

# Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018

Responsables del estudio:  
Giovanna Moreano  
Frank Villegas  
Alvaro Darcourt  
Jassuly Chalén

En caso de consultas sobre  
este artículo, escribir a:  
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación  
Calle del Comercio 193, San Borja  
Hecho el Depósito Legal en la  
Biblioteca Nacional del Perú  
N.º 2022-12859  
Primera edición digital  
Diciembre, 2022

**Resumen:** La escritura es una competencia fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. No obstante, a nivel nacional e internacional, aún es poco lo que se sabe sobre las creencias docentes vinculadas con la escritura y su enseñanza, así como sobre variables asociadas con el desempeño en escritura. A partir de datos provenientes de la Evaluación Muestral (EM) 2018, en la que participaron estudiantes de 2.º grado de secundaria ( $n=6\,248$ ) y sus docentes ( $n=255$ ), se realizaron dos estudios. El primer estudio examinó las creencias docentes que se asocian con una aproximación comunicativa de la enseñanza de la escritura. El segundo estudio examinó la relación entre características de los estudiantes (aprendizaje autorregulado) y de los docentes (creencias) con el desempeño en escritura. El primer estudio encontró que asumir la escritura como un proceso recursivo y orientado a la audiencia, así como valorar el uso de las variedades del castellano regional, se asocia positivamente con una aproximación comunicativa de la enseñanza de la escritura. El segundo estudio mostró que las diferencias en el rendimiento de escritura se asocian con las características sociodemográficas de la escuela y del estudiante, así como con sus metas de logro relacionadas al rendimiento, sus creencias sobre la maleabilidad de la escritura y el uso de estrategias de planificación y revisión. Asimismo, asumir la escritura como un proceso recursivo mostró una asociación positiva importante. Los resultados obtenidos se discuten a la luz de la teoría y de sus implicancias pedagógicas.

**Palabras clave:** escritura, autorregulación, creencias docentes, aprendizaje, currículo.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2022). *Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018* (Estudios Breves N.º 7). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

## Introducción

La escritura es una competencia fundamental para el desarrollo individual y social de las personas (Bazerman, 2016; Graham, 2018). Por un lado, contribuye al aprendizaje en ámbitos formales e informales (Cassany, 2022; Graham, 2019). Por otro lado, favorece la comunicación más allá del tiempo y el espacio, lo que promueve el desarrollo de un sentido de pertenencia social y propósitos compartidos (Graham y Perin, 2007).

Pese a la importancia del desarrollo de esta competencia, la evidencia nacional e internacional sugiere la existencia de dificultades para lograr que los estudiantes se conviertan en escritores competentes (Graham, 2019; Koster et al., 2015; Ministerio de Educación, 2019). En Perú, los resultados de la prueba de escritura de la Evaluación Muestral (EM) 2018 implementada en 2.º grado de secundaria muestran que, si bien los estudiantes mejoraron su desempeño respecto a la evaluación previa del 2015, solo el 20,2% de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel Satisfactorio<sup>1</sup>. En contraste, la mayoría de estudiantes se ubicó en los niveles En proceso (56%) y En inicio (23,8%). En cuanto a los resultados por estratos, el porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio fue menor entre los estudiantes que asistieron a escuelas de gestión estatal (15,4%) y a escuelas del área rural (6,5%) en comparación con lo obtenido por sus pares de escuelas no estatales (34,9%) y de escuelas urbanas (21,9%), respectivamente (Ministerio de Educación, 2019). En otros países, la situación no es muy distinta. En Chile, los resultados de la prueba de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) de 2016 revelan que más de la mitad de los estudiantes de 6.º grado básico escribieron textos con importantes problemas de coherencia (es decir, que se comprenden con dificultad), así como dificultades en la elaboración de textos informativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En Estados Unidos, en la prueba de escritura del National Assessment of Educational Progress del 2011, aproximadamente el 74% de los estudiantes del 8.º grado y el 73% de los estudiantes de 12.º grado obtuvieron puntajes que los ubicaron en el nivel básico o por debajo de este (National Center for Educational Statistics, 2012)<sup>2</sup>.

Las dificultades en el desarrollo de la competencia escrita de diversos países, incluyendo al Perú, constituyen un motivo de preocupación para diversos actores educativos; especialmente, si se tiene en cuenta que un limitado desarrollo de esta competencia puede restringir severamente el acceso a oportunidades y el desarrollo personal, académico y laboral de las personas (Graham, 2019; Hsiang et al., 2020). Por ello, resulta de suma importancia conocer los factores que promueven o limitan el desarrollo de la competencia escrita en la escolaridad con el fin de identificar posibles acciones de mejora en diferentes niveles del

---

<sup>1</sup>El nivel Satisfactorio describe los aprendizajes esperados por los estudiantes al término del ciclo evaluado según el Currículo Nacional de la Educación Básica.

<sup>2</sup>La prueba de escritura de NAEP reporta sus resultados usando los siguientes niveles de desempeño: Avanzado, Suficiente, Básico y Debajo del básico.

sistema educativo (escuelas, formación en servicio, currículo, etc.). La presente investigación examina estas variables a nivel de docentes y estudiantes empleando los datos de la EM 2018 provenientes de la prueba de escritura y de los cuestionarios de factores asociados. Por un lado, se examina el rol de diversas creencias docentes relacionadas con la escritura y su enseñanza en tanto son influyentes en la práctica docente (Borg, 2015; Skott, 2015). Por otro lado, se estudia el rol que cumplen algunas variables relacionadas con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, como las metas de logro, la autoeficacia y las estrategias de autorregulación, las cuales contribuyen a que los estudiantes activen y sostengan cogniciones, afectos y conductas para lograr sus propósitos (Zimmerman et al., 2017). A continuación, se desarrolla la revisión teórica de estos aspectos y del marco curricular que sustenta el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes peruanos.

### **Aprendizaje autorregulado de los estudiantes**

El aprendizaje autorregulado refiere al conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales que los estudiantes utilizan al realizar una tarea (Kaplan et al., 2009). Estas estrategias permiten a los estudiantes controlar y modificar su proceso de aprendizaje de manera activa y planificada para lograr los resultados académicos deseados (Zimmerman et al., 2017). En esta sección, se describirán principalmente las metas de logro, la autoeficacia y el uso de estrategias de autorregulación como elementos del aprendizaje autorregulado, así como su relación con el proceso de escritura.

**Metas de logro.** Uno de los componentes más importantes del aprendizaje autorregulado es la motivación. A través de ella, los estudiantes pueden activar y sostener su comportamiento para el aprendizaje con el objetivo de alcanzar los resultados académicos que se proponen (Kaplan et al., 2009). Una de las líneas de investigación que ha estudiado con más éxito la relación entre autorregulación y la motivación es la teoría de metas de logro (Elliot y Hulleman, 2017; Pintrich, 2000). En el ámbito educativo, esta perspectiva se enfoca en las metas que tienen los estudiantes al involucrarse en una actividad académica (Anderman y Maehr, 1994; Kaplan y Maehr, 2007). Estas metas pueden ser de dos tipos: metas de dominio y metas de rendimiento. Esta clasificación, a su vez, incluye dos tendencias: aproximación hacia la meta y evitación de la misma (Kaplan y Maehr, 2007; Kaplan et al., 2009; Pintrich, 2000; Schunk et al., 2014).

Las **metas de dominio** se asumen cuando un estudiante se enfoca en el desarrollo de sus habilidades según estándares personales (Schunk et al., 2014). Este tipo de metas constituye un fin en sí mismo, por lo que se relaciona con la motivación intrínseca. En el proceso de escritura, los estudiantes con una tendencia de **aproximación al dominio** despliegan y monitorean las estrategias de aprendizaje empleadas, persisten en la tarea—incluso si esta se torna complicada—, interpretan la retroalimentación que reciben durante la construcción de un texto y autoevalúan su comprensión del mismo (Kaplan et al., 2009). Por el

contrario, los estudiantes con una tendencia de **evitación del dominio** buscan evitar el que no se desarrollen de manera óptima sus habilidades (Kaplan et al., 2009). Dado esto, usan estrategias para no cometer errores al escribir, para evitar el deterioro de su capacidad para escribir o para eludir pérdidas de oportunidades de aprendizaje (Pintrich, 2000).

Por su parte, las **metas de rendimiento** se asumen cuando un estudiante se enfoca en demostrar sus habilidades en comparación con sus pares (Kaplan et al., 2009; Schunk et al., 2014). En el proceso de escritura, los estudiantes que se **aproximan al rendimiento** buscan ser mejores que sus compañeros demostrando su competencia para escribir y deseando reconocimiento público por ello. Por su parte, los estudiantes con una tendencia de **evitación del rendimiento** evitan ser vistos como estudiantes con escaso desarrollo de su competencia escrita. Por ello, suelen utilizar estrategias para no obtener las peores calificaciones ni ser vistos como los de peor rendimiento en la clase (Kaplan y Maehr, 2007; Kaplan et al., 2009; Pintrich, 2000; Schunk et al., 2014). Las investigaciones indican que esta tendencia se asocia negativamente con una autorregulación eficaz; y correlaciona positivamente con la evitación del esfuerzo y estrategias de autosabotaje (Urdan y Kaplan, 2020; Urdan y Midgley, 2001).

**Autoeficacia.** La autoeficacia asociada a la escritura refiere a la creencia sobre la propia capacidad para planificar e implementar acciones requeridas para alcanzar ciertos estándares al producir un texto escrito (Camacho et al., 2020; Zimmerman et al., 2017). Esta creencia influye en la toma de decisiones del estudiante, su motivación para escribir, la identificación de la cantidad de esfuerzo que deberá invertir, el tiempo que deberá persistir en la tarea y las estrategias de autorregulación orientadas a la escritura que deberá utilizar (Li y Zheng, 2018; Limpo y Alves, 2014; Troia et al., 2013; Yilmaz Soyly et al., 2017).

**Estrategias de autorregulación.** Las estrategias de autorregulación asociadas a la escritura ayudan a gestionar los propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales cuando se produce un texto escrito (Zimmerman y Risemberg, 1997). Al respecto, diferentes investigaciones sugieren que el uso de una variedad de estrategias de autorregulación se asocia a un buen desempeño en escritura (Santangelo et al., 2016). El presente estudio indagó sobre las siguientes estrategias: planificación, revisión, gestión del tiempo y búsqueda de ayuda.

La **planificación** refiere a un conjunto de procedimientos relacionados con la generación y la organización de las ideas que se utilizarán en el proceso de escritura. La **revisión** refiere al uso de procedimientos que permiten evaluar el texto con el fin de enriquecerlo para lograr el propósito comunicativo deseado (De Smedt et al., 2018; Kaplan et al., 2009). La **gestión del tiempo** supone monitorear y controlar el tiempo, aspecto fundamental para planificar y ejecutar procesos de autorregulación de una tarea (Eilam y Aharon, 2003). Esta estrategia implica determinar necesidades, así como priorizar y planificar las tareas para lograr las metas establecidas mediante un uso efectivo del tiempo (Claessens et al., 2007). Finalmente, la **búsqueda de ayuda** es una estrategia de autorregulación que permite al estudiante reconocer la necesidad de ayuda, saber qué tipo de ayuda requiere y a quién pedirla con el objetivo de alcanzar una meta que puede ser difícil o

desafiante. Usualmente, involucra una relación dinámica entre profesor y estudiante (Newman, 2008; Williams y Tataka, 2011).

### Creencias docentes

Las creencias se definen como construcciones mentales subjetivas, pero sólidas y profundas, aceptadas como verdades personales (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Serrano, 2010; Skott, 2015). Por ello, las creencias adquieren fuerza para guiar el pensamiento, filtrar o influenciar la interpretación de nueva información, sostener juicios, tomar decisiones y, sobre todo, orientar la conducta (Bryan, 2003; Pajares, 1992; Prieto, 2008). En el plano educativo, las creencias docentes suelen considerarse como predictoras de la práctica docente (Levin, 2015). En este contexto, diversos autores consideran que las creencias docentes influyen en la calidad y el tipo de actividades que los docentes implementan en el aula y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes (Pajares, 1992; Poch et al., 2020). Dada esta relación, resulta importante el estudio de las creencias docentes, tales como las relacionadas con el área que enseñan, la habilidad de los estudiantes, el proceso de aprendizaje, entre otras, pues de esta manera es posible profundizar en la comprensión de las oportunidades de aprendizaje a las que estarían expuestos los estudiantes y, por lo tanto, sus resultados de aprendizaje. A continuación, se presentan las creencias docentes que se consideraron en esta investigación.

