

AUTO-PERCEPCIÓN DE LA EFICACIA EN LA ESCRITURA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Self-efficacy in writing of Elementary School pupils

*La perception de la réussite dans la composition écrite
des élèves à la Primaire*

Francisco SALVADOR MATA
Universidad de Granada

BIBLID [0212-5374 (2005) 23; 349-366]

Ref. Bibl. FRANCISCO SALVADOR MATA. Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza*, 23, 2005, 349-366.

RESUMEN: Se investigó la percepción que tienen de su eficacia en la escritura los alumnos de Educación Primaria, para cuya medida se utilizó una escala graduada, de 10 ítems. Los sujetos investigados fueron 124 alumnos de Educación Primaria: 85 de 5º curso y 39 de 6º; 53 hombres y 71 mujeres; 30 de nivel social medio-alto y 94 de nivel social medio-bajo; 98 no tenían problemas de aprendizaje y 26 sí. Para probar las hipótesis sobre diferencias, se aplicó el estadístico «t», en cada uno de los ítems de la escala. En general, los alumnos se perciben a sí mismos como buenos escritores, aunque, ciertamente, no todos ni en todas las dimensiones. No se detectaron muchas diferencias significativas en las cuatro variables consideradas, salvo en «dificultades en el aprendizaje», la más significativa.

Palabras clave: auto-percepción de la eficacia, composición escrita, Educación Primaria, dificultades en el aprendizaje.

SUMMARY: Self-efficacy in writing of Elementary School pupils was assessed. The self-efficacy measure were a 5 point-scale of ten items. The subjects were 124 pupils of Elementary School: 85 fifth-grade and 39 sixth grade, 53 males and 72 females, 30 of high social-level and 94 of low social-level, 98 without learning difficulties and 26 with learning difficulties. To validate differential hypothesis, statistical t-test were applied to each item. Generally, the pupils perceive them-selves good writers, but not all pupils nor in all writing-dimensions. Scant significant differences were founded, except in «learning problems», the best relevant variable.

Key words: self-efficacy, written composition, Elementary School, learning difficulties.

RÉSUMÉ: On a recherché la perception que les élèves de l'École Primaire ont de leur réussite à l'écrit. Cette variable a été mesurée par une échelle avec 5 grades, contenant 10 items. L'échantillon était 124 élèves de l'École Primaire: 85 du cinquième et 39 du sixième, 53 homes et 72 femmes, 30 de classe social moyenne et 94 de classe haute, 98 sans difficultés d'apprentissage et 26 avec difficultés d'apprentissage. On a appliqué le test «t» pour trouver les différences entre les élèves. Généralement, les élèves ont une bonne perception de soi-même à l'écriture, mais pas tous les élèves ou dans toutes les dimensions. Peu de différences nous avons trouvés entre les élèves, sauf entre ceux qui ont difficultés d'apprentissage ou non.

Mots clef: perception de la réussite, composition écrite, École Primaire, difficultés d'apprentissage.

La elección de este artículo, para aportar mi modesta contribución en el homenaje al profesor José Luis Rodríguez Diéguez, me ha supuesto un arduo proceso de deliberación, para navegar entre Escila y Caribdis, sorteando dos peligrosos escollos: utilizarlo como pretexto para engrosar mi currículum, elaborando un texto sin conexión con el pensamiento y la obra del homenajeado, o (lo que más habría deseado) hacer una merecida loa a la persona de José Luis, el maestro de la aparente sencillez, el profesional honesto, el conversador afable y chispeante, pero, sobre todo, el amigo fiel y generoso.

Desoyendo la voz del sentimiento, que me impulsaba a cantar las excelencias del amigo que se fue, he estimado que sería más adecuado, en un homenaje académico, ofrecer resultados de una investigación, sobre un tema que conecta con una línea fecunda de investigación (el lenguaje), que tan brillantemente desarrolló el profesor Rodríguez Diéguez. La investigación que presento se inserta en esta línea, en la que estoy desde hace dos décadas.

1. CONTEXTO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En los modelos teóricos sobre la composición escrita, especialmente en los de orientación cognitiva, se ha puesto de relieve la incidencia que tienen sobre el éxito en la tarea de escribir distintas dimensiones de la personalidad del escritor. Entre éstas se incluyen tanto la motivación para escribir y la actitud que adopta el escritor ante la tarea de escribir como la «percepción que tiene de sí mismo como escritor» y la de su «eficacia en la tarea» (Pajares, 2003; Walker, 2003). Para algunos autores, estas dimensiones se incluyen en el sistema no cognitivo (o sistema afectivo-emotivo-motivacional), paralelo al sistema cognitivo. Para otros, en cambio, estas dimensiones se insertan plenamente en el sistema cognitivo y, en concreto, en el nivel meta-cognitivo, por cuanto el escritor debe ser consciente de la conducta, del conocimiento y de las emociones, y debe ser capaz de controlarlos, adecuándolos a las exigencias de la situación y de la tarea. En concreto, la auto-percepción de la eficacia implica una auto-evaluación, en la que se incluyen dos dimensiones: a) juicios personales sobre la propia actuación, comparándola con la meta (la intención consciente); b) reacción personal a estos juicios, considerándolos aceptables o no. De cualquier modo, la adquisición de habilidades cognitivas incide en el desarrollo de la auto-percepción de la eficacia Pajares (2003).

El concepto «auto-percepción de la eficacia», elaborado por Bandura (1997), se considera un componente esencial de la teoría social cognitiva y un factor importante para predecir el éxito académico de los alumnos. Este concepto hace referencia a la percepción que los individuos tienen de su capacidad o de su habilidad para aprender o realizar una determinada tarea (en este caso, escribir), en un nivel determinado. Esta percepción es lo que mejor predice su motivación y su aprendizaje. En efecto, esta auto-percepción es un factor mediador entre el pensamiento y la conducta, a la que determina, de manera que quien tiene una elevada percepción de su eficacia se esfuerza y persevera en la realización de la tarea. Del mismo modo, alumnos con capacidades similares obtienen resultados diferentes, porque piensan que sus capacidades también lo son (Pajares, 2003).

