

## Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo

Begoña Martínez-Cocó, Ana M. de Caso Fuertes  
y Jesús-Nicasio García Sánchez  
Universidad de León

Este trabajo plantea la necesidad de estudiar la evolución que se produce tanto en los procesos y producto de la composición escrita como en la motivación de los alumnos hacia la escritura. Para ello, este estudio se ha basado tanto en los contenidos marcados por el currículo oficial del sistema educativo español como en diferentes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la motivación. Se han diseñado y adaptado diferentes instrumentos para evaluar las variables dependientes en una muestra de 305 alumnos de tercero y sexto de Educación Primaria y de tercero de Educación Secundaria. Los resultados indican una progresión tanto en los procesos como en la productividad y calidad de la escritura de nuestros alumnos, mientras que aparece una tendencia negativa en la evolución de su motivación hacia la composición de textos.

*Palabras clave:* Motivación, escritura, proceso, producto.

*Writing composition and motivation: a developmental perspective.* This work suggests the necessity of studying not only the development of products and processes of writing composition but also the progression of students' motivation towards writing. To this end, this study has been based in legal contents of the Spanish educational system as well as in different researches dealing with motivation and academic achievement. Also, different instruments have been designed and adapted in order to assess the dependent variables over a sample of 305 students who were engaged in 3<sup>o</sup> and 6<sup>o</sup> grades of Primary Education and 3<sup>o</sup> grade of Secondary Education. Results show a significant improvement of writing productivity and quality besides writing processes, but an important decrease of students' writing motivation along grades.

*Keywords:* Motivation, writing, process, product.

### Notas:

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del proyecto de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García), y director del Grupo de Excelencia de Castilla y León GR259.

Una parte de esta investigación fue presentada en el simposium: Dificultades del desarrollo y del aprendizaje, enfoques psicológicos e instruccionales y composición escrita, del *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrado en Oviedo el 23, 24 y 25 de abril de 2008.

El Sistema Educativo marca una serie de contenidos que han de tenerse en cuenta a la hora de introducir al alumno en el complejo mundo de la composición escrita, afirmando que los alumnos deben adquirir estrategias que les permitan comprender y producir, con cohesión y coherencia, los diferentes tipos de textos. Así, y basándonos en el Decreto 40/2007 de 3 de Mayo, el currículo de Primaria refleja los contenidos básicos referidos a la composición de textos que se deben trabajar en las aulas y que hacen referencia al conocimiento y aplicación de los elementos básicos de los textos (estructura, organización, recursos lingüísticos), planificación

---

Fecha de recepción: 10-9-08 • Fecha de aceptación: 9-4-09

Correspondencia: Jesús-Nicasio García Sánchez  
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía  
Universidad de León  
Campus de Vegazana, s/n  
24071 León  
E-mail: jn.garcia@unileon.es

(función, audiencia, estructura), redacción del borrador y revisión de la composición textual. La diferencia la marca la introducción de diferentes tipologías textuales; así, en el segundo ciclo se introducen los textos narrativos, descriptivos, explicativos, informativos y persuasivos, mientras que es en el tercer ciclo cuando se produce la introducción del texto argumentativo. En cuanto a la Educación Secundaria, y según el Decreto 52/2007 de 17 de Mayo, la gradación de los aprendizajes referidos a la composición textual se basa en los siguientes criterios: a) mayor o menor proximidad de las prácticas discursivas a la experiencia lingüística y cultural de los alumnos; b) mayor o menor complejidad de los textos en cuanto a su organización interna; y c) diversificación de los fines que se asignan a la composición de los textos. Así, vemos como los contenidos del tercer curso de Educación Secundaria hacen referencia al trabajo de estructuras textuales narrativas, descriptivas, expositivas y explicativas, pero no se menciona la elaboración de composiciones textuales argumentativas ya iniciadas en Primaria.

