

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado*

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables

Rut SÁNCHEZ-RIVERO. Personal docente e investigador contratado no doctor. Universidad de León (rsanr@unileon.es).

Dr. Rui A. ALVES. Associate Professor. Universidad de Oporto (ralves@fpce.up.pt).

Dra. Teresa LIMPO. Assistant Professor. Universidad de Oporto (tlimpo@fpce.up.pt).

Dra. Raquel FIDALGO. Profesora Titular de Universidad. Universidad de León (rfidr@unileon.es).

Resumen:

Se analiza el uso que el profesorado de educación obligatoria afirma hacer en su enseñanza de la escritura de prácticas instruccionales efectivas, derivadas de una revisión de meta-análisis en el ámbito de la instrucción en escritura. Se consideraron las diferencias en el uso de estas prácticas a lo largo de la educación obligatoria y la influencia que tienen variables del docente, como su eficacia, sus actitudes y su preparación. Participaron 515 docentes de Lengua Castellana y Literatura de diferentes colegios e institutos de enseñanza secundaria de Castilla y León. Se aplicó de forma *on-line* un cuestionario sobre la

frecuencia de uso de prácticas instruccionales cuya eficacia ha sido contrastada a nivel científico, derivadas de una exhaustiva revisión de estudios de meta-análisis de la instrucción en escritura. Se tomaron adicionalmente medidas sobre las creencias de eficacia personal y general del profesorado, las actitudes hacia la escritura y su enseñanza y el nivel de preparación percibido por los docentes para la enseñanza de la escritura. Los resultados muestran un uso infrecuente de dichas prácticas instruccionales, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria muestran niveles de eficacia personal y de

* Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2015-67484-P (MINECO/FEDER), proyecto de investigación concedido a la cuarta autora, y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU15/03017), beca pre-doctoral concedida a la primera autora.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-11-2020.

Cómo citar este artículo: Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T. y Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado | *Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

preparación para la enseñanza de la escritura significativamente menores que el profesorado de Educación Primaria. El nivel de eficacia personal, el nivel de preparación para la enseñanza de la escritura y las actitudes hacia la escritura y su enseñanza influyen en el uso que los docentes afirman hacer de estas prácticas instruccionales.

Descriptor: enseñanza de la escritura, profesorado, educación primaria, educación secundaria obligatoria, prácticas efectivas, auto-eficacia docente, actitudes hacia la escritura, preparación percibida.

Abstract:

In this article, we analyse the reported use of evidence-based practices for the teaching of writing by teachers in compulsory education. These practices were taken from a review of meta-analysis studies in the field of writing instruction. This study accounts for differences throughout compulsory education in the use of these instructional practices. We also analyse the effects of teachers' variables such as personal efficacy, general efficacy, attitudes and, preparation, on the in-

structional practices they use. Five-hundred and fifteen teachers of Spanish language and literature from different primary and high schools in Castilla y León participated in the study. Participants completed an online questionnaire about how often they use evidence-based practices taken from an exhaustive review of meta-analyses in the field of writing instruction. In addition, we took measures of teachers' personal and general efficacy, their attitudes towards writing and the teaching of writing, and their level of preparation to teach writing. The results show that teachers make little use of this type of instructional practice, especially in high school. High school teachers reported significantly lower levels of personal efficacy and preparation for the teaching of writing than teachers in primary grades. Teachers' personal efficacy level, their preparation for the teaching of writing, and their attitudes towards writing and its teaching influence their use of these instructional practices.

Keywords: teaching of writing, teacher, primary education, high school, evidence-based practices, teacher efficacy, attitudes towards writing, level of preparation.

1. Introducción

La competencia lingüística es reconocida como una competencia clave para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Unión Europea, 2006). Dentro de la competencia lingüística se incluye la competencia escrita, cuyo dominio es fundamental en la sociedad actual para el desarrollo de la persona en diversos ámbitos de la vida (Graham et al., 2015; Graham y Perin, 2007). Concretamente, en

el ámbito educativo, la escritura constituye una herramienta básica tanto en el aprendizaje de otras materias como para mostrar el conocimiento adquirido por el alumnado en la evaluación de su aprendizaje (Graham et al., 2015). Conscientes de ello, existe una preocupación creciente a nivel internacional por el elevado número de estudiantes que no alcanzan una adecuada competencia escrita al final de su escolarización (Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education

Statistics, 2012; Office for Standards in Education, 2005). En nuestro país, los últimos informes emitidos por el Ministerio de Educación muestran un bajo rendimiento del alumnado en escritura tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, 2010, 2011). El bajo rendimiento mostrado por el alumnado en competencia escrita lleva al planteamiento de interrogantes en torno a cómo es la enseñanza de la escritura en la escuela o en qué medida su enseñanza se ajusta a prácticas instruccionales de efectividad contrastada científicamente; línea de investigación en torno a la cual se plantea el presente estudio. Si bien existen diferentes estudios, a nivel internacional, centrados en la enseñanza de la escritura en Primaria (Brindle et al., 2016; Coker et al., 2016; Cutler y Graham, 2008; Gilbert y Graham, 2010, en Estados Unidos; De Smedt et al., 2016, en Bélgica; Rietdijk et al., 2018, en Holanda; Dockrell et al., 2015, en Reino Unido; Pacheco et al., 2009, en España), o en Secundaria (Graham et al., 2014; Kiuahara et al., 2009, en Estados Unidos), desde nuestro conocimiento, no existen estudios similares implementados en España, abarcando la Educación Primaria y la Secundaria, que hayan analizado en qué medida los profesores indican utilizar, para la enseñanza de la escritura, prácticas instruccionales cuya efectividad se haya corroborado en estudios de meta-análisis. Dicho análisis contribuiría a poder descartar que el bajo rendimiento o las dificultades en el aprendizaje de la escritura sean la consecuencia de una instrucción inadecuada, en línea con el enfoque preventivo ligado al modelo de respuesta a la intervención, vigente hoy en día (Arrimada et al., 2018).

1.1. Revisión de meta-análisis de la instrucción en escritura

Los meta-análisis son claves a la hora de determinar la eficacia de una práctica instruccional. Estos proporcionan una estimación sobre la magnitud de la efectividad de diferentes prácticas instruccionales, evaluadas en diversos estudios, en base a una métrica común comparable: el tamaño del efecto (Lipsey y Wilson, 2001).

Una revisión de la literatura científica en torno a los meta-análisis publicados en el ámbito instruccional de la escritura en los últimos años permitió identificar un total de cinco meta-análisis publicados desde el año 2007 (ver Graham y Harris, 2018; Graham et al., 2015; Graham et al., 2012; Graham y Perin, 2007; Koster et al., 2015) (Ver Anexo I). En dicha búsqueda se consideraron los meta-análisis centrados en la instrucción en escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje, excluyéndose aquellos focalizados en la escritura como herramienta de aprendizaje. Asimismo, se excluyeron los meta-análisis sobre la intervención en escritura en alumnado con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento en escritura.

