

RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA ESCRITURA¹

ANA M^a DE CASO-FUERTES²
Y
JESÚS-NICASIO GARCÍA-SÁNCHEZ
Universidad de León, España

ABSTRACT

This work analyzes the importance of including the motivational component on writing instruction. The importance of motivation in school achievement and how this motivation varies depending on the context are presented. The most evident four motivational factors are mentioned, task value, levels of demand, expectancies and beliefs, and causal attributions. Once different representative motivational studies of different cultures are described and analyzed, it can be noted the lack of motivational studies in writing, so a variety of techniques and strategies that researchers have suggested to train it are presented. The article concludes with the possible implications that writing instructions focused on motivational strategies would have on our learning disabled students.

Key words: Motivation, Writing composition, Motivation towards writing composition.

RESUMEN

Este trabajo analiza la importancia de incluir el componente motivacional en la enseñanza de la escritura. Para ello, primeramente se expone la importancia de la motivación en el rendimiento académico y cómo ésta varía de un contexto a otro, mencionando los cuatro determinantes más evidentes de la misma: valor de la tarea, estándares de realización, creencias

Continúa

¹ Durante la realización de esta investigación se recibieron fondos de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, DGI-MCyT, BSO2003-03106, for 2004-2006, concedido al Investigador Principal, el segundo autor.

² Correspondencia: JESÚS-NICASIO GARCÍA, Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación; Psicología Evolutiva y de la Educación; Universidad de León, Campus de Vegazana, s/n; 24071-León, España. *E-mail:* dfcjgs@unileon.es

y expectativas, y atribuciones causales. Una vez descrito y analizado estudios representativos de diferentes culturas sobre motivación y rendimiento, se hace notar la falta de este tipo de estudios en un área tan importante a nivel curricular como es la escritura, exponiéndose las técnicas y estrategias que los investigadores sugieren para la instrucción de la misma. Se concluye con las posibles implicaciones que instrucciones dirigidas a fomentar la motivación en la escritura tendrían en los textos escritos por los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Motivación, composición escrita, motivación hacia la escritura.

INTRODUCCIÓN

En 1913, John Dewey justificó que la calidad del aprendizaje basado en el interés es mejor que el basado en el esfuerzo (citado por Mayer, 2001), por lo que si los profesores siguen favoreciendo el aprendizaje basado en el esfuerzo, es por una creencia tradicional: “la vida está llena de cosas sin interés que han de ser llevadas a cabo”. Sin embargo, las diversas teorías tienen también diferentes implicaciones educativas, ya que, mientras la teoría del esfuerzo enseña y practica las habilidades de manera aislada, la teoría del interés intenta integrarlas dentro del contexto en el que están inmersos nuestros alumnos (Mayer, 2001).

Actualmente parece más apropiado y eficaz aprender dentro de un contexto que aisladamente, por lo que el objetivo del profesor debe ser fomentar el aprendizaje basado en el interés mediante la exposición de tareas atractivas que sean significativas para los alumnos. Este interés puede ser la base para una mayor motivación, puesto que si algo atrae y capta la atención, estaremos más dispuestos a llevar a cabo las acciones necesarias para satisfacer nuestra curiosidad.

Una definición clásica de motivación entiende ésta como el *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Valle, Núñez, Rodríguez & González-Pumariega, 2002), por lo que la motivación influye de modo principal en el tipo de acción elegida por el sujeto (dirección de la

conducta), en el tiempo que el sujeto pasa realizando tal acción (persistencia de la conducta) y en el esfuerzo dedicado a la misma.

Debido a la influencia que la motivación parece tener sobre nuestra conducta, es obvia la necesidad de la misma para una implicación absoluta en los procesos académicos, puesto que el aprendizaje requiere grandes dosis de tiempo y esfuerzo, donde el alumno debe elegir la mejor acción a realizar para obtener un máximo rendimiento. Así, por ejemplo, Lorenzo (2001) o Lozano, García-Cueto y Gallo (2000) demostraron la relación existente entre los niveles motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las puntuaciones en pruebas que evaluaban los niveles alcanzados por los alumnos en esa materia. Por tanto, parece lógico el interés que muestran Meyer y Turner (2002) en proponer y enfatizar la necesidad de complementar la emoción, la motivación y la cognición en los diferentes programas de instrucción, entendiendo la emoción como parte esencial de la motivación.

Montero, de Dios y Huertas (2001) hablan de diferentes estilos motivacionales y conciben el desarrollo de los mismos como dependiente de la historia personal de aprendizajes, en el sentido de una experiencia acumulativa y progresiva. No dudan en utilizar la misma terminología que desarrollaron Dweck y Elliott en 1983 para describir tres patrones generales de motivación que aparecen en el contexto académico: la *motivación por el lucimiento*, donde los alumnos buscan “quedar bien”, y conciben la inteligencia

como un rasgo genérico, global y no modificable, de modo que atribuyen el éxito a causas internas y no controlables (capacidad) y el fracaso a causas externas variables (mala suerte); la *motivación para evitar valoraciones negativas* sería otro de los patrones, donde el alumno busca “no quedar mal”, de modo que también conciben la inteligencia como una habilidad no modificable, pero atribuyen el éxito a causas variables y externas (suerte) y los fracasos a causas internas y no controlables (capacidad), lo que les va a provocar una indefensión; y la *motivación por el aprendizaje*, que sería el patrón de motivación más adaptativo y el que favorece un mejor rendimiento, ya que considera la inteligencia como un conjunto de habilidades incrementables con el esfuerzo, por lo que éste sería la causa tanto de sus éxitos (hoy me he esforzado mucho) como de sus fracasos (no me he esforzado lo suficiente).

Puesto que existen estudios, como el de Valle y Gómez (1997), que demuestran cómo los estudiantes con más altos niveles de motivación intrínseca (estudiar para aprender) utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje significativo que los estudiantes con niveles altos de motivación extrínseca (estudiar para sacar buenas notas), la motivación académica se muestra como un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas (Garrido y Pérez, 1996), entre las que se puede destacar la importancia de la escritura dentro del currículum (Elbow, 1998, 2000).

Determinantes de la Motivación

Diferentes investigadores coinciden en afirmar la importancia que tienen las metas del aprendizaje en la motivación del alumno, de modo que parece que una mayor motivación intrínseca está relacionada con metas de aprendizaje dirigidas al dominio de la tarea en sí, mientras que las metas relacionadas con la preservación de la autoestima tienen mayor relación con la motivación extrínseca (Church, Elliot & Gable, 2001; McGregor & Elliot, 2002); así mismo, aquellas metas que aumentan el nivel de

realización parecen ser las que están dirigidas a conseguir juicios favorables.