**Creencias sobre la enseñanza de la escritura.** Estas creencias dan cuenta de cómo los docentes conciben el proceso de enseñanza de la escritura. Al respecto, se pueden establecer dos orientaciones sobre la base de los estudios previos sobre el tema (Gaitas y Alves Martins, 2014; Graham et al., 2002; Poulson et al., 2001; Villegas, 2017). La primera orientación supone una **aproximación comunicativa** a la enseñanza de la escritura. Desde esta perspectiva, los docentes consideran que el estudiante desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje (Gaitas y Alves Martins, 2014), situados en contextos socioculturales diversos. Dado ello, esta orientación se relaciona con las prácticas de escritura en grupos (Baumann et al., 2000) y con el desarrollo de la escritura creativa (Villegas, 2017). La segunda orientación refleja una **aproximación tradicional** en la enseñanza de la escritura que enfatiza el aprendizaje de la ortografía, la gramática y la caligrafía. Algunas prácticas pedagógicas que se alinean con esta orientación son el copiado, el dictado, el uso de fichas de ortografía y de gramática, o la evaluación exclusiva de estos aspectos en lugar de otros (Villegas, 2017).

En este punto, es importante mencionar que es posible encontrar la coexistencia de ambas orientaciones en los docentes. Así, Graham et al. (2002) encontraron que un grupo de docentes de primaria aplicaba un enfoque ecléctico para la enseñanza de la escritura, que incluía prácticas que sugerían a la escritura como un proceso que supone la planificación y revisión varias veces a la semana, a la vez que buscaban el desarrollo de habilidades específicas para ella, como la gramática y la ortografía.

**Creencias sobre la recursividad de la escritura.** Estas creencias dan cuenta de cómo los docentes asumen la escritura como proceso o como producto. Por un lado, los docentes asumen la escritura como un **proceso** cuando consideran que escribir adecuadamente requiere revisar el texto en múltiples ocasiones con la finalidad de enriquecerlo (Villegas, 2017). Esta orientación reconoce la necesidad de involucrar diversas estrategias de autorregulación en la composición de un texto, lo cual requiere dedicación y tiempo (Graham et al., 2002). Por otro lado, los docentes asumen la escritura como un **producto** cuando consideran que escribir adecuadamente implica producir un texto al primer intento, sin cometer errores y sin la necesidad de revisar lo escrito. Esta segunda orientación valora principalmente el producto final por sobre el proceso de escritura (Villegas, 2017).

**Creencias sobre la maleabilidad de la escritura.** Estas creencias dan cuenta de cómo los docentes asumen la posibilidad de desarrollar la competencia escrita. Al respecto, diversos autores reportan que las personas pueden asumir una aproximación fija o incremental sobre el desarrollo de la escritura (Limpo y Alves, 2014; Palmquist y Young, 1992). Por un lado, los docentes que asumen una **aproximación fija** consideran que la escritura no es susceptible de desarrollo a través de la práctica. Esto tendría repercusiones en las prácticas pedagógicas y en las estrategias que usan los docentes para evaluar a sus estudiantes (Norman y Spencer, 2005). Por otro lado, los docentes que asumen una **aproximación incremental** consideran que la competencia escrita puede desarrollarse o mejorarse a través del estudio y la práctica (Palmquist y Young, 1992). Bajo esta mirada, los docentes mantendrían estrategias de enseñanza flexibles y estarían reforzando las metas de logro enfocadas al dominio (Limpo y Alves, 2014). Cabe mencionar que ambas creencias no tienen solo efectos en el accionar de los docentes, sino también en la motivación de los estudiantes. Así, los estudiantes que consideran a la escritura como un rasgo fijo y creen carecer del talento natural para escribir tienden a mostrar ansiedad en su proceso de escritura y pueden, incluso, dirigirse a ámbitos profesionales donde esta competencia no es requerida (Bruning y Horn, 2010; Palmquist y Young, 1992). Del mismo modo, asumir una aproximación incremental influye en la valoración del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y la autorregulación de los procesos cognitivos involucrados en la escritura (Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2013; Doron et al., 2009). Cabe precisar que, en esta investigación, se analizaron las creencias sobre la maleabilidad de la escritura tanto desde la perspectiva del docente como desde la de los estudiantes.

**Creencias sobre la orientación a la audiencia.** Estas creencias dan cuenta de cómo los docentes asumen que los escritores adecúan su proceso de escritura a las necesidades de sus lectores, por ejemplo, al anticipar sus formas de pensar, o al producir un mensaje claro y comprensible (Midgett et al., 2008; Sanders-Reio et al., 2014). La evidencia sugiere que asumir la escritura con orientación a la audiencia facilita la producción de textos argumentativos en los que es necesario incorporar perspectivas antagónicas (Midgett et al., 2008).

**Creencias sobre la diversidad lingüística en la escritura.** Estas creencias dan cuenta de cómo los docentes asumen el uso y el rol de las variedades de castellano regional en la comunicación escrita de los estudiantes en relación con el castellano estándar; específicamente, a la pertinencia de que los estudiantes empleen su propia variedad del castellano al momento de elaborar textos escritos.

### **La competencia escrita en el Currículo Nacional de la Educación Básica**

De acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Ministerio de Educación, 2017c), los docentes peruanos deben considerar el enfoque comunicativo al momento de promover el desarrollo de las tres competencias del área de Comunicación: “Se comunica oralmente en su lengua materna” (oralidad), “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (lectura) y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (escritura). En este contexto, el enfoque orienta el proceso de enseñanza “a través de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos” (Ministerio de Educación, 2017c, p. 91). Como consecuencia, se espera que los estudiantes tengan diversas oportunidades para comprender y producir textos orales y escritos de distintas características y propósitos, así como en diversos soportes (Ministerio de Educación, 2017c).

Respecto de la competencia escrita, esta se define como “el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros” (Ministerio de Educación, 2017c, p.104). De acuerdo con el CNEB, el despliegue de esta competencia involucra el uso simultáneo de las siguientes capacidades: adecúa el texto a la situación comunicativa; organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada; utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente; y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito (Ministerio de Educación, 2017c). En este contexto, los docentes peruanos deben propiciar el desarrollo de estas capacidades mediante experiencias de aprendizaje que promuevan que los estudiantes transmitan ideas mediante textos escritos, sin que ello implique un tratamiento exclusivo o un énfasis excesivo en aspectos ortográficos y/o gramaticales.

### **Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

Las creencias cumplen un rol central en la forma en que los docentes afrontan su práctica en el aula, debido a que, por ejemplo, influyen en la interpretación de las directrices de la política curricular; en este caso, el CNEB. Más aún, pueden influir en las creencias, el involucramiento y el desempeño de sus estudiantes (Woolfolk et al., 2006). Por su parte, el aprendizaje autorregulado y sus variables asociadas también resultan cruciales para comprender el logro de aprendizajes de los estudiantes peruanos (Ministerio de Educación, 2013, 2017b). Considerando la preponderancia de estos aspectos y los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en las evaluaciones nacionales de la competencia escrita (EM 2015 y EM 2018), se realizaron dos estudios. El primer estudio se abocó a comprender las creencias

docentes que se asocian con una aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura. El segundo estudio examinó la relación del aprendizaje autorregulado y las creencias sobre la escritura con el desempeño en escritura, controlando algunas variables de docentes y de escuela. Así, las preguntas de investigación planteadas fueron las siguientes:

Estudio 1:

- ¿Cómo son las creencias sobre la enseñanza de la escritura de los docentes de 2.º grado de educación secundaria?
- ¿Cómo se relacionan las creencias sobre la escritura de los docentes de 2.º grado de educación secundaria con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura?

Estudio 2:

- ¿Cómo se relacionan el aprendizaje autorregulado y las creencias sobre la escritura de los estudiantes con el desempeño en escritura de los estudiantes de 2.º grado de educación secundaria?

Para responder estas preguntas, se utilizaron datos provenientes de la EM 2018. Conocer cómo operan los diversos factores aquí planteados brindará evidencia que podría ser útil para orientar la toma de decisiones sobre la formación docente y la implementación curricular con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia escrita en el país.

## Estudio 1: Creencias de los docentes sobre la escritura

### Método

#### Participantes

La muestra de este estudio estuvo conformada por 255 docentes del área de Comunicación de 2.º grado de secundaria cuyos estudiantes participaron en la evaluación de escritura de la EM 2018. Del total de participantes, el 59 % fueron mujeres y el 41 %, hombres. En relación con su formación, el 25 % de los participantes completó su formación docente en un instituto superior pedagógico, el 44 % completó estudios universitarios y el 31 % realizó estudios de postgrado. Respecto del área de la escuela donde enseñaban los docentes, se encontró que el 83,9 % ejercía la docencia en una escuela ubicada en zona urbana, mientras que el 16,1 % lo hacía en zona rural. Respecto de la gestión, el 76,3 % enseñaba en una escuela estatal y el 23,7 % lo hacía en una escuela no estatal. Cabe señalar que los resultados de este estudio no tienen representatividad estadística de la población de docentes, pues el diseño muestral de la EM 2018 tuvo como propósito representar los resultados de los estudiantes a nivel nacional y no el de los docentes.

#### Medición

El análisis incluyó principalmente las respuestas de los docentes a los cuestionarios sobre creencias docentes. Estos instrumentos se encontraban compuestos por escalas tipo Likert de cuatro puntos: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo (ver en el anexo las escalas empleadas en el estudio). También, se emplearon variables sociodemográficas de tipo categórico.

**Creencias sobre la enseñanza de la escritura: aproximación comunicativa.** Esta variable se midió mediante una escala conformada por seis ítems (adaptados de Graham et al., 2002). Esta escala indaga sobre las representaciones implícitas de los docentes en torno a la pertinencia de privilegiar, durante la enseñanza de la escritura, el uso de la lengua con el fin de transmitir ideas (Villegas, 2017). Algunos ejemplos de ítems incluidos fueron *“En una clase de escritura, se debe priorizar la enseñanza de coherencia y cohesión en lugar de la ortografía y la gramática”* y *“Los estudiantes aprenden las reglas ortográficas conforme van escribiendo diferentes tipos de textos”*.

**Creencias sobre la enseñanza de la escritura: aproximación tradicional.** Este constructo se midió a través de cuatro ítems que buscaban recabar las representaciones implícitas de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura haciendo énfasis en aspectos gramaticales, ortográficos y de caligrafía (Villegas, 2017). Algunos ejemplos de los ítems que integraron esta escala son *“Antes de que los estudiantes comiencen a escribir, se les debe*

*recordar que cuiden su ortografía” y “Los estudiantes que aprenden a identificar las categorías gramaticales se convierten en mejores escritores”.*

**Creencias sobre la recursividad de la escritura.** Las creencias sobre la escritura como proceso o como producto se midieron mediante una escala integrada por nueve ítems (adaptados a partir del cuestionario al docente de Comunicación aplicado en la EM 2013 y de la escala de Sanders-Reio et al., 2014). Cinco ítems midieron la creencia de que la escritura es un proceso que requiere dedicación y tiempo para realizar múltiples revisiones; y cuatro ítems midieron la creencia de que escribir bien implica obtener un adecuado producto final al primer intento sin la necesidad de revisar lo escrito. Algunos ejemplos de ítems para la dimensión de proceso son *“Escribir requiere volver al texto para mejorarlo”* y *“La escritura es un proceso que involucra repensar lo que se ha escrito y reescribir”*, mientras que, para la dimensión de producto, se incluyeron ítems como *“Escribir bien implica escribir un buen texto al primer intento”* y *“Si una persona corrige mucho mientras escribe, significa que no sabe escribir bien”*.

**Creencias sobre la maleabilidad de la escritura.** Las creencias sobre la escritura como aproximación fija o aproximación incremental fueron medidas a través una escala conformada por diez ítems adaptados de Palmquist y Young (1992). Cuatro de estos ítems midieron la creencia de que la competencia escrita es un talento que algunas personas poseen y otras no, y seis ítems midieron la creencia de que el desarrollo de la competencia escrita es resultado del esfuerzo, así como de leer y escribir con regularidad. Entre los ítems pertenecientes a la aproximación fija, se encuentran *“Algunas personas escriben muy bien sin necesidad de esforzarse”* y *“Algunas personas tienen un don especial que les permite escribir bien”*. Por otro lado, la aproximación incremental contó con ítems como *“Escribir mucho ayuda a las personas a mejorar en escritura”* y *“Las personas que son buenas en escritura se han esforzado mucho para desarrollar sus habilidades”*.

**Creencias sobre la orientación a la audiencia.** A través de una escala de cinco ítems adaptados de Sanders-Reio et al. (2014), se indagó por la importancia adjudicada al público objetivo del texto durante el proceso de escritura. Algunos ítems de la escala fueron *“Para elaborar un buen texto, es necesario hacer modificaciones durante la revisión en función del público al que se dirige el texto”* y *“Para escribir un texto, es necesario buscar que este sea atractivo para los lectores”*.

**Creencias sobre la diversidad lingüística en la escritura.** Las creencias favorables hacia el uso de variedades regionales del castellano por parte de los estudiantes fueron medidas mediante una escala integrada por cuatro ítems de elaboración propia. Algunos de los ítems que integraron este instrumento son *“Considero importante que los estudiantes utilicen su variedad regional de castellano para comunicarse en la escuela”* y *“La enseñanza de la variedad estándar debe tener como punto de partida la variedad lingüística de los estudiantes”*.