Una vez seleccionados los meta-análisis objeto de estudio, se identificaron las prácticas instruccionales efectivas derivadas de los mismos, las cuales se estructuraron en base a las dos categorías establecidas por Graham y Harris (2018) en su reciente meta-análisis de los meta-análisis, diferenciando entre *prácticas relacionadas con la enseñanza de diferentes habilidades o dimensiones de la escritura*, y *prácticas relacionadas con diferentes apoyos o andamiajes para su instrucción*. Para cada una de ellas se analizaron los

cursos en los que se había corroborado su efectividad y el tamaño del efecto medio obtenido en los diferentes meta-análisis (Anexo I). A partir de dicha revisión, se identificaron prácticas instruccionales muy efectivas para la mejora de la competencia escrita en ambas etapas educativas (Primaria y Secundaria), mostrando un tamaño del efecto igual o superior a 0.7, tales como: la *instrucción explícita de estrategias de planificación y revisión*, la *instrucción en vocabulario relacionado con diferentes tipologías textuales*, proporcionar *feedback al alumnado acerca de sus textos* y el *establecimiento de objetivos previo a la escritura del texto*. Asimismo, se observa que la mayoría de las prácticas efectivas avaladas en la Educación Primaria también se han avalado en Educación Secundaria, a excepción de la *instrucción en habilidades de transcripción* y la *instrucción en creatividad*. Respecto a la *instrucción en gramática*, aunque los resultados indican que no resulta efectiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado, cabe señalar que esta práctica ha constituido la instrucción de control frente a otros enfoques instruccionales, motivo por el cual se optó por su inclusión en el análisis. Finalmente, respecto al *enfoque de procesos*, si bien se incluyó en el análisis, los resultados acerca de su efectividad no son concluyentes dado que los tamaños del efecto obtenidos en los diferentes meta-análisis analizados oscilan desde valores negativos de -0.05 hasta valores medios de 0.48.

1.2. Variables del profesorado que influyen en la enseñanza de la escritura

Al analizar la enseñanza de la escritura, diferentes investigaciones han abordado la influencia que diferentes variables

del profesorado pueden jugar en dicha práctica instruccional.

Una de dichas variables es la eficacia del docente en la enseñanza de la escritura. Esta se ha operacionalizado de acuerdo con Graham y colaboradores (2001) en dos dimensiones: la eficacia personal, referida a la confianza del docente sobre sus propios conocimientos y habilidades para la instrucción, y la eficacia general referida a la capacidad de manejar dichos conocimientos para afrontar limitaciones derivadas de factores contextuales. Los resultados de estudios previos muestran que el nivel de eficacia personal del profesorado se relaciona con el reporte de un mayor uso de prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura avaladas en estudios de meta-análisis (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010). Sin embargo, no se ha obtenido esta relación con el nivel de eficacia general. Es necesario tener en cuenta que dichas conclusiones derivan de estudios desarrollados en Estados Unidos con docentes de 3.º a 6.º de Primaria. En España, solo el estudio de Pacheco et al. (2009), desarrollado con una muestra de 137 profesores de Infantil y Primaria, mostró que el nivel de eficacia del profesorado, tanto personal como general, determina el tipo de actividades relacionadas con la escritura que implementan en el aula, y las habilidades de la escritura que se trabajan. Sin embargo, no hay datos sobre cómo esta variable influye en el reporte que el profesorado hace de prácticas instruccionales de eficacia contrastada en estudios de meta-análisis a lo largo de la educación obligatoria.

Otra de las variables moduladoras es la actitud hacia la escritura y su enseñanza,

referida al grado de importancia que otorga el docente a la enseñanza de la escritura y a la habilidad de escribir (Brindle et al., 2016). Los resultados de estudios previos muestran que una actitud positiva se relaciona con un mayor uso de prácticas instruccionales en escritura de eficacia contrastada en estudios de meta-análisis. No obstante, nuevamente, esta conclusión deriva de un único estudio y de ámbito internacional, desarrollado en Estados Unidos con docentes de 3.º y 4.º de Primaria (Brindle et al., 2016).

Respecto a la relación entre el nivel de preparación percibido por el profesorado para la enseñanza de la escritura y el uso que reporta de prácticas instruccionales efectivas, las conclusiones de estudios previos realizados en Estados Unidos son contradictorias. Así, estudios previos han mostrado que aquellos profesores que se sienten más preparados para enseñar a escribir emplean con mayor frecuencia prácticas efectivas avaladas en meta-análisis tanto en los cursos de 3.º a 6.º de Primaria como en los primeros cursos de Secundaria (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014). Sin embargo, también existen evidencias empíricas sobre la ausencia de relación en profesorado de los últimos cursos de Secundaria (Kihara et al., 2009).

2. Presente estudio

El presente estudio tiene tres objetivos. En primer lugar, analizar la frecuencia con la que el profesorado de Primaria y de ESO de Castilla y León indica utilizar prácticas instruccionales cuya eficacia para la enseñanza de la escritura se ha corroborado en estudios de meta-análisis, analizando las

posibles diferencias en función de tres niveles educativos: 1.º a 3.º de Primaria, 4.º a 6.º de Primaria y 1.º a 4.º de ESO. En segundo lugar, analizar los niveles mostrados por el profesorado en relación a su eficacia, actitudes y nivel de preparación para la enseñanza de la escritura y sus diferencias en función de los tres niveles educativos recogidos anteriormente. Por último, analizar la influencia que dichas variables del profesorado tienen en el uso que estos indican hacer de estas prácticas instruccionales, analizando si dicha influencia se mantiene en los diferentes niveles educativos estudiados.

En este estudio, desde nuestro conocimiento, se aborda por primera vez en nuestro país el análisis del uso que el profesorado indica hacer de prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura, derivadas de una revisión empírica de los meta-análisis en el ámbito de la escritura. A su vez, se abarca una muestra amplia y representativa que contempla toda la escolarización obligatoria (Primaria y ESO), diferenciándose tres niveles que permiten una comparación con otros contextos educativos internacionales al diferenciar entre Elementary (correspondería a 1.º-3.º de Primaria) y Upper Primary (correspondería a 4.º-6.º de Primaria) y Middle and High School (correspondería a la ESO). Asimismo, la amplitud de la muestra permite analizar, por primera vez, si la influencia que las variables del docente analizadas tienen en el uso que indican hacer de prácticas efectivas para la enseñanza de la escritura se mantiene a lo largo de los diferentes niveles educativos analizados, lo que permitirá ofrecer cierta luz a las lagunas de conocimiento existentes en la literatura científica.