La importancia que el nivel educativo tiene sobre los procesos de escritura queda patente en diversos estudios como el de Graham y Harris (2000) quienes encontraron que los alumnos de cursos inferiores valoraban principalmente los aspectos superficiales de la escritura, como el deletreo o la presentación, frente a los aspectos sustantivos, como cambiar la organización del texto y mejorar su coherencia o cambiar la ideas que se quieren transmitir teniendo en cuenta la audiencia hacia la que van dirigidas. Igualmente, se ha demostrado como los alumnos más pequeños consideran que una escritura correcta es aquella que no tiene errores mecánicos mientras que los alumnos mayores y, por lo tanto, más expertos en escritura, daban mayor importancia a los aspectos sustantivos (Butler, Elashuk, y Poole, 2000). Por otro lado, la motivación también se muestra como un constructo dinámico (Linnenbrink y Pintrich, 2002) de tal modo que ésta parece aumentar desde el inicio de la escolaridad hasta los 10-11 años, mo-

mento en el que se estabiliza para disminuir durante la adolescencia (Gottfried, Fleming, y Gottfried, 2001).

En la legislación vigente se hace referencia a la importancia de la motivación, destacando que se debe motivar al alumno con el fin de mejorar su rendimiento académico y favorecer de forma progresiva el aprendizaje autónomo, aunque no ofrece pautas concretas para aumentar la motivación hacia la escritura. Se afirma que es necesario fomentar en los alumnos la valoración de la escritura como instrumento de relación social, fuente de información y de aprendizaje, y como medio de organización y resolución de problemas de la vida cotidiana.

Esta importancia ha sido contrastada por numerosos estudios que demuestran la fuerte relación que existe entre motivación y rendimiento académico en diferentes áreas; afirmando todos ellos que bien la motivación específica o alguno de sus componentes (Hernández, Soler, Núñez, González-Pienda, y Álvarez, 1998), como la autoeficacia (Martín del Buey y Romero, 2003), metas académicas o las atribuciones (Píñero, Valle, Rodríguez, González-Cabanach, Suárez, y Fernández, 1998) son predictores del rendimiento en matemáticas (Skaalvik y Skaavik, 2004), lenguas extranjeras (Lozano, García-Cueto, y Gallo, 2000), geometría (Pokay y Blumenfeld, 1990), o lectura (Guthrie, Wigfield, y VonSecker, 2000). La motivación académica se muestra, de este modo, como un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, entre las que destaca la importancia de la escritura dentro del currículum (Elbow, 2000).

Todo ello, además de las investigaciones sobre el interés y la autoeficacia (Hidi y Boscoso, 2006), provocó la inclusión del componente afectivo-motivacional en los modelos psicológicos de la escritura. Así, autores como Hayes, modificaron sus modelos iniciales de escritura (Hayes y Flower, 1980) para integrar las características del individuo en toda su extensión, de modo que si en un primer momento destacaban los

procesos cognitivos y la memoria a largo plazo como determinantes de la composición de textos, a raíz de todos estos estudios se da importancia no sólo a las metas del alumno sino también sus predisposiciones, creencias y actitudes, y los costes y beneficios de escribir (Hayes, 2006). A partir de entonces, comienza a hacerse explícita la necesidad de desarrollar la motivación del alumno para mejorar la calidad de sus textos, señalándose cómo son los escritores altamente motivados los que mantienen puntos de vista positivos tanto sobre la utilidad de la escritura como sobre el compromiso con el proceso, y son los que se enfrentan a la tarea de escribir con anticipación, sentimientos de control y una ansiedad mínima (Bruning y Horn, 2000). También se proponen las condiciones para desarrollar esa motivación hacia la composición de textos, de modo que es necesario fomentar las creencias sobre la escritura, alentar el compromiso con auténticas tareas de escritura, proporcionar contextos de apoyo, y crear un ambiente emocional positivo. Parece pues necesario el estudio de la implicación de la motivación en la composición escrita desde la perspectiva del nivel educativo, con el propósito de evaluar e intervenir en la mejora de la composición escrita con alumnos de diferentes cursos.