**Variables sociodemográficas del docente.** Se incluyeron las variables sexo (0 = hombre, 1 = mujer), años de experiencia docente (0 = entre 1 y 5 años; 1 = entre 6 y 10 años;

2 = entre 11 y 15 años; 3 = entre 16 y 20 años; 4 = más de 20 años) y máximo nivel educativo alcanzado (0 = estudios secundarios; 1 = estudios no universitarios; 2 = estudios universitarios; 3 = posgrado).

**Variables sociodemográficas de la escuela.** Se consideraron las variables área (0 = urbana; 1 = rural) y tipo de gestión de la escuela (0 = estatal; 1 = no estatal).

### Análisis de datos

Se emplearon análisis factoriales confirmatorios (AFC) para evaluar la estructura interna de las escalas empleadas y estimar puntajes factoriales para cada constructo. Debido a la naturaleza ordinal de los datos, el método empleado para la estimación de los AFC fue el de mínimos cuadrados ponderados ajustados por media y varianza (WLSMV<sup>3</sup>) (DiStefano y Morgan, 2014). Para evaluar la bondad de ajuste de los modelos factoriales, se utilizaron el Índice de Ajuste Comparativo (CFI<sup>4</sup>), el Índice de Tucker-Lewis (TLI<sup>5</sup>), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA<sup>6</sup>) y la Raíz Cuadrada Media del Residual Estandarizado (SRMR<sup>7</sup>) (en el anexo, se presenta la información psicométrica de todas las escalas empleadas en el estudio).

Luego, se estimó una serie de modelos de regresión múltiple empleando como variable de criterio “creencias sobre la enseñanza de la escritura: aproximación comunicativa”. En primer lugar, se estimó un modelo en el cual se incluyeron las siguientes variables de control (variables sociodemográficas): área y gestión de la escuela; y sexo, años de experiencia y máximo nivel educativo alcanzado por el docente. Luego, como variables predictoras, se estimó un segundo modelo en el cual se añadieron creencias sobre la recursividad de la escritura, creencias sobre la maleabilidad de la escritura, creencias sobre la orientación a la audiencia y creencias sobre la diversidad lingüística en la escritura. El ajuste de los modelos de regresión se evaluó a través del coeficiente de determinación ( $R^2$ ) ajustado. De manera complementaria, se reportó el Criterio de Información de Akaike (AIC<sup>8</sup>) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC<sup>9</sup>).

Con el propósito de facilitar la interpretación de los modelos de regresión, se reportan los coeficientes (betas) estandarizados correspondientes a las relaciones entre variable criterio y constructos evaluados. Todos los análisis del presente estudio se realizaron mediante el lenguaje *R* v.4.0.4 (R Core Team, 2021). Asimismo, se emplearon los paquetes *lavaan* (Rosseel, 2012) y *stats* (R Core Team, 2021) para la estimación de los AFC y para los modelos de regresión respectivamente.

<sup>3</sup>Por su nombre en inglés, Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted.

<sup>4</sup>Por su nombre en inglés, Comparative Fit Index.

<sup>5</sup>Por su nombre en inglés, Tucker-Lewis Index.

<sup>6</sup>Por su nombre en inglés, Root Mean Square Error of Approximation.

<sup>7</sup>Por su nombre en inglés, Standardized Root Mean Square Residual.

<sup>8</sup>Por su nombre en inglés, Akaike Information Criterion.

<sup>9</sup>Por su nombre en inglés, Bayesian Information Criterion.

## Resultados

### Análisis descriptivos

En esta sección, se presenta la distribución de respuestas de los docentes de Comunicación a la escala de creencias sobre la enseñanza de la escritura que considera dos aproximaciones: comunicativa y tradicional. A partir de ella, se puede tener indicios sobre el nivel de alineamiento que tienen los docentes encuestados respecto del enfoque adoptado en el CNEB.

Respecto de la aproximación comunicativa, se encontró que los docentes de Comunicación mayoritariamente manifiestan su acuerdo con afirmaciones alineadas con la aproximación comunicativa (ver tabla 1). Es decir, la mayoría reporta estar de acuerdo con priorizar la coherencia y la cohesión en la enseñanza de la escritura, así como con la enseñanza de diversas estrategias de planificación y de revisión, en el marco de la producción de textos de diverso tipo. Sin embargo, llama la atención que casi la tercera, la cuarta y la décima parte de los docentes manifiesten su desacuerdo con los ítems 1, 3 y 4, respectivamente. Esto sugiere que existen docentes que otorgan un rol privilegiado a la ortografía y la gramática en la enseñanza de la escritura y que no consideran relevante que sus estudiantes aprendan a adecuarse a las características de diversos géneros textuales.

**Tabla 1**

*Respuestas de los docentes a la escala de creencias relacionadas con la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura (N=255)*

Ítems	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
1. En una clase de escritura, se debe priorizar la enseñanza de coherencia y cohesión en lugar de la ortografía y la gramática.	4,4	29,8	38,9	27,0
2. A los estudiantes se les debe enseñar estrategias de planificación y revisión.	0,0	2,0	33,3	64,7
3. Para escribir sus textos, los estudiantes deben adecuarse a géneros textuales que circulan en la sociedad.	1,2	26,7	55,4	16,7
4. Los estudiantes aprenden las reglas ortográficas conforme van escribiendo diferentes tipos de textos.	0,4	11,9	50,2	37,5
5. Los estudiantes necesitan trabajar en grupos para comentar sus propios textos entre ellos.	0,0	6,3	49,4	44,3
6. Los estudiantes deben aprender a revisar sus textos poniendo principal atención a la claridad de sus ideas en el texto.	0,0	0,4	39,0	60,6

Consultados sobre su grado de acuerdo con un grupo de afirmaciones relacionadas con la aproximación tradicional, la mayoría de docentes se mostró favorable con la enseñanza de categorías gramaticales y procesos de revisión enfocados en aspectos ortográficos (ítems 1, 2 y 3 de la tabla 2). Es importante resaltar que el grado de desacuerdo con estas ideas también fue

considerable. Esto revela que existen docentes que cuestionan el que se privilegie la caligrafía y la ortografía en la enseñanza de la escritura.

**Tabla 2**

*Respuestas de los docentes a la escala de creencias relacionadas con la aproximación tradicional para la enseñanza de la escritura (N=255)*

Ítems	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
1. Los estudiantes que aprenden a identificar las categorías gramaticales se convierten en mejores escritores.	7,5	38,3	47,4	6,7
2. Hay que recordarles a los estudiantes que el propósito principal de la revisión es mejorar la puntuación y la ortografía de sus textos.	6,3	29,4	45,1	19,2
3. Antes de que los estudiantes comiencen a escribir, se les debe recordar que cuiden su ortografía.	3,2	13,5	53,2	30,2
4. Para escribir bien, es fundamental que los estudiantes tengan buena caligrafía.	9,1	45,3	36,6	9,1

En general, los resultados sugieren la coexistencia de la aproximación comunicativa y la aproximación tradicional en el sistema de creencias de los docentes encuestados, lo cual es totalmente posible, tal como se indicó en la revisión teórica.

### **Análisis de regresión múltiple**

Como se mencionó anteriormente, en este análisis se consideró a la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura como variable criterio y a los otros tipos de creencias sobre la escritura y variables sociodemográficas como variables predictoras. A continuación, se presenta los dos modelos estimados.

**Modelo base: características sociodemográficas del docente.** La tabla 3 muestra los resultados del modelo base (1), el cual incluyó las siguientes características del docente: sexo, años de experiencia docente y máximo nivel educativo alcanzado. Ninguna de estas variables resultó ser estadísticamente significativa al nivel 0,05. Es decir, ni el sexo, ni los años de experiencia en aula ni el máximo nivel educativo serían suficientes para explicar de forma relevante la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura,  $F(9, 206) = 1,21$ ,  $p = 0,29$ . Esto se vio reflejado en el bajo nivel de variabilidad explicada por el modelo ( $R^2 = 0,01$  o 1%).

**Modelo final: creencias de los docentes.** El modelo final (2) incluyó variables que cuantificaron el grado de acuerdo de los docentes con respecto a diversas creencias. Este modelo incrementó significativamente el ajuste a los datos en comparación con el modelo base,  $F(15,$

177) = 5,36,  $p < 0,01$ , y logró explicar un 25 % de la variabilidad de los puntajes sobre creencias relacionadas a la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura ( $R^2 = 0,25$ ). Con respecto a los predictores incluidos, se hallaron asociaciones positivas con las creencias sobre la escritura como proceso ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), sobre las variedades lingüísticas ( $\beta = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ) y sobre la orientación a la audiencia ( $\beta = 0,24$ ,  $p < 0,01$ ).

El modelo final (2) incluyó variables que cuantificaron el grado de acuerdo de los docentes con respecto a diversas creencias. Este modelo incrementó significativamente el ajuste a los datos en comparación al primer modelo,  $F(15, 177) = 5,36$ ,  $p < 0,01$  y logró explicar un 25 % de la variabilidad de los puntajes sobre creencias relacionadas al enfoque comunicativo ( $R^2 = 0,25$ ). Con respecto a los predictores incluidos, se hallaron asociaciones positivas con las creencias sobre la escritura como proceso ( $\beta = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ), sobre las variedades lingüísticas ( $\beta = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ) y sobre la orientación a la audiencia ( $\beta = 0,24$ ,  $p < 0,01$ ).

**Tabla 3**

*Modelos de factores asociados a la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura*

Variables	Modelos	
	(1)	(2)
(Intercepto)	0,01 (0,21)	0,14 (0,19)
Rural	-0,10 (0,19)	-0,17 (0,18)
No estatal	-0,30 (0,17)	-0,25 (0,16)
Mujer	0,09 (0,14)	0,08 (0,13)
Experiencia docente en años: 6-10 vs.1-5	-0,36 (0,20)	-0,15 (0,18)
Experiencia docente en años: 11-15 vs.1-5	0,05 (0,23)	-0,04 (0,20)
Experiencia docente en años: 16-20 vs.1-5	-0,10 (0,25)	-0,11 (0,23)
Experiencia docente en años: 20+ vs.1-5	-0,22 (0,21)	-0,21 (0,19)
Máximo nivel educativo (universitario vs no universitario)	0,14 (0,18)	-0,00 (0,16)
Máximo nivel educativo (posgrado vs. no universitario)	0,26 (0,19)	0,02 (0,18)
Escritura como proceso		0,19* (0,08)
Escritura como producto		0,00 (0,08)
Aproximación fija de la escritura		0,01 (0,07)
Aproximación incremental de la escritura		0,09 (0,07)
Creencias sobre las variedades lingüísticas		0,18* (0,07)
Orientación a la audiencia		0,24** (0,08)
<b>Número de docentes</b>	<b>216</b>	<b>193</b>
<b>Índices de ajuste</b>		
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,05	0,31
<i>R</i> <sup>2</sup> ajustado	0,01	0,25
AIC	620,43	499,51
BIC	657,55	554,98
<b>ANOVA</b>		
Error estándar residual	0,99 (gl = 206)	0,84 (gl = 177)
Estadístico F	1,21 (gl = 9; 206)	5,36** (gl = 15; 177)

\*\*p < 0,01; \*p < 0,05

## Discusión

El presente estudio buscó examinar las creencias de los docentes de Comunicación de 2.º grado de educación secundaria sobre las aproximaciones tradicional y comunicativa para la enseñanza de la escritura, e identificar las variables de los docentes que se asocian a estas. Como se argumentó inicialmente, conocer las creencias docentes relacionadas a diversos aspectos de la escritura es sumamente relevante debido a que son estas las que orientan las prácticas de enseñanza (Skott, 2015).

Los resultados revelaron la convivencia de creencias para la enseñanza de la escritura correspondientes a la aproximación comunicativa y tradicional. Específicamente, mientras la mayoría de docentes reconoció la importancia de aspectos claves del enfoque comunicativo, como la planificación y revisión de los textos producidos, también se encontró una cantidad importante de docentes que resaltaba la ortografía y la caligrafía como aspectos cruciales en la enseñanza de la escritura. La coexistencia de dos cuerpos de creencias contrapuestas en un mismo sujeto podría explicarse por la forma como se encuentran organizadas, ya que algunas creencias podrían ser centrales y otras periféricas (Pajares, 1992). Este fenómeno también ha sido encontrado en otros estudios relacionados con creencias para la enseñanza de la matemática en docentes peruanos (Moreano et al., 2008). Cabe señalar que tener creencias alineadas con un enfoque pedagógico favorece, pero no garantiza la realización de prácticas alineadas con dicho enfoque, puesto que existen factores que podrían inhibir estas prácticas, como el conocimiento disciplinar y pedagógico necesario para la implementación del enfoque, el tiempo disponible para la enseñanza o los recursos disponibles en la escuela (Thibaut et al., 2018). Tal como sugirió Villegas (2017), sería necesario realizar estudios que profundicen en la coexistencia de estas aproximaciones para la enseñanza de la escritura y permitan conocer qué tan asentadas se encuentran las creencias de los docentes sobre la aproximación comunicativa. Ello podría hacerse a través de la observación de prácticas pedagógicas y del análisis de conocimiento pedagógico y disciplinar del docente.

