



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

Ana M^a de Caso Fuertes
Jesús Nicasio García
Begoña Martínez-Cocó
Universidad de León

RESUMEN

Desde que en los años 70 se empezó a investigar sobre los componentes y procesos necesarios para aprender a escribir, la atención se ha centrado en los requisitos cognitivos, hasta que las teorías del interés y los investigadores sobre autoeficacia demostraron que la escritura es una actividad muy compleja que no sólo envuelve procesos cognitivos sino también afectivos, momento en el que se empieza a estudiar el papel de la motivación. De este modo los investigadores de la escritura comenzaron a incluir este componente en sus modelos, ampliándolos y haciéndolos más completos, como Hayes, que modificó su modelo inicial (Hayes & Flower, 1980) para dar mayor importancia a la motivación (Hayes, 1996, 2006).

El objetivo de esta comunicación sería hacer un repaso por la historia del estudio del aprendizaje de la escritura para comprobar cómo ha ido cambiando el peso que se le ha dado a la motivación del alumno en este proceso. Para ello comenzaremos por una revisión de los modelos más aceptados sobre la escritura, continuando por aportaciones tan importantes como las de Bruning y Horn (2000), quienes confirmaron la importancia de la motivación para escribir adecuadamente, y formularon principios para fomentar esa motivación. Finalmente concluiremos con el análisis de los estudios revisados sobre la relación entre la motivación y la escritura, y las posibilidades de intervención. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC I + D (con fondos FEDER de la Unión Europea) concedido al segundo autor para los años 2007 al 2010 (referencia: SEJ2007-66898/EDUC).

Palabras clave: motivación, composición escrita, modelos de escritura.



EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

INTRODUCCIÓN

La escritura es un producto cultural que ha desempeñado un papel decisivo en la historia de la humanidad ya que, en forma de código, gracias a ella se ha podido remediar la fragilidad de la memoria humana, transmitiendo valiosas informaciones a través del tiempo y del espacio. Pero a pesar de esta importancia a lo largo de la historia, no cabe duda de que la escritura ha sido la habilidad académica básica menos investigada, estando por detrás de la lectura o de las matemáticas.

Esto quizás pueda ser debido, entre otras cosas, a que es una actividad que integra diferentes y variadas habilidades que permiten tanto representar gráficamente las palabras (escribir) como elaborar un texto (redactar). Parece lógico pues que, para aprender y complementar todas esas habilidades necesarias, sea necesaria una gran dosis de motivación que haga que el escritor no sólo se involucre en la tarea sino que además persista en ella y la finalice, obteniendo de este modo la meta deseada y la satisfacción personal que produce el trabajo bien hecho.

Sin embargo, a pesar de intuir que son dos aspectos íntimamente ligados, que juntos provocan un buen texto, los primeros modelos de escritura postulados obvian completamente el aspecto motivacional del individuo; resultando así que la investigación sobre escritura y la investigación acerca de la motivación del alumno siguen caminos separados e independientes el uno del otro (Hidi & Boscoso, 2006).

MODELOS PSICOLÓGICOS DE ESCRITURA: REVISIÓN HISTÓRICA

Aún en el siglo XX, según Mosterín (1993), existen lingüistas que han considerado la escritura como una actividad secundaria y dependiente del lenguaje oral. De hecho, los neuropsicólogos entienden la composición de textos como una habilidad lingüística enormemente dependiente del habla y explican cómo para escribir es necesario decirse el mensaje a uno mismo, después traducir esa secuencia interna de sonidos en letras y luego escribir dichas letras (García & Marbán, 2002). Apoyada en esta creencia, la escuela orientó la enseñanza hacia el conocimiento del código y la correcta realización de las grafías, reduciendo la escritura a una mera actividad perceptivo-motora, y obviando aspectos tan importantes a la hora de escribir como la planificación del texto o los aspectos afectivo-emocionales del escritor.

Con los modelos de etapas nace una nueva concepción de la escritura donde se analiza el texto como producto pero ya se da importancia al proceso de composición, lo que implica que los profesores pueden aportar técnicas adecuadas a las tareas implicadas en cada etapa del proceso. En los modelos cognitivos sí que se analiza el proceso de composición en sí mismo, pero se preocupan únicamente, como su nombre indica, del proceso cognitivo entero y el procesamiento de la información que genera el resultado final; de modo que siguen olvidando determinantes tan importantes a la hora de escribir como las características intelectuales, emocionales y de personalidad del escritor.

