

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

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

Rut SÁNCHEZ-RIVERO. Predoctoral Research Fellow. Universidad de León ([rsanr@unileon.es](mailto:rsanr@unileon.es)).

Rui A. ALVES, PhD. Associate Professor. Universidade de Porto ([ralves@fpce.up.pt](mailto:ralves@fpce.up.pt)).

Teresa LIMPO, PhD. Assistant Professor. Universidade de Porto ([tlimpo@fpce.up.pt](mailto:tlimpo@fpce.up.pt)).

Raquel FIDALGO, PhD. Associate Professor. Universidad de León ([rfidr@unileon.es](mailto:rfidr@unileon.es)).

### 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 instructional 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

---

\* During this research, we received assistance from the Spanish Ministry of the Economy and Competitiveness, EDU2015-67484-P (MINECO/FEDER) with a research project granted to the fourth author and from the Ministry of Education, Culture and Sports (FPU15/03017) with a pre-doctoral scholarship awarded to the first author.

Revision accepted: 2020-11-10.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 279 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

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.

### 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, considerando sus diferencias 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 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.

## 1. Introduction

Linguistic competence is recognised as a key competence for personal fulfilment, active citizenship, social inclusion, and employment (European Union, 2006). Linguistic competences include

writing competence, command of which is fundamental in contemporary society for personal growth in various areas of life (Graham et al., 2015; Graham & Perin, 2007). In the field of education in particular, writing is a basic tool both for

learning in other subjects and for showing the learning students have acquired when evaluating their learning (Graham et al., 2015). In light of this, there is growing international concern about the large numbers of students who have not acquired adequate written competence by the end of their education (Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education Statistics, 2012; Office for Standards in Education, 2005). In Spain, the most recent reports published by the Ministry of Education show low performance by students in writing, both in primary education and in compulsory secondary education (Ministerio de Educación, 2010, 2011). Students' low performance in written competence raises questions about how writing is taught at school and how much the teaching of it uses instructional practices of scientifically proven effectiveness; a line of research of which the present study forms a part. A number of studies at an international level that focus on the teaching of writing in primary education (Brindle et al., 2016; Coker et al., 2016; Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010 in the USA; De Smedt et al., 2016, in Belgium; Rietdijk et al., 2018, in the Netherlands; Dockrell et al., 2015, in the United Kingdom; Pacheco et al., 2009, in Spain) and in secondary education (Graham et al., 2014; Kihara et al., 2009, in the USA). However, as far as we are aware, no similar studies have been performed in Spain that consider primary and secondary education and analyse the extent to which teachers report using instructional practices for teaching of writing, the efficacy of which has been proven

in meta-analysis studies. An analysis of this sort would help rule out low performance or difficulties in learning of writing being the consequence of inadequate instruction, in line with the preventative focus linked to the now-prevalent response to intervention model (Arrimada et al., 2018).

### 1.1. Review of meta-analyses of writing instruction

Meta-analyses are vital to determine the efficacy of an educational practice. They provide an appraisal of the scale of the effectiveness of different educational practices, assessed through various studies, based on a comparable shared metric: effect size (Lipsey & Wilson, 2001).

By reviewing academic literature concerning meta-analyses published in the educational field of writing in recent years, we have identified a total of five meta-analyses published since 2007 (see Graham & Harris, 2018; Graham et al., 2015; Graham et al., 2012; Graham & Perin, 2007; Koster et al., 2015) (See Annexe I). This search considered meta-analyses that focus on instruction in writing as a teaching and learning objective, excluding ones centred on writing as a tool for learning. We also excluded meta-analyses on intervention in writing with students with learning disorders or low performance in writing.