3. Método

En el estudio que se presenta se siguió una metodología de encuesta mediante la administración de un cuestionario a profesorado español de la educación obligatoria que impartía la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en centros educativos de Castilla y León. Para la administración del cuestionario se utilizó un muestreo intencional contactando, vía telefónica, con la dirección de todos los centros educativos de Castilla y León que impartieran las etapas educativas de Primaria y/o ESO. Para ello, se utilizó un listado de los centros docentes de dicha Comunidad facilitado por el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (<http://www.educa.jcyl.es/es>). Mediante dicha llamada telefónica se solicitó a la dirección de los centros educativos su colaboración en la difusión y reenvío, a todo su profesorado de Lengua Castellana y Literatura de Primaria y/o ESO, de un correo electrónico que incluía información relevante del estudio, el enlace de acceso a la encuesta y las instrucciones para cumplimentarla, para que aquellos que quisieran voluntariamente participar en el estudio realizaran la encuesta.

3.1. Participantes

515 docentes de Lengua Castellana y Literatura de Primaria y de la ESO de las nueve provincias de Castilla y León participaron en el estudio. En la Tabla 1 se muestra su distribución en función del nivel educativo, el género, la titulación académica, la titularidad del centro y la provincia donde ejercían su docencia, los años de experiencia docente y el número de estudiantes en su grupo-clase.

3.2. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *on-line* a través de Google Forms que incluyó cuatro secciones¹:

— Sección 1. Información sociodemográfica.

En esta sección se recogieron los datos descriptivos de la muestra incluidos en la Tabla 1. Además, se incluyeron 2 ítems acerca del nivel de preparación para la enseñanza de la escritura obtenido durante su formación universitaria, o con posterioridad mediante cursos de especialización, utilizándose la escala de respuesta: ninguna (1), mínima (2), adecuada (3) y alta (4).

— Sección 2. Prácticas de enseñanza de la escritura del profesorado.

Se evaluó la frecuencia con la que el profesorado indicaba utilizar, para la enseñanza de la escritura, 20 prácticas instruccionales efectivas, derivadas de la revisión de estudios de meta-análisis desarrollados en el ámbito instruccional de la escritura (ver Anexo I).

De los 20 ítems, 11 se relacionaban con la enseñanza de diferentes dimensiones de la escritura y 9 se centraron en diferentes apoyos para su instrucción (Ver Tabla 2). La escala de respuesta fue: nunca (1), varias veces al año (2), una vez al mes (3), varias veces al mes (4), una vez a la semana (5), varias veces a la semana (6) o diariamente (7). Se obtuvo un Alpha de Cronbach de .93 lo que indica una alta fiabilidad del cuestionario utilizado.

TABLA 1. Distribución de la muestra en función del nivel educativo.

Variable	Nivel educativo							
	1.º-3.º Primaria (n = 167; 32.4 %)		4.º-6.º Primaria (n = 209; 40.6 %)		1.º-4.º ESO (n = 139; 27 %)		TOTAL (N = 515)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Género								
Masculino	17	10.2	56	26.8	46	33.1	119	23.1
Femenino	150	89.8	153	73.2	93	66.9	396	76.9
Titulación								
Diplomatura	121	72.5	134	64.1	7	5.0	262	50.9
Licenciatura	38	22.8	63	30.1	117	84.2	218	42.3
Máster	6	3.6	6	2.9	8	5.8	20	3.9
Doctorado	1	0.6	3	1.4	5	3.6	9	1.7
No respondieron	1	0.6	3	1.4	2	1.4	6	1.2
Titularidad de centro								
Público	140	83.8	173	82.8	93	66.9	406	78.8
Privado-Concertado	27	16.2	36	17.2	46	33.1	109	21.2
Provincia								
Ávila	23	13.8	16	7.7	20	14.4	59	11.5
Burgos	18	10.8	23	11.0	20	14.4	61	11.8
León	35	21.0	33	15.8	19	13.7	87	16.9
Palencia	13	7.8	13	6.2	13	9.4	39	7.6
Salamanca	21	12.6	22	10.5	16	11.5	59	11.5
Segovia	6	3.6	25	12.0	15	10.8	46	8.9
Soria	8	4.8	10	4.8	8	5.8	26	5.0
Valladolid	36	21.6	46	22.0	13	9.4	95	18.4
Zamora	7	4.2	21	10.0	15	10.8	43	8.3
Años experiencia docente								
M	18.83		20.53		17.43		19.14	
SD	9.41		9.98		10.09		9.89	
Número de estudiantes en grupo-clase								
M	16.13		17.53		22.76		18.46	
SD	7.47		7.06		7.47		7.76	

Fuente: Elaboración propia.

— Sección 3. Eficacia del profesorado en la enseñanza de la escritura.

Se utilizó la versión en castellano del cuestionario Teacher Efficacy Scale for Writing desarrollado por el equipo de investigación del Dr. Steve Graham en el año 2001. Consta de 15 ítems: 10 relacionados con la eficacia personal (ej. «si el alumnado mejora su escritura, generalmente es porque he encontrado

mejores formas de adaptar el método de enseñanza a cada alumno/a») y 5 relacionados con la eficacia general (ej. «el tiempo que se dedica a la escritura en mi clase influye menos que el entorno familiar en el rendimiento escritor del alumnado»). La escala de respuesta fue: muy en desacuerdo (1), moderadamente en desacuerdo (2), ligeramente en desacuerdo (3), ligeramente de acuerdo (4), moderadamente de acuerdo (5) o muy de acuerdo (6).

El cuestionario original Teacher Efficacy Scale for Writing (Graham et al., 2001) mostró un Alpha de Cronbach de .84 para la dimensión de eficacia personal y de .69 para la dimensión de eficacia general, mientras que la versión validada en castellano mostró un Alpha de Cronbach de .77 y de .73 respectivamente. Los valores obtenidos en este estudio fueron de .77 para la eficacia personal y de .75 para la eficacia general, lo que indica una fiabilidad adecuada.

— Sección 4. Actitud del profesorado hacia la escritura y su enseñanza.

Se utilizó una traducción del cuestionario de Brindle et al. (2016). Consta de 7 ítems (ej. «soy un buen escritor», «me gusta enseñar a escribir»), teniendo como escala de respuesta: muy en desacuerdo (1), moderadamente en desacuerdo (2), ligeramente en desacuerdo (3), ligeramente de acuerdo (4), moderadamente de acuerdo (5) o muy de acuerdo (6).

Los análisis realizados por Brindle et al. (2016) mostraron un único factor con un Alpha de Cronbach de .87, valor muy similar al obtenido en este estudio (.83), indicando una fiabilidad adecuada del instrumento utilizado.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos del estudio se realizó durante el segundo trimestre del curso escolar 2017-2018. Para ello, se contactó telefónicamente con los/as directores/as de todos los centros educativos de Castilla y León que impartían las etapas educativas de Primaria y/o ESO, para explicarles el propósito del estudio y solicitar su consen-

timiento de participación. Aquellos centros que aceptaron participar, recibieron un correo electrónico explicativo del estudio, el enlace de acceso a la encuesta y las instrucciones para cumplimentarla. La dirección de los centros reenvió el correo electrónico a todo su profesorado de Lengua Castellana y Literatura, para que aquellos que quisieran voluntariamente participar en el estudio realizaran la encuesta. Un mes después de haber contactado con todos los centros educativos, se envió un correo electrónico recordatorio en el que se incluía de nuevo el enlace de acceso a la encuesta, las instrucciones para cumplimentarla y la fecha límite para poder cumplimentarla. El link correspondiente a la encuesta *on-line* estuvo activo entre los meses de enero y abril.