Respecto de las creencias docentes que se asocian con la aproximación comunicativa, se encontró tres cuerpos de creencias relacionadas positivamente con ella: creencias sobre la escritura como proceso, creencias favorables sobre la diversidad lingüística en la escritura y creencias sobre la escritura orientada a la audiencia. Esta última variable fue la que mostró mayor relación con las creencias relacionadas con la aproximación comunicativa (0,24). Esto indica la relevancia de que los docentes conciban a la escritura como un proceso en el que se produce un texto que responde las características de los posibles lectores, puesto que asumir esta idea predice en mayor medida el que un docente asuma una aproximación comunicativa de la enseñanza de la escritura. El que exista una relación predictiva entre estos dos cuerpos de creencias puede explicarse en el hecho que, desde una aproximación comunicativa, se debe promover que los estudiantes produzcan textos cuyo fin último es servir de vehículo de comunicación entre el escritor o los escritores y los posibles lectores (Gaitas y Alves Martins, 2014).

En relación con las creencias de los docentes sobre la escritura como proceso y su asociación con la aproximación comunicativa (0,19), esta podría deberse a la base constructivista común a ambos cuerpos de creencias. El comprender a la escritura como proceso, así como observar el error como algo positivo para la mejora del texto, implica la posibilidad de un desarrollo continuo, que es justamente en lo que el constructivismo se basa: enfocarse en el proceso de cómo el conocimiento se construye en lugar de observar al conocimiento como producto terminado (Lenski et al., 1998). El estudio de Villegas (2017) con docentes de 6.º grado de primaria encontró un resultado similar; esta creencia resultó predictora ( $\beta = .35, p < 0,001$ ) de la adopción de una aproximación comunicativa de la enseñanza de la escritura. Debe señalarse que si bien la mayoría de docentes encuestados apoya la idea de la escritura como proceso, también existen docentes que se manifestaron en contra de incorporar el error como parte de este proceso (ver tabla A.3 en el anexo). Como se sabe, la escritura como proceso pone atención a la revisión de lo escrito, por lo que supone la posibilidad de error y de mejora. Esta idea es central para la implementación del enfoque comunicativo, por lo que debería ser priorizada en los procesos de formación docente.

Respecto de la relación positiva de las creencias favorables sobre la diversidad lingüística en la escritura con la aproximación comunicativa (0,18), esta podría explicarse porque esta aproximación reconoce a la producción de textos como un proceso inmerso en un contexto sociocultural específico. Así, si el uso de una variedad regional del castellano produce algunas construcciones gramaticales que se alejan del castellano estándar, pero permite o facilita la comunicación en el contexto cultural de los estudiantes, entonces la escritura continúa cumpliendo su propósito como práctica social del lenguaje. Cabe notar que la gran mayoría de docentes encuestados manifestaron su acuerdo con estas creencias sobre la escritura de textos escritos utilizando convenciones de la variedad regional (ver tabla A.6 en anexo). A pesar de ello, un grupo importante de docentes (23,1 %) consideró que este uso podría tener un efecto negativo en el rendimiento en escritura. Que una mayor cantidad de maestros tenga creencias favorables frente a las variedades regionales del castellano es positivo para la enseñanza de la escritura, sobre todo en un país tan diverso como el Perú. Diversos estudios (como los de Au y Jordan, 1981, y Rivet y Krajcik, 2008) han demostrado que el hecho de que los profesores crean y actúen en base a una pedagogía que se adapta a la cultura y lengua de sus estudiantes se relaciona positivamente con su éxito académico. Así, las creencias favorables hacia la diversidad lingüística podrían promover actitudes, expectativas y, por ende, prácticas pedagógicas favorables hacia estudiantes que no tienen al castellano como su lengua materna.

También llamó la atención la no relación entre la aproximación comunicativa con las variables del docente como formación y años de experiencia. Al respecto, sería importante profundizar sobre el alineamiento entre la formación docente (inicial y en servicio) y el currículo escolar para tener una mirada de las oportunidades de aprendizaje que los docentes

pueden haber tenido para apropiarse del enfoque comunicativo y de su implementación en el aula (Villegas, 2017).

En este marco, los hallazgos del presente estudio tienen implicancias importantes para el desarrollo profesional del docente, a nivel de formación inicial y en servicio, poniendo en la agenda trabajar en el cambio de creencias que resulten incompatibles con el enfoque que plantea el CNEB. Por ejemplo, los resultados son claros en mostrar la necesidad de trabajar en el cambio de creencias que sustentan la aproximación tradicional de la enseñanza de la escritura. Del mismo modo, también se necesita abordar las creencias que asumen a la escritura como producto más que como un proceso, que consideran que las variedades lingüísticas pueden ejercer un efecto negativo en el desarrollo de la competencia escrita y/o que no toman en cuenta el rol de la audiencia a la que va dirigido el texto que producen los estudiantes. No debe dejarse de lado el trabajo en la adopción de otras creencias también revisadas en este estudio: aproximación fija e incremental de la escritura, y consideración de la escritura como producto; pues, como lo revela la literatura, estas creencias pueden reforzar e inhibir la implementación efectiva del enfoque comunicativo.

Una vía para trabajar el cambio de las creencias incompatibles con el enfoque curricular es fomentar la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto puede lograrse haciendo explícitas las creencias mediante preguntas significativas que pongan en duda las propias creencias contradictorias a través de tutorías y reflexiones colaborativas, y simulaciones de clase (Pultorak, 1993; Schön, 1987). Otra forma de promover el cambio de creencias es proveer a los docentes, y futuros docentes, espacios en los que puedan aprender de manera significativa el proceso de escritura desde el enfoque comunicativo. Así, es necesario que ellos mismos experimenten situaciones de aprendizaje en las que vean la necesidad de seguir un proceso de escritura que incluya la revisión y planificación, y que enfatice la consideración de la audiencia receptora del texto escrito. En la medida en que los maestros vivan esas experiencias, y reflexionen sobre ellas podrán generar un cambio que aproxime sus creencias al enfoque comunicativo. Se releva esto pues generalmente se asume que los docentes ya tienen desarrollada la competencia escrita. Sin embargo, los hallazgos del estudio sugieren que es necesario que los docentes deconstruyan la manera en la que han aprendido a escribir, puesto que, de no hacerlo se corre el riesgo de que creencias relacionadas con la aproximación tradicional de su propia experiencia se filtren al momento que ejerzan la enseñanza de la escritura con sus estudiantes (Carlino, 2005).

## Estudio 2: Aprendizaje autorregulado y creencias sobre la escritura de estudiantes

### Método

#### Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 6 248 estudiantes de 2.º grado de secundaria provenientes de las 258 escuelas que participaron en la evaluación de escritura de la EM 2018. La selección de estudiantes siguió un muestreo representativo a nivel nacional y según los siguientes estratos: sexo del estudiante, gestión de la escuela y área geográfica de la escuela. Con respecto a las características de los estudiantes, el 50,4 % fueron mujeres, y el 49,6 %, hombres; asimismo, el 93,8 % tenía al castellano por lengua materna, y el 6,2 %, una lengua originaria. Respecto del área de la escuela, el 89,2 % de estudiantes provenía de una escuela urbana y el 10,8 % de una escuela rural. Respecto del tipo de gestión de la escuela, el 75,9 % de estudiantes asistía a una escuela de gestión estatal, y el 24,1 %, a una escuela de gestión no estatal.

#### Medición

El estudio empleó escalas cuantitativas y categóricas con diferentes opciones de respuesta (escala Likert o frecuencias). En todos los casos de escalas de variable continua, mayores puntajes de la variable representaron mayores niveles del constructo. Cabe señalar que en este estudio también se incluyeron las variables relacionadas con las creencias docentes descritas en el primer estudio de esta investigación.

**Metas de logro.** Se midieron cuatro metas de logro: aproximación al dominio (compromiso con el desarrollo de las habilidades personales), aproximación al rendimiento (compromiso con demostrar las habilidades personales a los demás), evitación del dominio (tendencia por evitar que no se desarrollen de manera óptima las habilidades personales) y evitación del rendimiento (tendencia por evitar la demostración de escaso desarrollo de las habilidades personales). Estos ítems (adaptados de Kaplan et al., 2009) contaron con opciones de respuesta en una escala tipo Likert de cuatro opciones: 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*En desacuerdo*), 3 (*De acuerdo*) y 4 (*Totalmente de acuerdo*). Algunos ejemplos de ítems fueron “*Cuando escribo pongo toda mi atención para aprender tanto como pueda*” (aproximación al dominio), “*Mi objetivo al escribir es demostrarles a los demás que escribir un texto es fácil para mí*” (aproximación al rendimiento), “*Me preocupa no aprovechar todo el aprendizaje que pueda obtener de una tarea de escritura*” (evitación del dominio) y “*Cuando escribo, es importante para mí evitar que mi profesor(a) piense que sé menos que mis compañeros*” (evitación del rendimiento).

**Planificación y revisión.** Se empleó una escala compuesta por 16 ítems (adaptados de Kaplan et al., 2009; Malpique y Veiga, 2015; Sanders-Reio et al., 2014) que indagaban por la frecuencia de conductas referidas a la organización de ideas y a la revisión del texto antes y

durante su elaboración respectivamente. Las preguntas contaban con cuatro opciones de respuesta en formato Likert: 1 (*Nunca o casi nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3 (*Muchas veces*) y 4 (*Siempre o casi siempre*). Dos de los ítems empleados fueron “*Antes de escribir, elaboro un plan de lo que haré mientras escribo*” y “*Al finalizar un texto, lo reviso nuevamente para mejorarlo (añadiendo, retirando o reubicando información)*”.

**Gestión del tiempo.** Se empleó una escala de tres ítems que midió la frecuencia con la que el estudiante monitorea el tiempo que empleará en la tarea; por ejemplo, “*Mientras escribo, tomo en cuenta el tiempo que necesito para completar un texto*”. Esta escala forma parte de un instrumento de estrategias autorregulatorias conductuales, adaptado de Malpique y Veiga (2015) que incluía, además, las variables autoconsecuencias (ejemplo, “*Cuando siento que tengo éxito al escribir, me doy un premio*”) y autoinstrucciones (ejemplo, “*Cuando escribo, leo en voz alta las indicaciones que recibí para producir el texto que estoy escribiendo*”). Los ítems fueron evaluados con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: 1 (*Nunca o casi nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3 (*Muchas veces*) y 4 (*Siempre o casi siempre*).

**Búsqueda de ayuda.** Para medir esta estrategia que permite al estudiante reconocer la necesidad de ayuda para alcanzar una meta académica (ejemplo, “*Cuando escribo un texto, trato de mostrarlo a alguno de mis compañeros para saber su opinión*”) se utilizaron siete ítems (adaptados de Kaplan et al., 2009; Pintrich et al., 1991) de una escala que medía también el control del entorno de trabajo (ejemplo, “*Antes de empezar a escribir, organizo el espacio y los materiales (lápices, borrador, tajador, hojas u otros) que necesitaré*”). Todos los ítems tenían un formato de respuesta de cuatro opciones tipo Likert: 1 (*Nunca o casi nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3 (*Muchas veces*) y 4 (*Siempre o casi siempre*).

**Creencias sobre la maleabilidad de la escritura.** Las creencias sobre la escritura como aproximación fija y aproximación incremental fueron evaluadas a través una escala conformada por siete ítems (adaptados de Palmquist y Young, 1992). Tres ítems medían la creencia de que la capacidad para escribir bien es un talento que no requiere de mayor esfuerzo; y cuatro la creencia de que escribir bien es resultado del esfuerzo, así como de leer y escribir regularmente. Los ítems fueron evaluados con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*En desacuerdo*), 3 (*De acuerdo*) y 4 (*Totalmente de acuerdo*). Entre las preguntas pertenecientes a la aproximación fija se encuentran “*Algunas personas nunca mejorarán en escritura a pesar de lo mucho que lo intenten*”, mientras que para la aproximación incremental se incluyó “*Escribir mucho ayuda a las personas a mejorar en escritura*” y “*Trabajo duro, deseo, dedicación y suficiente tiempo es todo lo que se necesita para convertirse en un buen escritor*”.

**Autoeficacia para la escritura.** El nivel de confianza en las propias capacidades para elaborar exitosamente un texto escrito fue evaluado mediante siete preguntas (adaptadas de Kaplan et al., 2009) con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones: 1 (*Totalmente en desacuerdo*), 2 (*En desacuerdo*), 3 (*De acuerdo*) y 4 (*Totalmente de acuerdo*). Un ejemplo de pregunta de este instrumento es “*Sé que soy capaz de escribir un texto que pueda ser comprendido por cualquier persona*”.