La auto-percepción de la eficacia se construye a través de la experiencia (personal y vicaria), de la persuasión verbal y de un análisis del estado psicológico (Bandura, 1986). En efecto, en el desarrollo de la auto-percepción inciden varios factores o fuentes de información (Schunk, 2003): 1) la propia actuación del sujeto, que conduce al éxito o al fracaso; 2) la experiencia vicaria (lo observado en otros), que induce a compararse con ellos; 3) las formas de persuasión positiva, por parte de otros (padres, profesores, compañeros); 4) indicadores fisiológicos (por ejemplo, la ansiedad). Así, algunos alumnos con dificultades en el aprendizaje construyen su auto-percepción de la eficacia de forma inexacta y desde diferentes fuentes, en comparación con los que no tienen tales dificultades.

En concreto, se ha demostrado que la auto-percepción de la eficacia en la escritura influye en la composición escrita, tanto en el qué como en el cómo se escribe. Por eso, se han señalado como posibles causas de las dificultades en la

escritura, si no fundamentales, sí, al menos, concomitantes, la impulsividad, la actitud negativa hacia la tarea y la percepción negativa de sí mismo como escritor (Graham, Schwartz y MacArthur, 1993). En efecto, los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen menos aprecio por la tarea de escribir que sus compañeros. Con frecuencia, los escritores inexpertos, debido a sus repetidos fracasos en esta tarea, perciben la escritura como una actividad frustrante y a sí mismos como incapaces de escribir bien. En consecuencia, tienden a adoptar una actitud negativa hacia la escritura. Se produce, entonces, una reacción circular: el fracaso para escribir bien provoca una falta de motivación para esta tarea; a su vez, la ausencia de motivación y de confianza en sí mismo conducen a una expresión escrita deficiente.

Pero también sucede lo contrario. Así, aunque los alumnos no evalúan espontáneamente sus capacidades (Schunk, 2003), los alumnos que tienen una percepción distorsionada de su capacidad para escribir valoran en exceso su capacidad y se consideran como buenos escritores. En consecuencia, no buscan recursos necesarios, porque creen que no los necesitan. Esta situación puede explicarse por varios factores: 1) estos alumnos no han desarrollado la habilidad para evaluar su capacidad; 2) proyectan un falso sentimiento de confianza en sí mismos, para ocultar su preocupación por las dificultades que tienen en la escritura y preservar, así, su autoestima.

En la revisión de investigaciones sobre este tema, se han detectado notables discrepancias entre la mayoría de ellas, en cuanto a los resultados obtenidos. Las causas de estas discrepancias son varias: 1) carácter de la investigación (cualitativa o cuantitativa); 2) muestras diferentes, en cuanto a las variables de clasificación (edad, nivel escolar, dificultades en el aprendizaje, nivel social o cultural); 3) definición operativa de las variables; 4) instrumentos de medida utilizados (test, escala de estimación, cuestionario, entrevista, observación directa). No se incluyen en esta revisión los estudios sobre efectividad de la intervención educativa para mejorar la auto-percepción de la eficacia, por cuanto esta cuestión no ha sido abordada en la presente investigación.

En primer lugar, el término «auto-percepción de la eficacia» se define y se mide de forma diferente en los diversos estudios realizados. En concreto, los procedimientos utilizados para medir esta variable han sido variados y muy dispares. Así, en la mayoría de los estudios, se han utilizado diferentes tipos de escalas (Graham, Evans y Elliot, 1988; Graham y Harris, 1989a y 1989b; Pintrich y DeGroot, 1990; Sawyer, Graham y Harris, 1992; Pajares y Johnson, 1996; Page-Voth y Graham, 1999; Pajares y Valiante, 1999). Bandura (1997) ha aportado un marco conceptual y metodológico para la construcción de escalas de auto-percepción de la eficacia, brindando sugerencias fundamentales para su construcción y validación en diversos contextos. Pero las escalas han sido muy diferentes, tanto por el tipo como por el número de ítems. Así, el número de ítems oscila entre seis (Page-Voth y Graham, 1999) y diez (Graham y Harris, 1989a; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993; Pajares y Valiante, 1999). También es diferente el número de escalas utilizadas en unos estudios y otros (oscila entre 1 y 5).

Demostrada la utilidad de las escalas de auto-percepción de la eficacia, se ha de subrayar que diferentes formas de medida pueden suministrar diferentes resultados (Pajares, Johnson y Miller, 1999). Por eso, es necesario utilizar otras estrategias de investigación cualitativa, que permitan un estudio global y en profundidad de las percepciones del sujeto. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la desarrollada por Evans (1991). En otros estudios se han utilizado cuestionarios (Butler, 1995; Wong Butler, Ficzere y Kuperis, 1996 y 1997) o una combinación de cuestionarios y tests (Anderman, 1992). De otra parte, el número de alumnos investigados varía mucho de unos estudios a otros: desde un estudio de caso, con tres personas (Graham y Harris, 1989b), hasta otro, con 742 participantes (Pajares y Valiante, 1999). Además, las muestras de sujetos son demasiado heterogéneas y su amplitud también difiere en gran medida.

Diversos autores han defendido la necesidad de investigar las diferencias en la auto-percepción de la eficacia entre jóvenes y adolescentes (Sawyer *et al.*, 1992), entre hombres y mujeres (Pajares y Valiante, 1999), entre personas de diferente nivel socioeconómico o cultural (Pajares y Johnson, 1996) y entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje (Graham *et al.*, 1993). Así, en diferentes estudios sobre auto-percepción de la eficacia en la escritura se han incluido diversas variables de análisis, referidas a las características de los sujetos investigados. Sin embargo, el nivel social no ha sido considerado o lo ha sido muy escasamente, frente a la amplia atención prestada a las diferencias culturales. En general, se ha prestado poca atención a la composición escrita, frente a la prestada a otras áreas académicas, como las matemáticas y las ciencias (Kim y Lorschach, 2005).