Estas metas se pueden entender como el *valor* que los alumnos dan a la realización y finalización de las diferentes actividades escolares, de modo que coincide con la visión de autores como Valle et al., (2002) o Wolters y Pintrich (2001), que provoca que éste valor sea un determinante de la motivación.

Un segundo componente que parece influir en la motivación académica de los alumnos son las *expectativas, autopercepciones y creencias* sobre la tarea y sobre las capacidades de uno mismo a la hora de realizar la tarea (García y de Caso, 2002 a; Valle et al., 2002; Wolters y Pintrich, 2002). En este sentido, Valle y sus colaboradores (2002), afirman que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones; por eso se debe tener en cuenta la integración del autoconcepto en las corrientes teóricas del estudio de la motivación académica. Además, si el futuro apunta hacia una importancia relevante de las creencias de autoeficacia en el rendimiento académico (Linnenbrink & Pintrich, 2003), y esa autoeficacia percibida depende de la materia o área de la que se trate, parece claro que la motivación puede variar según el área curricular de que se trate y, por tanto, puede ser que un niño tenga una gran motivación para realizar tareas matemáticas y ninguna para escribir. De hecho, Pajares (2003) opina que la autoeficacia es el punto central de la motivación, sobre todo cuando hablamos de una motivación hacia la escritura, campo o contexto en el que se insertan los estudios del autor.

Un tercer determinante de la motivación que mencionan investigadores como Mussen, Conger, Kagan y Huston (1990) o García y de Caso (2002 a), serían las *atribuciones* que hacen los alumnos de sus éxitos o fracasos, de modo que según sean esas atribuciones, su ansiedad y su estado afectivo y emocional en general, varia-

rán, lo que provoca un cambio en la motivación (Valle et al., 2002, Wolters & Pintrich, 2001).

Según la literatura existente sobre las atribuciones causales, cuatro parecen ser las causas a las que mayormente se atribuyen los éxitos y/o los

fracasos: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte; de modo que podemos clasificarlas a lo largo de tres dimensiones: interna/externa, estable/inestable, y controlable/incontrolable. La tabla 1 muestra cada una de las causas más importante según estas características.

TABLA 1

Principales atribuciones de los éxitos y los fracasos a lo largo de tres dimensiones

INTERNA	ESTABLE INCONTROLABLE <i>Capacidad</i>	INESTABLE CONTROLABLE <i>Esfuerzo</i>
EXTERNA	CONTROLABLE <i>Dificultad de la tarea</i>	INCONTROLABLE <i>Suerte</i>

Si por ejemplo atribuimos el éxito a una causa interna, estable e incontrolable como la capacidad, nuestras expectativas de éxito futuro aumentarán, ya que nos creemos capaces de realizar la tarea siempre, lo que nos proporciona una mayor motivación hacia la misma; pero si es el fracaso lo atribuido a la capacidad, los efectos serán los inversos, puesto que nuestras expectativas de éxito disminuirán al vernos incapaces y poco habilidosos. Lo mismo aumentará la motivación si conseguimos que nuestros alumnos atribuyan tanto sus éxitos como sus fracasos al esfuerzo; o si atribuyen los fracasos a factores externos e inestables como la mala suerte. Por el contrario, disminuirá la motivación si atribuyen sus éxitos a la suerte o a la facilidad de la tarea (la próxima puede ser difícil), y sus fracasos a la falta de capacidad, como se ha mencionado anteriormente (Valle et al., 2002). Por esto, es muy importante enseñar a nuestros alumnos a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado, ya que es una variable que puede cambiar (es inestable) si nosotros queremos (es interna), y depende del control de uno mismo (es controlable). Así, autores como Miranda, Arlandis y Soriano (1997), proponen un entrenamiento atribucional para ver los efectos que estas atri-

buciones tienen sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Diversas investigaciones, como Pintrich y Anderman (1994), demuestran que una de las variables que distinguen a los alumnos con dificultades de aprendizaje de sus compañeros sin dificultades es, precisamente, que los primeros hacen más atribuciones externas tanto de sus éxitos como de sus fracasos, lo que les lleva a responsabilizarse menos de sus actos, provocando menor motivación hacia el estudio y la actividad académica.

Un último componente que parece influir en la motivación de los alumnos son los *niveles de exigencia o estándares de realización* (García, 1993; García y de Caso, 2002 a; Mussen et al., 1990), que hacen referencia a la auto-evaluación de la realización de la tarea mediante la comparación de ésta con tres posibles modelos: (1) la pauta marcada por el profesor, (2) la realización de los compañeros o (3) las propias realizaciones anteriores, de modo que a medida que la realización de la tarea se aproxima a los ideales exigidos por su entorno, aumentará la motivación de logro hacia esas tareas.

Influencia de la motivación en la escritura

“*Aprender a escribir es una tarea que asusta y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo detendrá el éxito académico*”. Esta cita de Klassen (2002 a) refleja muy bien la complejidad que entraña la tarea de escribir y la necesidad de una alta motivación para llevarla a cabo si, como se ha dicho antes, la autoestima y las creencias de autoeficacia influyen en este proceso implicado en la activación y persistencia de la conducta. Bruning y Horn (2000) explican claramente esta relación entre motivación y escritura, clamando por la necesidad de fomentar la motivación de los alumnos hacia esta actividad.

Puesto que el proceso de composición de textos es un proceso de solución de problemas muy complejo (Miras, 2000), los alumnos necesitan desarrollar fuertes creencias motivacionales sobre la relevancia y la importancia de la escritura para saber enfrentarse con las complejidades y frustraciones que la tarea en sí conlleva, además de aprender a ser persistentes y flexibles, puesto que es una actividad que requiere un control constante del progreso hacia las metas.

Bruning y Horn (2000) demuestran que los escritores altamente motivados son capaces de desplegar diferentes estrategias, técnicas y acercamientos a medida que cambian sus propósitos y su audiencia, manteniendo puntos de vista positivos no sólo sobre la utilidad de la escritura sino también sobre el compromiso con el proceso. A la vez estos escritores se enfrentan a la tarea con anticipación, sentimientos de control y una ansiedad mínima, por lo que su producción escrita es segura y relativamente libre de estrés.