La conjunción escritura-motivación, por tanto, no surge hasta que los investigadores del campo de la motivación demuestran que la escritura no sólo implica procesos cognitivos y metacognitivos sino que también existen importantes componentes afectivos (Hidi & Boscoso; 2006), lo que abre camino a la formulación de modelos más amplios y actuales de la psicología de la escritura (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Así, uno de los primeros autores que se empezó a dar cuenta de la importancia de integrar componentes conductuales, afectivos, emocionales y de personalidad junto con los procesos cognitivos,



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

fue Kellogg en 1994, el cual establece en su modelo las fases del proceso de escritura (actividades previas, composición de texto y revisión del mismo) y los diferentes procesos cognitivos que se deben llevar a cabo en cada una de ellas (búsqueda y recogida de información, planificación, transformación de ideas en oraciones, revisar las ideas escritas, los planes organizativos y la corrección de errores, etc.). Pero además de estos componentes cognitivos, Kellogg añade la necesidad de los componentes conductuales, los cuales corresponderían a los sistemas sensoriomotores, ya que escribir requiere la ejecución de ciertos movimientos motores finos; y los componentes emocionales o de personalidad, donde se tiene en cuenta la inteligencia (sobre todo la componencial), los estilos cognitivos, la ansiedad y la motivación del alumno, que según él, va a determinar el grado de compromiso con la tarea llevándole al éxito en la escritura a través de ese compromiso y el tiempo empleado en ella. Kellogg define la motivación de logro como una fuerte necesidad de escribir, no sólo para transmitir información a los demás sino también como mecanismo que proporciona la oportunidad de buscar el significado a la propia existencia, ya que el escritor descubre lo que él piensa sobre algo mediante el acto de escribir, puesto que éste le hace pensar, meditar, comparar y contrastar diferentes puntos de vista y opiniones. Además, a estos componentes (cognitivos, conductuales y emocionales o de personalidad), Kellogg les añade la influencia del conocimiento del que escribe (separando este conocimiento de lo que es inteligencia), que se subdivide en tres tipos de: sociocultural, metacognitivo, y conceptual.

Del mismo modo se debe hacer notar la modificación que hace Hayes de su modelo inicial (Hayes y Flower, 1980) para dar más importancia a la motivación en su último modelo de escritura (Hayes, 1996, 2006). En su modelo inicial Hayes y Flower (1980) marcaban el acento en los procesos cognitivos de la escritura, dando una especial relevancia a la planificación, transcripción y revisión del texto, y a la memoria a largo plazo, puesto que es en ella donde se almacenan los planes de escritura y los conocimientos sobre el tema y la audiencia; concretamente este modelo constaba de tres componentes: la memoria a largo plazo, donde se almacenan los conocimientos del escritor; las características del contexto de producción, haciendo hincapié no sólo en las características de la tarea en sí, como son la audiencia o el tema, sino también en el texto producido hasta el momento; y el proceso de escritura propiamente dicho, siendo aquí donde enfatiza los tres procesos cognitivos que considera esenciales para el proceso de composición: la planificación (establecer un plan que guiará el proceso de escritura), la transcripción o redacción del texto (generar texto), y la revisión (mejorar el texto existente).

Sin embargo, las investigaciones y experiencias acumuladas, hicieron ver a Hayes (1996, 2006) cómo escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio; pero además, al ser una actividad general, necesita motivación para llevarla a cabo. Así que modificó parcialmente su modelo para integrar no sólo las características de la tarea o contexto de producción sino también las características del individuo en toda su extensión, es decir, además de dar la importancia que merecen los procesos cognitivos y la memoria a largo plazo en la escritura, también tomó en cuenta y enfatizó el afecto y la motivación del individuo, y su memoria de trabajo, tan importante como la otra, puesto que es en ella donde se almacena la información temporalmente para llevar a cabo los procesos cognitivos. De este modo, Hayes (1996, 2006) añade en su nuevo modelo cuatro áreas de motivación que son de especial importancia en la escritura: (1) la naturaleza de la motivación en la escritura, refiriéndose a la importancia que tienen las expectativas de éxito en la realización de la tarea e incluyendo no sólo las respuestas dirigidas a metas inmediatas sino también la predisposición a comprometerse a largo plazo con cierto tipo de actividades, sugiriendo que las creencias individuales sobre las causas de los logros y fracasos (atribuciones) son una de las claves para adquirir o no dicho compromiso a largo plazo; (2) la interacción entre metas, ya que la escritura envuelve múltiples objetivos que interactúan entre sí



EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

determinando el curso de la acción, de modo que alguien puede querer escribir para transmitir algo pero a la vez pretende ser breve en sus explicaciones y dar buena imagen de sí mismo; la interacción entre estos objetivos, la facilidad o el interés necesario para alcanzar cada una de estas metas, determinará la realización del escritor; (3) la posibilidad de elección entre métodos y/o estrategias, ya que generalmente los individuos modelan el curso de la acción a través de un mecanismo en el que se valoran los costes y los beneficios de esa acción y el uso de la estrategia elegida; por lo que según qué costes y qué beneficios aportará la realización de la tarea, la llevarán a cabo mejor o peor o ni siquiera la ejecutarán; y (4) las respuestas afectivas a la lectura y a la escritura, ya que los estudiantes que creen que son malos escritores y que escribir es un don recibido genéticamente serán más propensos a experimentar ansiedad u otras consecuencias afectivas ante tareas de escritura, además de que tener que escribir sobre un tema estresante para el alumno (por ejemplo un profesor de una clase que manda una tarea de redacción sobre la familia, y uno de sus alumnos es huérfano) puede provocar importantes consecuencias afectivas como depresión, ansiedad, temor, miedo, etc.

ESTUDIOS INTERNACIONALES SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LA ESCRITURA

A pesar de que estos modelos psicológicos de la escritura ya dejan clara la necesidad de un componente motivacional para escribir un buen texto en la década de los 90, no es hasta el año 2000 cuando Bruning y Horn argumentan y justifican la necesidad de desarrollar la motivación para escribir, dando claves para desarrollar esta motivación hacia la composición de textos.

Estos autores afirman que los escritores altamente motivados son los que consiguen llevar a cabo el proceso de escritura modificando, si es necesario, sus ideas y acercamientos a medida que cambian sus propósitos y su audiencia; dicen que son ellos los que mantienen puntos de vista positivos no sólo sobre la utilidad de la escritura sino también sobre el compromiso con el proceso, además de enfrentarse a la tarea con anticipación, sentimiento de control y una ansiedad mínima, por lo que su producción escrita es segura y relativamente libre de estrés.

Pero la experiencia nos habla del fracaso de los profesores a la hora de desarrollar creencias positivas y motivación hacia la escritura, por lo que Bruning y Horn (2000), después de enunciar los principios que afectan al desarrollo de la motivación hacia la escritura, describen cuatro factores fundamentales para el desarrollo y mantenimiento de este tipo de motivación en el alumno: (1) Fomentar las creencias sobre la escritura, de manera que estas creencias deben ser lo suficientemente potentes como para llevar a cabo una tarea tan difícil y compleja que envuelve memoria, planificación, generación de texto y revisión, con lo que se ha de partir de la percepción de que la escritura tiene valor, además de creer que uno es competente para realizar esta tarea (autoeficacia); (2) Alentar el compromiso usando auténticas tareas de escritura, teniendo en cuenta que la calidad de la experiencia de la escritura está determinada por cómo los profesores usan la escritura en sus clases, lo que a su vez viene determinado por las creencias de éstos sobre la composición de textos, así que los profesores deben de dar la oportunidad de ver la utilidad de la escritura a través de propósitos reales como la persuasión, la descripción o la expresión de la voz del escritor; (3) Proporcionar un contexto de apoyo para la escritura, de modo que para lograrlo el profesor ha de ayudar a definir las tareas de escritura en términos de metas próximas con definiciones claras, además de aprender a observar y juzgar su realización y que las reacciones sean apropiadas a esos juicios, de modo que puede ayudarles a desarrollar hábitos y estrategias que mantengan su motivación y por ello proporcionen éxito en la tarea de sus alumnos; y (4) Crear un ambiente



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

emocional positivo, que viene determinado por cuatro condiciones, empezando por la eliminación de las condiciones que hacen de la escritura una experiencia negativa, continuando por buscar el compromiso del alumno en la escritura y dando a los estudiantes una medida significativa de control, y finalizando con el control de los pensamientos negativos siendo capaces de sustituirlos por otros positivos.