After selecting the meta-analyses to be studied, we identified the effective instructional practices derived from them. These were divided into the two categories established by Graham and

Harris (2018) in their recent meta-analysis of the meta-analyses, differentiating between *practices relating to the teaching of different writing skills or dimensions* and *practices relating to different supports or frameworks for teaching it*. For each of these, we analysed the year groups for which their effectiveness had been corroborated and the effect size obtained in the different meta-analyses (Annexe I). Based on this review, we identified highly effective instructional practices for improving written competence at both educational stages (primary and secondary), which have an effect size equal to or greater than 0.7, such as: *explicit instruction in planning and review strategies, instruction in vocabulary relating to different text types, providing feedback to students about their texts, and setting objectives before writing the text*. It is also apparent that most of the effective practices endorsed in primary education are also endorsed in secondary education, except for *instruction in transcription skills* and *instruction in creativity*. Regarding *grammar instruction*, although the results indicate that it is not effective for improving students' written competence, we should note that this practice comprises the control instruction compared with other instructional focuses, and so we have chosen to include it in the analysis. Finally, regarding *process focus*, although it was included in the analysis, the results regarding its effectiveness are inconclusive given that the effect sizes obtained in the different meta-analyses analysed range from negative values of -0.05 to mean values of 0.48.

## 1.2. Teachers' variables that affect teaching of writing

When analysing the teaching of writing, various pieces of research have considered the influence different teacher's variables can have on it.

One of these variables is the teacher's efficacy in teaching of writing. According to Graham et al. (2001), this has been operationalised in two dimensions: personal efficacy, relating to teachers' confidence in their own knowledge and teaching skills, and general efficacy, which relates to their ability to use this knowledge to confront limitations deriving from contextual factors. The results of previous studies show that teachers' level of personal efficacy is related to reporting a greater use of effective practices supported by meta-analysis studies for teaching of writing (Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010). However, no such relationship has been found when it comes to the level of general efficacy. It is important to note that these conclusions derive from studies done in the USA with teachers of years 3-6 of primary school. In Spain, only the study by Pacheco et al. (2009), which used a sample of 137 early-years and primary teachers, showed that the teachers' levels of personal and general efficacy determined the type of activities relating to writing that they use in class and the writing skills on which they work. Nonetheless, there are no data on how this variable influences teachers' reported use of instructional practices whose efficacy is proven by meta-analysis studies throughout compulsory education.

Another modulating variable is attitudes towards writing and the teaching of it, referring to the degree of importance teachers give to the teaching of writing and to writing as a skill (Brindle et al., 2016). The results of previous studies show that some positive attitudes are related to a greater use of instructional practices in writing whose efficacy is proven by meta-analysis studies. However, this conclusion derives from a single study from the USA with teachers in years 3-4 of primary school (Brindle et al., 2016).

Regarding the relationship between teachers' perceived level of preparation for teaching of writing and their reported use of effective instructional practices, the conclusions of previous studies from the USA are contradictory. Previous studies have shown that teachers who feel better prepared for teaching to write use effective practices whose effectiveness is backed by meta-analyses more frequently in years 3-6 of primary school and in the first years of secondary school (Brindle et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham et al., 2014). Nonetheless, there was also empirical evidence for the absence of a relationship in teachers in the last years of secondary education (Kiuahara et al., 2009).

## 2. This Study

This study has three objectives. The first is to analyse the frequency of use of instructional practices whose efficacy for teaching of writing has been corroborated by meta-analysis studies report-

ed by teachers from primary education and compulsory secondary education in Castilla y León. Possible differences are analysed according to three educational levels: years 1-3 of primary school, 4-6 of primary school, and 1-4 of secondary school. Secondly, we analyse teachers' reported levels of efficacy, attitudes, and level of preparation for teaching of writing, and the differences between them according to the three educational levels listed above. Finally, we analyse the influence these teacher's variables have on their reported use of these instructional practices, analysing whether this influence is maintained in the different educational levels studied.

To the best of our knowledge, this is the first study to analyse teachers' reported use of instructional practices for teaching writing, derived from an empirical review of meta-analyses of the field of writing, in Spain. Likewise, it uses a broad representative sample that covers all of compulsory education (primary education and compulsory secondary education), identifying three levels that allow comparison with other international educational settings by differentiating between years 1-3 of primary school, years 4-6 of primary school, and compulsory secondary education. Furthermore, the breadth of the sample makes it possible to analyse for the first time whether the influence of the teacher's variables analysed on the teachers' reported use of effective practices for teaching writing is consistent across the different educational levels analysed; this would allow us to cast some light on the existing gaps in knowledge in the scientific literature.