**Desempeño en escritura.** En la EM 2018, se aplicó una prueba de respuesta construida, la cual solicitó a los estudiantes escribir cuatro tipos de textos: dos narrativos (una anécdota y una noticia), uno descriptivo y uno argumentativo (carta formal). Para el análisis de los textos, se construyeron rúbricas analíticas con el fin de evaluar diversos aspectos de la competencia “*Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*” del CNEB (Ministerio de Educación, 2017c). En total, se utilizaron 34 criterios (por ejemplo, “*Adecuación al género*” y “*Coherencia*”) para analizar los textos producidos por los estudiantes. Por su parte, el análisis psicométrico de los resultados se realizó mediante el modelo Rasch de créditos parciales. Los puntajes Rasch obtenidos fueron estandarizados con medida promedio 500 y desviación estándar 100.

**Variables sociodemográficas del estudiante.** Se incluyeron las variables sexo (0 = hombre, 1 = mujer), lengua materna (0 = castellana, 1 = originaria) e índice socioeconómico (ISE) del estudiante (Ministerio de Educación, 2018).

**Variables sociodemográficas de la escuela.** Se consideraron las variables área (0 = urbana, 1 = rural) y tipo de gestión de la institución educativa (IE) (0 = estatal, 1 = no estatal).

### **Análisis de datos**

Al igual que en el estudio anterior, se utilizaron análisis factoriales confirmatorios para corroborar las estructuras internas de las escalas empleadas y estimar puntajes factoriales para cada constructo a partir del método de mínimos cuadrados ponderados ajustados por media y varianza. Asimismo, se empleó los índices de ajuste CFI, TLI, RMSEA y SRMR para evaluar la validez del constructo (ver anexo con los análisis psicométricos y distribución de frecuencias de las respuestas).

Luego de la elaboración de los índices, se estimaron seis modelos multinivel considerando dos niveles: estudiante (nivel 1) y escuela (nivel 2). Las variables predictoras fueron introducidas en bloques de manera secuencial en modelos anidados. En primer lugar, se estimó un modelo sin predictores (modelo 0) a fin de conocer la distribución de la varianza entre escuelas y al interior de ellas. Luego, se estimaron dos modelos que incluyeron variables sociodemográficas del estudiante (modelo 1) y de la escuela (modelo 2). Posteriormente, se estimaron tres modelos que incluyeron variables que reflejan el aprendizaje autorregulado del estudiante. Así, en el modelo 3, se añadieron las metas de logro (aproximación y evitación con sus orientaciones: dominio y rendimiento). En el modelo 4, se introdujeron dos creencias de los estudiantes sobre la maleabilidad de la competencia escrita (aproximación fija y aproximación incremental) y sobre el sí mismo (autoeficacia del estudiante para la escritura). Luego, en el modelo 5, se incluyeron variables que reflejan estrategias de autorregulación (planificación y revisión, gestión del tiempo y búsqueda de ayuda). Finalmente, en el modelo 6, se añadieron tres variables del docente (promediadas a nivel de escuela), dos de las cuales reflejan sus creencias sobre la enseñanza de la escritura (aproximación comunicativa y

tradicional) y una, sus creencias sobre la recursividad de la escritura (escritura como proceso). Para evaluar el ajuste de cada modelo, se reportan el Criterio de Información de Akaike (AIC) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC).

Todos los análisis fueron ejecutados a través del lenguaje *R* v.4.0.4 (R Core Team, 2021). Así, se emplearon los paquetes *lavaan* (Rosseel, 2012), *stats* (R Core Team, 2021) y *WeMix* (Bailey et al., 2020) para la estimación de los AFC y de los modelos multinivel, respectivamente.

## Resultados

### Análisis de regresión múltiple

La tabla 4 resume todos los modelos estimados en este estudio, el modelo nulo, los modelos parciales donde se exploran bloques de variables (sociodemográficas, orientaciones motivacionales, creencias, etc.) y el modelo final.

**Modelo nulo: Proporción de varianza en escritura relacionada a la escuela.** El modelo nulo (modelo 0), estimado con el propósito de determinar la proporción de varianza entre escuelas (mediante el coeficiente de correlación intraclase, ICC<sup>10</sup>), mostró que el 14 % de la varianza del rendimiento en escritura era atribuible al nivel escuela (ICC = 0,14). Esta proporción de varianza entre escuelas sugiere que el rendimiento en escritura se diferencia en forma relevante dependiendo de la escuela a la que asiste el estudiante.

**Modelos base: Características sociodemográficas del estudiante y de la escuela.** El modelo 1 permitió estimar la capacidad explicativa del sexo, el índice socioeconómico (ISE) y la lengua materna del estudiante. Así, se encontró una relación positiva entre el ISE y el puntaje obtenido en escritura ( $\beta = 20,56, p < 0,01$ ). Asimismo, en promedio, las mujeres mostraron un mayor rendimiento que sus pares hombres ( $\beta = 43,68, p < 0,01$ ). Por su parte, los estudiantes con una lengua materna originaria obtuvieron alrededor de 67 puntos menos en la prueba en comparación con sus pares con lengua materna castellana ( $\beta = -66,89, p < 0,01$ ).

En el modelo 2, al ISE, sexo y lengua materna del estudiante, se añadieron dos características de la escuela: tipo de gestión y área geográfica. Por un lado, los estudiantes de escuelas no estatales obtuvieron, en promedio, mejores resultados que sus pares de escuelas estatales ( $\beta = 52,60, p < 0,01$ ). Por otro lado, los estudiantes que asistían a escuelas ubicadas en zonas rurales obtuvieron aproximadamente 40 puntos menos que sus pares de escuelas urbanas ( $\beta = -39,61, p < 0,01$ ). Aquí, es importante mencionar que, al introducir el área y tipo de gestión de la escuela, se produjo una reducción de nueve puntos en el coeficiente del ISE con respecto al modelo anterior. Esta disminución, combinada con la alta magnitud de los coeficientes asociados a las características de escuela, sugiere una mayor relevancia de los aspectos contextuales con respecto al estatus socioeconómico individual para entender los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de escritura.

<sup>10</sup>Por su nombre en inglés, Intraclass Correlation Coefficient.

**Tabla 4***Modelos multinivel de factores asociados al rendimiento en escritura en la EM 2018*

	<b>Modelos</b>						
	<b>0</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>	<b>(6)</b>
Intercepto	507,89** (5,47)	495,61** (5,06)	476,59** (20,66)	483,51** (18,08)	484,16** (17,17)	487,15** (16,00)	486,37** (16,02)
<b>Nivel 1: Estudiante</b>							
ISE		20,56** (3,84)	11,61** (4,13)	13,07** (3,30)	13,26** (3,14)	13,10** (3,08)	<b>10,16**</b> (3,26)
Mujer		43,68** (5,41)	43,08** (5,29)	33,15** (5,06)	32,51** (4,93)	27,54** (5,12)	24,04** (5,17)
Lengua materna originaria		-66,89** (10,98)	-61,38** (10,39)	-53,25** (10,84)	-46,13** (10,19)	-47,13** (11,22)	-44,69** (13,15)
Aproximación al dominio				35,44** (4,52)	14,39* (5,60)	10,38 (6,10)	11,43 (6,46)
Aproximación al rendimiento				-36,00** (5,42)	-29,05** (5,46)	-29,92** (6,06)	-28,75** (6,30)
Evitación del dominio				1,01 (5,29)	1,26 (5,46)	-0,83 (5,60)	-1,90 (6,09)
Evitación del rendimiento				-20,25** (5,56)	-13,41* (5,78)	-11,65 (6,19)	-14,29* (6,53)
Aproximación fija					-26,63** (3,60)	-24,88** (3,62)	-23,02** (3,93)
Aproximación incremental					23,94** (4,78)	18,32** (4,36)	23,15** (4,51)
Autoeficacia para la escritura					10,66* (4,63)	7,95 (4,82)	5,41 (5,14)
Planificación y revisión						38,01** (4,62)	34,76** (4,59)
Gestión del tiempo						-7,46 (4,78)	-8,02 (5,14)
Búsqueda de ayuda						-8,36 (4,57)	-5,93 (4,74)
<b>Nivel 2: Escuela</b>							
Escuela de gestión no estatal			52,60** (10,83)	45,06** (9,10)	42,53** (8,6)	38,41** (8,578)	44,65** (8,50)
Escuela de área rural			-39,61** (13,16)	-28,77* (11,90)	-25,32* (11,23)	-19,79 (10,26)	-23,67* (10,43)
Aproximación comunicativa							-2,06 (11,20)
Aproximación tradicional							-11,55 (7,43)
Escritura como proceso							13,34* (5,36)
<b>Distribución de la varianza</b>							
Varianza entre escuelas	2 669	1 010	967	595	482	332	251
Varianza residual	16 725	15 007	14 781	12 986	12 446	11 722	11 402
<b>Número de escuelas</b>	<b>251</b>	<b>245</b>	<b>245</b>	<b>245</b>	<b>245</b>	<b>245</b>	<b>218</b>
<b>Número de estudiantes</b>	<b>5 945</b>	<b>4 658</b>	<b>4 658</b>	<b>4 326</b>	<b>4 131</b>	<b>3 690</b>	<b>3 252</b>
<b>Índices de ajuste</b>							
Log Likelihood	-167 612,81	-133 770,05	-133 595,95	-122 596,02	-116 767,91	-103 894,78	-90 483,14
AIC	335 231,60	267 552,10	267 207,90	245 216,00	233 565,80	207 825,60	181 002,30
BIC	335 251,80	267 592,50	267 261,80	245 296,90	233 666,90	207 946,90	181 149,80

\*\*p &lt; 0,01, \*p &lt; 0,05

**Modelos parciales: Aprendizaje autorregulado del estudiante.** En el modelo 3, a las variables sociodemográficas del estudiante y de la escuela, se añadieron las cuatro metas de logro del estudiante. Por un lado, se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa para la aproximación al dominio ( $\beta = 35,44, p < 0,01$ ). Por otro lado, se obtuvieron asociaciones negativas para las variables aproximación al rendimiento ( $\beta = -36,00, p < 0,01$ ) y evitación del rendimiento ( $\beta = -20,25, p < 0,01$ ). El coeficiente de la variable evitación del dominio no fue estadísticamente significativa ( $\beta = -1,01, p = 0,849$ ). Aquí cabe destacar que las variables sexo, lengua materna, gestión y área de la escuela disminuyeron entre 7 y 11 puntos con relación al modelo previo tras introducir las metas de logro en el modelo, lo cual sugiere que estas metas y las variables sociodemográficas se encontrarían relacionadas.

En el modelo 4, se añadieron tres creencias del estudiante: dos sobre la maleabilidad de la escritura (aproximación fija y aproximación incremental) y una sobre el sí mismo (autoeficacia para la escritura). Se obtuvieron coeficientes positivos y significativos para las variables escritura como aproximación incremental ( $\beta = 23,94, p < 0,01$ ) y autoeficacia para la escritura ( $\beta = 10,67, p < 0,05$ ), así como una asociación negativa para el caso de la variable escritura como aproximación fija ( $\beta = -26,63, p < 0,01$ ). Aquí cabe destacar que, tras incluir estas tres creencias del estudiante, el coeficiente asociado a la variable aproximación al dominio disminuyó en aproximadamente 20 puntos.

En el modelo 5, se agregaron tres variables que reflejan estrategias de autorregulación durante la escritura de un texto. La estrategia de planificación y revisión durante la producción de un texto escrito se asoció positivamente al resultado en escritura ( $\beta = 38,01, p < 0,01$ ). Además, las relaciones halladas para gestión del tiempo ( $\beta = -7,46, p = 0,12$ ) y búsqueda de ayuda ( $\beta = -8,36, p = 0,07$ ) no fueron estadísticamente significativas. Cabe señalar que, luego de incluir estas variables, las variables aproximación al dominio, evitación del dominio, autoeficacia de la escritura y área de la escuela perdieron su significancia estadística.

**Modelo final: Percepciones y creencias docentes.** Finalmente, en el modelo 6, se añadieron tres variables del docente, promediadas por escuela (nivel 2). Las primeras dos, aproximación comunicativa ( $\beta = -2,06, p = 0,85$ ) y tradicional ( $\beta = -11,55, p = 0,12$ ), referidas a las creencias docentes sobre ambas aproximaciones de enseñanza, no resultaron ser significativas para explicar el desempeño de los estudiantes. Por el contrario, se obtuvo un efecto positivo y significativo para la variable escritura como proceso recursivo ( $\beta = 13,34, p < 0,05$ ), la cual refleja la noción por parte del docente del carácter dinámico y recursivo del proceso de elaboración de un texto. Finalmente, con relación al modelo previo, cabe resaltar que las variables evitación del rendimiento y área de la escuela volvieron a ser estadísticamente significativas.