Dentro de este panorama general, este estudio pretende analizar tanto los resultados en procesos y producto de la escritura como los factores motivacionales hacia la composición de textos que muestran nuestros alumnos a lo largo de diferentes niveles de escolarización. De modo que se intenta observar, no sólo la relativa evolución que

siguen ambos procesos (motivacionales y de escritura), sino también la posible relación entre dichos constructos. Prevedemos que la motivación aumente de tercero a sexto de Primaria para disminuir en tercero de Secundaria, entendiendo que debería ocurrir lo mismo con los procesos y producto de la escritura si existiese una fuerte relación entre ambos procesos, pero señalando que, según nuestro sistema educativo, evidentemente la escritura debe mejorar con el paso de los cursos puesto que la enseñanza de la misma se hace más específica y completa.

## Método

### *Participantes*

La muestra está compuesta por un total de 305 alumnos, de los cuales y atendiendo al género de los mismos un 55,7% eran hombres y un 44,2% mujeres. La edad de los participantes en el estudio estaba comprendida entre los 8 y los 15 años, distribuidos en varios cursos de Educación Primaria (tercero y sexto) así como de Educación Secundaria (tercero). De este modo, tal y como se puede observar en la tabla 1, el 30,8% de los participantes cursaban tercero de Educación Primaria, con una edad de 8-9 años, el 33,1% cursaban sexto de Educación Primaria, con una edad de 11-12 años, y el 36,06% restante cursaba sus estudios en tercero de Educación Secundaria, con una edad de 14-15 años.

### *Medidas*

Para obtener medidas tanto de productividad como de calidad textual se evaluó la composición de tipología argumentativa ela-

Tabla 1. *Distribución de la muestra en función del curso y el género*

Curso	Género		Total Curso	Edad mín.máx
	Hombres	Mujeres		
3º EPO	54	40	94	8-9 años
6º EPO	60	41	101	11-12 años
3º ESO	56	54	110	14-15 años
Total Género	170	135	305	

borada por los alumnos, para ello se utilizaron una serie de parámetros e indicadores. Se aplicaron dos tipos de medidas: i) *medidas globales basadas en el lector*, que se concentran en la interpretación general que realiza el corrector para determinar si el constructo que se pretende evaluar se encuentra o no presente en el texto, y en qué grado; y, ii) *medidas formales basadas en el texto*, que se apoyan en la búsqueda y categorización de ciertas cualidades de un determinado constructo en el texto, para apoyar de este modo la verificación textual del constructo. Además, se tomaron medidas *on line* de los procesos de escritura que emplean los alumnos al realizar una tarea de composición escrita, con técnicas de retrospectiva directa mediante el empleo de un diario de escritura (*writing log*).

Por otro lado, para evaluar la motivación del alumno hacia la escritura se utilizaron medidas traducidas al castellano y adaptadas a la composición escrita como el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Se tradujeron únicamente los ítems referidos a los diferentes factores motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, creencias de aprendizaje y ansiedad). Además, se utilizaron dos cuestionarios pertenecientes al instrumento de evaluación de los procesos de planificación y otros factores psicológicos de la escritura. El primero de ellos encaminado a evaluar las actitudes de los alumnos hacia la escritura y el segundo tiene por objetivo establecer el tipo de creencias de autoeficacia hacia la escritura que el alumno posee.

El último instrumento utilizado para medir la motivación hacia la escritura de los alumnos fue el MOES II (motivación hacia la escritura II), que intenta comprobar el estilo atribucional del alumno en las tareas de composición escrita. Además, los ítems muestran si atribuyen esos éxitos o esos fracasos a la capacidad, al esfuerzo, a la dificultad de la tarea o a la suerte, ya que estas son las causas a las que mayormente atribuimos nuestros resultados (García y de Caso, 2002).