Nuestra experiencia en las aulas y la opinión de los profesores de primaria y secundaria, es que la mayoría de los alumnos no realizan esta actividad mostrando estas características, sino que más bien escriben lo que piensan (Scardamalia & Bereiter, 1992) sin pararse mucho a planificar los propósitos, las necesidades

de la audiencia, la organización del texto o el propio tema de escritura, por lo que se podría intuir que uno de sus problemas es la escasa motivación que muestran hacia el proceso en sí, existiendo de este modo, la necesidad de enfatizar la motivación para escribir. Este cambio motivacional, que sería necesario inculcar en nuestras aulas, ayudaría a los estudiantes a ver los beneficios de la escritura a pesar de demandar un considerable esfuerzo y numerosos riesgos (Bruning & Horn, 2000).

Parece indiscutible que el conjunto de creencias que tienen los alumnos sobre la escritura va a afectar su composición de textos, por lo que sería necesario que los estudiantes experimenten la escritura como algo que tiene sentido, comunicación auténtica. Para cumplir este objetivo y lograr que los alumnos vean la escritura como algo propio, es esencial el papel del profesor, ya que sus concepciones acerca de ésta influirán en las creencias de sus alumnos sobre la misma, como mencionan Graham, Harris, McArthur y Fink (2002) al comprobar cómo las creencias del profesor determinan el estilo instruccional de éste a la hora de enseñar a escribir.

Tampoco se debe olvidar que la motivación hacia la escritura requiere una apreciación de la relación entre el lenguaje oral y el escrito (Bruning y Horn, 2000), ya que si los alumnos desde muy pequeños aprenden a hablar casi correctamente ¿por qué les cuesta tanto escribir bien cuando el fin de uno y otro lenguaje es el mismo? quizás sea debido a que el lenguaje oral está inserto en un contexto real mientras que el lenguaje escrito necesita más “imaginación” para introducirse en la situación, por ello los profesionales han de saber contextualizar al máximo la situación en la que el niño ha de escribir, hacérsela lo más real posible.

La motivación en los alumnos con dificultades de aprendizaje de la escritura

Graham y Harris (1999 a y b) apuntan cómo los alumnos con dificultades de aprendizaje de

la escritura difieren con respecto a sus compañeros sin dificultades tanto en el *escaso uso de los procesos de auto-regulación*, lo que provoca una escasa planificación (poca atención dirigida a las necesidades de la audiencia, a la organización del texto, al establecimiento y desarrollo de metas, y a las limitaciones del tema), monitoreo, evaluación y revisión, como en el *exceso de errores mecánicos* (deletreo, uso de las mayúsculas, puntuación, grafismo...), la *escasa productividad* que presentan, una *revisión ineficaz* y la *sobrevaloración de la importancia de las habilidades de producción del texto*. También Wong (2000) contrasta las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje y los alumnos sin dificultades en la escritura, llegando a la conclusión de que los primeros tienen dificultades sustanciales a la hora de expresar sus ideas en texto y necesitan más tiempo para completar y transcribir esas ideas.

El hecho de que los estudiantes con estas dificultades de aprendizaje escriban de manera más pobre que sus compañeros, hace que éstos se queden retrasados y tengan muchos más problemas académicos, provocando una historia de fracasos continuados que repercute en un patrón atribucional desadaptativo y en una baja autoestima personal, teniendo una imagen de sí mismos más negativa (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González-Cabanach & Valle, 2000), lo que se puede entender como falta de motivación al ser estos aspectos determinantes de la motivación, y provocando a su vez, en muchos casos, un fracaso o incluso un abandono escolar.

De hecho, Graham y Harris (en prensa) atribuyen la poca elaboración de las composiciones de estos niños a las dificultades que estos alumnos tienen para mantener un esfuerzo sostenido, necesario a la hora de escribir, escaso esfuerzo que puede deberse a ese historial de fracasos que provoca una pérdida de autoestima y autoeficacia percibida o, lo que es lo mismo, falta de esfuerzo debido a la falta de motivación por la dificultad que entraña la tarea de escribir en sí. Estos investigadores lo ejemplifican con el estudio de

un caso real, Arthur Dent, un alumno con dificultades de aprendizaje de la escritura que es reacio a escribir, a menudo se frustra mientras escribe y evita, por tanto, trabajar o compartir sus escritos con sus compañeros, características todas ellas típicas de una escasa motivación hacia la escritura, ya que son señales de una baja autoestima y la creencia de poca habilidad para escribir.

Por otro lado, existen estudios que muestran cómo las personas con deficiencia mental poseen una menor motivación académica que desemboca en un menor rendimiento que los alumnos “normales” de igual edad mental (Montero, 1996), lo que sólo se puede explicar en base a las expectativas de fracaso más altas, la menor autoestima y la competencia percibida más baja de los alumnos con deficiencia mental. Si estas características de este tipo de alumnos, como defiende Montero (1996), son debidas a una historia persistente de fracasos ¿no poseerían estas mismas características los alumnos con dificultades de aprendizaje? ya que éstos últimos también cuentan con un historial de fracasos continuados (González-Pienda et al., 2000).

Si esto es así, se debe señalar también que no parecen existir diferencias cualitativas entre los patrones motivacionales hacia la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje y los patrones motivacionales de los alumnos con bajo rendimiento (Klassen, 2002 a), por lo que, aunque estemos hablando de alumnos con dificultades de aprendizaje, podremos generalizar estas características a los alumnos con bajo rendimiento, de modo que a la hora de investigar la motivación en estos alumnos podremos trabajar con unos u otros indistintamente. Ello es coincidente con la no distinción en base a medidas de CI de alumnos que cumplen el criterio de discrepancia CI-rendimiento (DA) y los que no pero que también presentan bajo rendimiento (BR) (Aaron, 1997; Fletcher, Francis, Shaywith, Lyon, Foorman, Stuebing, y Shaywitz, 1998; Stanovich y Stanovich, 1996) y que se confirma en el caso de la escritura (García, 1998).

Investigaciones relacionadas con la motivación hacia la escritura

Existen numerosas investigaciones que tratan de relacionar la motivación con numerosos tipos de variables. Por ejemplo, Wong (1998) menciona los buenos resultados obtenidos por diferentes investigadores en intervenciones que combinan el entrenamiento en atribuciones causales (uno de los determinantes más importantes de la motivación), y el entrenamiento en estrategias de autocontrol y autorregulación para mejorar la comprensión lectora en alumnos con dificultades de aprendizaje. En España también, el equipo dirigido por los profesores Julio Antonio González-Pienda y José Carlos Núñez de la Universidad de Oviedo, estudia la influencia de las metas académicas, atribuciones, autoestima y autoconcepto en el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, tanto de alumnos de secundaria como universitarios (González-Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pienda, 1996; González-Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez, Núñez, 1999; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega & García, 1997; González-Pienda et al., 2000; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, & García, 1995; Núñez, González-Pienda, García, González, Roces, Álvarez & González, 1998; Valle et al., 1998).