En varias investigaciones se han analizado las diferencias en la escritura, relacionadas con el sexo de los sujetos. Sin embargo, pese a la importancia que se ha ido dando al papel que juegan las diferencias en cuanto al sexo, para explicar diferentes creencias o percepciones de la eficacia, esta variable no se ha incluido en todas las investigaciones y, en las que se ha incluido, parece que los resultados benefician en más aspectos a las mujeres que a los hombres. Así, en una revisión (Klassen, 2002b), se detectó que sólo en cinco estudios se incluían las diferencias respecto al sexo, en la percepción de las habilidades en la escritura, y sólo en dos de estas investigaciones (Pajares y Johnson, 1996; Pintrich y DeGroot, 1990) se encontraron tales diferencias, pero no, en la realización de tareas de escritura.

Mientras los profesores y alumnos, generalmente, perciben que las mujeres escriben mejor que los hombres, las diferencias entre ambos sexos, en cuanto a la auto-percepción de la eficacia en la escritura, no son consistentes (Pajares, Johnson y Miller, 1999). En efecto, algunos investigadores no han encontrado tales diferencias y otros han detectado modestas diferencias, a favor de las mujeres (Pajares *et al.*, 1999). Así, algunos investigadores han encontrado que las mujeres muestran gran confianza en su capacidad para la escritura, en comparación con los hombres, al menos las alumnas de Enseñanza Media (Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman y Maciver, 1991; Pajares *et al.*, 1999). Sin embargo, en otro estudio (Pajares y Valiante, 1999) no se detectaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en la

auto-percepción de la eficacia; pero, cuando se les pedía que valoraran el nivel de habilidades en la escritura, ambos grupos valoraron a las mujeres como mejores escritoras. Así, parece incongruente que las mujeres puntúen mejor en índices de escritura y sean consideradas mejores escritoras por sus profesores, pero no manifiesten la sólida confianza que muestran los hombres en sus capacidades.

En general, la valoración que los hombres hacen de su capacidad para escribir es mayor que la de las mujeres, aunque su desempeño real no difiere. Algunos investigadores han sugerido que los hombres tienen mayor tendencia a felicitarse a sí mismos, por sus respuestas a este tipo de instrumentos, mientras que las mujeres tienden a ser más modestas (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996). Además, otros autores (Eccles *et al.*, 1991) defienden que estas diferencias pueden comenzar a muy temprana edad y es posible que disminuyan o, con frecuencia, se inviertan, cuando los alumnos son mayores.

Pajares (2003), en una revisión de estudios sobre auto-percepción de la eficacia, motivación y éxito, concluye que es probable que las diferencias respecto al sexo, en estos aspectos, deriven de sucesos previos en la escritura. Así, aunque la mayoría de los estudios desarrollados en este campo coinciden en señalar «los logros anteriores en la ejecución» como la fuente más importante de la auto-percepción de la eficacia, algunos investigadores obtuvieron interesantes resultados, que demostraban que la persuasión verbal y la experiencia vicaria tenían mayor importancia en las mujeres (Zeldin, 2000). Sin embargo, las diferencias a favor de las mujeres no resultan significativas, cuando su realización es controlada (Pajares y Valiante, 1999; Pajares *et al.*, 1999).

Es necesario observar que la auto-percepción de la eficacia se ha definido operativamente como la firmeza en los juicios sobre la confianza en sí mismo para realizar exitosamente tareas académicas determinadas. Sin embargo, mujeres y varones pueden utilizar criterios diferentes al emitir estos juicios, tendiendo las mujeres a ser más modestas que los varones, en sus respuestas a estos instrumentos de medida (Wigfield *et al.*, 1996; Zeldin, 2000), lo que confirma algunos de los supuestos de Bandura. En efecto, algunos resultados, obtenidos en la investigación, hacen repensar aspectos de la teoría social de Bandura (1986), que sugiere que hombres y mujeres podrían utilizar diferentes criterios cuando responden a escalas de auto-percepción de la eficacia.

También se ha investigado la auto-percepción de eficacia en la escritura de alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje. Algunas de estas investigaciones se han centrado en la temprana adolescencia (Graham y Harris, 1989a, b; Graham y Page-Voth, 1990; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993; Wong *et al.*, 1996, 1997). En general, estos alumnos usan estrategias, poco o nada efectivas, tienen un rendimiento muy bajo, revisan aspectos del texto no sustantivos y tienen habilidades básicas muy simples. Todo esto contrasta, paradójicamente, con una elevada confianza en sus habilidades para la escritura (Graham y Harris, 1989a, b; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993). En efecto, los alumnos con dificultades en el aprendizaje sobre estiman su habilidad para realizar tareas de escritura, en comparación

con los alumnos de «bajo rendimiento», que hacen una estimación más realista de su capacidad en la escritura (Klassen, 2002b). No obstante, en algunas investigaciones, precisamente, las más similares a la presente investigación, por el nivel educativo de los alumnos, no se han detectado diferencias, en esta variable, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje (Graham *et al.*, 1993).

Sin embargo, en otros estudios (Shell, Colvin y Bruning, 1995) se detectó una consistencia con estudios previos, en los que se mostraba que había diferencias sustanciales entre los alumnos que tenían una percepción de alto o bajo éxito. Así, los que tenían bajo éxito mostraban un «patrón de percepción potencialmente disfuncional, teniendo una alta expectativa de resultados en lectura y escritura, mientras simultáneamente expresaban un baja auto-percepción de su eficacia en la lectura o escritura, atribuyendo una alta causalidad a factores externos o incontrolables» (Shell *et al.*, 1995: 395). Según Klassen (2002a), una deficiente meta-cognición es uno de los posibles factores que explican que alumnos con dificultades en el aprendizaje tengan una óptima auto-percepción de la eficacia.

