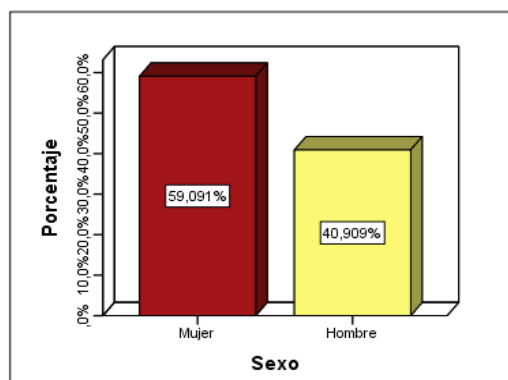


Figura 1. Resumen del sexo de la muestra

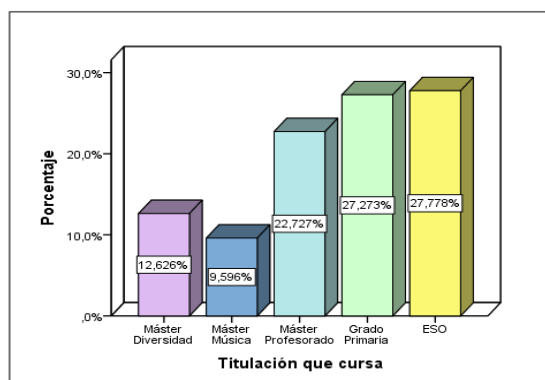


Figura 2. Resumen de la titulación que cursa

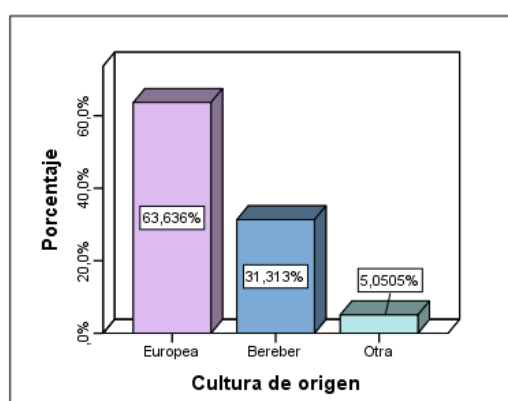


Figura 3. Resumen de la cultura de origen

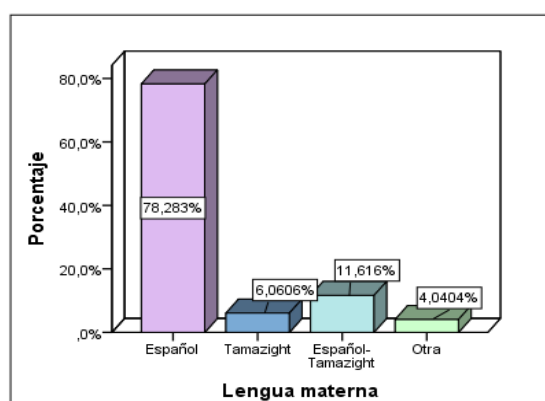


Figura 4. Resumen de la lengua materna

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 198 participantes de edades comprendidas entre 14 y 50 años, de los cuales el 41% son mujeres y el 59% son hombres (Figura 1). La media de la edad de la muestra es de 22,84 años y 14 la edad que más se repite con una frecuencia de 22 participantes pertenecientes a la ESO.

Además, para este estudio conviene destacar el origen cultural del que proceden los participantes, por lo que la muestra de la cultura de origen de los participantes está formada por un 64% de origen europeo, un 31% de origen bereber y un 5% perteneciente a otra cultura no especificada (Figura 3). El análisis de los resultados obtenidos se centrará en torno a estas dos culturas, puesto que son las mayoritarias.

4.2.3. Variables de estudio

Atendiendo a las características del estudio y a los objetivos que se plantean, en esta investigación se contemplan las siguientes variables:

- Variables independientes: sexo, titulación que posee (en Posgrado), titulación que cursa, cultura de origen y lengua materna.
- Variables dependientes: la actitud y la auto percepción hacia la escritura de los participantes de distinta procedencia cultural, sexo y diferente nivel educativo.

4.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo la recogida de información ha sido un cuestionario (Anexo I), técnica de recopilación de datos con la que se da respuesta a los objetivos, formado por dos bloques: el primer bloque recoge la información identificativa; y el segundo bloque, se compone de dos escalas: la escala de actitud ante la escritura y la escala de auto percepción de la eficacia en la escritura (ambas escalas adaptadas por Meneses Báez, Salvador Mata, & Ravelo, 2007, de la propuesta por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993).

Este cuestionario se ha creado para poder responderlo de forma presencial y, posteriormente, recoger esa información en un programa de análisis estadístico del que se hablará en un apartado posterior.

- **Información identificativa**

En este bloque, el sujeto responde mediante la aportación de sus datos identificativos como su edad, sexo, titulación que posee, titulación que cursa, cultura de origen y lengua materna, con el fin de obtener información que, posteriormente, será clasificada y analizada con el programa ya mencionado.

Teniendo en cuenta las características sociolingüísticas de la ciudad en la que se ha llevado a cabo el estudio, se ha considerado como valor incluido en la variable lengua materna la opción español-*tamazight* dada la presencia mayoritaria de ambas lenguas.

- **Escala de actitud hacia la escritura**

En esta primera escala sobre la actitud hacia la escritura, se pretende conocer las actitudes, positivas o negativas, que presentan los alumnos de Máster mediante una serie de afirmaciones relacionadas con el proceso escritor. Esta escala consta de 9 ítems

y es de tipo Likert con valores numéricos comprendidos entre 1 y 5, donde 1 es “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

El análisis de fiabilidad de dicha escala de medida, realizada con el método de Alfa de Cronbach, ha sido de $\alpha = .777$, por lo que el índice obtenido ha resultado ser satisfactorio en el ámbito de las Ciencias Sociales (DeVellis, 1991). Para conseguir este coeficiente, se invirtieron los valores en los ítems negativos, concretamente en los ítems 2, 4 y 6. Se escribieron con una connotación negativa para evitar la aquiescencia.