También, autores iberoamericanos como Boruchovitch (2004) han tratado de relacionar componentes motivacionales, como las atribuciones de niños entre 8 y 14 años, y el éxito en un contexto específico como es el de las matemáticas, concluyendo que la atribución más importante para el éxito en matemáticas es el esfuerzo realizado; o de la Torre y Godoy (2004), que también estudian la influencia de las atribuciones, en este caso del profesorado, en el componente afectivo. Otros autores que estudian cómo influyen los comportamientos de los docentes en la motivación de los estudiantes son Rego y Pereira (2004), que tras pasar unos cuestionarios a 1201 estudiantes entre 16 y 19 años, concluyen que hay cuatro dimensiones comportamentales (comportamiento participativo, orientación práctica, concienciosidad y cortesía) que explican el

57% de la varianza de la motivación de los estudiantes.

Otra reciente línea de investigación iberoamericana basada en otro componente motivacional diferente a las atribuciones, es la seguida por Valdéz, Mondragón y Morelato (2005), los cuales intentan comparar la estructura mental del autoconcepto en niños mexicanos y argentinos, pareciendo que los argentinos se orientan de forma más natural hacia el desarrollo intelectual mientras que los mexicanos requieren de mayor orden y severidad. Anteriormente, también Mestre, Samper y Pérez-Delgado (2001) realizaron un estudio longitudinal para observar el desarrollo del autoconcepto en 333 adolescentes con una media de 15 años, concluyendo que factores como la cohesión, la expresividad y la organización familiar favorecen un autoconcepto positivo mientras que la conflictividad familiar mantiene una relación negativa con el autoconcepto.

Sin embargo, hasta hace poco no existía ninguna investigación que relacionase todos los componentes de la motivación con la escritura; sí había investigaciones que evaluaban, aparte de los componentes cognitivos que la tarea de escribir conlleva, otras variables que son determinantes para una buena motivación, como la autorregulación, la autoeficacia o las atribuciones, pero ninguna de esas variables eran centrales en las investigaciones. Actualmente, García y de Caso (2004) llevaron a cabo un estudio donde intentaban mejorar la escritura a través de técnicas motivacionales, logrando con éxito modificar la calidad y productividad de los textos escritos por una muestra de 66 alumnos de 5º y 6º de educación primaria con dificultades de aprendizaje, pero que no aumentaron su motivación todo lo que se pretendía, puesto que sólo las actitudes hacia la escritura se hicieron más positivas tras el entrenamiento específico.

Klassen (2002 a y b) realiza una revisión de los estudios que tienen en cuenta la influencia de las creencias sobre autoeficacia en la composición escrita (componente principal de la motivación según Pajares, 2003), encontrando únicamente 16

estudios que miden, de manera muy precaria este factor, el cual considera como componente motivacional, pero que como él mismo recalca, no es la variable central de estudio en ninguna de esas investigaciones.

Mediante esa revisión se llega a la certeza de la importancia que tienen las creencias sobre la autoeficacia en la predicción de la calidad de la escritura en alumnos pre y adolescentes, señalando que la necesidad de creer en nuestras propias capacidades es esencial para dirigir y ejecutar las diversas habilidades que la tarea de escribir conlleva. Pero además, expone cómo las creencias sobre la propia autoeficacia son evaluaciones específicas que dependen del contexto y que se forman mediante la propia experiencia, las experiencias vicarias, la persuasión social y las interpretaciones de los estados fisiológicos y emocionales, formando parte de la motivación de la persona para escribir.

Otra investigación que muestra cómo los alumnos con dificultades de aprendizaje presentan un bajo nivel de motivación y creencias desadaptativas sobre las causas que provocaban sus éxitos o sus fracasos (atribuciones) es la que llevaron a cabo Sexton, Harris y Graham (1998) de modo que, además de enseñar estrategias que les ayudasen en la planificación de la escritura, también intentaban mejorar las atribuciones que realizaban los alumnos utilizando la estrategia *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*, donde enseñan a los estudiantes estrategias explícitas y específicas para la planificación y la revisión, en combinación con otros procedimientos para regular el uso de estas estrategias, el proceso de escritura y las conductas no relacionadas con la tarea.

Los resultados obtenidos por estos investigadores fueron muy buenos en cuanto a mejora de la calidad de los escritos de los alumnos con DA y en cuanto a la mejora de las atribuciones causales que hacían; pero si analizamos la intervención en profundidad veremos cómo, una vez más, el elemento principal era de nuevo la escritura y la enseñanza de sus estrategias, por lo que

la atención a las atribuciones es un aspecto secundario, lo que hace pensar que si prestando un poco de atención a esa variable ya se consiguen mejoras ¿no se mejorará la motivación de los alumnos con dificultades de aprendizaje notablemente si elaboramos una intervención que se centre en todas las variables motivacionales y entrene también en estrategias de escritura dándole igual valor, no más, que a los factores motivacionales?

Fomento de la motivación hacia la escritura

De todo lo mencionado anteriormente se desprende la necesidad de fomentar la motivación de nuestros alumnos hacia los diferentes aprendizajes, ya que esta motivación mejora el rendimiento de éstos, hecho que demostraron por ejemplo, Wolters y Pintrich (2001), en cuya investigación relacionan la motivación de los alumnos y el rendimiento de éstos en tres áreas diferentes: matemáticas, sociales e inglés. Ésto unido a la importancia que parece tener este elemento motivacional a la hora de escribir, hace preguntarnos ¿cómo fomentar entonces la motivación hacia una de esas áreas académicas como es la lengua y concretamente hacia la escritura? Linnenbrink y Pintrich (2002) opinan que la motivación es dinámica y por tanto, los alumnos pueden ser motivados de múltiples maneras, pero lo importante es entender cómo y por qué los estudiantes están motivados para el rendimiento escolar.