3.4. Análisis estadísticos

Para analizar las diferencias entre niveles educativos en la frecuencia de uso de las prácticas para la enseñanza de la escritura y en las variables del docente analizadas, se realizaron análisis ANOVA de un factor tomando tres grupos de comparación: de 1.º a 3.º de Primaria, de 4.º a 6.º de Primaria y de 1.º a 4.º de ESO. Para controlar el error tipo I se utilizó la técnica Bonferroni y se consideró la existencia de diferencias estadísticamente significativas cuando el valor p era menor a .0025 en el caso de las prácticas instruccionales ($p = .05/20$) y cuando el valor p era menor a .013 en el caso de las variables del docente ($p = .05/4$). En los casos donde se obtuvieron diferencias significativas, se realizaron análisis post-hoc mediante la técnica Tukey HSD con la corrección de Bonferroni considerándose la existencia de diferencias estadísticamente significativas

cuando el valor p era menor a .017 tanto en el caso de las prácticas instruccionales ($p = .05/3$) como en las variables del docente ($p = .05/3$). Los ítems planteados en la encuesta no eran de respuesta obligatoria, por lo que no todos los participantes contestaron todos ellos. Así, los análisis ANOVA se realizaron en base a las respuestas obtenidas y por ello, se especifica el número de casos (n) en cada una de las prácticas instruccionales y de las variables del docente analizadas.

Para determinar la influencia de las variables del docente analizadas en su práctica instruccional, se realizaron análisis de regresión múltiple tomando como variables predictoras el nivel educativo, el nivel de eficacia personal, de eficacia general, las actitudes y el nivel de preparación hacia la enseñanza de la escritura. Previo al análisis, se eliminaron aquellos participantes que no contestaron a alguno de los ítems, quedando una submuestra final de $N = 436$. En una primera fase del análisis, se introdujo en el modelo el nivel educativo y las cuatro variables moduladoras del docente (modelo 1). Para ello, la variable nivel educativo se transformó en una variable *dummy* tomando como nivel educativo de referencia 1.º a 3.º de Primaria. En una segunda fase, se introdujo en el modelo la interacción entre el nivel educativo y las variables moduladoras del docente (modelo 2). Las variables introducidas en este modelo fueron centradas en la media.

4. Resultados

Se muestran en primer lugar, los resultados relativos a la frecuencia de uso

que los docentes indican hacer de prácticas instruccionales avaladas en estudios de meta-análisis para la enseñanza de la escritura y las diferencias en función del nivel educativo. En segundo lugar, se muestran los resultados de las variables moduladoras analizadas y sus diferencias en función del nivel educativo. Finalmente, se analiza la influencia de dichas variables moduladoras sobre el uso de las prácticas instruccionales.

4.1. Uso de las prácticas instruccionales efectivas en la enseñanza de la escritura

Como muestra la Tabla 2, independientemente del nivel educativo, el uso que el profesorado indica hacer de estas prácticas instruccionales no es muy frecuente. Ninguna de las prácticas analizadas se emplea diariamente. Las más utilizadas, con una frecuencia de entre varias veces a la semana y una vez a la semana, son aquellas relacionadas con la enseñanza de la ortografía y la gramática. El resto de prácticas analizadas se emplean entre una vez a la semana y una vez al mes, excepto la enseñanza de la escritura a través de las nuevas tecnologías y el enfoque de procesos que se emplean entre varias veces al año y una vez al mes.

En función del nivel educativo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en 13 de las 20 prácticas instruccionales analizadas.

Los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO indicó instruir con menor frecuencia que todo el profesorado de Primaria en las siguientes dimensiones de la escritura: las habilidades

TABLA 2. Descriptivos sobre el uso de prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura y diferencias en función del nivel educativo.

Práctica	TOTAL		1.º-3.º PRIMARIA		4.º-6.º PRIMARIA		1.º-4.º ESO		F	Eta parcial al cuadrado
	N	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)		
Dimensiones										
Ortografía	509	5.57 (1.40)	164	5.95 (1.24)	207	5.66 (1.28)	138	4.99 (1.57)	19.57	.07***
Gramática	510	5.18 (1.41)	165	5.14 (1.55)	207	5.28 (1.34)	138	5.09 (1.34)	.84	.003
Estrategias planificación	506	4.79 (1.59)	165	4.87 (1.61)	206	5.05 (1.46)	135	4.29 (1.64)	10.16	.04***
Estrategias revisión	505	4.71 (1.76)	164	4.91 (1.87)	205	4.93 (1.62)	136	4.14 (1.74)	10.04	.04***
Vocabulario sobre diferentes tipologías textuales	505	4.70 (1.72)	163	4.86 (1.85)	207	4.85 (1.63)	135	4.27 (1.64)	5.82	.023
Estructuras textuales de diferentes tipologías	504	4.23 (1.52)	161	4.13 (1.66)	207	4.33 (1.41)	136	4.14 (1.74)	.80	.003
Fomento creatividad previo a escritura de textos	508	4.22 (1.77)	162	4.63 (1.74)	207	4.29 (1.67)	139	3.63 (1.80)	12.74	.05***
Caligrafía	504	4.00 (2.36)	163	5.33 (1.98)	204	3.91 (2.29)	137	2.56 (1.99)	64.21	.20***
Observación/emulación modelos textuales	507	3.84 (1.54)	163	3.57 (1.64)	207	3.83 (1.41)	137	4.18 (1.57)	5.98	.023
Combinación de frases	503	3.45 (1.97)	158	3.20 (2.02)	207	3.70 (1.94)	138	3.35 (1.93)	3.20	.013
Mecanografía	508	1.80 (1.39)	164	1.79 (1.33)	205	2.17 (1.63)	139	1.27 (0.82)	18.36	.07***
Apoyos										
Proporcionar mayor tiempo de escritura	510	4.66 (1.53)	163	5.06 (1.51)	208	4.77 (1.44)	139	4.04 (1.50)	18.53	.07***
Establecimiento objetivos previo a escritura textos	507	4.60 (1.78)	161	4.89 (1.86)	208	4.72 (1.69)	138	4.10 (1.72)	8.18	.03***
Proporcionar <i>feedback</i> (pares/adulto)	503	4.37 (1.83)	162	4.74 (1.92)	207	4.47 (1.69)	134	3.75 (1.76)	11.76	.05***
Práctica colaborativa	505	3.97 (1.67)	161	4.10 (1.65)	207	4.27 (1.60)	137	3.37 (1.65)	13.12	.05***
Búsqueda/organización de contenidos previo a escritura de textos	503	3.74 (1.54)	162	3.59 (1.61)	203	4.04 (1.53)	138	3.45 (1.39)	7.32	.03***
Experiencias sensoriales/situaciones imaginarias previas a escritura de textos	504	3.74 (1.71)	163	4.24 (1.69)	204	3.79 (1.66)	137	3.08 (1.60)	18.40	.07***
Auto-evaluación con criterios específicos	505	3.04 (1.73)	164	2.98 (1.90)	205	3.27 (1.66)	136	2.74 (1.56)	4.03	.016
Enfoque de procesos	509	2.81 (1.33)	162	2.71 (1.44)	208	3.04 (1.29)	139	2.58 (1.20)	5.81	.022
Enseñanza de la escritura mediante TICs	508	2.76 (1.63)	162	2.52 (1.60)	208	3.22 (1.65)	138	2.34 (1.46)	15.56	.06***