Originalmente, esta escala contaba con 6 ítems (1 a 6), pero se consideró conveniente añadir los ítems 7, 8 y 9, para hacerla más completa considerando las necesidades del estudio.

- **Escala de autopercepción de la eficacia en la escritura**

Con esta segunda escala se pretende conocer la autopercepción de los estudiantes de su eficacia hacia la escritura cuando realizan un trabajo académico. Los encuestados pueden estar en desacuerdo o de acuerdo con las afirmaciones que se plantean en dicha escala. Estas afirmaciones están relacionadas con los procesos cognitivos que manifiestan los alumnos de posgrado cuando realizan un ensayo a través de la identificación de sus procesos de planificación, transcripción, revisión y metacognición.

Esta escala, también de tipo Likert, con valores numéricos comprendidos entre 1 y 5, consta de 12 ítems siendo de nuevo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”, y el índice de Alfa obtenido ha sido de $\alpha = .766$, su fiabilidad se considera aceptable (DeVellis, 1991).

Para alcanzar este coeficiente, se invirtió el valor en el ítem negativo número 7, también para evitar la aquiescencia.

Al igual que la escala de actitud, esta contaba inicialmente con 8 ítems (1 a 8), pero fue necesario añadir los ítems 9, 10, 11 y 12, puesto que el estudio lo requería.

Se ha de puntualizar, además, la realización de pequeñas modificaciones en algunos ítems que conforman ambas escalas del cuestionario destinado a los estudiantes de ESO para hacerlo más inteligible y facilitar la respuesta de los participantes de esta etapa educativa.

Las puntuaciones máximas de cada escala son 45 pts. para la de actitud hacia la escritura y 60 pts. para la de auto percepción de la eficacia en la escritura. Teniendo en cuenta estos valores tomados y adaptados de los autores de las escalas, Meneses Báez, Salvador Mata y Ravelo (2007), se ha elaborado la Tabla 5 con su interpretación.

Tabla 5
Interpretación de las puntuaciones de las escalas

Escala de Actitud		Escala de Auto percepción	
Puntuación	Interpretación	Puntuación	Interpretación
1-8	Actitud muy negativa	1-11	Percepción muy baja
9-21	Actitud negativa	12-28	Percepción baja
22-34	Actitud moderada	29-45	Percepción moderada
35-45	Actitud positiva	46-60	Percepción alta

4.2.5. Procedimiento de recogida de la información

El cuestionario (Anexo I) se administró en formato papel, de manera individual y en horario de clase, aprovechando que todos los alumnos estaban presentes. La propia autora de este trabajo fue la responsable de proporcionar dicho cuestionario en el nivel de Posgrado, mientras que en el nivel de Grado y ESO se contó con la colaboración de los docentes para su cumplimentación. Se pensó que pasando el cuestionario físicamente, se obtendrían las respuestas de forma inmediata y no quedaría ninguno sin responder. La colaboración de los participantes en esta actividad fue satisfactoria y de gran interés.

4.3. Análisis de los datos recogidos y discusión de los resultados de la investigación

Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió a analizar la información mediante el programa de análisis estadístico SPSS, versión 20, (*Statistical Package for Social Science*). En él, se definieron todas las variables del instrumento utilizado y, seguidamente, se introdujeron todos los datos para su posterior análisis, discusión y conclusión.

En este estudio se ha realizado el análisis descriptivo de los datos a través de tablas de contingencia, frecuencias, porcentajes, medias, desviación típica, fiabilidad, etc., así como un análisis inferencial y correlacional.

Inicialmente, se empleó una estadística descriptiva para la descripción de la muestra participante, las frecuencias y porcentajes en relación con algunas variables, así como para analizar los resultados obtenidos por los alumnos en el cuestionario diseñado. Igualmente, se ha utilizado una estadística inferencial que ha posibilitado diferentes análisis bivariantes para establecer relaciones entre algunas de ellas.

A continuación, para comprobar la distribución normal de la muestra participante por el número de estos, se ha elegido la prueba *Kolmogorov-Smirnov* que ha dado un resultado de significancia mayor de $\leq .05$, ello ha llevado a emplear pruebas paramétricas en el análisis de los datos recogidos.

4.3.1. Análisis y resultados globales

Los resultados globales obtenidos de ambas escalas son $M_{\text{actitud}} = 30.53$; $M_{\text{autopercepción}} = 41.46$. Se observa de ellos que tanto la actitud general hacia la escritura como la autopercepción de la eficacia en esta destreza se encuentran en un nivel moderado según los valores de la Tabla 5.

Al hacer un análisis de correlación bivariada entre las puntuaciones globales de las dos escalas usando el estadístico *Pearson*, se ha obtenido una correlación moderada positiva con diferencia estadística muy significativa ($r_{\text{actitud, percepción}} = .499$; Sig. = .000), lo que significa que, tomado con prudencia, a mayor actitud mayor autopercepción de la eficacia en la escritura.

Los resultados de un estudio realizado por Gutiérrez y Gallego (2001), con alumnos que presentaban deficiencia auditiva, no coinciden con los de esta investigación, ya que se obtuvo una actitud negativa por parte de los alumnos hacia la actividad escritora, sin embargo, sí coinciden con los tres grupos participantes en este estudio en las preferencias por la lectura y, en algunos casos, por las matemáticas, quizá porque, debido a su discapacidad, se sienten inseguros a la hora de realizar una composición escrita.

Otro estudio realizado por Menesses, Salvador y Ravelo (2007), con once estudiantes de Psicología, coincide con los resultados generales de esta investigación, ya que los once participantes consideran que tienen una actitud y eficacia ante la escritura entre moderada y positiva.

Carrell y Monroe (1993) recogen que la enseñanza en la elaboración de escritos y el tipo de texto influyen positivamente en la calidad de las producciones escritas, al

igual que las estrategias utilizadas según Marinkovich et al., (1996), por lo que se deduce que la docencia que han recibido los participantes de este estudio a lo largo los años ha podido influir en el uso de estrategias adecuadas cuando realizan un escrito. Según Schunk (2003), los docentes pueden aumentar el éxito académico y la motivación de aquellos alumnos que tengan una baja autopercepción de la eficacia hacia la escritura.