Rheinberg, Wollmeyer y Rollet (2000) apuntan que el comportamiento motivado está en función de la persona y de la situación, por lo que a la hora de intervenir debemos hacerlo en contextos específicos y asignaturas concretas; de ahí que no sea lo mismo intentar motivar hacia las matemáticas que hacia la escritura, y que se deban elaborar instrumentos e intervenciones diferentes para cada una de las áreas. Por ello y concretando en la escritura, se va a realizar un repaso de las condiciones más idóneas que, según los diversos expertos en el tema, se deben dar para un aprendizaje significativo de la escritura.

Hay que tener en cuenta que a pesar de que se ha desarrollado un amplio conocimiento práctico sobre la instrucción de la escritura, todavía existen relativamente pocos análisis científicos dirigidos a estudiar los factores motivacionales cruciales en el desarrollo de la misma y cómo intervenir para aumentar la motivación hacia la realización de esta actividad.

Bruning y Horn (2000) hablan de cuatro factores necesarios para desarrollar una adecuada motivación para escribir. El primero de ellos sería *fomentar las creencias funcionales sobre la escritura*, de modo que esas creencias sean lo suficientemente potentes para llevar a cabo todo el proceso de componer un texto. Esto significaría dar un valor a la escritura, con lo que se está refiriendo al primer determinante de la motivación que mencionaba García y de Caso (2002 a), Mussen et al. (1993), Valle et al. (2002), o Wolters y Pintrich (2001). También este factor se refiere a la importancia de creerse competente como escritor, es decir, a la autoeficacia, la cual Klassen (2002 a y b) ha mostrado como indispensable para escribir textos de calidad y también la ha clasificado como componente de la motivación.

El segundo factor influyente en el desarrollo de la motivación hacia la escritura sería *fomentar el compromiso de los estudiantes a través de auténticas metas y contextos de escritura*, o lo que es lo mismo, aumentar el interés del alumno hacia esta tarea mediante el acercamiento a la realidad y experiencia diaria del estudiante. Como se puede comprobar, este factor viene determinado por la actuación de los profesores en sus clases, ya que su entusiasmo y sus acciones proporcionan modelos para las percepciones de los estudiantes sobre la escritura, como ya mencionaban Graham y Harris (2002) y Graham et al., (2002). Este objetivo se debe llevar a cabo mediante estrategias como dividir las tareas de escritura en partes más manejables, proporcionar información que modele las creencias de los estudiantes o suministrar el feedback oportuno.

Un tercer factor consistiría en *proporcionar un contexto adecuado de apoyo a la escritura*

puesto que ha sido bien recalcada la complejidad que esta tarea conlleva. Debido a esa complejidad de la tarea, es fundamental mantener el nivel motivacional, para lo que se debe conseguir un equilibrio entre los costes potenciales de varios modos de acción y sus beneficios, lo cual se consigue mediante el compromiso con metas específicas y desafiantes pero abordables con un esfuerzo razonable. Así, los profesores deben ayudar a sus alumnos a asentar esas metas mediante definiciones claras, deben desarrollar hábitos y estrategias que les ayuden a conseguirlo y, a su vez, han de saber observar y juzgar su realización, ofreciendo un adecuado feedback.

Por último, el cuarto factor mencionado por Bruning y Horn (2000) consistiría en *crear un ambiente emocional positivo*, ya que cuando los escritores comienzan a escribir, se encuentran en un ambiente desconocido con nuevas normas que pueden producir sentimientos de falta de control y ansiedad que lleven a evitar la escritura. Para conseguir este ambiente positivo se deben eliminar todas esas condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa e intentar asegurar que los estudiantes se diviertan con la misma; a su vez también se debe buscar el compromiso por parte de los alumnos y proporcionarles una medida significativa de control, por ejemplo, dejarles elegir sobre qué quieren escribir.

En cuanto a esta posibilidad de elección tanto del tema a escribir como de la estrategia a utilizar, Reynolds y Symons (2001) en tareas de búsqueda de textos, demostraron cómo la posibilidad de elegir los materiales de lectura y el formato, aumentaron la motivación de los alumnos de tercer curso. También demostraron cómo un contexto interesante y atrayente para los estudiantes mantiene la persistencia de éstos en la tarea de búsqueda de información.

Otros autores como Graham, Harris y Larsen (2001) apuntan, entre las características que debe tener una adecuada instrucción en escritura, algunas que tienen que ver con la motivación, por ejemplo, resaltan la importancia de hacer la

escritura motivante mediante el buen humor, la creación de un ambiente libre de riesgos, permitir a los estudiantes elegir sus temas de escritura (como se acaba de mencionar) o modificar las tareas mandadas por el profesor, desarrollar temas de interés para los alumnos, reforzar las realizaciones de los alumnos, especificar los objetivos de cada lección, promover una aptitud de “yo puedo” (autoeficacia), modelar actitudes positivas y proporcionar oportunidades para que los alumnos regulen su comportamiento. También Graham y Harris (2002) recalcan la importancia de asentar expectativas altas pero realistas, ignorar las expectativas negativas, mejorar la calidad de las interacciones en clase, planificar tareas de escritura que los estudiantes puedan realizar exitosamente y construir una relación positiva con cada alumno aceptándoles como son y mostrando entusiasmo por sus intereses.

Tampoco hay que olvidar que, incluso en los alumnos sin dificultades de aprendizaje, las actitudes y autoeficacia hacia la escritura evolucionan negativamente a medida que éstos crecen, como demostraron García, Marbán, de Caso y Fidalgo (2001) y García y Fidalgo (2003a) en una muestra de 1688 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años. Además, a medida que el niño crece va aumentando la conciencia de los procesos sustantivos de la escritura y disminuyendo la conciencia de los procesos mecánicos de la misma como indican García y Fidalgo (2003b). Por todo ello se hace necesario integrar el componente motivacional en la enseñanza de estrategias para escribir, dándole tanta importancia como a los aspectos cognitivos de la escritura para consolidar ese crecimiento de la conciencia de los procesos sustantivos de la escritura evitando el deterioro de las actitudes y la autoeficacia.

Técnicas para incrementar la motivación de los alumnos hacia la escritura

La motivación depende no sólo de la disposición al esfuerzo por parte del alumno y de la inteligencia de éste, sino que también viene determinada por la creencia en la posibilidad de

modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades propias, y el conocer formas eficaces de pensar y afrontar el trabajo (Alonso, 1997). Por ello, la labor de los profesores es ayudar a los alumnos a aprender a pensar más que a almacenar conocimientos, y aprender pautas de afrontamiento. El profesor debe enseñar modos de pensar que permitan superar las dificultades, sacar provecho de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten la percepción de progreso y contribuyan a mantener la motivación elevada.