Finalmente, en el modelo 6, se añadieron tres variables del docente promediadas por escuela (nivel 2). Las primeras dos, enfoque comunicativo ( $\beta = -2,06, p = 0,85$ ) y normativo ( $\beta = -11,55, p = 0,12$ ), referidas a las percepciones docentes sobre ambos enfoques de enseñanza, no resultaron ser significativas para explicar el rendimiento de los estudiantes. Por el contrario,

la tercera variable, escritura como proceso recursivo, obtuvo un efecto positivo y significativo ( $\beta = 13,34$ ,  $p < 0,05$ ), la cual refleja la noción por parte del docente del carácter dinámico y recursivo del proceso de elaboración de un texto. Finalmente, con relación al modelo previo cabe resaltar que las variables evitación del rendimiento y área de la escuela volvieron a ser estadísticamente significativas.

## Discusión

El estudio examinó la asociación entre el rendimiento en escritura de los estudiantes peruanos de 2.º grado de educación secundaria en la EM 2018 con aspectos de su aprendizaje autorregulado (metas de logro, autoeficacia y estrategias) y aspectos de sus creencias y las de sus docentes sobre escritura. Estas variables demostraron tener una importante relación con los resultados en la prueba de escritura, por lo que se les debe poner atención para comprender estas relaciones y establecer medidas que permitan mejorar el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Respecto a las variables sociodemográficas, ser mujer estuvo positivamente asociado con el rendimiento en escritura. Relacionado con esto, existen evidencias sobre diferencias de género favorables a las mujeres en habilidades relacionadas a la comunicación. En el caso peruano, las evaluaciones nacionales e internacionales de lectura y escritura dan cuenta de ello tanto en primaria como en secundaria (Ministerio de Educación, 2017a, 2022). Algunas explicaciones tienen que ver con el proceso de socialización de los estudiantes en edad escolar en relación con las creencias y expectativas basadas en estereotipos de género de los profesores y padres de familia (Eriksson et al., 2012; Fernández y Mora, 2017). Este resultado sugiere la necesidad de trabajar con los docentes reflexivamente sobre los estereotipos de género que podrían estar reproduciendo en sus clases, los cuales, a su vez, podrían limitar el desarrollo de esta competencia en los estudiantes hombres.

Por otro lado, tener una lengua materna diferente al castellano está asociado negativamente con el desempeño en la prueba de escritura (-44,69). Este resultado evidencia, sin duda, una problemática compleja cuya explicación a profundidad requeriría un estudio específico que considere la heterogeneidad de la población (con lengua materna originaria) evaluada. No obstante, el presente estudio propone, a manera de hipótesis, dos vías potenciales de explicación complementarias.

Por un lado, desde la perspectiva de los estudios sobre la adquisición de la escritura en segundas lenguas, el resultado es, hasta cierto punto, esperable. Como apuntan Schoonen et al. (2011), los individuos que escriben en una segunda lengua tienen, por lo general, acceso a menos recursos lingüísticos que si lo hicieran en su lengua materna. Estos recursos incluyen, en particular, el conocimiento de vocabulario (conocimiento léxico) y el conocimiento sobre la formación de palabras y frases (conocimiento morfosintáctico). Un menor dominio de estos recursos lingüísticos resulta en mayores retos frente a una tarea de escritura. Por ello, es

razonable suponer que los estudiantes que tienen el castellano como segunda lengua enfrentarán mayores dificultades al momento de realizar una tarea de escritura en comparación de aquellos que tienen al castellano como lengua materna<sup>11</sup>.

Por otro lado, el menor rendimiento de los estudiantes cuya lengua materna es originaria podría deberse también a la asociación de esta variable con la ruralidad y el bajo nivel socioeconómico. En efecto, en el Perú, la asociación de estas tres variables forma parte de una dinámica amplia de desigualdad social y económica, y los estudiantes que se desarrollan en entornos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan mayores desventajas académicas. En contextos de estas características, las oportunidades de aprendizaje son más limitadas por una variedad de razones, entre las que puede citarse el hecho de que las prácticas pedagógicas y las creencias de los docentes suelen ser diferentes y desfavorables para los estudiantes de zonas rurales y de bajo nivel socioeconómico<sup>12</sup> en contraste con sus pares de zonas urbanas y de niveles socioeconómicos medios o altos (Ministerio de Educación, 2017d).

Por su parte, las variables relacionadas con las metas de logro mostraron ser importantes para el rendimiento en escritura. De los cuatro tipos de aproximaciones examinadas, dos de ellas mantuvieron sus efectos significativos y negativos hasta el modelo final: aproximación al rendimiento (-28,75) y evitación del rendimiento (-14,29). Por su parte, la aproximación al dominio probó tener un efecto positivo importante, aunque este no se mantuvo en el modelo final. Como se recuerda, la diferencia entre metas de dominio y metas de rendimiento radica en que cada una se relaciona con diferentes tipos de autorregulación (y propósito) al escribir un texto, lo que podría explicar la calidad del mismo. Kaplan et al. (2009) sugieren que tanto los estudiantes que tienen metas de dominio como aquellos que poseen metas de rendimiento pueden emplear estrategias profundas y superficiales. Sin embargo, la diferencia radica en el balance sobre su uso, pues los estudiantes orientados al dominio usarían más frecuentemente estrategias profundas.

Cabe notar que, en general, los estudiantes de 2.º grado de secundaria se mostraron más alineados con las metas de rendimiento que con las metas de dominio (ver resultados descriptivos de las metas de logro en la tabla A.7 del anexo). El sentido de competencia instaurada en la vida escolar podría estar detrás de esto. Se cree que mejores resultados académicos llevarán a mayores oportunidades en el futuro, por lo que es importante alcanzar las metas de aprendizaje establecidas, así como responder y atender las expectativas de otros actores significativos, como los padres de familia o los docentes (Ames, 2013). La formación de las metas de logro también

---

<sup>11</sup>Cabe señalar que el uso de variedades regionales del castellano no es, en este estudio, una fuente potencial para estas dificultades: la evaluación de Escritura de la EM 2018 no penaliza a los estudiantes por usar en su texto variedades regionales del castellano, pues esto sería contrario al marco del enfoque comunicativo bajo el que se diseña la prueba. Las dificultades de escritura señaladas están más probablemente ligadas a aspectos centrales de la composición escrita, como la coherencia o la cohesión, en una lengua que no es la lengua materna del estudiante.

<sup>12</sup>Por ejemplo, las creencias de los docentes sobre la aplicación de estrategias de repetición para comprender un texto afectaron más a estudiantes del área rural que a sus pares de áreas urbanas. Del mismo modo, las creencias de los docentes sobre la escritura como producto afectaron más a estudiantes de bajo nivel socioeconómico.

depende de la acción de los docentes, por lo que es importante que estos reflexionen sobre su rol en este aspecto crucial. Como se argumentó en la revisión teórica, los estudiantes que perciben que el docente promueve metas orientadas al dominio adoptarán estrategias regulatorias a nivel cognitivo, emocional y comportamental (Kaplan et al., 2009) que desembocarán en un mejor rendimiento. Contrariamente, los estudiantes que perciban que sus docentes dirigen la importancia de la escritura hacia el desempeño, adoptarán menos estrategias regulatorias a nivel cognitivo, emocional y comportamental (Kaplan et al., 2009).

Las creencias del estudiante sobre la maleabilidad de la escritura también fueron relevantes para explicar el rendimiento en la prueba de escritura y se relacionaron según lo esperado: los estudiantes que consideran que la escritura es una habilidad en permanente desarrollo obtienen mayores puntajes en la prueba (23,15), mientras que los estudiantes que ven esta habilidad como fija, obtienen menores puntajes (-23,02). Estas creencias tienen enorme efecto en el actuar de los estudiantes, desde la motivación con la que realizan la actividad de escritura hasta el consecuente involucramiento en la misma. Una persona que considera que una competencia puede desarrollarse, estará más orientada a trabajar en dirección a esa meta y mejorarla (Limpo y Alves, 2014). Por el contrario, el estudiante que considere que, por más que se esfuerce no podrá superar su aparente dificultad en la producción de textos porque no tiene el talento natural para ello (aproximación fija), podría considerar inútil involucrarse en una meta (ser un buen escritor), a su parecer, inalcanzable (Palmquist y Young, 1992). Asimismo, el rol que tienen las creencias relacionadas con la escritura desde una aproximación fija moldeará las propias expectativas del estudiante sobre los textos que desarrolla, además de racionalizar su probable bajo desempeño. Por ello, este tipo de creencias serían perjudiciales para el aprendizaje (Palmquist y Young, 1992). En este punto, es importante notar que los estudiantes peruanos mostraron un mayoritario acuerdo con creencias que consideran la escritura como una competencia que se puede desarrollar. Si bien no se encontró este nivel de acuerdo en el caso de las creencias sobre la aproximación fija de la escritura, sí se pudo identificar que al menos la mitad de los estudiantes mostraban su acuerdo con ellas (ver tabla A.11 del anexo con distribución de respuestas). Dada la relación negativa de estas creencias identificada en este estudio, es importante reflexionar sobre ellas con los estudiantes para que no se conviertan en un obstáculo en el desarrollo de su competencia escrita.

También, se encontró que la estrategia de planificación y revisión de textos empleada por el estudiante resultó relevante para el rendimiento (34,76). Como lo señala la literatura, mejorar la capacidad de planificar un texto ayuda a los estudiantes a crear contenido y generar estructuras organizadas (Kaplan et al., 2009; Limpo y Alves, 2014). Por su parte, la revisión o reescritura favorece a la detección de errores, su corrección y el aseguramiento de que el texto cumple su propósito comunicativo (De Smedt et al., 2018; Kaplan et al., 2009). Los estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria afirmaron, en su mayoría, implementar estrategias de planificación y revisión, muchas veces o siempre y casi siempre; no obstante, un porcentaje importante (entre el

20 % y 50 % de estudiantes) señaló que nunca o pocas veces utiliza este tipo de estrategias (ver distribución en tabla A.8 del anexo). Estos hallazgos sugieren la importancia de trabajar este tipo de estrategias en el aula para incrementar la calidad de los textos de los estudiantes (Limpo y Alves, 2014; Villegas, 2017).

Cabe notar que el sentido de eficacia para la escritura también probó tener una relación positiva con el rendimiento en uno de los modelos parciales (10,66), pero este se anuló con el ingreso de otras variables del estudiante. Al respecto, la mayoría de estudiantes peruanos mostró tener un alto sentido de autoeficacia para desarrollar textos escritos (ver distribución en tabla A.12 del anexo). Así, estos estudiantes se encontrarían dispuestos a desarrollar actividades de escritura, así como esforzarse y persistir en la tarea, lo cual puede ser aprovechado oportunamente por los docentes para mejorar el desempeño de los estudiantes en esta competencia.

Finalmente, se encuentra la relación positiva entre la creencia del docente de la escritura como proceso (13,34) y el rendimiento de sus estudiantes evaluados. Es altamente probable que los docentes que sostienen estas creencias impulsen en sus estudiantes el desarrollo de estrategias de revisión y planificación, incluyendo las de gestión del tiempo y búsqueda de ayuda (no significativas en el estudio). Considerando el importante efecto demostrado por las estrategias de escritura descritas anteriormente, se devela prioritario fortalecer las creencias de la escritura como proceso en los docentes para promover prácticas pedagógicas que se encuentren alineadas con ellas.

### **Discusión general**

Para Graham (2018), explicar el desempeño en escritura requiere que se consideren las características del escritor (y sus colaboradores, si es el caso), y de la comunidad en la que este participa. Por ello, en esta investigación, se consideraron en simultáneo características cognitivas y motivacionales de los estudiantes, así como creencias de sus docentes, para explicar el desempeño en escritura de estudiantes de 2.º grado de secundaria. Aunque a nivel internacional estudios previos han buscado explicar el desempeño en escritura en la educación básica, su aproximación únicamente ha considerado características de los estudiantes (Camacho et al., 2020). En este sentido, examinar las creencias de los docentes sobre escritura constituye un elemento importante para comprender el desempeño de los estudiantes en esta competencia y un aporte relevante para este campo de investigación.

Respecto de los hallazgos de esta investigación, uno de los más importantes se relaciona con el rol predictivo del uso de estrategias de planificación y revisión de parte de los estudiantes. Este resultado plantea la necesidad de generar, a distinto nivel, las condiciones para que los estudiantes tengan diversas oportunidades para aprender variadas estrategias de planificación y revisión (por ejemplo, mediante enseñanza explícita, prácticas guiadas y trabajo colaborativo). La creación de estas condiciones debería implicar también el desarrollo

de la competencia “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” del CNEB, la cual busca que los estudiantes mejoren su proceso de autorregulación a lo largo de su trayectoria escolar. En relación con el proceso de planificación, esta competencia plantea como propósitos curriculares que los estudiantes definan sus metas de aprendizaje antes de resolver una tarea (en este caso, escribir un texto) y que organicen acciones estratégicas para alcanzarlas. En relación con el proceso de revisión, esta competencia plantea como propósito curricular que los estudiantes monitoreen y ajusten su proceso de aprendizaje para lograr sus metas.