En la revisión bibliográfica se ha encontrado que, aunque en varias investigaciones se incluyen alumnos de diferentes niveles educativos, solamente se han detectado diferencias entre algunos de ellos. Así, no se ha determinado claramente la influencia que en la auto-percepción de la eficacia pueden tener las diferencias de edad y los cambios en el desarrollo. Por eso, se ha sugerido realizar nuevas investigaciones, longitudinales y transversales. Ciertamente, el nivel escolar de los alumnos investigados es muy variado: Escuela Primaria (Graham y Harris, 1989a; Graham y Harris, 1989b; Kim y Lorschach, 2005); Escuela Media (Anderman, 1992; Pajares y Valiante, 1999); Escuela Secundaria (Pintrich y DeGroot, 1990; Wong *et al.*, 1996 y 1997); Bachillerato (Pajares y Johnson, 1996; Zimmerman y Kitsantas, 1999). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han realizado con alumnos de entre 6º y 10º curso. En cambio, hay muy pocas investigaciones referidas a la infancia y a la primera adolescencia (Kim y Lorschach, 2005).

Pajares y Valiante (1999) encontraron que la auto-percepción de la eficacia declinaba de sexto a séptimo curso, pero se incrementaba en octavo curso: los alumnos de 6º curso tenían una auto-percepción de la eficacia y juzgaban la escritura más valiosa que sus compañeros; sin embargo, los del curso 7º manifestaban una baja auto-percepción en la escritura, en comparación con los alumnos de 6º u 8º curso.

Shell *et al.* (1995) encontraron que los alumnos de séptimo curso tenían menor auto-percepción de su eficacia en la escritura que los de décimo curso. Pajares *et al.* (1999) encontraron que el auto-concepto era alto y la comprensión baja, para alumnos de tercer curso, en comparación con los de quinto curso. Ranking, Bruning y Timme (1994), en un estudio sobre la relación entre ortografía, desempeño y percepción de los estudiantes sobre su ortografía, en los cursos 4º, 7º y 10º, detectaron que la auto-percepción de la eficacia para la ortografía permaneció relativamente estable a través de los cursos. Graham *et al.* (1993), sin embargo, no encontraron diferencias entre los niveles cuarto-quinto y séptimo-octavo.

En conclusión, «la confianza en sí mismo y la auto-percepción de eficacia para tareas académicas específicas, como la escritura, podrían diferenciarse, al menos parcialmente, en función del contexto escolar» (Klassen, 2002b: 187). Pero las diferencias en la auto-percepción de la eficacia, respecto al nivel escolar, dependen del tipo de estudio, por cuanto en cada investigación se utilizan medidas diferentes y se abordan aspectos diferentes, lo cual implica que los resultados no son comparables y, por tanto, no es posible inferir diferencias significativas entre unos niveles y otros.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos en diferentes investigaciones, desarrolladas en otros contextos geográficos o culturales, parecía oportuno replicar estas investigaciones con alumnos españoles, dadas las diferencias del código lingüístico, instrumento mediador o dimensión básica de los procesos cognitivos.

En la investigación se acotaron algunas dimensiones: caracterización de los sujetos investigados y variables analizadas. En concreto, se plantearon los siguientes *interrogantes básicos*, referidos a los alumnos del ciclo terminal de la Educación Primaria. Estos interrogantes podrían enunciarse como hipótesis interrogativas: 1) ¿Cómo se perciben a sí mismos los alumnos, en cuanto a la efectividad en la tarea de escribir?, ¿se consideran capacitados para realizar las operaciones necesarias y para tener éxito en la tarea?; 2) ¿Se detectan diferencias entre los alumnos, en cuanto a la auto-percepción de su eficacia en la escritura, relacionadas con características de los sujetos: nivel escolar, sexo, nivel social, dificultades en el aprendizaje? La respuesta a estos interrogantes derivaría de una investigación descriptiva, a partir de la observación controlada.

De acuerdo con los resultados obtenidos en otras investigaciones, se podría suponer que las diferencias estarían a favor de las mujeres, de los alumnos de nivel escolar y de nivel social más alto y de alumnos sin dificultades en el aprendizaje. Así, cada uno de estos supuestos podría formularse como una hipótesis alternativa.

La *dimensión analizada* o variable dependiente (auto-percepción de la eficacia) se ha definido en el contexto teórico. Para su medición, se utilizó un instrumento sencillo, construido para este fin: una escala graduada, de 10 ítems, elaborada en inglés por Steve Graham, traducida y debidamente adaptada al español (cfr. Anexo 1).

Los *sujetos investigados* no fueron seleccionados al azar, sino que la muestra se obtuvo de forma incidental u ocasional. Los alumnos fueron evaluados por varios profesores, que trabajaban en diversos centros educativos y que colaboraban con el Grupo de Investigación citado. La evaluación no se realizó en una situación artificial sino de forma natural, como una actividad más, en el trabajo escolar de aula. Así, los alumnos respondieron a las escalas individualmente, en presencia de su profesor-tutor de aula.

El conjunto de sujetos investigados fue de 124, alumnos de Educación Primaria, de los que 85 (68,5%) eran de 5º curso y 39 (31,5%) de 6º; 53 (43%) eran hombres y 71 (57%) mujeres; 30 (24%) eran de nivel social medio-alto y 94 (76%) de nivel social medio-bajo; 98 (79%) no tenían problemas de aprendizaje y 26 (21%) tenían dificultades en el aprendizaje, de acuerdo con el juicio de sus profesores y los resultados académicos, e, incluso, algunos asistían al aula de apoyo.