### *Procedimiento*

La recogida de datos se efectuó en los respectivos centros escolares, siendo el orden de administración de las pruebas el mismo en los diferentes centros participantes en el estudio. La evaluación de la motivación hacia la escritura, así como la elaboración de la composición escrita se realizó de manera colectiva en las propias aulas y durante el horario académico. Así, en una primera sesión se aplicaron los diferentes instrumentos de motivación. Posteriormente, y en una segunda sesión, se procedió a la realización por parte de los alumnos de la composición escrita de un texto de tipología argumentativa, con el fin de obtener información del nivel de calidad, coherencia y productividad logrado en la composición de cada alumno. Asimismo, durante la elaboración textual y mediante el empleo de una hoja de registro, se tomaron medidas *on-line* del proceso de escritura de los alumnos, para lo cual se utilizó una variante de la técnica de la triple tarea ya que no se ha evaluado el tiempo de reacción (Olive, Kelllogg, y Piolat, 2002). Mientras llevaban a cabo la escritura del texto aparecía un estímulo auditivo (con un intervalo medio de 45 segundos), tras el cual el alumno debía indicar la actividad de escritura que estaba realizando en ese momento marcando una cruz en la hoja de registro del diario de escritura. Posteriormente, se procedió a la corrección de todas las pruebas así como de los textos elaborados por los alumnos. Todos los textos fueron corregidos de modo ciego por dos investigadores expertos, obteniéndose una concordancia interjueces adecuada. Finalmente, se llevó a cabo la codificación e informatización de los datos, así como el análisis estadístico de los mismos.

### Resultados

Con el fin de examinar las diferencias estadísticas existentes entre los distintos grupos que conforman la muestra, se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza. Para ello, utilizamos como variable dependiente el curso y como variables dependientes el resto de medidas analizadas.

Los resultados revelaron un efecto principal significativo para las diferencias entre grupos [ $\lambda=.131$ ;  $F_{(94,490)}=9.209$ ;  $p\leq .001$ ;  $\eta^2=.639$ ], con un tamaño del efecto muy grande puesto que el estadístico eta cuadrado es mayor que .14. A continuación, se describen las diferencias encontradas en motivación hacia la escritura para, posteriormente, examinar las discrepancias en relación con el proceso, producto y calidad de la escritura.

#### Resultados en motivación hacia la escritura

Una vez analizados los datos referidos a los totales de las pruebas de motivación, es interesante observar los cambios que se producen en la motivación hacia la escritura en los diferentes cursos (ver tabla 2). Así, vemos como existen diferencias estadísticamente significativas tanto cuando analizamos la *motivación intrínseca*, en la que son los alumnos de tercer curso de Primaria los que obtienen puntuaciones más altas que el resto de los alumnos, como cuando analizamos la *motivación extrínseca*, en la que nue-

vamente son los alumnos de cursos inferiores los que obtienen mejores resultados, encontrando el mismo patrón evolutivo en los dos tipos de motivación. Los resultados referidos al componente motivacional de *valor de la tarea* evidencian nuevamente un claro descenso al analizar los diferentes cursos. Además, cuando analizamos los datos obtenidos en *actitudes* así como aquellos referidos a *autoeficacia* observamos como, en relación a la primera variable, los resultados vuelven a mostrar un patrón evolutivo negativo siendo los alumnos de tercer curso de Primaria los que obtienen mayores puntuaciones frente a las obtenidas por los alumnos de tercero de Secundaria. Del mismo modo, en la variable de *autoeficacia* se observa la misma tendencia con un claro descenso de las puntuaciones obtenidas por los alumnos del último curso frente a las halladas en los alumnos de cursos inferiores. Por último, se analizaron las diferentes *atribuciones causales* obteniendo evidencias de que la disminución de la motivación hacia la escritura se produce también en dichas variables. Por un

Tabla 2. Resultados significativos por cursos del análisis multivariado de la varianza para las medidas de motivación hacia la escritura.

Variables	3º EPO (N=94)		6º EPO (N=101)		3º ESO (N=110)		F	p $\leq$	$\eta^2$
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.			
Motivación intrínseca	21.87	4.495	20.85	4.614	17.88	4.712	20.156	.001	.122
Motivación extrínseca	24.29	4.303	22.13	5.141	21.81	4.799	7.647	.001	.050
Valor de la tarea	34.82	5.982	32.99	6.704	27.98	8.039	25.409	.001	.149
MSLQ: Autoeficacia	43.43	8.659	43.26	8.830	39.31	9.122	6.944	.001	.046
Actitudes	22.39	3.598	21.70	4.306	19.72	5.027	9.984	.001	.064
Atribución:									
Éxito - facilidad de tarea	13.95	3.553	13.41	2.620	12.64	2.477	5.009	.007	.033
Atribución:									
Éxito - esfuerzo	17.13	2.702	16.31	2.848	14.31	2.481	29.206	.001	.167
Atribución:									
Éxito - suerte	11.86	4.208	9.19	2.757	8.78	2.385	26.401	.001	.154
Atribución:									
Fracaso - capacidad	8.00	3.467	7.06	2.817	7.02	2.611	3.312	.038	.022
Atribución:									
Fracaso - Suerte	8.73	3.309	7.66	3.113	8.64	2.277	4.028	.019	.027