Por ello, para la implantación de un clima motivacional positivo en clase, el profesor debe señalar en todo momento los progresos de cada alumno y no sólo lo negativo; debe permitir que todos los alumnos intervengan preguntando o pidiendo ayuda; debe escuchar de modo activo todas esas intervenciones, mirando al alumno con atención, mostrándole que trata de entenderle, asintiendo con la cabeza mientras le hablan, etc.; y a la vez de escuchar de modo activo, debe hacerse eco de las intervenciones y respuestas de sus alumnos, para que así éste se de cuenta de que no hace el ridículo y que sus aportaciones son importantes; y también debe ampliar las respuestas de los alumnos cuando éstas parecen incompletas, por supuesto sin perder lo positivo de lo que haya dicho; además, ante una respuesta incorrecta el profesor debe preguntar al alumno por qué dice lo que dice para poder recoger los aspectos positivos y que el alumno no se sienta rechazado (Alonso, 1997; García & de Caso, 2002 a). El alumno debe sentir que el profesor está tan disponible para él como para los demás, que no se le compara y que lo que cuenta es el progreso que sigue al escribir, independientemente que vaya por detrás de otros. Además, en relación a la escritura, Graham y Harris (2002) apuntan cómo el profesor ha de ser quien promueva metas altas pero realistas y debe ignorar las expectativas negativas, controlar y mejorar las intervenciones en clase, ayudar a desarrollar un estilo atribucional adaptativo (puedo hacerlo), planificar las sesiones de escritura de modo que sus alumnos tengan éxito y construir con cada alumno una relación positiva.

Otras técnicas contextuales para fomentar la motivación por aprender serían: a) presentar información nueva, sorprendente; b) plantear problemas e interrogantes que despierten la curiosidad del alumno; c) emplear situaciones que conecten lo que se ha de aprender y las metas de los alumnos; d) explicar y que el alumno perciba y experimente la funcionalidad concreta de cada actividad que se realice para que el alumno vea la relevancia de la tarea y el provecho que puede sacar de la misma para su vida cotidiana; e) conectar con los conocimientos previos del alumno; f) usar un discurso jerarquizado y cohesionado; g) usar ilustraciones, ejemplos e imágenes para mejorar la comprensión del alumno sobre lo que tratamos de explicar; y h) proporcionar guiones y establecer objetivos que faciliten la autorregulación, de manera que empiecen a utilizar autoinstrucciones y estrategias de control que le faciliten el desarrollo y la consecución de la tarea (Alonso, 1997). Tampoco hemos de olvidar, a la hora de intervenir sobre la motivación de los alumnos, dar el máximo número de opciones, tanto de materiales como de estrategias, actividades, etc.; es decir, fomentar en ellos la capacidad de elección para que así se vean y se sientan parte activa e importantísima del proceso.

También Nixon y Topping (2001) demostraron la importancia que tiene la forma de agrupación de los alumnos en la realización de actividades para incrementar la motivación de éstos hacia el aprendizaje. Así, demostraron cómo el trabajo con compañeros, la interacción en pequeños grupos, mejoraba la composición escrita. Si esto es así, deberemos tenerlo en cuenta a la hora de realizar posibles intervenciones, pues como bien apunta Alonso (1997), la forma en que los profesores organicen las actividades de clase promueve entre sus alumnos interacciones de tipo cooperativo, de tipo competitivo, o no promueven interacción alguna, y mientras que la interacción competitiva tiene efectos motivacionalmente más negativos para la mayoría de los alumnos, el trabajo cooperativo, si se realiza correctamente, parece ser una experiencia más motivante.

Centrándonos en el proceso de escritura, nadie duda del papel central que cumple el profesor, puesto que para ser escritores eficaces los alumnos necesitan aprender las letras, linealidad, direccionalidad, dónde y cómo colocar espacios entre palabras, ortografía, construcción de oraciones, conectividad en el discurso, etc. (Nixon & Topping, 2001), y ello conlleva un gran esfuerzo por parte del alumno que el profesor ha de saber dirigir y mantener. Por ello, en esta tarea de composición escrita, resulta especialmente importante la actuación del profesor.

Las investigadoras Wong, Butler, Ficzere y Kuperis (1996, 1997) han demostrado el éxito que se obtiene en intervenciones en escritura proporcionando a los alumnos apoyos externos como listas o gráficas individuales que ayudan a auto-controlar y auto-dirigir su propio proceso, y dando gran importancia al trabajo cooperativo mediante el diálogo interactivo y la agrupación de los alumnos por pares.

Además, no debemos olvidar, la importancia que actualmente cobran las nuevas tecnologías en la motivación de los alumnos (Graham & Harris, 2002), por lo que es aconsejable su uso para el aprendizaje de la escritura. De esta manera, gracias a los procesadores de texto, los alumnos pueden llevar a cabo la revisión de un texto sin tener que reescribirlo todo de nuevo, pueden variar fácilmente el formato final del texto para convertirlo en una composición más clara, el texto queda mucho más limpio, etc. También Carreiro (1998) apunta el uso de internet como una ayuda a la hora de enseñar a sus alumnos a alcanzar un adecuado proceso de escritura.

Finalmente Graham, Harris y Larsen (2001) enumeran una serie de principios para tener éxito en este tipo de intervenciones y que resumen las técnicas mencionadas: a) proporcionar una instrucción efectiva escrita; b) dirigir la intervención hacia las necesidades individuales de los alumnos con dificultades de aprendizaje; c) procurar que sea una intervención temprana para incrementar los resultados de ésta en un futuro, ya que este tipo de intervenciones pare-

cen tener mayores beneficios; d) creer y esperar que cada alumno aprenderá a escribir; e) identificar y redirigir los obstáculos académicos y no académicos que impiden el éxito en la escritura y en la escuela; y f) emplear herramientas tecnológicas que mejoren la realización de la escritura, puesto que ya se ha comprobado que el uso de las nuevas tecnologías mejora la motivación y por tanto, el rendimiento de los alumnos (cfr., revisión reciente de Li & Hamel, 2003).