En el *análisis estadístico* de los datos se obtuvieron, en primer lugar, los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la escala (porcentaje de sujetos en cada grado de la escala, media, mediana y desviación típica). De otra parte, para probar las hipótesis sobre diferencias, se aplicó el estadístico «t», en cada uno de los ítems de la escala y en las variables diferenciales: nivel escolar, sexo, nivel social y dificultades en el aprendizaje.

3. RESULTADOS

Aunque los dos conjuntos de datos se relacionan estrechamente, en pro de la claridad, se presentan, primero, los resultados descriptivos y, después, los diferenciales. La razón es que, además de que se han detectado pocas diferencias en las variables consideradas, excepto en la categoría «dificultades en el aprendizaje», el análisis y comentario de los resultados descriptivos ayudará a entender el análisis de las diferencias.

En general, los alumnos investigados se perciben a sí mismos como buenos escritores, por cuanto encuentran fácil la realización de las operaciones necesarias para construir un texto, aunque, ciertamente, no todas. Ello no quiere decir que, efectivamente, sean capaces de realizar con éxito dichas operaciones. Es decir, se trata de una percepción (por tanto, subjetiva), no de una constatación objetiva. Más concretamente, en siete de los diez ítems de la escala (1, 2, 4, 5, 6, 8 y 10), una mayoría de alumnos manifiesta una valoración positiva. Sólo en tres ítems (3, 7 y 9), es escaso el porcentaje de alumnos que valora positivamente su actividad escritora.

Se ha de observar que, aunque el valor numérico de la media ilustra sobre la posición de los alumnos en la escala, dado que el nivel central (3) supone una posición neutral o no definida, es necesario tener en cuenta, también, el porcentaje de alumnos que se sitúa en cada uno de los otros niveles.

A continuación, se describen detalladamente los resultados obtenidos en cada uno de los ítems de la escala. En cada ítem se hace referencia a una operación cognitiva específica o a un resultado de la misma. Aunque el número de ítems es reducido, en ellos se hace referencia a los procesos fundamentales en la construcción de un texto. De acuerdo con el modelo teórico sobre la composición escrita (Salvador Mata, 2005), los ítems se pueden agrupar en cinco categorías.

La primera categoría hace referencia a la fluidez o facilidad para escribir (ítems 4 y 8). Así, a una mayoría de alumnos (76%) les «resulta fácil empezar a escribir» (ítem 4). El valor de la media en este ítem supera ligeramente el nivel 4. Pero no hay que obviar a esa otra cuarta parte de alumnos que o no lo perciben así (14%)

o no se pronuncian en ningún sentido (10%). Del mismo modo, aunque el número de alumnos es sensiblemente menor y el valor de la media supera ligeramente el nivel central de la escala (3,53), un alto porcentaje de alumnos (59%) declaran que les resulta fácil «escribir sin parar» (ítem 8). No obstante, un porcentaje elevado de alumnos (19%) no se pronuncian claramente en ningún sentido.

En otra categoría se incluyen operaciones cognitivas de «planificación» (ítems 1 y 2). En efecto, la mayoría de alumnos (78%) declaran que les «resulta fácil encontrar ideas» para sus textos (ítem 1). Así se confirma en el valor numérico de la media, que se acerca al nivel 4 de la escala (3,94). El resto de alumnos o no se pronuncian (11%) o declaran que no les resulta fácil esta operación (11%). Igualmente, un alto porcentaje de alumnos (73%) manifiestan que les «resulta fácil organizar sus ideas» para construir un texto (ítem 2). El valor de la media es 3.88, aunque el valor de la desviación típica es alto (1,01). Igualmente, el resto de los alumnos o no se pronuncian al respecto (14%) o declaran que les resulta difícil esta operación cognitiva (13%).

En una tercera categoría se incluye un solo ítem (6), referido a una operación en el proceso de transcripción del texto. Así, un porcentaje significativo de alumnos (62%) valoran positivamente su capacidad para «construir frases correctas», que expresen adecuadamente sus ideas. Así se confirma en el valor numérico de la media (3,62). No obstante, es considerable el número de alumnos que o no se pronuncian (20%) o hacen una valoración negativa (18%).

En otra categoría se incluyen dos ítems (5 y 10), referidos a operaciones en el proceso de revisión del texto. Aunque el porcentaje es ligeramente inferior al obtenido en otros ítems, un porcentaje significativo de alumnos (59%) valoran positivamente su capacidad para «modificar el texto producido» (ítem 5). Así se confirma, también, en el valor numérico de la media (3,53). No obstante, es considerable el número de alumnos que o no se pronuncian (19%) o hacen una valoración negativa (22%). De otra parte, un porcentaje, ligeramente superior, de alumnos (62%) valoran positivamente su capacidad para «corregir errores» en el texto construido (ítem 10). El valor numérico de la media es similar al obtenido en el ítem descrito antes (3,60). De nuevo, habrá de tenerse en cuenta el número de alumnos que no se pronuncian (19%) o tienen una percepción negativa (19%).