También Klassen (2002), desde el análisis del componente principal de la motivación según Pajares (2003), la autoeficacia, deja constancia de la importancia de la motivación en la escritura tras el análisis de 16 investigaciones que examinan la autoeficacia percibida de alumnos de 6^o de primaria a alumnos de 4^o de secundaria. Klassen deja claro como la autoeficacia es capaz de predecir el rendimiento en escritura de los alumnos en los diferentes estudios, existiendo diferencias de género y curso en cuanto a las creencias de autoeficacia percibida. También aboga por la necesidad de que los profesores de jóvenes adolescentes sean conscientes de la importancia de la autoeficacia y otros componentes motivacionales para el buen funcionamiento académico de sus alumnos.

Como se apunta en el párrafo anterior, otro autor que reivindica la importancia del componente afectivo-emocional en la escritura es Frank Pajares (2003), el cuál asegura que la autoeficacia percibida parece determinar el nivel de ansiedad del alumno, el valor que se le da a la tarea de escribir, la autorregulación, las metas hacia el aprendizaje, y el tipo de atribuciones que el alumno haga, factores todos ellos que determinan la motivación del alumno; motivo por el cual propone centrar la investigación en motivación en su máximo determinante, la autoeficacia percibida. De este modo propone maneras de evaluar esta autoeficacia hacia la escritura, como evaluar la confianza que los alumnos tienen en que poseen habilidades de escritura específicas, evaluar la confianza que los estudiantes tienen en que completaran las tareas de escritura, o usar ítems que pregunten a los alumnos la nota que prevén tener en lenguaje. Finalmente, también afirma que los determinantes de la motivación tienen un fuerte impacto en el rendimiento académico del alumno en general y en la escritura en particular.

Schunk, (2003) también corrobora la importancia de las creencias de autoeficacia en el componente motivacional de la escritura, afirmando que ésta afecta a la elección de la tarea, al esfuerzo, a la persistencia y al rendimiento, lo que justifica a través de la teoría socio-cognitiva de Bandura (1997). Además, enuncia las fuentes de autoeficacia y diferentes estrategias que se pueden utilizar para fomentarla, como el modelado, el establecimiento de metas, o la autoevaluación.

Para finalizar con las revisiones teóricas y reflexiones, Hidi y Boscoso (2006) y Pajares y Valiante (2006) también hacen aportaciones importantes y actuales en este campo. Los primeros, tras un breve apunte histórico acerca de los inicios de la investigación en motivación por un lado y en escritura por otro, se centran en la escritura como problema motivacional haciendo hincapié en la teoría del interés y el interés en sí mismo como variable motivacional, finalizando con la importancia de la autorregulación en la escritura, y escritura como una actividad llena de significado. Completando esta visión en el mismo libro, Pajares y Valiante (2006) se reafirman en la importancia de las creencias de autoeficacia en la escritura y cómo éstas determinan la motivación del alumno; de hecho, aseguran que a medida que se investiga sobre la relación entre las habilidades cognitivas y la manera con que los estudiantes afrontan la tarea de escritura, la relación parece más compleja. Además, en este mismo capítulo Pajares y Valiante (2006) perfilan el desarrollo de la autoeficacia y las implicaciones educativas de la autoeficacia hacia la escritura, ya que hemos de entender la escritura como una habilidad a través del currículum (Fuhler, Farris, & Nelson, 2006).

Pero no podemos dar por finalizada esta comunicación sin hacer referencia a determinados estudios empíricos internacionales que relacionan la motivación y la escritura, como el de Pajares y



EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

Vallante (1997) que, con una muestra de 218 alumnos de 5º de primaria, confirman cómo las creencias de autoeficacia tienen un efecto directo en la aprehensión hacia la escritura y en la utilidad percibida de la misma, determinantes ambos de la motivación. O la investigación de Pajares y Cheong (2003), donde mediante una perspectiva del desarrollo y una muestra de 1266 alumnos de 9 a 17 años, establecen que los alumnos con alta autoeficacia percibida, autoconcepto y autorregulación, tienen metas dirigidas hacia la tarea más fuertes que los alumnos con pobres creencias de autoeficacia.