CONCLUSIÓN

A pesar de que los modelos más amplios y actuales de la escritura incluyen los aspectos emocionales y motivacionales como elementos mediadores en la adquisición del proceso de composición escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001), la mayoría de las investigaciones que intentan evaluar y mejorar la escritura se centran en los aspectos cognitivos y metacognitivos del proceso. Muy pocas son las que incluyen algún componente motivacional como las actitudes o la autoeficacia (Sexton, Harris & Graham, 1998; Wong, 2000), a pesar de que parece esencial la motivación en la adquisición de conocimientos.

No se debe olvidar que la motivación varía de un área de conocimiento a otra, puesto que las habilidades, el conocimiento y metaconocimiento son adquiridos dentro de contextos significativos (Hartman, 2001; Mayer, 2001). Por ello, parece necesario incrementar la motivación *específica* hacia la escritura mediante el fomento de todos sus determinantes, en especial la autoeficacia percibida (Pajares, 2003), ya que la escritura es un proceso enormemente complejo donde se deben de poner en marcha numerosos mecanismos que sólo podremos manejar correctamente con una clara motivación (Bruning & Horn, 2000).

Las implicaciones académicas que tendría el fomento de esa motivación hacia la escritura son enormes, puesto que no se debe olvidar que la escritura no sólo está involucrada en el área de Lenguaje, sino que es necesaria para enseñar a través de todo el currículum (Elbow, 1998, 2000). Esta necesidad de aumentar la motivación hacia

la escritura para mejorar el rendimiento académico general no sólo es importante en el caso de los alumnos con dificultades, si no también en todos aquellos sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento (de Caso & García, 2006). Igualmente, el entrenamiento en auto-eficacia produce efectos positivos, incluyendo la mejora de la composición escrita en alumnos con DA entrenados de forma específica (García & de Caso, 2006a); y a la par, el entrenamiento en componentes diversos de la escritura, como la planificación, la reflexividad o la motivación de forma genérica, producen mejoras en las actitudes y otros aspectos motivacionales de la escritura (García & de Caso, 2006b).

En estudios instruccionales previos, hemos observado algo similar a lo ocurrido en la investigación de García y de Caso (2004) pero en relación con el fomento de la reflexividad hacia la escritura, en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o con bajo rendimiento, de modo que mejoró la calidad y productividad de las composiciones escritas, pero no la disposición reflexiva hacia la escritura (García & de Caso, 2002b), aunque al considerar los niveles de reflexividad (bajo, medio, alto), la disposición reflexiva se veía afectada en los alumnos con dificultades entrenados específicamente (García & de Caso, 2004), lo que parece indicar que la motivación y el estilo cognitivo impulsivo, a pesar de ser constructos de la personalidad relativamente estables y difíciles de modificar, no es imposible cambiarlos, pero se precisan intervenciones específicas en estos aspectos.

Otra vía de interés, es utilizar no sólo instrumentos de evaluación de la motivación hacia la composición escrita clásicos (del tipo cuestionario), sino controlar la motivación previa de los grupos de entrenamiento en composición escrita y estudiar su papel en la *dinámica específica de la composición escrita*. Por ejemplo, la distribución de tiempos en los diferentes procesos participantes en la escritura (sean de planificación, de traducción o de revisión) y el esfuerzo cognitivo requerido para diferentes tareas de escritura, tal y como es posible hacer con nuevas

técnicas como la de la triple tarea de Kellogg con retrosección directa (escribir, identificar una señal y clasificar el proceso que está utilizando el que escribe) (Olive, Kellogg & Piolat, 2002). Ello permitiría conocer el papel de la motivación hacia la escritura en el propio proceso de escritura y algunas variables de interés (diferencias individuales, papel de los conocimientos previos, papel de variables situacionales, etc).

Por último, el manejo de materiales, contextos, estrategias específicas, etc., facilitadores de la composición escrita con niveles diferentes de interés y más o menos motivantes, en los diferentes componentes y factores de la motivación hacia la escritura (valor de logro estándares de realización expectativas, actitudes, autoeficacia, atribuciones) puede ser una vía adecuada que proporcione pistas, indicadores, guías, a los profesores y maestros en su trabajo cotidiano en las aulas, sea con alumnos sin dificultades ni retraso, o sea con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. Igualmente habría que decir para el caso del papel de la motivación en los diferentes procesos de la escritura, sea planificación, sea traducción o sea revisión, del modo que hemos hecho para la planificación (García & Marbán, 2003) o para la revisión (García & Arias-Gundín, 2004) pero

considerando la motivación hacia la escritura, y esto es lo que también se dedujo del estudio empírico comparativo de nuestro equipo (García y de Caso, 2006 a y b). También son de interés el uso de estrategias de autoregulación como las de Graham *et al.*, (2002; Sexton *et al.*, 1998) de *SRS* antes citada; o el *Social Cognitive Model of Sequential Writing Skills (SCM SWS)* de Zimmerman (2002; Shunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 2002) y que estamos probando en intervenciones instruccionales con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento y de forma contextualizada en las aulas con todos los alumnos a fin de probar si mejora la autorregulación y autoeficacia hacia la escritura (García & Fidalgo, 2006) como componentes motivacionales.

A la vista de esta revisión, parece indudable que la motivación hacia la escritura, debe integrarse siempre en el contenido curricular de la instrucción en composición escrita, ya que ésta es tan importante como la enseñanza misma de las estrategias para escribir bien, y si conseguimos mejorar esta motivación, unida al aprendizaje de estrategias cognitivas, se podría lograr paliar las dificultades que muchos de nuestros alumnos encuentran al escribir.