4.3.2. Análisis y resultados según las variables sociodemográficas

4.3.2.1. Comparación de resultados según la variable sexo

Tras el análisis de los datos, al hacer una comparación de puntuaciones medias con la prueba de *Student*, se han encontrado diferencias muy significativas entre los dos sexos en el caso de la escala de actitudes ($t= 3.98$; Sig.= .000) a favor de las mujeres participantes en este estudio.

En el caso de la escala de autopercepción, estas diferencias significativas son menores también a favor del sexo femenino ($t= 1.98$; Sig.= .049).

Tabla 6
Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas según el sexo

	Sexo	N	Media	Desv. típica	t	Sig.
Suma Escala Actitud	Mujer	117	31.17	6.99	3.98	.000
	Hombre	81	28.16	6.90		
Suma Escala Autopercepción	Mujer	117	42.33	7.02	1.98	.049
	Hombre	81	40.20	7.92		

En la escala de actitud se observa diferencias bastante significativas a favor del sexo femenino en todos los ítems excepto en el segundo (2. *Prefiero escribir antes que leer*), mientras que en la de autopercepción solo existen diferencias en los ítems 9, 10, 11 y 12 también a favor de las mujeres, relacionado con las fases específicas del proceso escritor: planificación y revisión del texto.

En los ítems 1, 2, 3, 5 y 6 de la escala de autopercepción sobre invención y organización de ideas, así como de iniciativas a la hora de escribir, se observan diferencias a favor de los hombres. Estos resultados no coinciden con un estudio realizado por Salvador Mata (2005) con alumnos de Educación Primaria, ya que solo se han obtenido diferencias significativas en un ítem relacionado con la fluidez en el

proceso de escritura, no obstante, el autor revela que las diferencias a favor del sexo femenino son predecibles, debido a su dedicación y facilidad para escribir.

Para comparar las dos escalas atendiendo al sexo, se ha procedido a realizar una correlación bivariada por medio de *Pearson* en cada sexo. En el caso de las mujeres existe una correlación positiva moderada con diferencia significativa ($r = .517$; $\text{Sig.} = .000$), igual que los hombres ($r = .442$; $\text{Sig.} = .000$), aunque en ellos es menor. Se observa que a mayor actitud mayor autopercepción de la eficacia hacia la escritura.

Igualmente, se ha realizado el análisis de la Tabla 7 para comprobar si existen diferencias entre los alumnos de ESO según el sexo que poseen, ya que sería interesante conocer si esas diferencias por sexo, existen desde la etapa adolescente. Tras el análisis mediante la prueba *Student*, se observa cómo en ambas escalas destaca el sexo femenino, en mayor grado en la escala de actitud.

Tabla 7
Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas en el grupo de ESO según el sexo

	Sexo	N	Media	Desv. típica	t	Sig.
Suma Escala	Mujer	30	31.06	8.63	2.40	.020
Actitud	Hombre	25	26.20	5.78		
Suma Escala	Mujer	30	40.96	8.08	.591	.557
Autopercepción	Hombre	25	39.72	7.40		

En cuanto a la significancia de los resultados de la Tabla 7, se han encontrado diferencias significativas entre ambos sexos en el caso de la escala de actitud ($t = 2.40$; $\text{Sig.} = .020$) a favor de las mujeres del grupo de la ESO que participaron en este estudio. Estos resultados no coinciden con el estudio realizado por Jedge (1994), ya que en su investigación, con estudiantes de Secundaria, no se encontraron diferencias importantes entre ambos sexos.

En la escala de autopercepción, no se aprecian diferencias significativas entre ambos sexos ($t = .591$; $\text{Sig.} = .557$). Estos resultados concuerdan con el estudio realizado por Pajares y Valiante (1999), donde las diferencias entre chicos y chicas en la autopercepción de la eficacia ante la escritura no eran significativas.

4.3.2.2. Comparación de resultados según el grupo cultural

En cuanto a las puntuaciones medias por grupo cultural de la Tabla 8, al realizar un ANOVA para comparar estas medias, se observa que, a grandes rasgos, no existen diferencias significativas en ambas escalas teniendo en cuenta la cultura ($F_{\text{actitud}}= 1.382$; Sig.= .254 y $F_{\text{autopercepción}}= .959$; Sig.= .385), aunque destacan con una media superior los alumnos con origen europeo.

Tabla 8
Puntuaciones medias de ambas escalas según la cultura de origen

	Cultura de origen	N	Media	Desv. típica
Suma Escala Actitud	Europea	126	31.16	7.39
	Bereber	62	29.50	7.03
	Otra	10	28.90	5.36
	Total	198	30.53	7.21
Suma Escala Autopercepción	Europea	126	41.69	7.12
	Bereber	62	41.51	8.24
	Otra	10	38.30	6.30
	Total	198	41.46	7.45

Para comprobar el grado de relación que existe entre las dos escalas de estudio y cada grupo cultural, como en el caso de la variable *sexo*, se ha procedido a emplear la prueba de *Pearson*. En todos los grupos culturales existe una correlación positiva entre las puntuaciones de ambas escalas, siendo en el grupo de origen europeo donde se dan las diferencias más significativas, mientras que el bereber presenta los resultados menos significativos: grupo de origen europeo con correlación positiva moderada ($r= .590$; Sig.= .000), grupo de origen bereber ($r= .306$; Sig.= .016) y grupo de otros orígenes ($r= .815$; Sig.= .004), este último con correlación positiva bastante alta. El grupo bereber presenta, de forma relativa y en comparación con el resto de grupos, mejor autopercepción de su eficacia hacia la escritura en comparación con su actitud hacia esta, de hecho, la correlación en este grupo es, aunque positiva, la más baja de todas. Estos resultados coinciden con los estudios realizados por Graham (1994), Pajares y Johnson (1996) y Klassen (2004), ya que encontraron que los estudiantes procedentes de una cultura diferente a la europea, presentaban una autopercepción más alta, además de ser optimistas y entender mejor su escritura.

A continuación, se ha decidido realizar un análisis para comprobar si existen diferencias entre los alumnos que forman el grupo de ESO según la cultura a la que pertenecen, puesto que se quiere constatar si esas diferencias se dan desde edades tempranas y el nivel de desempeño que muestran hacia la tarea escritora.