### 3. Method

This study used a survey methodology, administering a questionnaire to Spanish compulsory education teachers of Spanish language and literature in schools in Castilla y León. To administer the questionnaire, we used intentional sampling. We contacted by telephone the management of all of the schools in Castilla y León that deliver the primary and compulsory secondary educational stages. To do this, we used a list of schools in this Autonomous Region available on the website of the Education Department of the Junta de Castilla y León (<http://www.educa.jcyl.es/es>). We telephoned the management of these schools and asked them to collaborate by distributing and forwarding an email featuring information about the study, a link to access the survey, and instructions for completing it to all of their staff who teach Spanish language and literature at primary and/or compulsory secondary education level. Those who voluntarily chose to participate in the study could then complete the survey.

#### 3.1. Participants

515 teachers of Spanish language and literature in primary education and compulsory secondary education from the nine provinces of Castilla y León participated in the study. Table 1 shows their distribution by educational level, gender, academic qualifications, the ownership of the school, the province where they teach, years of teaching experience, and the number of students in their group/class.

#### 3.2. Instruments

We used Google Forms to design an online questionnaire with four sections<sup>1</sup>.

— Section 1. Sociodemographic information.

This section collected descriptive data for the sample that are included in Table 1. We also included two items relating to teachers' perceived level of preparation for teaching of writing during their university training and afterwards through specialist courses, using the answer scale: none (1), minimal (2), adequate (3), and high (4).

— Section 2. Teachers' practices for teaching of writing.

We evaluated how often teachers reported using 20 effective instructional practices in the teaching of writing derived from the review of meta-analysis studies carried out in the instructional area of writing (see Annexe I).

Of these 20 items, 11 related to the teaching of different dimensions of writing and nine focused on different supports for teaching it (see Table 2). The response scale was: never (1), several times a year (2), once a month (3), several times a month (4), once a week (5), several times a week (6), and daily (7). The Cronbach's alpha was .93, indicating that the questionnaire used had high reliability.

— Section 3. Teacher efficacy in teaching of writing.

TABLE 1. Distribution of the sample by educational level.

Variable	Educational Level							
	1-3 Primary ( <i>n</i> = 167; 32.4%)		4-6 Primary ( <i>n</i> = 209; 40.6%)		1-4 Compulsory Secondary ( <i>n</i> = 139; 27%)		TOTAL ( <i>N</i> = 515)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gender								
Male	17	10.2	56	26.8	46	33.1	119	23.1
Female	150	89.8	153	73.2	93	66.9	396	76.9
Qualification								
Diploma	121	72.5	134	64.1	7	5.0	262	50.9
Bachelor's Degree	38	22.8	63	30.1	117	84.2	218	42.3
Master's	6	3.6	6	2.9	8	5.8	20	3.9
Doctorate	1	0.6	3	1.4	5	3.6	9	1.7
No response	1	0.6	3	1.4	2	1.4	6	1.2
Ownership of the school								
Public	140	83.8	173	82.8	93	66.9	406	78.8
Private-State Assisted	27	16.2	36	17.2	46	33.1	109	21.2
Province								
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
Years' experience of teaching								
<i>M</i>	18.83		20.53		17.43		19.14	
<i>SD</i>	9.41		9.98		10.09		9.89	
Number of students in group-class								
<i>M</i>	16.13		17.53		22.76		18.46	
<i>SD</i>	7.47		7.06		7.47		7.76	

Source: Own elaboration.

The Spanish version of the Teacher Efficacy Scale for Writing questionnaire, which was developed by the research team of Dr Steve Graham in 2001, was used. It comprises 15 items: 10 relating to personal efficacy (e.g. "When students' writing performance improves, it is usu-

ally because I found better ways of teaching that student") and 5 relating to general efficacy (e.g. "The hours in my class have little influence on students' writing performance compared to the influence of their home environment"). The answer scale was: strongly disagree (1), moder-

ately disagree (2), slightly disagree (3), slightly agree (4), moderately agree (5), and strongly agree (6).

The original Teacher Efficacy Scale for Writing questionnaire (Graham et al., 2001) had a Cronbach's Alpha of .84 for the personal efficacy dimension and .69 for the general efficacy dimension, while the validated Spanish version had Cronbach's alphas of .77 and .73 respectively. The values obtained in this study were .77 for personal efficacy and .75 for general efficacy, which indicates adequate reliability.

— Section 4. Teachers' attitudes towards writing and the teaching of it.