Nota. Sólo se incluyen los resultados estadísticamente significativos  $p\leq .05$ .  $\eta^2$  (estadístico eta cuadrado)= Estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) indica: .01-.06 (efecto pequeño); >.06-.14 (efecto medio); >.14 (efecto grande).

lado, hemos analizado las atribuciones referidas al *éxito*, obteniendo resultados estadísticamente significativos por cursos en *facilidad de la tarea*, en *esfuerzo*, así como en la atribución del éxito obtenido en la realización de la tarea debido a la *suerte*. Por otro lado, se analizaron las atribuciones referidas al *fracaso* obteniendo evidencias de que los alumnos de tercer curso de Primaria atribuyen el fracaso en la ejecución de la tarea a su *capacidad* en mayor medida que los alumnos de tercer curso de Secundaria mientras que, cuando analizamos los datos referidos a la atribución del fracaso a la *suerte*, observamos un cambio en el patrón evolutivo de descenso de la motivación hacia la escritura mostrado hasta ahora.

Una vez examinadas las diferentes variables analizadas de motivación hacia la escritura, podemos observar que los datos referidos a los alumnos de tercero de Educación Primaria son significativamente mayores si los comparamos con los datos obtenidos por los alumnos del resto de cursos. De este modo, se aprecia visiblemente una progresiva disminución, a medida que avanzan los cursos académicos, en la media de respuestas dadas por los alumnos en aquellas variables de motivación que muestran diferencias estadísticamente significativas. Esto queda patente en todas las variables referidas a *motivación hacia la escritura* analizadas, con una excepción, en la variable de *fracaso atribuido a la mala suerte*, en la que son los alumnos de sexto de Educación Primaria los que obtienen medias menores al resto de los alumnos.

#### *Resultados en producto textual*

En general, una vez analizados los datos referidos a productividad y calidad de la escritura utilizando un análisis multivariado de la varianza los resultados mostraron una mejora estadísticamente significativa entre los alumnos de tercer curso de Educación Primaria y los alumnos de cursos superiores de sexto de Primaria y tercero de Secundaria (ver tabla 3).

Por un lado, en los resultados obtenidos en las medidas *basadas en el texto*, los resul-

tados mostraron un incremento significativo en *productividad* a medida que avanzan los cursos académicos, de tal modo que fueron los alumnos de tercero de Secundaria los que obtuvieron mayores puntuaciones que los alumnos de sexto de Primaria, y estos a su vez, mayores puntuaciones que los alumnos de tercero de Primaria. Esta mejora estadísticamente significativa desde los cursos inferiores a los cursos superiores se observa nuevamente en las medidas referidas a *coherencia*, tanto referencial como relacional, así como a los datos obtenidos en total de coherencia textual. De este modo, los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas entre los distintos grupos evaluados en todas las medidas basadas en el texto, con puntuaciones más altas en todas las medidas textuales analizadas (productividad y coherencia) en el grupo de tercero de Secundaria, siendo en el grupo de tercero de Primaria en el que se obtienen menores puntuaciones. Vemos así, una progresión a medida que avanzan los cursos académicos y, por lo tanto, también a medida que aumenta la edad de los alumnos.

Por otro lado, cuando analizamos los resultados obtenidos en las medidas *basadas en el lector* (estructura, coherencia y calidad) podemos observar diversos resultados. En cuanto a los resultados obtenidos en la medida de *estructura textual* a pesar de observarse una mejora estadísticamente significativa en el grupo de tercero de Secundaria frente a los otros dos grupos, vemos como son los alumnos del grupo de sexto de Primaria los que obtienen una menor valoración frente a la obtenida por los alumnos del grupo de tercero de Primaria. Observamos la misma tendencia cuando analizamos los datos referidos a *calidad textual* en la que son nuevamente los alumnos de tercero de Primaria los que obtienen mayores puntuaciones frente a las que obtienen los alumnos del grupo de sexto de primaria.