REFERENCIAS

- Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Alonso, J. (1997). Cómo motivar: Condicionantes contextuales de la motivación. En J. Alonso, *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias* (pp.55-112). Barcelona: EDEBÉ.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 52-60.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Carreiro, A. K. (1998). Guiding students in the research writing process. En Jack A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 9th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 25-32). Jacksonville: Florida Community College.
- Church, M. A.; Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- De Caso, A. M. & García, J. N. (2006). What is missing from current writing intervention programmes? The need for writing motivation programmes. *Estudios de Psicología*. 27, 221-242.
- De La Torre, C. & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38), 217-224.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fletcher, J. N.; Francis, D. J.; Shaywitz, S. E.; Lyon, G. R.; Foorman, B. R.; Stuebing, K. K. & Shaywitz, B. A. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13 (4), 186-203.
- García, J. N. (1993). La motivación de logro. En J. N. García (Ed.), *Introducción al desarrollo del conocimiento* (pp.143-145). Barcelona: Oikos-Tau.
- García, J. N. (1998). *Procesos cognitivos de la escritura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Hacia la búsqueda de estrategias de compensación*. Madrid: CIDE-MEC 1996-1998 (Memoria final).
- García, J. N. & Arias, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J. N. & De Caso, A. M. (2002 a). 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. & De Caso, A. M. (2002 b). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*. 14 (2), 456-462.
- García, J. N. & De Caso, A.M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*. 27 (3), 141-159
- García, J. N. & De Caso F., A. M. (2004). ¿Influyen los distintos grados de reflexividad en la composición escrita? En J.N. García; L. González; O. Arias-Gundín; A. De Caso & R. Fidalgo, Simposium. De aprender a escribir a escribir para aprender: investigaciones desde la psicología de la escritura. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Universidad de Almería, 30 y 31 de marzo, 1 y 2 de abril de 2004.
- García, J. N. & De Caso, A. M. (2006a). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- García, J. N. & De Caso, A. M. (2006b). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*. 1-18. (IJER: 575).
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2003a). Cambios metacognitivos de los procesos psicológicos de la escritura en alumnos de 3º de EP a 3º de ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-253.
- García, J. N. & Fidalgo, R. (2003b). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- García, J. N. & Fidalgo, R.(2006). Effects of two types of self-regulatory instructions in students with learning disabilities in writing product, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly* 29, 1-31
- García, J. N. & Marbán, J. M. (2003). El proceso de composición escrita es alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*. 26 (1), 97-113.
- García, J. N.; Marbán, J. M.; De Caso, A. M.; & Fidalgo, R. (2001). Niveles de desarrollo de la escritura, dificultades de aprendizaje y variables moduladoras: aportaciones de una línea de investigación. En A. Miranda (Coor.), *Actas del Ier Congreso Internacional de Déficit de Atención y Dificultades de Aprendizaje* (pp. 217-230). Málaga: Aljibe.
- Garrido, I. & Pérez, M. (1996). Motivación y proceso de escolarización. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la Motivación* (pp. 195-229). Madrid: Síntesis.
- González-Cabanach, R.; Valle, A.; Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- González-Cabanach, R.; Valle, A.; Piñeiro, I; Rodríguez, S. & Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11 (2), 313-323.
- González-Pienda, J.A.; Núñez, J. C.; González-Pumariiega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J. A.; Núñez, J. C.; González-Pumariiega, S.; Álvarez, L.; Rocas, C.; García, M.; González-Cabanach, R. G. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999a). The role of Text Production Skills in Writing Development. *Learning Disability Quarterly*. 22 (2), 75-77.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1999 b). Assessment and Intervention in Overcoming Writing Difficulties: An Illustration From the Self-Regulated Strategy Development Model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 30, 255-264.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2002). The Road Less Travelled: Prevention and Intervention in Written Language. En K. G. Butler y E. R. Silliman (Eds.), *Speaking, Reading, and Writing in Children With Language Learning Disabilities. New Paradigms in Research and Practice* (pp. 199-217). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. & Harris, K. R. (en prensa). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta analysis of SRSD studies. En L. Swanson, K. R. Harris y S. Harris (Eds.), *Handbook of Research in Learning Disabilities*. Nueva York: Guilford.
- Graham, S.; Harris, K. R. & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (2), 74-84.
- Graham, S.; Harris, K. R.; McArthur, C. & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.
- Hartman, H.J. (Eds.) (2001). *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*. Norwell, MA: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Klassen, R. (2002a). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- Klassen, R. (2002b). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.
- Li, H. & Hamel, C. M. (2003). Writing issues in college students with learning disabilities: a synthesis of the literature from 1990 to 2000. *Learning Disability Quarterly*, 26, 29-46.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-328.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lorenzo, F. (2001). Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas. *Cultura y Educación*, 13 (2), 179-194.
- Lozano, L. M.; García-Cueto, E. & Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (supl. 2), 344-347.
- Mayer, R. E. (2001). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice* (pp. 89-101). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McGregor, H. A. & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 381-395.
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 243-259.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 107-114.
- Miranda, A.; Arlandis, P. & Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con D.A. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 37-52.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Montero, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 13-28.
- Montero, I.; De Dios, M. J. & Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Mussen P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J. & Huston, A. C. (1990). Intelligence and Achievement, En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (7ª Ed.) (pp.325-378). Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Nixon, J.G. & Topping, K.J. (2001). Emergent Writing: The Impact of Structured Peer Interaction. *Educational Psychology*, 21, 41-58.
- Núñez, J. C.; González-Pienda, J. A.; García, M.; González-Pumariega, S. & García, S. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (10-11), 219-242.
- Núñez J. C, González-Pienda J. A, García M, González, S., Rocés, C., Álvarez, L. & González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.

- Olive, T.; Kellogg, R.T. & Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. En T. Olive & C.M. Levy, (2002) (Eds.): *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 31-59). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pintrich, P. R. & Anderman, E. M. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (6), 360-371.
- Rego, A. & Pereira, H. (2004). Cómo los comportamientos de ciudadanía cocente explican la eficacia pedagógica y la motivación de los estudiantes. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 201-216.
- Reynolds, P. L. & Symons, S. (2001). Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 14-22.
- Rheinberg, F.; Wollmeyer, Y. & Rollet, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. En P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- Sexton, M.; Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295-311.
- Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (1996). Rethinking the concept of learning disabilities: The demise of aptitude/achievement discrepancy. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of educational and human development* (pp. 117-147). Oxford: Blackwell.
- Valdez, J. L.; Mondragón, J. A. & Morelato, G. S. (2005). El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 253-258.
- Valle, A. & Gómez, M. L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A.; Núñez, J. C.; Rodríguez, S. & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez & A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.103-124). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wong, B. (1998). Reflections on current attainments and future directions in writing intervention research in learning disabilities. En T. E. Scruggs & M. A. Martopieri (Eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities* (pp 127-149). Connecticut: JAI PRESS INC.
- Wong, B. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Top Lang Disord*, 20 (4), 29-44.
- Wong, B., Buttler, D., Ficzere, S. & Kuperis, S. (1996). Teaching students with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- Wong, B., Butler, D., Ficzere, S. & Kuperis, S. (1997) . Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise, compare and contrast essays. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 (1), 2-15.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas A. (2002) . Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M Broekaerts, P Pintrich & M Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp 13-39). San Diego: Academic Press.
- Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997) . Social Origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation. In F. Pajares & T Urdan, *Adolescence & Education*. (Vol 2, 1-27). Greenwich, CT: Information Age.

Recepción: mayo de 2004

Aceptación final: abril de 2006