* ≤ .0025 ** ≤ .001 *** ≤ .0001

Fuente: Elaboración propia.

de transcripción (ortografía, $p < .001$, $d \geq .48$; caligrafía, $p < .001$, $d \geq .62$; y mecanografía, $p \leq .003$, $d \geq .46$), las estrategias de planificación ($p \leq .004$, $d \geq .36$) y de revisión ($p < .001$, $d \geq .43$) y el fomento de la creatividad del alumnado ($p \leq .002$, $d \geq .38$).

Asimismo, el profesorado de la ESO indicó emplear con menor frecuencia que el de Primaria los siguientes apoyos para la enseñanza de la escritura: el trabajo colaborativo en la escritura de textos ($p < .001$, $d \geq .44$), proporcionar al alumnado mayor tiempo de escritura ($p < .001$, $d \geq .50$), establecer objetivos de escritura previos a la composición del texto ($p \leq .004$, $d \geq .37$), proporcionar *feedback* al alumnado acerca de sus textos ($p \leq .001$, $d \geq .42$) y realizar actividades relacionadas con experiencias sensoriales o situaciones imaginarias previas a la escritura del texto ($p < .001$, $d \geq .44$). Respecto a la realización de actividades de búsqueda y organización de

contenidos previas a la escritura de textos ($p \leq .014$, $d \geq .29$) y a la enseñanza de la escritura a través de las tecnologías ($p < .001$, $d \geq .43$), los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO y el de 1.º a 3.º de Primaria indicó emplear este tipo de prácticas con menor frecuencia que el de 4.º a 6.º de Primaria.

4.2. Variables del profesorado moduladoras de la enseñanza de la escritura

Como muestra la Tabla 3, independientemente del nivel educativo, el profesorado analizado muestra, en relación a la enseñanza de la escritura, un nivel de eficacia personal moderado, un nivel de eficacia general bajo, buenas actitudes y un nivel mínimo de preparación para la enseñanza de la escritura.

En función del nivel educativo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de eficacia personal y en el nivel de preparación.

TABLA 3. Descriptivos sobre las variables del docente y diferencias en función del nivel educativo.

Variable	TOTAL		1.º-3.º PRIMARIA		4.º-6.º PRIMARIA		1.º-4.º ESO		F	Eta parcial al cuadrado
	N	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)		
Eficacia personal	507	4.58 (0.59)	164	4.61 (0.60)	207	4.64 (0.53)	136	4.43 (0.63)	5.83	.02*
Eficacia general	507	2.61 (0.84)	165	2.62 (0.82)	206	2.64 (0.85)	136	2.56 (0.84)	.39	.002
Actitudes	506	5.01 (0.74)	164	5.10 (0.66)	207	4.96 (0.79)	135	5.0 (0.73)	1.63	.006
Preparación	515	2.43 (0.62)	167	2.51 (0.57)	209	2.51 (0.56)	139	2.20 (0.72)	12.83	.05***

* $\leq .013$ ** $\leq .001$ *** $\leq .0001$

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis comparativos por pares mostraron que el profesorado de la ESO indicó un nivel de eficacia personal menor que el de 4.º a 6.º de Primaria ($p = .003$, $d = .37$), no habiéndose encontrado esas diferencias respecto al profesorado de 1.º a 3.º de Primaria ($p = .022$).

Asimismo, el profesorado de la ESO indicó menor nivel de preparación que todo el profesorado de Primaria ($p < .001$, $d \geq .47$).

4.3. Influencia de las variables del docente en el uso de las prácticas instruccionales efectivas

Los resultados del análisis de regresión (Tabla 4) mostraron que colectiva-

mente, las variables del docente analizadas explican el 12 % de la varianza en el uso que los docentes indicaron hacer de las prácticas instruccionales para la enseñanza de la escritura. Sin embargo, solo el nivel de eficacia personal, las actitudes, el nivel de preparación y el nivel educativo de la ESO contribuyen significativamente en el uso de dichas prácticas, siendo la contribución del nivel educativo de la ESO negativa. La interacción entre el nivel educativo y las variables del docente analizadas no supuso un incremento de la varianza predicha (modelo 2), indicando que la influencia de dichas variables se mantiene en todos los niveles educativos analizados.

TABLA 4. Análisis de regresión tomando como variable predicha las prácticas instruccionales.

Modelos	B	Beta	SE	t	p
Modelo 1					
* 4.º-6.º Primaria	0.056	.026	0.112	0.496	.620
* ESO	-0.423	-.176	0.125	-3.375	.001
Eficacia personal	0.183	.100	0.090	2.040	.042
Eficacia general	0.053	.041	0.059	0.900	.369
Actitudes	0.247	.170	0.071	3.481	.001
Preparación	0.330	.188	0.084	3.929	< .001
Modelo 2					
4.º-6.º Primaria					
ESO	0.071	.033	0.115	0.622	.535
Eficacia personal	-0.421	-.175	0.129	-3.271	.001
Eficacia general	0.202	.110	0.147	1.376	.170
Actitudes	0.107	.081	0.109	0.977	.329
Preparación	0.139	.096	0.138	1.002	.317
4.º-6.º Primaria x eficacia personal	0.408	.233	0.167	2.448	.015
4.º-6.º Primaria x eficacia general	-0.209	-.068	0.219	-0.954	.341
4.º-6.º Primaria x actitudes	-0.089	-.044	0.144	-0.619	.536
4.º-6.º Primaria x preparación	0.212	.101	0.176	1.209	.227
ESO x Eficacia personal	-0.069	-.024	0.215	-0.323	.747
ESO x Eficacia general	0.127	.039	0.222	0.574	.566
ESO x Actitudes	-0.095	-.038	0.156	-0.606	.545
ESO x Preparación	0.081	.029	0.196	0.413	.680
	-0.144	-.051	0.220	-0.652	.515

* La variable nivel educativo se transformó en una variable *dummy* tomando como nivel de referencia 1.º-3.º de Primaria.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 1. Revisión de estudios de meta-análisis del ámbito instruccional de la escritura.