We used a translation of the questionnaire by Brindle et al. (2016). This comprises 7 items (e.g. "I am a good writer", "I like teaching writing"), and uses as its answer scale: strongly disagree (1), moderately disagree (2), slightly disagree (3), slightly agree (4), moderately agree (5), and strongly agree (6).

The analyses by Brindle et al. (2016) showed a single factor with a Cronbach's alpha of .87, a very similar value to the one obtained in this study (.83), indicating adequate reliability of the instrument used.

### 3.3. Procedure

We carried out the data collection for the study during the second half of the 2017-2018 school year. To do this, we telephoned the management of all of the schools in Castilla y León that provide primary and compulsory secondary education to explain the aim of the study to

them and ask them to agree to participate. The centres that agreed to participate received an email explaining the study, a link to access the survey, and instructions on how to complete it. The management of the centres forwarded the email to all of their Spanish language and literature teachers so that any of them who voluntarily decided to participate in the study could complete the questionnaire. One month after contacting all of the schools, we sent a reminder email including the link to the survey again, the instructions on how to complete it, and the deadline for being able to complete it. The link to the online survey was active from January to April.

### 3.4. Statistical analysis

To analyse the differences between educational levels in the frequency of use of practices for teaching writing and in the teacher's variables analysed, we carried out one-way analysis of variance (ANOVA) with three comparison groups: years 1-3 of primary school, 4-6 of primary school, and 1-4 of secondary school. To control the risk of type I errors, we used the Bonferroni technique, considering that there were statistically significant differences when the  $p$  value was lower than .0025 in the case of instructional practices ( $p = .05/20$ ) and when the  $p$  value was lower than .013 in the case of the teacher's variables ( $p = .05/4$ ). In cases where we found significant differences, we performed post-hoc analyses using the Tukey HSD technique with the Bonferroni correction and we considered that there were statistically significant differences when the  $p$  value



was lower than .017, both in the case of the instructional practices ( $p = .05/3$ ) and in teacher's variables ( $p = .05/3$ ). It was not obligatory to respond to all of the items in the survey and so not all of the participants answered all of them. Therefore, we performed the ANOVA analyses on the basis of the responses obtained and so the number of cases ( $n$ ) for each instructional practice and teacher's variable analysed are stated.

To determine the influence of the teacher's variables analysed on instructional practice, we carried out multiple regression analyses, taking educational level, the levels of and general efficacy, attitudes, and the level of preparation for teaching of writing as predictor variables. Before the analysis, we eliminated the participants who did not reply to any of the items leaving a final subsample of  $N = 436$ . In the first phase of the analysis, we introduced the educational level and the four modulator variables of the teacher into the model (model 1). To this end, we made the educational level variable a dummy variable taking years 1-3 of primary school as the reference educational level. In the second phase, we introduced interaction between the educational level and the modulator variables of the teacher into the model (model 2). The variables introduced into this model were centred on the mean.

## 4. Results

Firstly, we display the results relating to how often teachers report using instructional practices supported by meta-analy-

sis studies for teaching of writing and differences by educational level. Secondly, we show the results of the modulator variables analysed along with their differences by educational level. Finally, we analyse the influence of these modulator variables on the use of the instructional practices.

### 4.1. Use of effective teaching practices in the teaching of writing

As Table 2 shows, teachers report making infrequent use of these instructional practices independently of educational level. None of the practices analysed were used on a daily basis. The most used, with a frequency ranging from several times a week to once a week, are those relating to the teaching of spelling and grammar. The remaining practices analysed are used between once a week and once a month, except for teaching of writing through new technologies and process focus, which are used between several times a year and once a month.

We found statistically significant differences by educational level in 13 of the 20 instructional practices analysed.

The pairwise comparison analyses showed that the compulsory secondary education teachers reported teaching the following writing dimensions less often than all of the primary teachers: transcription skills (spelling,  $p < .001$ ,  $d \geq .48$ ; handwriting,  $p < .001$ ,  $d \geq .62$ ; and typing,  $p \leq .003$ ,  $d \geq .46$ ), planning strategies ( $p \leq .004$ ,  $d \geq .36$ ) and revision strategies ( $p < .001$ ,  $d \geq .43$ ), and fostering students' creativity ( $p \leq .002$ ,  $d \geq .38$ ).

TABLE 2. Descriptive statistics for use of instructional practices for teaching of writing and differences by educational level.