En cuanto a las puntuaciones medias por grupo cultural de la Tabla 9, se observa que, a grandes rasgos, no existen diferencias significativas en ambas escalas teniendo en cuenta la cultura, aunque destacan con una media superior los alumnos de origen europeo en la escala de actitud, mientras que en la escala de autopercepción la diferencia es mínima entre los alumnos de ambas culturas.

Tabla 9
Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas en el grupo de ESO según la cultura

	Cultura	N	Media	Desv. típica	t	Sig.
Suma Escala	Europea	23	31.04	8.54	1.95	.057
Actitud	Bereber	31	26.96	6.80		
Suma Escala	Europea	23	40.34	7.60	.118	.907
Autopercepción	Bereber	31	40.09	7.84		

Una vez realizado el análisis de los datos, al hacer una comparación de puntuaciones medias con la prueba *Student*, se han encontrado diferencias poco significativas entre las dos culturas en el caso de la escala de actitud ($t= 1,95$; $Sig.= .057$) a favor de la cultura europea.

En el caso de la escala de autopercepción, no se aprecian diferencias significativas ($t= .118$; $Sig.= .907$).

4.3.2.3. Comparación de resultados según la lengua materna

En cuanto a la comparación de las puntuaciones medias según la lengua materna a partir de la Tabla 10, se observa con el empleo del ANOVA que, a grandes rasgos, no existen diferencias significativas en ambas escalas teniendo en cuenta la lengua materna, para la escala de actitud ($F= .214$; $Sig.= .887$) y para la escala de autopercepción ($F= 2.507$; $Sig.= .060$), aunque destacan con una media superior en la escala de actitud los alumnos que poseen como lengua materna el español, mientras que

en la escala de autopercepción sobresalen los alumnos que señalaron la variable español-*tamazight*.

Tabla 10

Puntuaciones medias de ambas escalas según la lengua materna

	Lengua materna	N	Media	Desv. típica
Suma Escala Actitud	Español	155	30.74	7.36
	<i>Tamazight</i>	12	29.50	6.70
	Español- <i>tamazight</i>	23	29.95	7.43
	Otra	8	29.62	4.71
	Total	198	30.53	7.21
Suma Escala Autopercepción	Español	155	41.82	7.32
	<i>Tamazight</i>	12	38.16	6.16
	Español- <i>tamazight</i>	23	42.60	7.93
	Otra	8	36.12	8.33
	Total	198	41.46	7.45

En este caso, las correlaciones bivariadas por medio de *Pearson* señalan correlación positiva moderada con diferencias significativas para los participantes de lengua materna española y correlación positiva alta en alumnos de lenguas maternas de otro origen, pero se destaca la existencia de correlación baja de los grupos con lengua materna bereber y muy baja la de aquellos que señalaron la variable español-*tamazight*, además de la imposibilidad de generalizar estos resultados a otras personas con estas lenguas maternas, dada la falta de significancia estadística encontrada, como se refleja en la Tabla 11.

Tabla 11

Correlación entre las puntuaciones de las escalas según la lengua materna

Lengua materna	N	r	Sig.
Español	155	.568	.000
<i>Tamazight</i>	12	.257	.419
Español- <i>tamazight</i>	23	.128	.562
Otra	8	.753	.031

4.3.2.4. Comparación de resultados según la titulación que cursa el alumnado

Según la Tabla 12, al emplear el ANOVA se observa cómo sobresale el grupo MDC en ambas escalas al obtener la mayor puntuación mientras que la mínima la

obtienen los alumnos de ESO en la escala de actitud y el grupo del Grado de Primaria en la escala de autopercepción, no obstante, todos los grupos participantes superan la puntuación media de ambas escalas, destacando la autopercepción de la eficacia en la escritura sobre la propia actitud hacia esta destreza, es decir, el alumnado participante considera que es mejor escritor que esta actitud que reflejan en sus respuestas a la escala.

Tabla 12

Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas según la titulación que cursa

	Titulación	N	Media	Desv. típica	F	Sig.
Suma Escala Actitud	MDC	25	32.96	7.59	1.922	.108
	MEM	19	30.89	6.24		
	MAES	45	31.77	7.02		
	GRADO	54	29.94	6.62		
	ESO	55	28.85	7.79		
	Total	198	30.53	7.21		
Suma Escala Autopercepción	MDC	25	44.56	5.93	3.566	.008
	MEM	19	42.26	5.42		
	MAES	45	43.40	6.84		
	GRADO	54	39.22	8.16		
	ESO	55	40.40	7.73		
	Total	198	41.46	7.45		

El ANOVA también descubre que existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos en cuanto a la autopercepción de la eficacia en la escritura ($F=3.566$; $Sig.=.008$), por lo que se ha procedido a comprobar mediante la prueba *Scheffé* entre qué grupos está esa diferencia significativa.

A continuación, se presentan los resultados más significativos de los ítems que componen ambas escalas, para ponerlos en conocimiento de los lectores de dicho estudio.

Según los resultados de la *Scheffé* y atendiendo a los ítems de la escala de actitud, se encuentran diferencias entre los grupos de alumnos del MDC y la ESO en los ítems 1 ($Sig.=.000$) y 7 ($Sig.=.036$), y entre los grupos de alumnos del MAES y la ESO en los ítems 1 ($Sig.=.000$) y 7 ($Sig.=.004$); en ambos casos destacan los grupos MDC y MAES por su actitud positiva hacia la escritura en comparación con la ESO.

En el caso de la escala de autopercepción, se observan diferencias entre los grupos de alumnos del MDC y el GP en el ítem 8 ($Sig.=.022$) a favor del MDC, y entre

los grupos del GP y la ESO de nuevo en el ítem 8 (Sig.= .025) a favor de la ESO, lo que quiere decir que los alumnos de la ESO piensan que su trabajo escrito es de los mejores, en comparación con el GP, que no lo cree así. En los ítems 9 y 11, relacionados con los procesos de planificación y revisión, se encuentran diferencias entre los grupos del MAES y la ESO (Sig.= .033 para el ítem 9; Sig.= .048 para el ítem 11) a favor del MAES, por lo que se puede deducir que los alumnos de la ESO no realizan dichos procesos de la escritura a la hora de escribir un trabajo o los hacen con menos frecuencia. Por último, destacan los resultados obtenidos en el ítem 12 (Sig_{MDC}.= .022, Sig_{MM}.= .003, Sig_{MAES}.= .001), puesto que sobresalen los tres másteres con respecto a la ESO en cuanto al uso de diccionarios y otro manuales cuando realizan un trabajo académico.