Práctica	Estudio		Graham y Harris, 2018		Graham et al., 2015		Graham et al., 2012		Graham y Perin, 2007		Koster et al., 2015	
	Dimensiones	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES
Instrucción en estrategias de planificación y en estrategias de revisión		1.26	2. ^o -8. ^o	1.00	2. ^o -6. ^o	1.02	4. ^o -10. ^o	0.70	4. ^o -6. ^o	0.96		
Instrucción en vocabulario sobre diferentes tipologías textuales		0.78	3. ^o -8. ^o	0.78								
Fomento de la creatividad previo a la escritura de textos		0.76	3. ^o -6. ^o	0.70								
Instrucción en habilidades de transcripción: caligrafía, ortografía y mecanografía		0.55	1. ^o -3. ^o	0.55	1. ^o -3. ^o	0.55						
Instrucción en combinación de frases		0.50	4. ^o -7. ^o	0.56			4. ^o -11. ^o	0.50				
Instrucción en estructuras textuales de diferentes tipologías		0.44	2. ^o -6. ^o	0.41	2. ^o -6. ^o	0.59	4. ^o -10. ^o	---	4. ^o -6. ^o	0.76		
Observación/emulación de modelos textuales ejemplares		0.30	3. ^o -8. ^o	0.40			4. ^o -12. ^o	0.25				
Instrucción en gramática		-0.17	3. ^o -11. ^o	-0.41	3. ^o -6. ^o	-0.41	4. ^o -11. ^o	-0.34	4. ^o -6. ^o	-0.37		
Apoyos												
Establecimiento de objetivos previo a la escritura textos		0.80	4. ^o -8. ^o	0.80	4. ^o -6. ^o	0.76	4. ^o -8. ^o	0.70	4. ^o -6. ^o	2.03		
Proporcionar <i>feedback</i> al alumnado acerca de sus textos (adulto/compañero)		0.87/ 0.77	2. ^o -6. ^o / 2. ^o -9. ^o	0.80/ 0.37	2. ^o -6. ^o / 2. ^o -6. ^o	0.80/ 0.37	5. ^o -12. ^o	---	4. ^o -6. ^o	0.88		
Práctica colaborativa en torno a la escritura de textos		0.74	2. ^o -8. ^o	0.66	2. ^o -6. ^o	0.89	4. ^o -12. ^o	0.75	4. ^o -6. ^o	0.59		
Auto-evaluación de textos a partir de criterios específicos		0.51	2. ^o -12. ^o	0.51					4. ^o -6. ^o	0.43		
Actividades de búsqueda/organización de contenidos previo a la escritura de textos		0.48	2. ^o -6. ^o	0.54	2. ^o -6. ^o	0.54	4. ^o -9. ^o	0.32	4. ^o -6. ^o	0.13		
Enseñanza de la escritura a través de TICs		0.44	1. ^o -8. ^o	0.47	1. ^o -6. ^o	0.47	4. ^o -12. ^o	0.55				
Actividades relacionadas con experiencias sensoriales / situaciones imaginarias previas a escritura de textos		0.37	3. ^o -12. ^o	0.37			7. ^o -12. ^o	0.32				
Proporcionar al alumnado mayor tiempo de escritura		0.24	2. ^o -8. ^o	0.24	2. ^o -6. ^o	0.30	4. ^o -8. ^o	---				
Enfoque de procesos		0.48 0.25	1. ^o -8. ^o 6. ^o -12. ^o	0.37	1. ^o -8. ^o	0.37	4. ^o -6. ^o 7. ^o -12. ^o	0.27 -0.05	4. ^o -6. ^o	-0.25		

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio cabe extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, en nuestro país, el profesorado de la educación obligatoria indica hacer un escaso uso de prácticas instruccionales avaladas en estudios de meta-análisis para la enseñanza de la escritura; resultado coherente con lo reflejado en estudios previos en contextos internacionales (ver Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014; Kihara et al., 2009). A su vez, comparativamente por etapa educativa, es en la ESO donde parece hacerse un uso significativamente menor de este tipo de prácticas instruccionales de la escritura por parte del profesorado. Este hecho podría reflejar un cambio en la conceptualización de la escritura por parte del profesorado, que pasa de ser considerada objeto de aprendizaje en la Educación Primaria, a herramienta de aprendizaje en la Secundaria (Fidalgo et al., 2014); a pesar de que informes oficiales han puesto de manifiesto el alto número de estudiantes que aún no han alcanzado una adecuada competencia escrita en la secundaria (Ministerio de Educación, 2011). En definitiva, si bien el conocimiento científico ha proporcionado una sólida base científica en torno a prácticas instruccionales eficaces para la mejora de la competencia escrita del alumnado de las diferentes etapas educativas, tal como se ha corroborado en la revisión de meta-análisis realizada en el presente estudio, los resultados obtenidos parecen sugerir una escasa transferencia de dicho conocimiento científico al ámbito educativo. Una posible solución a esta laguna en la transferencia podría ir unida al fomen-

to de programas de desarrollo profesional del profesorado en torno a la instrucción en escritura, que favorezcan no solo un mayor conocimiento de estas prácticas instruccionales (Koster et al., 2017), sino que también permitan al profesorado alcanzar un dominio de las mismas que posibilite su aplicación práctica y su ajuste a las necesidades y características específicas de su grupo clase de forma autónoma e independiente; aspecto clave para su transferencia al contexto escolar (Finlayson y McCruden, 2020).

Por otro lado, de todas las prácticas instruccionales analizadas, de forma general, aquellas que el profesorado indica utilizar con mayor frecuencia son las relacionadas con el dominio de los procesos de bajo nivel cognitivo de la escritura; en coherencia con lo señalado en estudios previos en otros contextos educativos (Cutler y Graham, 2008; De Smedt et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010). Este hecho puede repercutir negativamente en la competencia escrita del alumnado en nuestro país puesto que las evidencias a nivel científico señalan que el alcanzar un dominio de la competencia escrita requiere no solo la automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo, sino también el logro de un dominio autorregulado de los procesos de alto nivel cognitivo, como la planificación y la revisión textual (Berninger y Winn, 2006; Salvador Mata y García Guzmán, 2009). El mayor énfasis proporcionado por el profesorado en la enseñanza de la escritura a los procesos de bajo nivel cognitivo podría explicar los límites en el conocimiento metacognitivo del alumnado en nuestro país, principalmente ligado a los

procesos mecánicos de la escritura (García y Fidalgo, 2003), o el escaso e ineficaz uso que el alumnado hace de estrategias cognitivas y de autorregulación en su proceso de escritura (López et al., 2019; Fidalgo et al., 2014). Por todo ello, parece clave la necesidad de que el profesorado proporcione un mayor énfasis en la enseñanza de la escritura en los procesos de alto nivel cognitivo implicados en la composición textual, tanto en la Educación Primaria como en la ESO. En este sentido, de todos los enfoques instruccionales centrados en la mejora de la composición textual del alumnado es la instrucción estratégica y autorregulada el enfoque instruccional que se ha corroborado en los diferentes meta-análisis como el más eficaz para la mejora de la competencia escrita del alumnado de las diferentes etapas educativas (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2015), incluso en los cursos iniciales de la Primaria en los que aún no se ha logrado una automatización de los procesos de bajo nivel cognitivo (Arrimada et al., 2019). Además, existen revisiones empíricas que demuestran la eficacia de este enfoque instruccional en el rendimiento escritor del alumnado incluso cuando la instrucción es implementada por el profesor, si bien, en este caso, es necesario proporcionarle formación previa y apoyo externo antes y durante su implementación (Finlayson y McCrudden, 2020); de ahí la importancia de fomentar la aplicación de programas de desarrollo profesional del profesorado.