Por otro lado Cisero (2006) comprobó en una muestra de 166 alumnos que cursaban psicología, cómo escribir diariamente una tarea de escritura relacionada con alguna lectura, mejoraba la motivación de los alumnos hacia la composición de textos. Mientras que Shui-Fong Lam y Yin-Kum Law (2007) investigaron cómo la práctica instruccional se relaciona con la motivación del alumno y su éxito en escritura, gracias a una muestra de 6 profesores y sus correspondientes 209 alumnos de secundaria, donde encontraron que cuando los profesores adoptan estrategias instruccionales más motivadoras, los estudiantes se motivaban, y cuando éstos estaban más motivados, escriben mejor.

Actualmente se siguen realizando estudios para corroborar la relación entre motivación y escritura en niños de primero de primaria (Wilson & Trainin, 2007), en alumnos de intercambio asiáticos donde interesa el enfoque de escritura que siguen los alumnos (profundo vs. superficial) y su influencia en la motivación (Green, 2007), la relación entre la motivación hacia la escritura y uno de los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la composición de textos: la revisión (McGarrell & Verbeem, 2007), o diversas estrategias y acercamientos que debe tener el profesor para desarrollar la motivación hacia la escritura de sus alumnos mediante la teoría del interés (Lipstein & Renninger, 2007). También existen, por supuesto, estudios que intentan dar pautas de intervención para mejorar la motivación académica de los alumnos hacia la escritura, como el de Winstead (2004).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evolución de los modelos psicológicos de la escritura gracias a las diferentes investigaciones realizadas, supuso la mejora de dichos modelos al incluir componentes tan importantes como los afectivo-motivacionales. Pero si bien hablar de la necesidad de motivar a nuestros alumnos para que mejoren su escritura es relativamente sencillo, más complicado resulta poner en práctica experiencias que realmente intenten mejorar esa motivación. De hecho, la mayoría de los estudios encontrados sobre motivación y escritura sólo intentan ratificar la estrecha relación existente entre ambos aspectos en diferentes niveles, poblaciones y sexos; el resto se limita a justificar la importancia de la motivación en la escritura y cómo desarrollarla, en lo que se denominarían estudios de revisión o reflexión.

Sólo a nivel nacional logramos encontrar una investigación de García y de Caso (2004), que lleva a cabo una intervención para mejorar explícitamente la motivación de los alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura, obteniendo mejoras significativas en una muestra de 66 alumnos en relación a las medidas de escritura, pero no en relación a las medidas motivacionales, lo que evidencia la dificultad de trabajar este aspecto en las aulas.

Sin embargo la repercusión que tendría el entrenamiento de profesores en estrategias que fomentasen la motivación de los alumnos sería enorme, como dejan entrever Lipstein y Renninger (2001), puesto que así se lograría mejorar el rendimiento académico de los mismos, ya que la escritura es una habilidad básica que se utiliza a través del currículo.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

REFERENCIAS

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37.
- Cisero, C. A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54 (2), 231-236
- Fuhler, C. J., Farris, P. J., & Nelson, P. A. (2006). Building literacy skills across the currículum: Forging connections with the past through artefacts. *The Reading Teacher*, 59 (7), 646-659.
- García, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 147-159.
- García, J. N. & Marbán, J. M. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Green, W. (2007). Write on or write off? An exploration of Asian international students' approaches to essay writing at an Australian University. *Higher Education Research & Development*, 26 (3), 329-344.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes, en L. W. Gregg y W. R. Steineberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pps. 3-30). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. M. Levy y Sarah Ransdell (Eds), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp 1-27). New Jersey: Mahwah.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En C. A. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). New York: The Guilford Press
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York, NY: Guilford Press.
- Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lipstein, R. & Renninger, K. A. (2007). Interest for Writing: How teachers can make a difference. *English Journal*, 96 (4), 79-85.
- McGarrell, H., & Werbeem, J. (2007). Motivating revision drafts through formative feedback, 61 (3), 228-236.
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la Escritura*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientation in writing: a developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York, NY: Guilford Press.
- Ruurs, M. (2006). Blog it: An innovative way to improve literacy. *Reading Today*, 24 (1), 40
- Shui-Fong Lam, & Yin-Kum Law. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 145-164.



EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

- Wilson, K., & Trainin, G. (2007). First-grade students` motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, 28 (3), 257-282.
- Winstead, L. (2004). Increasing Academic Motivation and Cognition in Reading, Writing and Mathematics: Meaning-Making Strategies. *Educational Research Quarterly*, 28 (2), 30-49.

Fecha de recepción: 29 Febrero 2008

Fecha de admisión: 12 Marzo 2008