Por último, en otra categoría se incluyen tres ítems (3, 7 y 9), cuyo contenido se refiere a una dimensión que está presente en todo el proceso de la composición escrita: la estructura o tipo de texto. En estos ítems, predomina el número de alumnos que tienen una percepción negativa, en relación con su efectividad en la redacción de diversos tipos de texto, ordenada por el profesor. Obviamente, el valor numérico de las medias se sitúa por debajo del valor central en la escala (3). Pero el alto porcentaje de los que no se pronuncian claramente exige matizar la afirmación inicial. No obstante, puede establecerse una diferencia, relacionada con la dificultad inherente a los diversos tipos de texto:

- 1) Escribir un informe (ítem 3): sólo el 18% de los alumnos tienen una percepción positiva sobre esta tarea, frente al 30%, cuya percepción es negativa. Pero lo más llamativo es que el 52% de los alumnos no se pronuncian en un sentido o en otro, quizá porque no han hecho este tipo de tarea o no tienen formado un juicio sobre ella. El valor de la media es 2,76.
- 2) Escribir una historia (ítem 7): sólo el 23% de los alumnos valoran positivamente esta tarea, frente al 29% que la valoran negativamente. Pero, también, hay un 48% de ellos que no se pronuncian en ningún sentido. El valor de la media es 2,83.
- 3) Escribir el resumen de un libro (ítem 9): sólo el 27% de los alumnos considera que su ejercicio es el mejor de la clase. Casi en la misma proporción (25%) están quienes no lo consideran así. Pero, sobre todo, hay un 47% de alumnos que no se pronuncian en uno u otro sentido. El valor de la media (2,97) casi alcanza el punto central de la escala (3).

En otra perspectiva, el análisis de diferencias, utilizando el estadístico «t», aporta información relevante sobre las dimensiones estudiadas en esta investigación. Realmente, no se han detectado muchas diferencias significativas en los cuatro factores considerados y, en algún caso, se han orientado en sentido inverso al postulado en la hipótesis inicial. El factor diferencial más importante ha sido la «dificultad en el aprendizaje». Hay que subrayar, sin embargo, que, en cada uno de los grupos comparados (alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje), es bajo el valor de la media de casi todos los ítems.

En concreto, en seis de los diez ítems de la escala se han detectado diferencias significativas, a favor de los alumnos que no tienen dificultades en el aprendizaje. De otro modo, los alumnos con dificultades en el aprendizaje se perciben a sí mismos como menos hábiles para realizar determinadas operaciones relacionadas con la escritura. En concreto, les resulta difícil «modificar lo que es necesario» y «corregir los errores en el texto construido», así como «escribir sin parar», es decir, mantener la continuidad en la escritura. Las primeras operaciones mencionadas se integran en el proceso de revisión. Igualmente, no se consideran suficientemente capacitados para «construir bien las frases» ni para construir determinados tipos de texto, como la narración o el resumen de un libro.

Sin embargo, llama la atención que no se detecten tales diferencias en otros aspectos de la habilidad escritora, recogidos en los cuatro primeros ítems de la escala: empezar a escribir y redactar un informe, encontrar ideas para el texto y organizarlas. Quizá la explicación sea que éstos son aspectos básicos de la habilidad escritora, de cuyo dominio todos los alumnos están convencidos, aunque luego no sean capaces de hacerlo efectivo.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden, en general, con los obtenidos en otras investigaciones, especialmente con los de aquellas investigaciones cuyos sujetos pertenecen a niveles escolares similares a los de esta investigación

(Graham y Harris, 1989a, b; Graham y Page-Voth, 1990; Sawyer *et al.*, 1992; Graham *et al.*, 1993; Wong *et al.*, 1996, 1997).

El segundo factor en importancia ha sido el nivel social de los alumnos. En efecto, en cuatro de los diez ítems de la escala, se han detectado diferencias significativas, a favor de los alumnos de más alto nivel. Uno de ellos se refiere a la fluidez en la escritura, es decir, a escribir sin tener que detenerse (se supone que para pensar o buscar una palabra o decidir sobre la construcción de una frase). Los otros tres se refieren a la auto-percepción de eficacia en la construcción de textos específicos: narración, informe y resumen. Una explicación plausible es que los alumnos de nivel social más alto están más familiarizados con la lectura y la redacción de diversos formatos textuales. Igualmente, estos alumnos tienen una mayor claridad cognitiva. No se pueden comparar estos resultados con los obtenidos por otros investigadores, dado que no se han encontrado investigaciones en las que se haya incluido esta variable.

En cuanto al nivel escolar, sólo se han detectado diferencias significativas en un ítem (P1), pero a favor de los alumnos del nivel inferior (5º). Por tanto, puede considerarse que el conjunto de los sujetos investigados constituye un grupo homogéneo, en cuanto a esta variable. Es decir, que los alumnos de distinto nivel escolar no se diferencian, en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos como escritores eficaces. De algún modo, estos resultados avalan la tesis de que, más que el curso, la unidad temporal es el ciclo, tanto más cuanto que la diferencia de edad de los alumnos es mínima.

Los resultados obtenidos en esta investigación no contradicen los obtenidos en otras investigaciones, por cuanto en ellas o se incluyen otros niveles escolares o éstos son más distantes entre sí. De todos modos, en muchos de estos estudios tampoco se detectaron diferencias significativas entre diversos niveles escolares contiguos, concretamente entre 4º y 5º (Graham *et al.*, 1993).

Igualmente, sólo en uno de los ítems de la escala, referido a la fluidez en la escritura, se han detectado diferencias significativas entre hombres y mujeres, a favor de éstas. El resultado era esperable, dada la mayor dedicación y facilidad de las mujeres para escribir, aunque en la escala se mide la percepción subjetiva sobre esta cualidad. No obstante, dados los escasos resultados, no se puede decir que las mujeres sean diferentes a los hombres en la percepción que tienen sobre su eficacia como escritores.

Los resultados obtenidos en esta investigación tampoco contradicen los obtenidos en otras investigaciones. En efecto, en algunas de ellas no se detectaron diferencias significativas entre hombres y mujeres (Pajares y Valiante, 1999). En otras, las diferencias atañían a alumnos de Educación Secundaria, de nivel superior al de los alumnos de esta investigación (Eccles *et al.*, 1989; Eccles *et al.*, 1991; Pajares *et al.*, 1999).