Por otra parte, en relación al análisis de las variables moduladoras del profesorado cabe dar las siguientes conclusiones. En primer lugar, en línea con estudios previos,

la dimensión de eficacia personal y las actitudes hacia la escritura y su enseñanza se relacionan positivamente con las prácticas instruccionales efectivas para la enseñanza de la escritura (Brindle et al., 2016; Gilbert y Graham, 2010; Graham et al., 2014); corroborándose también dicha relación en la etapa de secundaria. Por su parte, el nivel de preparación para la enseñanza de la escritura percibido por el profesorado influye en su práctica instruccional en todos los niveles educativos analizados, lo que contribuye a clarificar la influencia de esta variable a lo largo de la primaria y también de la secundaria. Asimismo, el análisis comparativo entre ambas etapas educativas realizado en este estudio ha permitido corroborar que es el profesorado de la ESO el que muestra menores niveles de eficacia personal y de preparación para la enseñanza de la escritura frente al profesorado de la Educación Primaria.

Conscientes del importante papel que ejercen dichas variables del profesorado en el uso de prácticas instruccionales efectivas para la enseñanza de la escritura a lo largo de toda la educación obligatoria, y por ende, en el rendimiento escritor del alumnado, es necesaria su consideración tanto en el análisis de la práctica docente para la enseñanza de la escritura como en el futuro diseño de programas de desarrollo profesional del profesorado. Así, si el profesorado muestra un nivel de eficacia personal alto, mayor será la probabilidad de que implemente este tipo de prácticas instruccionales de forma ordinaria en su grupo-aula puesto que las creencias de auto-eficacia determinan el rendimiento, esfuerzo y persistencia de la persona ante

la tarea (Zimmerman, 2000). Lo mismo sucede en relación a las actitudes hacia la escritura y su enseñanza ya que, si el profesorado considera importante la habilidad de escribir y, por tanto, su enseñanza, cabe esperar que este considere y aplique nuevas prácticas efectivas para enseñar al alumnado y favorecer su rendimiento escritor (Brindle et al., 2016). En este sentido, el nivel moderado de eficacia personal unido a la actitud positiva que muestra el profesorado de nuestro país hacia la escritura y su enseñanza favorecería, por su parte, la inclusión de estas prácticas instruccionales en su práctica ordinaria, con el consiguiente efecto positivo en el rendimiento escritor del alumnado que cabría esperar. Pero, además de una buena predisposición y un alto nivel de eficacia para la enseñanza de la escritura, es necesario que el profesorado cuente con un amplio conocimiento y formación en relación al uso e implementación de estas prácticas instruccionales (Graham y Harris, 2018). En este sentido, el mínimo nivel de preparación indicado por el profesorado en este estudio resulta preocupante.

Por todo ello, se señala la necesidad de incluir formación pedagógica en torno a la implementación de este tipo de prácticas instruccionales empíricamente validadas, no solo, como se ha sugerido, en los programas de formación permanente del profesorado de desarrollo profesional, sino también en los planes de estudios universitarios, con especial atención a la secundaria; lo que contribuiría a cubrir parcialmente alguna de las lagunas en la formación pedagógica en las diferentes didácticas detectadas precisamente en el

Máster de Secundaria (Jover, 2015; Martín Vegas, 2015; Santos Rego y Lorenzo Mole-do, 2015).

Por último, antes de finalizar cabe hacer algunas consideraciones a tener en cuenta en el presente estudio. Una primera consideración está relacionada con el hecho de que la muestra del estudio se circunscriba a una única comunidad autónoma de España, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Sin embargo, ello parece poco probable por varios motivos. Los resultados obtenidos en nuestro país se ajustan a lo señalado en estudios previos desarrollados internacionalmente. Además, en España, a nivel legislativo, se marcan unas enseñanzas mínimas respecto a objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de obligado cumplimiento para cada etapa educativa en todas las comunidades autónomas (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en Educación Primaria; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Asimismo, un análisis exploratorio realizado de las medidas legislativas de diferentes comunidades autónomas por las que se concreta el currículo general, sugirió que no existe un tratamiento diferenciado del mismo por comunidad. Una segunda consideración a tener en cuenta en el presente estudio deriva del tipo de muestreo realizado. El hecho de que la muestra final del estudio resultara de la decisión voluntaria del profesorado de participar en el mismo podría vincularse a limitaciones sobre la representatividad de la misma, interpretándose que el profesorado participante podría

tratarse de aquellos profesores con una alta motivación hacia la enseñanza de la escritura. Sin embargo, los resultados ofrecidos en este sentido en relación a su autoeficacia docente o sus actitudes hacia la escritura parecen no abalar dicha explicación. Otro aspecto a considerar del presente estudio está vinculado a la propia naturaleza del diseño de encuesta implementado y el haber analizado, no la propia práctica del profesorado en la enseñanza de la escritura, sino lo que manifiestan que hacen en su práctica. Si bien este estudio supone un primer paso en el análisis de la enseñanza de la escritura en nuestro país, se plantea como línea de investigación a seguir la realización de estudios observacionales complementarios que permitan ir más allá de la frecuencia de uso para analizar cómo el profesorado implementa dichas prácticas instruccionales considerando, a su vez, la influencia del contexto social en el que se desarrolla la enseñanza, así como las interacciones y dinámicas que se producen en el aula.

Notas

¹ En el cuestionario se incluyó una quinta sección acerca de las Orientaciones Teóricas del Docente en la enseñanza de la escritura utilizando el cuestionario Writing Orientation Scale desarrollado por Graham et al. (2002). Sin embargo, los valores de Alpha de Cronbach obtenidos fueron muy bajos ($\text{Alpha} < .60$). Se realizaron análisis factoriales, pero los resultados obtenidos no se ajustaban a la estructura original de la escala, por lo que se consideró que la escala no funcionó en nuestra muestra y se decidió finalmente eliminar estos datos del análisis.