Por último, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la medida de *calidad textual* de las composiciones escritas elaboradas por los alumnos, nos encontramos con una mejora estadísticamente significativa

Tabla 3. Resultados significativos del análisis multivariado de la varianza de las medidas de productividad y calidad de la escritura para alumnos de diferentes cursos.

Variables	3° EPO (N=94)		6° EPO (N=101)		3° ESO (N=110)		F	p≤	η <sup>2</sup>
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.			
<i>Basadas en el texto</i>									
Productividad	56.01	17.82	82.72	21.81	130.69	36.02	197.33	.001	.576
Coherencia referencial	1.47	1.55	3.67	2.93	6.02	2.93	94.57	.001	.394
Coherencia relacional	5.10	2.25	6.10	2.74	8.04	3.05	29.78	.001	.170
Total coherencia	3.32	1.10	3.42	.91	3.75	.55	6.64	.002	.044
<i>Basadas en el lector</i>									
Estructura	1.54	.58	1.52	.50	1.92	.67	14.63	.001	.091
Coherencia	1.61	.57	1.71	.47	2.19	.48	37.01	.001	.203
Calidad	1.40	.71	1.33	.57	1.81	.92	11.89	.001	.076

Nota. Sólo se incluyen los resultados estadísticamente significativos  $p \leq .05$

η<sup>2</sup> (estadístico eta cuadrado)= Estimación del tamaño del efecto. La regla de Cohen (1988) indica: .01-.06 (efecto pequeño); >.06-.14 (efecto medio); >.14 (efecto grande).

entre el grupo de tercero de Primaria y el resto de grupos analizados. Es decir, son los alumnos de cursos superiores los que obtienen mayores puntuaciones respecto a los alumnos de cursos inferiores, llegando a la conclusión de que las composiciones escritas de los alumnos de cursos superiores son generalmente de una mayor calidad teniendo en cuenta tanto las medidas formales como las informales.

#### Resultados en procesos de escritura

Los análisis estadísticos mostraron un incremento significativo en relación a los procesos de escritura. Así, observamos como son, nuevamente, los alumnos del grupo de tercero de Educación Secundaria los que obtienen las puntuaciones más altas, a excepción de la variable de procesos *leer información* en la que son los alumnos del grupo de sexto de Primaria los que obtienen una mayor puntuación [ $F_{(94,490)} = 2.474$ ;  $p \leq .006$ ;  $\eta^2 = .017$ ] con un tamaño del efecto pequeño. Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la variable *leer redacción* referida a los procesos de revisión textual, ni en la variable *sin relación* referida a aquellas tareas realizadas por los alumnos que no están relacionadas con

la escritura de textos. En la figura 1 podemos ver de una forma más gráfica los diferentes procesos utilizados durante la elaboración textual por los alumnos de los distintos cursos.

#### Discusión y conclusiones

Con este trabajo hemos pretendido analizar tanto los resultados en procesos y producto de la escritura como los factores motivacionales hacia la composición de textos que muestran nuestros alumnos a lo largo de diferentes niveles de escolarización, observando para ello tanto la evolución que siguen ambos procesos (motivacionales y de escritura) como la posible relación entre ambos.

En primer lugar, una de las hipótesis planteadas fue que la motivación hacia la escritura aumentaría de tercero a sexto de Primaria para disminuir en tercero de Secundaria. Los resultados obtenidos apoyan parcialmente esta hipótesis, ya que los resultados muestran un descenso de la motivación estadísticamente significativo desde tercero a sexto de Primaria, disminuyendo nuevamente en tercero de Secundaria. Este último declive apoya estudios como los de Gottfried et al. (2001) o los de Peetsma et al.