Practice	TOTAL		1-3 PRIMARY		4-6 PRIMARY		1-4 SECONDARY		F	Partial eta squared
	N	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)		
<b>Dimensions</b>										
<b>Handwriting</b>	509	5.57 (1.40)	164	5.95 (1.24)	207	5.66 (1.28)	138	4.99 (1.57)	19.57	.07***
<b>Grammar</b>	510	5.18 (1.41)	165	5.14 (1.55)	207	5.28 (1.34)	138	5.09 (1.34)	.84	.003
<b>Planning strategies</b>	506	4.79 (1.59)	165	4.87 (1.61)	206	5.05 (1.46)	135	4.29 (1.64)	10.16	.04***
<b>Revision strategies</b>	505	4.71 (1.76)	164	4.91 (1.87)	205	4.93 (1.62)	136	4.14 (1.74)	10.04	.04***
<b>Vocabulary on different text types</b>	505	4.70 (1.72)	163	4.86 (1.85)	207	4.85 (1.63)	135	4.27 (1.64)	5.82	.023
<b>Different text structure types</b>	504	4.23 (1.52)	161	4.13 (1.66)	207	4.33 (1.41)	136	4.14 (1.74)	.80	.003
<b>Fostering creativity before writing texts</b>	508	4.22 (1.77)	162	4.63 (1.74)	207	4.29 (1.67)	139	3.63 (1.80)	12.74	.05***
<b>Handwriting</b>	504	4.00 (2.36)	163	5.33 (1.98)	204	3.91 (2.29)	137	2.56 (1.99)	64.21	.20***
<b>Observation/emulation of textual models</b>	507	3.84 (1.54)	163	3.57 (1.64)	207	3.83 (1.41)	137	4.18 (1.57)	5.98	.023
<b>Combining phrases</b>	503	3.45 (1.97)	158	3.20 (2.02)	207	3.70 (1.94)	138	3.35 (1.93)	3.20	.013
<b>Typing</b>	508	1.80 (1.39)	164	1.79 (1.33)	205	2.17 (1.63)	139	1.27 (0.82)	18.36	.07***
<b>Supports</b>										
<b>Providing more writing time</b>	510	4.66 (1.53)	163	5.06 (1.51)	208	4.77 (1.44)	139	4.04 (1.50)	18.53	.07***
<b>Setting objectives before writing texts</b>	507	4.60 (1.78)	161	4.89 (1.86)	208	4.72 (1.69)	138	4.10 (1.72)	8.18	.03***
<b>Providing feedback (peer/adult)</b>	503	4.37 (1.83)	162	4.74 (1.92)	207	4.47 (1.69)	134	3.75 (1.76)	11.76	.05***
<b>Collaborative practice</b>	505	3.97 (1.67)	161	4.10 (1.65)	207	4.27 (1.60)	137	3.37 (1.65)	13.12	.05***
<b>Content search/organisation before writing texts</b>	503	3.74 (1.54)	162	3.59 (1.61)	203	4.04 (1.53)	138	3.45 (1.39)	7.32	.03**
<b>Sensory experiences/imaginary situations before writing texts</b>	504	3.74 (1.71)	163	4.24 (1.69)	204	3.79 (1.66)	137	3.08 (1.60)	18.40	.07***
<b>Self-evaluation with specific criteria</b>	505	3.04 (1.73)	164	2.98 (1.90)	205	3.27 (1.66)	136	2.74 (1.56)	4.03	.016
<b>Process focus</b>	509	2.81 (1.33)	162	2.71 (1.44)	208	3.04 (1.29)	139	2.58 (1.20)	5.81	.022
<b>Teaching of writing using ICT</b>	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

Source: Own elaboration.

Similarly, the compulsory secondary education teachers reported using the following supports for teaching of writing less frequently than the primary teachers: collaborative work on writing texts ( $p < .001$ ,  $d \geq .44$ ), providing students with more time for writing ( $p < .001$ ,  $d \geq .50$ ), setting writing objectives before composing the text ( $p \leq .004$ ,  $d \geq .37$ ), providing students with feedback about their texts ( $p \leq .001$ ,  $d \geq .42$ ), and doing activities relating to sensory experiences or imaginary situations before writing the text ( $p < .001$ ,  $d \geq .44$ ). With regards to doing search activities and organising content before writing texts ( $p \leq .014$ ,  $d \geq .29$ ) and teaching writing through technologies ( $p < .001$ ,  $d \geq .43$ ), the pairwise comparison analyses showed that the compulsory secondary education teachers and teachers from years 1-3 of primary education reported using this type of practice less frequently than those from years 4-6 of primary.