Al realizar un análisis de frecuencias de todos los ítems según la *titulación que cursa* el alumnado y teniendo en cuenta la inversión de algunos ítems, se observa en la Tabla 13 cómo la mayoría de los participantes de Posgrado tienen, en general, una buena actitud y autopercepción de su eficacia ante la escritura, como se aprecia en los elevados porcentajes obtenidos en la respuesta “de acuerdo”. Sin embargo, se recogen diferencias en el ítem 2. *Prefiero escribir antes que leer*, que muestra que los participantes tienen mayor afición por la lectura que por la escritura. Además, se observa un porcentaje elevado en el ítem 8. *Cuando el profesor nos manda realizar un informe, el mío es uno de los mejores*, único ítem donde los mayor parte de los participantes no se posiciona ante esta afirmación.

Los resultados obtenidos en este estudio a favor de Posgrado, no coinciden con los del estudio realizado por Wigfield y Eccles (2000), donde consideran que los estudiantes, a medida que se hacen mayores, presentan capacidades más negativas, lo cual influye en sus actitudes y percepciones de sí mismos ante la actividad escritora.

Tabla 13*Porcentajes obtenidos en los ítems de ambas escalas en el grupo de Posgrado*

ESCALA DE ACTITUD	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me gusta escribir	10.1%	15.7%	74.2%
2. Prefiero escribir antes que leer	57.3%	33.7%	9%
3. Escribo por mi cuenta, fuera de la Universidad	41.6%	15.7%	42.7%
4. Escribo siempre que puedo	18%	16.9%	65.1%
5. Prefiero escribir antes que resolver problemas de Matemáticas	30.3%	14.6%	55%
6. La escritura no es una pérdida de tiempo	7.8%	2.2%	89.9%
7. Uso la escritura en mi vida cotidiana	9%	14.6%	76.4%
8. Escribo con frecuencia	15.7%	19.1%	65.2%
9. Escribo sobre todo para mí mismo/a	35.9%	29.2%	34.8%
ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me resulta fácil encontrar ideas	13.5%	38.2%	48.4%
2. Me resulta fácil organizar mis ideas	11.2%	25.8%	62.9%
3. Me resulta fácil empezar a escribir	30.3%	29.2%	40.5%
4. Me resulta fácil modificar el texto cuando lo precisa	13.4%	23.6%	62.9%
5. Me resulta fácil mantener el ritmo de escritura del trabajo	16.8%	37.1%	46.1%
6. Me resulta fácil expresar mis ideas con frases adecuadas y correctas	7.8%	24.7%	67.4%
7. Me resulta fácil corregir mis errores	19.1%	20.2%	60.6%
8. Cuando el profesor nos manda realizar un informe, el mío es uno de los mejores	15.8%	57.3%	27%
9. Antes de escribir suelo tomar notas, hacer planes, resúmenes, esquemas, etc.	15.8%	10.1%	74.1%
10. Escribo borradores	21.3%	7.9%	70.8%
11. Reviso y corrijo el texto mientras escribo	6.7%	12.4%	80.9%
12. Consulto diccionarios y libros de gramática para aclarar dudas	14.6%	9%	76.4%

Atendiendo al nivel de Grado en la Tabla 14, se observa de nuevo una buena actitud y autopercepción ante el proceso de escritura, pero con unos porcentajes menos elevados que los de la titulación de Posgrado. Los participantes de Grado coinciden con los de Posgrado en su preferencia por la lectura con un resultado del 64,8%, más elevado que el de Posgrado. Por otro lado, se refleja en la tabla porcentajes elevados en los ítems 3. *Escribo por mi cuenta, fuera de la Universidad* y 9. *Escribo sobre todo para mí mismo/a*, puesto que la mayoría de los participantes ha optado por la respuesta “en desacuerdo”.

Tabla 14*Porcentajes obtenidos en los ítems de ambas escalas en el grupo de Grado*

ESCALA DE ACTITUD	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me gusta escribir	18.6%	27.8%	53.7%
2. Prefiero escribir antes que leer	64.8%	20.4%	14.9%
3. Escribo por mi cuenta, fuera de la Universidad	51.9%	24.1%	24.1%
4. Escribo siempre que puedo	11.2%	18.5%	70.3%
5. Prefiero escribir antes que resolver problemas de Matemáticas	22.3%	14.8%	63%
6. La escritura no es una pérdida de tiempo	9.3%	3.7%	87%
7. Uso la escritura en mi vida cotidiana	16.7%	31.5%	51.8%
8. Escribo con frecuencia	22.2%	27.8%	50%
9. Escribo sobre todo para mí mismo/a	46.3%	20.4%	33.3%
ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me resulta fácil encontrar ideas	20.4%	27.8%	51.9%
2. Me resulta fácil organizar mis ideas	14.8%	29.6%	55.5%
3. Me resulta fácil empezar a escribir	33.3%	18.5%	48.1%
4. Me resulta fácil modificar el texto cuando lo precisa	20.4%	35.2%	44.5%
5. Me resulta fácil mantener el ritmo de escritura del trabajo	22.3%	35.2%	42.6%
6. Me resulta fácil expresar mis ideas con frases adecuadas y correctas	24.1%	29.6%	46.3%
7. Me resulta fácil corregir mis errores	25.9%	25.9%	48.2%
8. Cuando el profesor nos manda realizar un informe, el mío es uno de los mejores	44.5%	48.1%	7.4%
9. Antes de escribir suelo tomar notas, hacer planes, resúmenes, esquemas, etc.	26%	18.5%	55.5%
10. Escribo borradores	35.2%	14.8%	50%
11. Reviso y corrijo el texto mientras escribo	7.4%	20.4%	72.2%
12. Consulto diccionarios y libros de gramática para aclarar dudas	35.2%	16.7%	48.2%