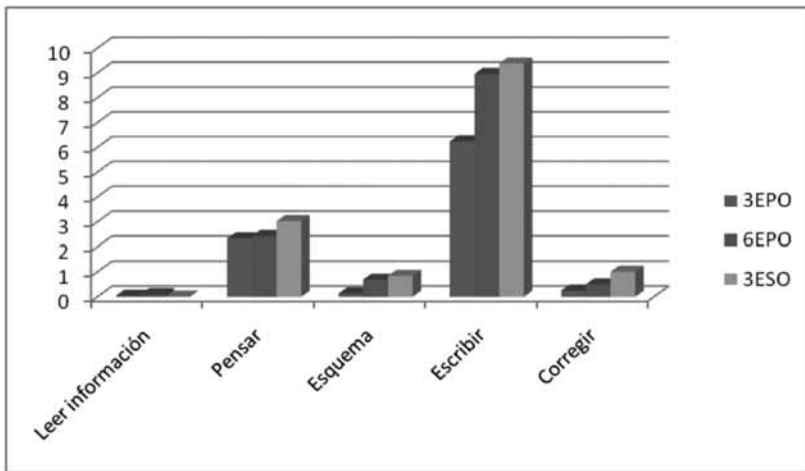


Figura 1. Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de procesos de escritura en función del curso.

(2005) que afirman que la motivación disminuye en la adolescencia. Sin embargo, ya a los 11-12 años la motivación ha disminuido con respecto a los 8-9 años. Tal vez podamos encontrar una explicación a este hecho basándonos en la tendencia actual del desarrollo, que indica cómo la adolescencia comienza cada vez antes, perdurando más en el tiempo. En este sentido, se han descrito diversos procesos que parecen esenciales para comenzar a entender los determinantes neurobiológicos de los procesos mentales en la adolescencia, identificándose las vías de conexión entre los circuitos responsables de la activación emocional y motivacional de la conducta. La posibilidad de influir mediante la educación en el desarrollo de dichas estructuras en períodos críticos específicos, como es la adolescencia, obliga a insistir en la cuidadosa programación de los cambios educativos que pudieran afectar al equilibrio motivacional del adolescente (Burunat, 2004). Los resultados de este estudio muestran como tanto la motivación extrínseca, es decir, aquella en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella (Ryan y Deci, 2002), como la motivación intrínseca, aquella cuya satisfacción es inherente a la actividad en sí misma (Valle-

rand y Ratelle, 2002), disminuyen progresivamente a lo largo de los diferentes cursos académicos. Diversos estudios han demostrado la importancia de la motivación intrínseca no sólo en la activación de determinados procesos cognitivos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva (Lepper y Henderlong, 2000), sino también en la utilización adecuada de estrategias de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades exploratorias, encontrándose evidencias empíricas de que los estudiantes con motivación intrínseca y con las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca obtuvieron un mejor rendimiento académico (Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). Por ello, podemos aventurar que si consiguiésemos aumentar la motivación hacia la escritura en este grupo de edad, sus composiciones escritas serían aún de mayor calidad, y es posible que encontrásemos cambios en los procesos de escritura utilizados por estos alumnos.

Por otro lado, los datos confirman la evolución de la escritura según el sistema educativo español, ya que nuestros alumnos muestran mejoras tanto en procesos como en producto escrito a medida que avanzan los cursos escolares. De este modo, es lógi-



co pensar que los alumnos de sexto escriban mejores textos argumentativos que los de tercero, puesto que es en éste curso cuando se produce la introducción a esta tipología textual. Mejora que se mantiene en tercero de Secundaria, a pesar de no continuar con la instrucción específica en dicho tipo de textos. Los resultados obtenidos en este trabajo confirman diversas investigaciones realizadas en el campo de la composición escrita, según las cuales la habilidad en escritura se muestra como una mejora continua durante el desarrollo cognitivo del sujeto como consecuencia de la práctica que se lleva a cabo a lo largo de los años de escolarización de los alumnos (Kellogg, 2008).