4. CONCLUSIONES

En este estudio se ha abordado un aspecto concreto de la habilidad para escribir, incluido en la dimensión afectivo-emotiva de la persona del escritor. Desde una perspectiva estrictamente escolar, se ha evaluado la percepción que los alumnos tienen de sí mismos como escritores, es decir, de su eficacia en la tarea académica de construir textos. A este efecto, se ha utilizado un instrumento sencillo (una escala), fácilmente aplicable por el profesor-tutor a todos los alumnos del aula. Este tipo de instrumento ha sido ampliamente utilizado en la investigación sobre el tema, como se ha expuesto antes.

Los datos obtenidos aportan algún conocimiento sobre el funcionamiento complejo de la habilidad de escribir y permiten formular algunas conjeturas sobre la relación entre estas dimensiones de la habilidad escritora y la efectividad en la construcción de textos, si bien esto último no ha sido objeto de la investigación y, por tanto, no se ha diseñado un procedimiento de análisis pertinente. De otra parte, los resultados obtenidos permiten establecer algunas conclusiones, formuladas unas como enunciados descriptivos y otras, como principios para la intervención didáctica.

Haciendo un balance de los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones generales:

- 1) La valoración que hacen los alumnos de su capacidad para escribir es positiva. No obstante, hay algunas dimensiones de esta capacidad, cuya valoración es negativa. De otra parte, hay una amplia variabilidad individual. En efecto, algunos alumnos tienen una valoración negativa o no se pronuncian en ningún sentido.
- 2) La valoración (o percepción) positiva se refiere a operaciones cognitivas básicas (procesos cognitivos) en la expresión escrita («iniciar la actividad y persistir en ella», «encontrar ideas» y «organizarlas», «construir frases bien hechas», «modificar el texto construido» y «corregir errores»).
- 3) La valoración (percepción) negativa atañe a la construcción de textos específicos, ordenada por el profesor: informe, narración y resumen de textos.
- 4) Se detectan diferencias individuales significativas, que procede analizar y explicar. Los factores con más peso en la explicación de estas diferencias son el nivel social y las dificultades en el aprendizaje. En cambio, no tienen incidencia el sexo o el nivel escolar.

En primer lugar, los alumnos de nivel social alto, frente a sus compañeros de nivel social bajo, piensan que les resulta fácil escribir con fluidez, así como construir diversos tipos de texto: narración, informe y resumen.

De otra parte, los alumnos con dificultades en el aprendizaje se diferencian significativamente de sus compañeros de aula, en cuanto a la percepción que tienen de sí mismos como escritores hábiles o eficientes. En concreto, estos alumnos

perciben menos positivamente su capacidad para realizar operaciones básicas en la construcción de un texto, tales como modificar lo que es necesario, construir bien las frases en un texto, escribir sin detenerse y corregir errores. Igualmente, se perciben como menos capacitados para elaborar determinados tipos de texto, como la narración y el resumen de un libro. Estos resultados, aunque avalan sólo parcialmente la hipótesis inicial planteada, son coherentes con los obtenidos sobre los problemas que tienen estos alumnos para componer buenos textos.

Sin embargo, estos alumnos se consideran tan buenos como sus compañeros en algunos aspectos. Estos resultados confirman la tesis, defendida por algunos autores, de que los alumnos con dificultades en el aprendizaje valoran excesivamente su capacidad para escribir (Graham y Harris, 1989a; Sawyer *et al.*, 1992). Sería necesario, por tanto, indagar las razones en que fundamentan estos juicios sobre su capacidad para escribir y establecer estrategias para ayudarles a conseguir una auto-evaluación más realista. Se trataría de evaluar su capacidad meta-cognitiva, de acuerdo con la tesis de Klassen (2002a), de que una deficiente meta-cognición es uno de los posibles factores que explican que alumnos con dificultades en el aprendizaje tengan una óptima auto-percepción de la eficacia.

En este sentido, los profesores deberían promover en los alumnos una actitud positiva hacia la escritura, utilizando los recursos adecuados para despertar el interés y la valoración de esta actividad fundamental en el currículo. Igualmente, deberían ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles en el desarrollo de la habilidad escritora, aportándoles estrategias para facilitarles la ejecución de las operaciones básicas en la construcción adecuada de diversos tipos de texto.

Ciertamente, el estudio, en su planteamiento y en su desarrollo, tiene algunas limitaciones, que sería necesario superar en futuras investigaciones. Así, como ya se dijo, la muestra no ha sido seleccionada con criterios estadísticos y el número de sujetos, si bien es suficiente, podría ampliarse. Igualmente, dado el sesgo de la muestra, en el análisis de los datos no se han aplicado técnicas estadísticas sofisticadas. Por tanto, los resultados obtenidos no se pueden generalizar a la población escolar de referencia, sin adoptar algunas precauciones. No obstante, pueden ser un punto de partida para la reflexión y la acción didáctica.

De otra parte, el diseño metodológico, aunque adecuado para la finalidad prevista, debería mejorarse, si se pretende desarrollar una investigación básica. En concreto, el instrumento de medida (la escala), en cuanto recurso de uso escolar, no se ha validado científicamente, de acuerdo con las reglas estrictas de la Psicometría. De otra parte, la obtención de datos (evaluación de la auto-percepción de la eficacia en la escritura), podría ampliarse en profundidad, mediante la realización de entrevistas cognitivas o la observación directa, más allá de la utilización de un único instrumento de medida (la escala).

Por lo dicho, la necesaria comparación de los resultados obtenidos en esta investigación con los aportados por otros investigadores ha sido mínima, dado que el diseño metodológico y, en concreto, las variables incluidas son diferentes.