En cuanto a los porcentajes del nivel de ESO de la Tabla 15 y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las tablas anteriores, se observa cómo los participantes de este nivel tienen una actitud menos positiva hacia la escritura, ya que el porcentaje más elevado se sitúa en la respuesta “en desacuerdo” del ítem 1. *Me gusta escribir*. Estos resultados se corresponden con el estudio realizado por Cueto, León y Andrade (2003), ya que refleja en su investigación que la actitud ante la escritura es más positiva en Primaria que en Secundaria. De nuevo los alumnos de este nivel muestran preferencia por la lectura al igual que los participantes de Grado y Posgrado. En la escala de autopercepción se observa porcentajes elevados en todos los ítems, salvo en los ítems 9. *Antes de escribir suelo tomar notas, hacer resúmenes, esquemas, etc.* y 12. *Consulto diccionarios y libros de gramática para aclarar dudas*, donde el porcentaje más elevado se sitúa en la respuesta “en desacuerdo”, lo que indica que no realizan correctamente las

fases de planificación y textualización o transcripción, incluso de revisión, que corresponden al proceso de composición escrita. A diferencia de los otros dos niveles, los alumnos de ESO sí consideran que su trabajo es de los mejores.

Tabla 15
Porcentajes obtenidos en ambas escalas según el grupo de la ESO

ESCALA DE ACTITUD	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me gusta escribir textos	41.8%	29.1%	29.1%
2. Prefiero escribir antes que leer	49.1%	10.9%	40%
3. Escribo por mi cuenta aparte de las tareas escolares	47.3%	16.4%	36.3%
4. Escribo siempre que puedo	29.1%	14.5%	56.3%
5. Prefiero escribir antes que resolver problemas de Matemáticas	32.7%	12.7%	54.6%
6. La escritura no es una pérdida de tiempo	10.9%	16.4%	72.7%
7. Uso la escritura en mi vida cotidiana	36.3%	20%	43.7%
8. Escribo con frecuencia	38.2%	12.7%	49.1%
9. Escribo sobre todo para mí mismo/a	36.3%	18.2%	45.4%
ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
1. Me resulta fácil encontrar ideas	23.6%	14.5%	61.8%
2. Me resulta fácil organizar mis ideas	20%	18.2%	61.8%
3. Me resulta fácil empezar a escribir	20%	23.6%	56.3%
4. Me resulta fácil modificar el texto cuando lo precisa	21.8%	21.8%	56.4%
5. Me resulta fácil mantener el ritmo de escritura del trabajo, es decir, continuar escribiendo una vez que empiezo	18.2%	20%	61.8%
6. Me resulta fácil expresar mis ideas con frases adecuadas y correctas	23.7%	27.3%	49.1%
7. Me resulta fácil corregir mis errores	18.2%	30.9%	50.9%
8. Cuando el profesor nos manda realizar un trabajo, el mío es uno de los mejores	34.6%	25.5%	40%
9. Antes de escribir suelo tomar notas, hacer planes, resúmenes, esquemas, etc.	40%	21.8%	38.2%
10. Escribo borradores	40%	9.1%	51%
11. Reviso y corrijo el texto mientras escribo	27.3%	20%	52.8%
12. Consulto diccionarios y libros de gramática para aclarar dudas	45.5%	18.2%	36.3%

Se ha de puntualizar que, en general, todos los alumnos de ambos grupos son conscientes de la importancia de la actividad escritora, ya que la mayoría considera que esta destreza no es una pérdida de tiempo, sin embargo, cuando escriben lo hacen más dentro del centro en el que estudian que fuera de este.

4.3.2.5. Comparación de resultados según la especialidad que ha cursado el alumnado de Posgrado

Para realizar este análisis, se han eliminado los que no han aportado ninguna información sobre la especialidad cursada, que en este caso son 13 participantes de 89 que constituían la muestra de Posgrado. Al emplear el ANOVA, se observan diferencias significativas en las puntuaciones medias totales de la escala de actitud, pero no en la de autovaloración ($F_{\text{actitud}}= 4.325$, $\text{Sig.}=.007$; $F_{\text{autovaloración}}= 2.447$, $\text{Sig.}=.071$).

Teniendo en cuenta la interpretación de las puntuaciones de la Tabla 5, se puede decir que las especialidades de Ciencias, Ciencias Sociales y Artes presentan una actitud moderada, mientras que la especialidad de Humanidades tiene una actitud positiva. En cuanto a la escala de autovaloración, sobresale de nuevo Humanidades con una percepción alta, mientras que las tres especialidades restantes presentan una percepción moderada, resultados que no sorprenden considerando la experiencia que tienen los alumnos de Humanidades en actividades que implican la composición escrita.

Tabla 16
Puntuaciones medias según la especialidad cursada en el caso de Posgrado

	Especialidad	N	Media	Desv. típica	F	Sig.
Suma Escala Actitud	Ciencias	18	29.66	8.75	4.325	.007
	Ciencias	30	30.76	6.52		
	sociales y jurídicas					
	Artes					
	Humanidades	24	36.04	4.75		
	Total	76	32.06	7.10		
Suma Escala Autovaloración	Ciencias	18	42.11	6.46	2.447	.071
	Ciencias	30	43.53	6.24		
	sociales y jurídicas					
	Artes					
	Humanidades	24	46.41	4.93		
	Total	76	43.97	5.96		

Después de realizar una prueba *Sheffé*, y habiendo agrupado los estudios de los participantes de Posgrado según su rama o especialidad, se observan diferencias significativas en la escala de actitud, puesto que sobresale la especialidad de Humanidades sobre las especialidades de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas con

el siguiente resultado: Sig.= .031 para Ciencias y Sig.= .047 para Ciencias Sociales. En la escala de autopercepción no se observan diferencias significativas en cuanto a las especialidades cursadas por los participantes de Posgrado.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos se pueden realizar determinadas conclusiones. Se ha realizado un estudio descriptivo, inferencial y correlacional con alumnos de distintas etapas educativas, de los cuales un 41% es de origen bereber a diferencia de 59% de origen europeo.