Otra de las pretensiones de este estudio ha sido observar alguna posible relación entre ambos procesos, encontrándose que mientras que la calidad y productividad de los textos escritos por los alumnos mejora con los cursos, la motivación disminuye. Observamos así una tendencia contraria a la hallada en el análisis de las variables de motivación hacia la escritura, es decir, a medida que avanza el curso académico las medias de respuestas dadas, tanto en las variables de productividad textual como en procesos, aumentan de una manera significativa. Este hecho se explica analizando la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura según los diferentes decretos comentados, de modo que en tercero de Secundaria los alumnos deberían contar con más estrategias y conocimientos sobre la escritura que en Primaria. Ante los resultados expuestos se puede señalar que existe una relación entre motivación y escritura, pero que esta relación es inversamente proporcional, por lo menos en lo que se refiere a la etapa comprendida entre los 8 y los 15 años. Sería interesante entonces comprobar si esta pauta se observa a lo largo de los estudios universita-

rios, donde se supone que los alumnos ya tienen consolidados sus conocimientos sobre escritura y su motivación hacia los estudios; o comprobar los diferentes niveles motivacionales y de escritura dentro de un mismo nivel educativo, de modo que dentro de un mismo curso se determinase el nivel motivacional respecto al nivel de escritura.

Los resultados hallados se muestran como punto de referencia y discusión para futuras investigaciones. En este sentido, destacamos la importancia de este tipo de estudios ya que manifiestan la necesidad de adecuar las prácticas de enseñanza a las características y la motivación del alumno, y además la motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico. Por ello, resulta necesario seguir profundizando en el conocimiento de las relaciones entre las variables estudiadas, junto con otro tipo de variables, como pueden ser las estrategias motivacionales e incluso diferentes contextos, con el fin de llegar a una mayor comprensión de dichas variables y de su posible interacción.

Así todo, este estudio no está exento de limitaciones que podrían aclarar algunas de las dudas surgidas, así por ejemplo, ¿observaríamos la misma tendencia evaluando a todos los cursos? Quizás sería interesante confirmar estos datos con un estudio evolutivo en el cual se vea directamente la progresión de los alumnos tanto en motivación como en escritura. Por otro lado, no cabe duda de que la motivación cuenta con más factores de los que se han valorado en este estudio, como puede ser la autoestima del alumno o los niveles de exigencia del profesor (García y de Caso, 2002; de Caso y García, 2006). De este modo, podremos obtener progresivamente una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos y de las variables implicadas en el mismo.

#### Referencias

- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 87-104.
- Butler, D., Elascuk, C. L., y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: a report of

- three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Decreto 40/2007, de 3 de Mayo de 2007, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 52/2007, de 17 de Mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Escudero, J. R., y Vallejo, G. (1999). Cuestionario para evaluar las actitudes de los estudiantes de ESO hacia las matemáticas. *Aula Abierta*, 74, 193-208.
- García, J. N., y De Caso, A. M. (2002). Evaluación e Intervención en la Motivación Hacia la Escritura en Alumnos con Dificultad de Aprendizaje. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica (pp 135-143)*. Madrid: Pirámide.
- García, J. N., Marbán, J. M., y de Caso, A.M. (2001). Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura. En J. N. García, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica (pp. 151-155)*. Barcelona: Ariel.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic/intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 3-13.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., y VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2) 331-341.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing (pp. 3-30)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En C. A. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research (pp. 28-40)*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, J., Soler, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Hidi, S., y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research (pp. 144-157)*. New York: Guilford Press.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive development perspective. *Journal of writing Research*, 1(1), 1-26.
- Lepper, M. R., y Henderlong, J. (2000). Turning play into work and work into play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation and performance*. London: Academic Press.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2) 344-347.
- Martín del Buey, F., y Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martín, A. V., y Rodríguez, M. J. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores. *Aula Abierta*, 82, 97-114.
- Nolen, S. B. (2003). The development of interest and motivation to read and write. *Paper presented at the 10th biannual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy*.
- Olive, T., Kellogg, R. T., y Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. In T. Olive y C. M. Levy (Eds.), *Contemporary tools and techniques for studying writing (pp. 31-61)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., y Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225.
- Pintrich, P. R., Smith, D.A., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: The University of Michigan, School of Education.

- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Suarez, J. M., y Fernández, A. P. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 72, 249-276.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3), 1187-1203.
- Valle, A., García, M. S., González-Pumariiega, S., González-Cabanach, R., Rocés, C., Núñez, J. C., Álvarez, L., y González-Pianda, J. A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA): un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-200.
- Vallerand, R. J., y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Research for the future: Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