Por último, de acuerdo con otros investigadores, es oportuno hacer algunas sugerencias para futuras investigaciones, referidas a temas y estrategias de investigación sobre la auto-percepción de la eficacia en la escritura:

- 1) Diferencias entre jóvenes y adolescentes (Sawyer *et al.*, 1992), entre hombres y mujeres (Pajares y Valiante, 1999) y entre personas de diferente nivel socioeconómico (Pajares y Johnson, 1996) o cultural.
- 2) Estudios longitudinales, que permitan profundizar en el conocimiento del curso que la auto-percepción de la eficacia sigue, desde la más temprana edad hasta su definitiva conformación (Hackert, 1999; Zeldin, 2000; Pajares, 2003; Klassen, 2004).
- 3) Fuentes de la auto-percepción de eficacia de los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje o bajo rendimiento académico (Graham y Harris, 1989a; Sawyer *et al.*, 1992; Pajares y Johnson, 1996; Klassen, 2004).
- 4) Relación entre auto-percepción de la eficacia y desarrollo académico, en una gran variedad de contextos y de colectivos.
- 5) Métodos de investigación, que sean específicos para aplicarlos con alumnos (que no son adultos) y en los que se incluyan diversos procedimientos y técnicas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERMAN, E. M. (1992): Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. Paper presented at the *annual meeting of the National Reading Conference*. San Antonio, TX.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. New Jersey, Prentice Hall.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- BUTLER, D. L. (1995): Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- ECCLES, J.; MIDGLEY, C.; WIGFIELD, A.; REUMAN, D.; MACIVER, D. y FELDLAUER, H. (1991): Are Junior High Schools undermining the academic motivation of early adolescents?, *Elementary School Journal*, 1-48.
- EVANS, K. S. (1991): The effects of a meta-cognitive computer writing tool on classroom learning environment, student perceptions, and writing ability. Paper presented at the *annual meeting of the National Reading Conference*. Palm Springs, CA.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1989a): Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- (1989b): Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training, *Exceptional Children*, 56 (3), 201-214.
- GRAHAM, S. y PAGE-VOTH, V. (1990): Spelling instruction: Making modifications for students with learning disabilities, *Academic Therapy*, 25, 447-458.
- GRAHAM, S.; SCHWARTZ, S. y MACARTHUR, C. (1993): Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and

- self-efficacy for students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- (1995): Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with writing and learning problems, *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 230-240.
- GRESHAM, F. M.; EVANS, S. y ELLIOT, S. N. (1988): Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and non-handicapped students, *The Journal of Special Education*, 22, 231-241.
- KIM, J. A. y LORSBACH, A. W. (2005): Writing self-efficacy in young children: issues for the early grades environment, *Learning Environments Research*, 8, 157-175.
- KLASSEN, R. M. (2002a): A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.
- (2002b): Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs, *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- (2004): Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective, *International Journal of Psychology*, 39 (3), 205-230.
- PAGE-VOTH, V. y GRAHAM, S. (1999): Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems, *Journal of Educational Psychology*, 91, 230-240.
- PAJARES, F. (2003): Self-efficacy belief, motivation and achievement in writing: A review of the literature, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- PAJARES, F. y JOHNSON, M. J. (1996): Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, *Psychology Schools*, 33, 163-175.
- PAJARES, F.; JOHNSON, M. y MILLER, M. D. (1999): Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students, *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61.
- PAJARES, F. y VALIANTE, G. (1999): Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- RANKING, J. L.; BRUNING, R. H. y TIMME, V. L. (1994): The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance, *Applied Cognitive Psychology*, 8, 213-232.
- SALVADOR MATA, F. (ed.) (2005): *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos*. Archidona, Aljibe.
- SAWYER, R.; GRAHAM, S. y HARRIS, K. R. (1992): Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- SCHUNK, D. H. (2003): Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation, *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 159-172.
- SHELL, D.; COLVIN, C. y BRUNING, R. (1995): Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences, *Journal of Educational Psychology*, 87.
- WALKER, B. J. (2003): The cultivation of student self-efficacy in reading and writing, *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 173-187.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J.; MACIVER, D.; REUMAN, D. y MIDGLEY, C. (1991): Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perception and general self-esteem across the transition to junior high school, *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. y PINTRICH, P. R. (1996): Development between the ages of 11 and 25. En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan, pp. 148-185.
- WONG, B. Y. L.; BUTLER, D. L.; FICZERE, S. A. y KUPERIS, S. (1996): Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays, *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- (1997): Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays, *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 (1), 2-15.
- ZELDIN, A. (2000): *Review of career self-efficacy literature*. Doctoral Dissertation. Atlanta, University of Emory.
- ZIMMERMAN, B. y KITSANTAS, A. (1999): Acquiring writing revision skill: Shifting process to outcome self-regulatory goals, *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 241-250.

ANEXO 1

Escala de auto-percepción de la eficacia en la escritura

Centro _____	Curso _____	Número _____
CONTESTA, SEÑALANDO CON UNA X:		
1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No sé; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo		

1	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL ENCONTRAR IDEAS.	1	2	3	4	5
2	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL ORGANIZAR MIS IDEAS.	1	2	3	4	5
3	CUANDO EL PROFESOR NOS MANDA ESCRIBIR UN INFORME, EL MÍO ES UNO DE LOS MEJORES.	1	2	3	4	5
4	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL EMPEZAR.	1	2	3	4	5
5	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL MODIFICAR LO QUE TENGO QUE MODIFICAR.	1	2	3	4	5
6	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL PONER MIS IDEAS EN FRASES BIEN HECHAS.	1	2	3	4	5
7	CUANDO EL PROFESOR NOS MANDA ESCRIBIR UNA HISTORIA, LA MÍA ES UNA DE LAS MEJORES.	1	2	3	4	5
8	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL ESCRIBIR SIN PARAR.	1	2	3	4	5
9	CUANDO EL PROFESOR NOS MANDA HACER EL RESUMEN DE UN LIBRO, EL MÍO ES UNO DE LOS MEJORES.	1	2	3	4	5
10	CUANDO ESCRIBO UN TEXTO, ME RESULTA FÁCIL CORREGIR MIS ERRORES.	1	2	3	4	5