El objetivo del presente estudio fue describir la actitud y la autopercepción en el proceso escritor de 198 estudiantes de Posgrado, Grado y ESO, utilizando dos escalas de medidas: la escala de actitud ante la escritura y la escala de autopercepción de la eficacia en la escritura (ambas escalas adaptadas por Meneses Báez, Salvador Mata, & Ravelo, 2007, de las propuestas por Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993).

Tras el análisis cuantitativo se percibe, en general, una buena actitud y autopercepción de la eficacia hacia la escritura, por lo que se puede decir que la mayoría de los participantes consideran, en mayor o menor grado, que poseen las habilidades cognitivas que exige el aprendizaje y desarrollo de la expresión escrita. Lo cual implica el conocimiento de las características y de las exigencias de la expresión escrita y, por tanto, la presencia de actitudes benefactoras de la composición escrita. Según Salvador Mata (2005), esa buena actitud del escritor ante la tarea de escribir facilita el desarrollo de los procesos; no obstante, un estudiante puede percibirse a sí mismo como buen escritor, pero en la práctica esto puede variar en algunos casos.

Según los objetivos planteados para esta investigación, atendiendo a las variables sociodemográficas, se han encontrado diferencias significativas en la variable *sexo*, a favor de las mujeres en la escala de actitud y en la de autopercepción, aunque en esta última en menor grado. En cuanto a la variable *cultura de origen*, no existen diferencias significativas en ambas escalas, pero destacan con una media superior los alumnos de origen europeo, sin embargo, el grupo bereber presenta, de forma relativa, mejor autopercepción de la eficacia hacia la escritura en comparación con su actitud hacia esta. En relación con la variable *lengua materna*, destacan los alumnos que poseen

como lengua materna el español en la escala de actitud, mientras que en la de autopercepción sobresalen los alumnos con lengua materna español-*tamazight*. Por último, teniendo en cuenta la variable *titulación que cursa*, se observa cómo sobresale el grupo MDC en ambas escalas. Aunque todos los grupos superan la puntuación media en ellas, el grupo de la ESO obtiene la puntuación más baja en la escala de actitud y el grupo del GP en la escala de autopercepción.

Asimismo, es necesario señalar que los alumnos de Posgrado pertenecientes a la especialidad de Humanidades sobresalen en ambas escalas, mientras que los alumnos de la rama de Ciencias o Ciencias Sociales y Jurídicas prefieren actividades relacionadas con la asignatura de Matemáticas.

Teniendo en consideración las limitaciones de este estudio con respecto a la muestra, los resultados que se han obtenido en el estudio de la actitud y de la autopercepción por parte de estudiantes de distintas etapas educativas no son decisivos ni generalizables a todos los estudiantes de la población, ya que hay que tener en cuenta las características, capacidades y necesidades de cada uno de ellos, esto implica que si se amplía la muestra los resultados pueden variar. No obstante, pueden servir para reflexiones e intervenciones didácticas.

Cabe señalar que la actitud y autopercepción ante la escritura, aspectos de escasa investigación y desarrollo, desempeñan un profundo papel interventor en los procesos cognitivos y en la motivación hacia la escritura, los cuales inciden en las actividades escritoras.

Se considera necesario ampliar la muestra para seguir estudiando a fondo la actitud y autopercepción en la expresión escrita entre alumnos de distinto nivel educativo, sexo y etnia. Para ello, se debe aplicar el estudio a más alumnos de distintos niveles para conseguir resultados válidos y fiables en la investigación, utilizando distintos instrumentos de recogida y análisis de datos.

Se necesita, además, realizar investigaciones sobre actitudes y autopercepciones de la eficacia ante la escritura desde edades tempranas, es decir, comenzando por el nivel de Primaria, para hacer frente a posibles dificultades manifiestas de alumnos de este nivel y no las mantengan a medida que se hacen mayores.

Por último, es importante destacar que los conocimientos o instrucciones que se adquieren durante la etapa académica, influyen decisivamente en la actitud y

autopercepción de la eficacia ante la escritura, mejorándola y permitiendo al alumnado desarrollar estrategias de escritura, y que aunque la mayoría de los docentes y estudiantes consideran a las mujeres como mejores escritoras, esto no siempre se cumple (Pajares, Miller, & Johnson, 1999). Además, el dominio de la actividad escritora aumenta a medida que se avanza académicamente, de la misma forma que la actitud hacia ella y la autopercepción de la eficacia también es mayor en el alumnado de más formación académica, como es el caso de Posgrado.

A juzgar por nuestros datos, se puede resaltar que la mayoría de los participantes valoran la escritura, ya sea fuera o dentro del ámbito académico y aunque las puntuaciones más bajas se observan en el nivel de ESO, puede deberse a que se encuentran en plena etapa de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso García, C., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M. (2004). La composición escrita: de qué manera proceden los estudiantes universitarios al escribir un texto en una situación de producción determinada. En M. Álvarez (Ed.), *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 1011-1023). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Álvarez, M., Villardón, L., & Yániz, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. En M. A. Martínez Ruiz y V. Carrasco Embuena (Eds.), *III Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior* (p. 14). Universitat d'Alacant: Institut de Ciències de l'Educació-ICE.
- Álvarez, M., Villardón, L., & Yániz, C. (2010). Influencias de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs (New Jersey): Princeton-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. *Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. *Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Carrell, P. L., & Monroe, L. B. (1993). Learning styles and composition. *The Modern Language Journal*, 77(2), 148-162.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, 19(74), 39-55.
- Conley, D. T. (2003). *Understanding University Success. A Report from Standards for Success*. Cambridge: Center for Educational Policy Research.
- Cueto, S., León, J., & Andrade, F. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- De Anglat, H. D. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-21.
- De Caso, A. M. (2002): *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: la motivación en la escritura*. (Tesis doctoral, Universidad de León, León, España).
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality*, 57(2), 283-310.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1991). Are junior high schools undermining the academic motivation of early adolescents. *Elementary School Journal*, 1-48.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18-46.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *Cognitive processes in writing*, 8, 31-50.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

- García Guzmán, A., & Salvador Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: Una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 79-99.
- García, J. N., & Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- Graham, S. (1994). Motivation in african americans. *Review of educational research*, 64(1), 55-117.
- 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.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., MacArthur, C. A., Schwartz, S., & Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58(4), 322-334.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gutiérrez Cáceres, R., & Gallego Ortega, J. L. (2001). Estudio descriptivo sobre actitudes de los alumnos sordos hacia la escritura. En J. J. Bueno Aguilar, T. Núñez Mayán y A. Iglesias Galdo (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 395-404). Universidad de A Coruña: Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 385-400.