Otros hallazgos importantes se relacionan con el rol predictivo de las metas de rendimiento con tendencias de aproximación y evitación de los estudiantes, así como de sus creencias sobre la maleabilidad de la escritura (aproximación incremental y aproximación fija), en el desempeño en escritura. Estos hallazgos sugieren la necesidad de que en la enseñanza de la escritura se promuevan principalmente metas de dominio y se nutra una visión incremental de la escritura a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes. Esto se podría lograr mediante experiencias de aprendizaje que se enmarquen en situaciones comunicativas con propósitos de escritura y audiencias auténticos; así como la implementación de procesos de evaluación formativa que privilegien la mejora progresiva de los aprendizajes, en lugar de la comparación social o el uso de las calificaciones como premios o castigos (Limpo y Alves, 2017; Troia et al., 2013).

En este punto resultan relevantes los hallazgos relacionados con el rol que cumplen las creencias de los docentes en la enseñanza de la escritura. Como se vio en el primer estudio, por un lado, los docentes, en su mayoría, sostuvieron una aproximación comunicativa de la enseñanza de la escritura, pero al mismo tiempo también mostraron su acuerdo con aspectos que se relacionan con una aproximación tradicional. Por otro lado, también se evidenció que considerar la escritura como proceso, reconocer a la audiencia mientras se escribe y mostrarse favorables al uso de las variedades lingüísticas se relacionan positivamente con mayores niveles de creencias sobre la aproximación comunicativa para la enseñanza de la escritura. Estos resultados sugieren la necesidad de propiciar espacios en la formación docente (inicial y en servicio) que favorezcan la comprensión del enfoque comunicativo establecido en el CNEB y la reflexión sobre las creencias relacionadas con la escritura y su enseñanza, pues estas influyen en gran medida en lo que ocurre en las aulas. Tal como se evidenció en esta investigación, las creencias docentes afines al enfoque comunicativo podrían favorecer el desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes.

Finalmente, como se mencionó anteriormente, se sugiere seguir investigando sobre la competencia escrita dada su relevancia en el aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Para ello, sería de mucha utilidad que futuros estudios asuman métodos mixtos que permitan profundizar en los resultados.

### **Agradecimientos**

Los autores del estudio agradecen a Johel Angulo, Andrés Burga, Pedro Garret, David Olivo, Milagros Terrones y Gloria Zambrano por los comentarios y aportes brindados para la publicación de esta investigación.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Resultados de aprendizaje escritura 6° básico*. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Ames, P. (2013). *Documento de Trabajo 192. ¿Construyendo nuevas identidades?: Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú* ( N.º 16). Instituto de Estudios Peruanos. Lima. <http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/955/documentodetrabajo192.pdf>
- Anderman, E., y Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309. <https://doi.org/10.2307/1170696>
- Au, K., y Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. En H. Trueba, G. Guthrie y K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom. Studies in classroom ethnography* (pp. 139-152). Newbury House.
- Bailey, P., Kelley, C., Nguyen, T., Huo, H., y Kjeldsen, C. (2020). WeMix: Weighted mixed-effects models using multilevel pseudo maximum likelihood estimation. R package version 3.1.6. <https://CRAN.R-project.org/package=WeMix>
- Baumann, J. F., Hoffmann, J. V., Duffy-Hester, A. M., y Moon Ro, J. (2000). The First R yesterday and today: U.S. elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 338-377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.3.2>
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-23). The Guilford Press.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., y Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Continuum.
- Bruning, R., y Horn, C. (2010). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Bryan, L. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835-868. <https://doi.org/10.1002/tea.10113>
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., y Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Camacho, A., Alves, R. A., y Boscolo, P. (2020). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33, 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos CANELA*, 33, 5-23. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232>
- Claessens, B. J., Van Erde, W., Rutte, C. G., y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., y Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272. <https://doi.org/10.1002/rrq.193>
- DiStefano, C., y Morgan, G. B. (2014). A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., y Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 515-528. <https://doi.org/10.1348/978185409X402580>
- Eilam, B., y Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00042-5)
- Elliot, A. J., y Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. En A. J. Elliot, C. S. Dweck y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 43-60). The Guilford Press.
- Eriksson, M., Marschik, P., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., y Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2011.02042.x>
- Fernández, M., y Mora, G. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 65-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? which have been examined? what can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Volume 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-500). American Psychological Association.

- Gaitas, S., y Alves Martins, M. (2014). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30(4), 492-505. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406>
- Graham, S. (2018). A Writer(s)-within-community model of writing. En A. N. Applebee, C. Bazerman, D. Brandt, D. Wells, J. V. Jeffery, K. Campbell, M. Schleppegrell, P. K. Matsuda, S. Murphy, S. Graham y V. W. Berninger (Eds.), *The lifespan development of writing* (pp. 272-325). National Council of Teachers of English.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821125>
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., y Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hsiang, T., Graham, S., y Yang, Y. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing*, 33, 2511-2548. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- Kaplan, A., Lichtinger, E., y Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69. <https://doi.org/10.1037/a0013200>
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., y Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Lenski, S. D., Wham, M. A., y Griffey, D. C. (1998). Literacy orientation survey: A survey to clarify teachers' beliefs and practices. *Reading Research and Instruction*, 37(3), 217-236. <https://doi.org/10.1080/19388079809558266>
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). Routledge.
- Li, S., y Zheng, J. (2018). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning in one-to-one computing environment: The mediated role of task values. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 455-463. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0405-2>
- Limpo, T., y Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 571-590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>

- Limpo, T., y Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9(2), 97-125. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01>
- Malpique, A. A., y Veiga, A. M. (2015). Assessing self-regulated strategies for school writing: Cross-cultural validation of a triadic measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 141-153. <https://doi.org/10.1177/07342829145478733>
- Midgette, E., Haria, P., y MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth-and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1), 131-151. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9067-9>
- Ministerio de Educación. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2012-primeros-resultados-informe-nacional-del-peru/>
- Ministerio de Educación. (2017a). *Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes 2007-2015*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/informe-de-resultados-de-la-evaluacion-censal-de-estudiantes-2007-2015/>
- Ministerio de Educación. (2017b). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2015-informe-nacional-de-resultados/>
- Ministerio de Educación. (2017c). *Programa curricular de educación secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017d). *¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria?. Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/que-sucede-con-los-aprendizajes-en-la-transicion-de-primaria-a-secundaria-una-mirada-desde-la-equidad-y-la-eficacia-escolar-diferenciada/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/desafios-en-la-medicion-y-el-analisis-del-estatus-socioeconomico-de-los-estudiantes-peruanos/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018. ¿Que aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/el-peru-en-pisa-2018-informe-nacional-de-resultados/>
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología PUCP*, 26(2), 299-334. <https://doi.org/10.18800/psico.200802.005>

- National Center for Educational Statistics. (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf>
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00461520701756206>
- Norman, K. A., y Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: Examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795300.pdf>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palmquist, M., y Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9(1), 137-168. <https://doi.org/10.1177/0741088392009001004>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Poch, A. L., Hamby, M., y Chen, X. (2020). Secondary teachers' beliefs about teaching writing to typically achieving and struggling adolescent writers. *Reading & Writing Quarterly*, 36(6), 497-520. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1666759>
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., y Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271-292. <https://doi.org/10.1080/02671520126827>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295. <https://doi.org/10.1177/0022487193044004007>
- R Core Team. (2021). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.r-project.org/>
- Rivet, A. E., y Krajcik, J. S. (2008). Contextualizing instruction: Leveraging students' prior knowledge and experiences to foster understanding of middle school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 79-100. <https://doi.org/10.1002/tea.20203>

- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sanders-Reio, J., Alexandar, P. P., Reio, T. G., y Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Santangelo, T., Harris, K. R., y Graham, S. (2016). Self-regulation and writing: Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 174-193). The Guilford Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., y de Glooper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., y Pintrich, P. P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher beliefs. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., y Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.014>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., y Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Urduan, T., y Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urduan, T., y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Villegas, F. (2017). Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 31-60. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.57>

- Williams, J. D., y Tataka, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>
- Woolfolk, A., Davis, H., y Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. A. Alexandar y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-738). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yilmaz Soyulu, M., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., y Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01406>
- Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 115-122. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0921>
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. En A. J. Elliot, C. S. Dweck y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 313-333). The Guilford Press.

## Anexo

### Informe técnico de las escalas empleadas en el estudio

En este anexo, se presenta la distribución de respuestas de los docentes y estudiantes a las escalas empleadas en el estudio. También, se presentan las cargas factoriales e índices de ajuste resultantes de los análisis factoriales confirmatorios realizados. En todos los casos, los valores de los índices de bondad de ajuste resultaron adecuados y las cargas factoriales fueron lo suficientemente altas.

**Tabla A.1**

*Distribución de respuesta de docentes, cargas factoriales e índices de ajuste de la escala de creencias sobre la enseñanza de la escritura: aproximación comunicativa*

Pregunta: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
En una clase de escritura, se debe priorizar la enseñanza de coherencia y cohesión en lugar de la ortografía y la gramática.	4,4	29,8	38,9	27,0	0,409
A los estudiantes se les debe enseñar estrategias de planificación y revisión.	0,0	2,0	33,3	64,7	0,568
Para escribir sus textos, los estudiantes deben adecuarse a géneros textuales que circulan en la sociedad.	1,2	26,7	55,4	16,7	0,393
Los estudiantes aprenden las reglas ortográficas conforme van escribiendo diferentes tipos de textos.	0,4	11,9	50,2	37,5	0,633
Los estudiantes necesitan trabajar en grupos para comentar sus propios textos entre ellos.	0,0	6,3	49,4	44,3	0,660
Los estudiantes deben aprender a revisar sus textos poniendo principal atención a la claridad de sus ideas en el texto.	0,0	0,4	39,0	60,6	0,793

Nota: Índices de ajuste: CFI = 0,971, TLI = 0,951, RMSEA = 0,074, SRMR = 0,061. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.2**

*Distribución de respuesta de docentes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la enseñanza de la escritura: aproximación tradicional*

Pregunta: ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
Los estudiantes que aprenden a identificar las categorías gramaticales se convierten en mejores escritores.	7,5	38,3	47,4	6,7	0,552
Hay que recordarles a los estudiantes que el propósito principal de la revisión es mejorar la puntuación y la ortografía de sus textos.	6,3	29,4	45,1	19,2	0,738
Antes de que los estudiantes comiencen a escribir, se les debe recordar que cuiden su ortografía.	3,2	13,5	53,2	30,2	0,532
Para escribir bien, es fundamental que los estudiantes tengan buena caligrafía.	9,1	45,3	36,6	9,1	0,619

Nota: Índices de ajuste: CFI = 1,000, TLI = 1,006, RMSEA = 0,000, SRMR = 0,020. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.3***Distribución de respuesta de docentes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la recursividad de la escritura*

Pregunta: Según su opinión, ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
<b><i>Escritura como proceso</i></b>					
Escribir requiere volver al texto para mejorarlo.	0,0	11,2	51,0	37,8	0,660
La buena escritura requiere de múltiples ediciones.	2,4	26,5	47,4	23,7	0,433
La escritura es un proceso que involucra repensar lo que se ha escrito y reescribir.	0,0	7,9	54,5	37,5	0,698
La clave para escribir bien es revisar.	0,8	8,4	48,4	42,4	0,521
Cometer errores es lo más normal cuando una persona escribe un texto.	2,0	13,9	55,2	29,0	0,340
<b><i>Escritura como producto</i></b>					
Escribir bien implica escribir un buen texto al primer intento.	24,6	60,7	12,7	2,0	0,765
Una persona que escribe bien tiene las ideas claras y solo necesita ponerlas en el papel.	5,1	44,7	38,7	11,5	0,494
Si una persona se esfuerza al escribir, no tiene que corregir lo que ha escrito.	17,5	69,7	10,8	2,0	0,742
Si una persona corrige mucho mientras escribe, significa que no sabe escribir bien.	20,5	66,1	11,8	1,6	0,698

Nota: Índices de ajuste del modelo bifactorial: CFI = 0,987, TLI = 0,983, RMSEA = 0,029, SRMR = 0,056. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.4***Distribución de respuesta de docentes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la maleabilidad de la escritura*