Referencias bibliográficas

- Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach [Apoyo a los escritores de primer curso que no logran aprender: evaluación múltiple de caso de una propuesta de Respuesta a la Intervención]. *Reading and Writing*, 31(4), 865-891. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9817-x>
- Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers [Efectos de la enseñanza de estrategias de planificación a escritores de primer curso]. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution [Implicaciones de los avances en la investigación del cerebro y la tecnología para el desarrollo de la escritura, la enseñanza de la escritura y la evolución educativa]. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). Guilford Press.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R. y Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher`s classroom practices in writing: A national survey [Prácticas de escritura en el aula de maestros de tercer y cuarto grado: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 29 (5), 929-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A. y Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study [Prácticas de escritura en el aula de los profesores de tercero y cuarto grado: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 29 (5), 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Cutler, L. y Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey [Enseñanza de la escritura en primaria: una encuesta nacional]. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- De Smedt, F., Van Keer, H. y Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children`s writing performance [Relación entre el alumno, el profesor y el nivel de la clase con el rendimiento en escritura de los niños flamencos de la última etapa de la escuela primaria]. *Reading and*

- Writing*, 29 (5), 833-868. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R. y Wyse, D. (2015). Teachers' reported practices for teaching writing in England [Métodos de enseñanza de la escritura indicados por los profesores en Inglaterra]. *Reading and Writing*, 29 (3), 409-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O. y Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties [Comparación entre los patrones de lectoescritura y el rendimiento de los alumnos con y sin dificultades para la lectura]. *Psicothema*, 26 (4), 442-448. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.23>
- Fidalgo, R., Torrance, M. y García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade sixth students [Los efectos a largo plazo de la enseñanza de la escritura centrada en la estrategia para los estudiantes de sexto curso]. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 672-693. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001>
- Finlayson, K. y McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review [Enseñanza de la escritura implementada por el profesor para alumnos de primaria: una revisión de la literatura]. *Reading y Writing Quarterly*, 36 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278>
- García, J.-N. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15 (1), 41-48. <http://www.uniovi.edu.net/reunido/index.php/PST/article/view/8135>
- Gilbert, J. y Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey [Enseñar a escribir a los alumnos de primaria de 4.º a 6.º curso: una encuesta nacional]. *The Elementary School Journal*, 110 (4), 494-518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. y Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey [Enseñar a escribir a los alumnos de secundaria: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 27 (6), 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S. y Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing writing meta-analysis [Prácticas de escritura basadas en la evidencia: un meta-análisis de los meta-análisis existentes]. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. y MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers [La eficacia de los profesores en la escritura: una validación de constructo con profesores de primaria]. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- 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 [Orientaciones teóricas de los profesores de primaria sobre la enseñanza de la escritura: validación del constructo y encuesta a nivel nacional]. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 147-166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Graham, S., Harris, K. R. y Santagelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis [Prácticas de escritura basadas en la investigación y el núcleo común: meta-análisis y meta-síntesis]. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498-522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. y Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades [Un meta-análisis de la enseñanza de la escritura para los alumnos de primaria]. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students [Un meta-análisis de la enseñanza de la escritura para estudiantes adolescentes]. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Jover, G. (2015). Presentación: la formación del profesorado de educación secundaria. Revisión

- y propuestas de futuro. **revista española de pedagogía**, 73 (261), 219-223.
- Kiuhara, S. A., Graham, S. y Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey [La enseñanza de la escritura a los estudiantes de secundaria: una encuesta nacional]. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136-160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Koster, M., Bouwer, R. y van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students [Desarrollo profesional de los profesores en la aplicación de un programa de intervención en la escritura centrado en estrategias para estudiantes de primaria]. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.002>
- 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 [Enseñar a los niños a escribir: un meta-análisis de la investigación sobre la intervención en la escritura]. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., de Klijn, W. y Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en special basisonderwijs 2* [Segunda evaluación de las habilidades de escritura en la educación primaria y especial]. Instituto Central para el Desarrollo de Pruebas en Amberes. <https://bit.ly/2On0Rxv>
- Lipsey, M. W. y Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis* [Meta-análisis práctico]. Sage Publications.
- López, P., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students [La distribución temporal de los procesos de escritura y su contribución a la calidad textual al final de Educación Primaria]. *Psicothema*, 31 (3), 311-318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>
- Martin Vegas, R. A. (2015). La didáctica de la lengua y la literatura españolas en el máster en formación del profesorado de educación secundaria. Revisión y renovación. **revista española de pedagogía**, 73 (261), 365-379. <https://bit.ly/2N8Xh9M>
- Ministerio de Educación (2010). *Evaluación general de diagnóstico de 2009. Educación primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. <https://bit.ly/3aVceTu>
- Ministerio de Educación (2011). *Evaluación general de diagnóstico de 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. <https://bit.ly/36YXfZh>
- National Center for Education Statistics (2012). *The nation's report card: writing 2011* [Las notas de la nación: la escritura en 2011]. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/>
- Office for Standards in Education (2005). *The national literacy and numeracy strategies and the primary curriculum* [Las estrategias nacionales de alfabetización y cálculo y el plan de estudios de primaria]. <https://dera.ioe.ac.uk/5266/>
- Pacheco, D. I., García, J.-N. y Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 5-23. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.1>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, páginas 169 a 546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills [La enseñanza de la escritura en la educación primaria: la práctica en el aula, el tiempo, las creencias y las competencias de los profesores]. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Salvador Mata, F. y García Guzmán, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria. **revista española de pedagogía**, 67 (242), 61-76. <https://bit.ly/3a366ed>
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyec-

to universitario. *revista española de pedagogía*, 73 (261), 263-281. <https://bit.ly/3rJB5lJ>

Torrance, M., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? [¿Necesitan los escritores de sexto curso estrategias de procedimiento?]. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 91-112. <https://doi.org/10.1111/hjep.12065>

Unión Europea (18 de diciembre de 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/370hGoC>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective [Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social]. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Biografía de los autores

Rut Sánchez-Rivero es Licenciada en Psicopedagogía con un Máster en Orientación Educativa por la Universidad de León. Actualmente tiene un contrato pre-doctoral de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en la Facultad de Educación de la Universidad de León, en el que desarrolla diversas tareas investigadoras y docentes. Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación e intervención en el área de la lectura y la escritura.

 <https://orcid.org/0000-0003-2988-4607>

Rui A. Alves es Associate Professor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto

(Portugal). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos cognitivos y afectivos en la escritura mediante técnicas *on-line*, como HandSpy, creado por su equipo de investigación, y en el estudio evolutivo e intervención de la alfabetización y los trastornos del aprendizaje.

 <http://orcid.org/0000-0002-1657-8945>

Teresa Limpo es Assistant Professor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (Portugal). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los procesos cognitivos y motivacionales involucrados en la escritura y en el desarrollo de intervenciones de escritura basadas en evidencia y de programas de desarrollo profesional para capacitar a los maestros en el uso de estas prácticas.

 <http://orcid.org/0000-0002-9903-7289>

Raquel Fidalgo es doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Actualmente, es Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de León. Su principal línea de investigación se centra en el estudio de la composición escrita desde una perspectiva psicológica y un enfoque educativo centrado en la optimización de su adquisición y la prevención de dificultades en su aprendizaje.

 <https://orcid.org/0000-0002-5940-286X>