- Jegede, J. O. (1994). Influence of motivation and gender on secondary school students' academic performance in Nigeria. *The Journal of social psychology, 134*(5), 695-697.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: a review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology, 39*(3), 205-230.
- Kolb, D. A. (1999). *Experience Based Learning Systems*. London: TRG Hay/McBer.
- Marinkovich, J., Morán, P., & Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Revista Signos, 29*(40), 107.
- Meneses Báez, A. L., Salvador Mata, F., & Ravelo Contreras, E. L. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología, 10*(1), 83-98.
- Montoya, C. (2004). Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus prospectivas en Latinoamérica. *Razón y Palabra. Número 41*. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/cmontoya.html>
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Borsinger, Ann, Carlino, Paula, Di Stefano, Mariana, Pereira, Cecilia y Silvestre, Adriana. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública, 3*(6), 2-18.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fonda de la Cultura Económica.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools, 33*(2), 163-175.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 390-405.

- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of educational psychology*, 91(1), 50-61.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Romero Loaiza, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Revista de Ciencias humanas*, 21, 34-45.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2005). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza*, 23, 349-366.
- Salvador Mata, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador Mata (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: Procesos Cognitivos* (pp. 15-43). Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. *Handbook of research on teaching*, 3, 778-803.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Villardón, L., Álvarez, M., & Yániz, C. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Trabajo presentado en Univest 08, Congreso Internacional “El estudiante, eje del cambio en la universidad” de la Universitat de Girona, Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/896>
- Walker, B. J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 173-187.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational research*, 64(4), 557-573.

- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology, 30*(2), 166-189.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. *Handbook of educational psychology, 148-185*.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2002). Estilos de aprendizaje: dimensiones generales y dimensiones específicas de cada estilo. *Ponencia presentada en el 2.º Congreso Internacional Docencia Universitaria Innovación*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario

INFORMACIÓN IDENTIFICATIVA	
Edad: _____	Titulación que posee: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	Titulación que cursa: _____ _____
Cultura de origen: <input type="checkbox"/> Europea <input type="checkbox"/> Bereber <input type="checkbox"/> Gitana <input type="checkbox"/> Hindú <input type="checkbox"/> Judía <input type="checkbox"/> Otra: _____	Lengua materna: <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Tamazight <input type="checkbox"/> Otras: _____

A continuación se le presenta una serie de ítems que deberá leer detenidamente y que servirán para conocer la actitud y autopercepción de los estudiantes de posgrado del Campus Universitario de Melilla ante la escritura. Le rogamos que no deje ningún ítem sin responder, conteste marcando con X el valor que estime oportuno, siendo lo más sincero/a posible ya que es un cuestionario totalmente anónimo. Muchas gracias.

1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo.

<i>Actitudes hacia la escritura</i>		1	2	3	4	5
1	Me gusta escribir.					
2	Prefiero leer antes que escribir.					
3	Escribo por mi cuenta, fuera de la Universidad.					
4	Evito escribir siempre que puedo.					
5	Prefiero escribir antes que resolver problemas de Matemáticas.					
6	La escritura es una pérdida de tiempo.					
7	Uso la escritura en mi vida cotidiana.					
8	Escribo con frecuencia.					
9	Escribo sobre todo para mí mismo/a.					

<i>Cuando escribo un trabajo...</i>		1	2	3	4	5
1	Me resulta fácil encontrar ideas.					
2	Me resulta fácil organizar mis ideas.					
3	Me resulta fácil empezar a escribir.					
4	Me resulta fácil modificar el texto cuando lo precisa.					
5	Me resulta fácil mantener el ritmo de escritura del trabajo.					
6	Me resulta fácil expresar mis ideas con frases adecuadas y correctas.					
7	Me resulta difícil corregir mis errores.					
8	Cuando el profesor nos manda realizar un informe, el mío es uno de los mejores.					
9	Antes de escribir suelo tomar notas, hacer planes, resúmenes, esquemas, etc.					
10	Escribo borradores.					
11	Reviso y corrijo el texto mientras escribo.					
12	Consulto diccionarios y libros de gramática para aclarar dudas.					

Anexo II. Índice de tablas y figuras

TABLAS

Tabla 1. Datos de muestreo de Posgrado	18
Tabla 2. Datos de muestreo de Grado	19
Tabla 3. Datos de muestreo de Educación Secundaria Obligatoria.....	19
Tabla 4. Descripción de la muestra participante según variables sociodemográficas (%)	20
Tabla 5. Interpretación de las puntuaciones de las escalas	23
Tabla 6. Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas según el sexo	25
Tabla 7. Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas en el grupo de ESO según el sexo.....	26
Tabla 8. Puntuaciones medias de ambas escalas según la cultura de origen	27
Tabla 9. Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas en el grupo de ESO según la cultura	28
Tabla 10. Puntuaciones medias de ambas escalas según la lengua materna	29
Tabla 11. Correlación entre las puntuaciones de las escalas según la lengua materna...	29
Tabla 12. Comparaciones de puntuaciones medias de ambas escalas según la titulación que cursa.....	30
Tabla 13. Porcentajes obtenidos en los ítems de ambas escalas en el grupo de Posgrado	32
Tabla 14. Porcentajes obtenidos en los ítems de ambas escalas en el grupo de Grado ..	33
Tabla 15. Porcentajes obtenidos en ambas escalas según el grupo de la ESO.....	34
Tabla 16. Puntuaciones medias según la especialidad cursada en el caso de Posgrado .	35

FIGURAS

Figura 1. Resumen del sexo de la muestra	20
Figura 2. Resumen de la titulación que cursa.....	20
Figura 3. Resumen de la cultura de origen.....	20
Figura 4. Resumen de la lengua materna	20