Pregunta: Con base a su experiencia, ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en	En	De	Totalmente	
	desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	de acuerdo	
	(%)	(%)	(%)	(%)	
<b><i>Aproximación fija</i></b>					
Las personas que son buenas en escritura nacen con ese talento natural.	22,3	63,3	11,6	2,8	0,747
Algunas personas escriben muy bien sin necesidad de esforzarse.	3,2	28,7	60,6	7,6	0,440
Algunas personas tienen un don especial que les permite escribir bien.	6,3	37,5	47,0	9,1	0,641
Algunas personas nunca mejorarán en escritura a pesar de lo mucho que lo intenten.	29,8	59,1	9,9	1,2	0,661
<b><i>Aproximación incremental</i></b>					
La mejor manera para aprender a escribir es aprender a pensar.	1,2	19,9	59,4	19,5	0,391
Escribir mucho ayuda a las personas a mejorar en escritura.	0,0	10,8	51,0	38,2	0,696
Las personas que son buenas en escritura se han esforzado mucho para desarrollar sus habilidades.	0,0	9,1	60,3	30,6	0,746
Trabajo duro, deseo, dedicación y suficiente tiempo es todo lo que se necesita para convertirse en un buen escritor.	2,4	19,5	47,4	30,7	0,508
Una persona puede escribir mejor con la ayuda de un buen profesor.	0,8	17,0	59,7	22,5	0,478
La mejor manera para aprender a escribir es leer mucho.	1,2	2,0	36,7	60,2	0,423

Nota: Índices de ajuste: CFI = 0,943, TLI = 0,924, RMSEA = 0,069, SRMR = 0,0725. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.5***Distribución de respuesta de docentes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la orientación a la audiencia*

Pregunta: Según su opinión, ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
Los buenos escritores, antes de escribir, tienen en cuenta a los posibles lectores de su texto.	1,2	9,4	49,6	39,8	0,508
Los buenos escritores hacen que en sus textos la información complicada sea clara.	0,0	7,1	50,6	42,3	0,549
Los buenos escritores verifican, durante la escritura, que sus textos sean adecuados para el o los lectores a los que se dirigen.	0,4	5,6	45,2	48,8	0,584
Para elaborar un buen texto, es necesario hacer modificaciones durante la revisión en función del público al que se dirige el texto.	0,0	4,0	63,7	32,3	0,580
Para escribir un texto, es necesario buscar que este sea atractivo para los lectores.	0,4	5,1	59,4	35,0	0,563

Nota: Índices de ajuste: CFI = 1,000, TLI = 0,999, RMSEA = 0,009, SRMR = 0,031. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.6***Distribución de respuesta de docentes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la diversidad lingüística*

Pregunta: Según su opinión, ¿qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
Considero importante que los estudiantes utilicen su variedad regional de castellano para comunicarse en la escuela.	1,6	10,2	55,3	32,9	0,642
Los estudiantes deben aprender la variedad estándar sin que esto implique dejar de usar su variedad regional de castellano.	1,2	2,7	52,2	43,9	0,624
El uso de una variedad regional de castellano puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes.	22,7	54,1	20,0	3,1	0,453
La enseñanza de la variedad estándar debe tener como punto de partida la variedad lingüística de los estudiantes.	0,4	2,7	54,5	42,4	0,633

Nota: Índices de ajuste: CFI = 0,980, TLI = 0,941, RMSEA = 0,118, SRMR = 0,044. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.7***Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de metas de logro*

Pregunta: Según tu opinión, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
<b><i>Meta de dominio – aproximación</i></b>					
Cuando escribo pongo toda mi atención para aprender tanto como pueda.	2,1	11,7	67,4	18,8	0,697
Una de mis metas cuando escribo es comprender detalladamente lo que estoy aprendiendo.	2,6	11,5	62,8	23,2	0,679
Cuando escribo, es importante para mí mejorar mis habilidades y conocimientos vinculados con la escritura.	2,6	12,2	61,6	23,5	0,660
Considero importante aprender todo lo que pueda de cada tarea de escritura.	3,1	15,0	62,6	19,3	0,677
<b><i>Meta de rendimiento – aproximación</i></b>					
Mi objetivo al escribir es demostrarles a los demás que escribir un texto es fácil para mí.	10,9	38,7	43,2	7,3	0,646
Cuando escribo, es importante para mí demostrar que soy más inteligente que mis compañeros.	16,0	42,4	30,8	10,7	0,648
Me esfuerzo al escribir para que mis compañeros sepan que escribo bien.	6,6	29,4	49,5	14,4	0,687
Una de mis metas al escribir es mostrarles a los otros que soy hábil para realizar esta actividad.	6,4	26,4	51,4	15,7	0,678
<b><i>Meta de dominio – evitación</i></b>					
Me preocupa no aprovechar todo el aprendizaje que pueda obtener de una tarea de escritura.	3,2	20,1	61,3	15,4	0,662
Me asusta no aprender todo lo que pueda de una tarea de escritura.	7,0	32,5	47,1	13,4	0,621
Me preocupa no comprender en profundidad lo que estoy aprendiendo sobre escritura.	4,9	25,4	54,3	15,4	0,645
<b><i>Meta de rendimiento – evitación</i></b>					
Cuando escribo, una de mis metas es evitar que los demás piensen que soy menos inteligente.	9,4	33,7	42,2	14,7	0,693
Evito que mis compañeros lean mis textos para impedir que piensen que tengo dificultades para escribir.	13,6	43,2	32,9	10,3	0,610
Cuando escribo, es importante para mí evitar que mi profesor(a) piense que sé menos que mis compañeros.	14,3	39,6	35,2	10,9	0,701

Nota: Índices de ajuste del modelo de cuatro dimensiones: CFI = 0,975, TLI = 0,967, RMSEA = 0,064, SRMR = 0,050. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.8***Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de planificación y revisión*

Pregunta: Piensa un momento en las actividades de escritura que realizas en tu escuela o fuera de ella.  
 Cuando escribes, ¿qué tan seguido realizas las siguientes acciones?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Nunca o casi nunca (%)	Pocas veces (%)	Muchas veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	
Mientras escribo, reviso que lo que estoy escribiendo se relacione con lo que ya escribí.	4,0	34,2	39,9	21,9	0,593
Antes de escribir un texto, dedico un tiempo para organizar mis ideas (hago una lista de ideas, un esquema, identifico palabras clave, etc.).	9,7	39,3	34,8	16,2	0,575
Mientras escribo, reviso mi texto para asegurar que responde a lo que he planificado.	3,7	24,4	49,3	22,6	0,644
Al finalizar un texto, lo reviso nuevamente para mejorarlo (añadiendo, retirando o reubicando información).	4,7	26,1	42,5	26,7	0,667
Antes de escribir, pienso en todas las ideas que deseo incorporar en mi texto.	3,6	25,4	46,9	24,1	0,666
Cuando termino de escribir una parte de mi texto, vuelvo a leerla para mejorar lo que aún no está bien.	3,5	23,9	45,5	27,1	0,694
Antes de escribir, elaboro un plan de lo que haré mientras escribo.	12,0	40,9	33,5	13,6	0,595
A medida que voy escribiendo, cambio palabras y frases hasta que se adecúan a las ideas que me he propuesto desarrollar.	6,4	26,1	44,2	23,4	0,665
Antes de escribir, pienso sobre lo que quiero lograr con mi texto y cómo voy a hacerlo.	4,6	27,0	46,3	22,1	0,664
Cuando termino de escribir una parte de mi texto, leo lo que he avanzado para verificar que esté bien escrito.	3,1	21,4	48,0	27,5	0,693
Mientras escribo, desarrollo las ideas que planifiqué previamente.	7,9	35,6	40,0	16,5	0,667
Mientras escribo, verifico que mi texto sea adecuado para el o los destinatarios al que va dirigido.	6,0	28,5	44,1	21,5	0,681
Mientras escribo, hago cambios en mi texto considerando el o los destinatarios al que va dirigido.	7,9	32,1	40,8	19,2	0,653
Antes de comenzar a escribir mi texto, imagino quién podría leerlo.	13,3	35,2	34,4	17,1	0,497
Cuando termino de escribir, reviso mi texto para comprobar que esté bien escrito.	2,9	20,9	45,7	30,4	0,668
Cuando es necesario, incluyo información en mi texto que responda a posibles dudas o cuestionamientos de mis lectores.	7,7	34,4	37,8	20,1	0,590

Nota: Índices de ajuste del modelo unidimensional: CFI = 0,986, TLI = 0,984, RMSEA = 0,061, SRMR = 0,043. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.9***Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de gestión del tiempo*

Pregunta: Piensa un momento en las actividades de escritura que realizas en tu escuela o fuera de ella.

Cuando escribes, ¿qué tan seguido realizas las siguientes acciones?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Nunca o casi nunca (%)	Pocas veces (%)	Muchas veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	
Mientras escribo, tomo en cuenta el tiempo que necesito para completar un texto.	7,0	37,1	43,5	12,3	0,720
Antes de escribir, planifico la cantidad de tiempo que usaré para escribir un texto.	17,0	38,3	33,0	11,6	0,816
Cada vez que voy a escribir un texto, organizo mi tiempo.	14,1	37,0	36,8	12,1	0,816

Nota: Índices de ajuste del modelo de tres dimensiones (gestión de tiempo, autoconsecuencias y autoinstrucciones): CFI = 0,984, TLI = 0,978, RMSEA = 0,069, SRMR = 0,043. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.10***Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de búsqueda de ayuda*

Pregunta: Cuando escribes, ¿qué tan frecuente haces lo siguiente?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Nunca o casi nunca (%)	Pocas veces (%)	Muchas veces (%)	Siempre o casi siempre (%)	
Cuando escribo un texto, trato de mostrarlo a alguno de mis compañeros para saber su opinión.	21,5	45,2	25,0	8,3	0,604
Cuando escribo, busco estar cerca de otras personas para pedirles más ideas si las necesito.	19,6	40,6	29,9	9,8	0,659
Cuando es necesario, intento trabajar con mis compañeros para escribir un texto.	12,6	39,8	36,1	11,5	0,651
Cuando escribo sobre un tema que no conozco lo suficiente, pido ayuda a mi profesor(a).	10,0	31,5	39,0	19,5	0,651
Cuando escribo sobre un tema que no conozco lo suficiente, pido ayuda a mis amigos.	13,2	43,2	34,2	9,4	0,675
Cuando estoy escribiendo y no sé cómo continuar, pido ayuda a mi profesor(a).	12,3	36,5	37,3	13,9	0,680
Dedico un tiempo a conversar con mis compañeros sobre el texto que he escrito.	16,2	41,6	30,5	11,6	0,675

Nota: Índices de ajuste del modelo de dos dimensiones (búsqueda de ayuda y control del entorno de trabajo):

CFI = 0,971, TLI = 0,963, RMSEA = 0,080, SRMR = 0,051. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.11**

*Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de creencias sobre la maleabilidad de la escritura*

Pregunta: Según tu experiencia al escribir, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
<b><i>Aproximación fija</i></b>					
Las personas que son buenas en escritura nacen con ese talento natural.	14,9	44,0	31,1	10,0	0,800
Algunas personas tienen un don especial que les permite escribir bien.	11,3	34,9	43,0	10,9	0,761
Algunas personas nunca mejorarán en escritura a pesar de lo mucho que lo intenten.	22,6	40,3	29,0	8,1	0,419
<b><i>Aproximación incremental</i></b>					
Escribir mucho ayuda a las personas a mejorar en escritura.	1,7	9,3	57,4	31,6	0,657
La mejor manera para aprender a escribir es leer mucho.	2,4	14,0	50,9	32,7	0,594
Las personas que son buenas en escritura se han esforzado mucho para desarrollar sus habilidades.	1,8	10,9	58,0	29,2	0,556
Trabajo duro, deseo, dedicación y suficiente tiempo es todo lo que se necesita para convertirse en un buen escritor.	3,1	13,8	52,0	31,1	0,557

Nota: Índices de ajuste del modelo bifactorial: CFI = 0,981, TLI = 0,969, RMSEA = 0,056, SRMR = 0,036. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.

**Tabla A.12***Distribución de respuesta de estudiantes, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala de autoeficacia*

Pregunta: Según tu opinión, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones acerca de la escritura?

Ítems	Distribución de respuesta				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)	
Confío en que puedo escribir un texto con claridad.	2,4	14,5	62,3	20,8	0,664
Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades necesarias para escribir bien.	2,5	15,9	61,8	19,8	0,682
Sé que soy capaz de escribir un texto que pueda ser comprendido por cualquier persona.	3,0	18,0	57,5	21,5	0,680
Cuando escribo, tengo la certeza de que puedo hacerlo bien.	2,8	13,0	63,2	21,0	0,679
Creo que soy capaz de escribir textos, incluso sobre temas que no conozco.	5,3	29,1	50,5	15,1	0,595
Tengo la seguridad de que puedo escribir textos sobre temas difíciles.	5,0	28,6	50,8	15,6	0,663
Sé que puedo escribir bien diferentes tipos de textos.	3,3	13,8	57,2	25,7	0,649

Nota: Índices de ajuste del modelo unidimensional: CFI = 0,988, TLI = 0,981, RMSEA = 0,073, SRMR = 0,037. Todas las cargas factoriales fueron estadísticamente significativas al nivel de 0,001.