#### 4.2. Teacher’s variables modulating the teaching of writing

As Table 3 shows, regardless of their educational level, the teachers analysed display a moderate level of personal efficacy, a low level of general efficacy, good attitudes, and a minimal level of preparation for teaching writing.

We found statistically significant differences by educational level in the level of personal efficacy and the level of preparation.

The pairwise comparison analyses showed that compulsory secondary education teachers reported a lower level of personal efficacy than teachers from years 4-6 of primary ( $p = .003$ ,  $d = .37$ ). These differences were not found with regards to teachers from years 1-3 of primary ( $p = .022$ ).

Similarly, compulsory secondary education teachers reported a lower level of

TABLE 3. Descriptors of the teacher’s variables and differences by educational level.

Variable	TOTAL		1-3 PRIMARY		4-6 PRIMARY		1-4 SECONDARY		F	Partial eta squared
	N	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)		
<b>Personal efficacy</b>	507	4.58 (0.59)	164	4.61 (0.60)	207	4.64 (0.53)	136	4.43 (0.63)	5.83	.02*
<b>General efficacy</b>	507	2.61 (0.84)	165	2.62 (0.82)	206	2.64 (0.85)	136	2.56 (0.84)	.39	.002
<b>Attitudes</b>	506	5.01 (0.74)	164	5.10 (0.66)	207	4.96 (0.79)	135	5.0 (0.73)	1.63	.006
<b>Preparation</b>	515	2.43 (0.62)	167	2.51 (0.57)	209	2.51 (0.56)	139	2.20 (0.72)	12.83	.05***

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

Source: Own elaboration

preparation than all of the primary education teachers ( $p < .001$ ,  $d \geq .47$ ).

### 4.3. Influence of the teacher's variables on use of effective instructional practices

The results of the regression analysis (Table 4) showed that the teacher's variables analysed together explain 12% of the variance in the use teachers reported of instructional practices for teaching writing. However, only the level of personal efficacy,

attitudes, the level of preparation, and the compulsory secondary educational level significantly contributed to the use of these practices, with the contribution of the compulsory secondary educational level being negative. The interaction between educational level and the teacher's variables analysed did not involve an increase in the predicted variance (model 2), suggesting that the influence of these variables is maintained across all of the educational levels analysed.

TABLE 4. Regression analysis taking instructional practices as the predictor variable.

Models	B	Beta	SE	t	p
<b>Model 1</b>					
*4-6 Primary	0.056	.026	0.112	0.496	.620
*Compulsory Secondary	-0.423	-.176	0.125	-3.375	.001
Personal Efficacy	0.183	.100	0.090	2.040	.042
General Efficacy	0.053	.041	0.059	0.900	.369
Attitudes	0.247	.170	0.071	3.481	.001
Training	0.330	.188	0.084	3.929	< .001
<b>Model 2</b>					
4-6 Primary	0.071	.033	0.115	0.622	.535
Compulsory Secondary	-0.421	-.175	0.129	-3.271	.001
Personal efficacy	0.202	.110	0.147	1.376	.170
General efficacy	0.107	.081	0.109	0.977	.329
Attitudes	0.139	.096	0.138	1.002	.317
Preparation	0.408	.233	0.167	2.448	.015
4-6 Primary × Personal efficacy	-0.209	-.068	0.219	-0.954	.341
4-6 Primary × General efficacy	-0.089	-.044	0.144	-0.619	.536
4-6 Primary × Attitudes	0.212	.101	0.176	1.209	.227
4-6 Primary × Preparation	-0.069	-.024	0.215	-0.323	.747
Compulsory Secondary × Personal efficacy	0.127	.039	0.222	0.574	.566
Compulsory Secondary × General efficacy	-0.095	-.038	0.156	-0.606	.545
Compulsory secondary × Attitudes	0.081	.029	0.196	0.413	.680
Compulsory secondary × Preparation	-0.144	-.051	0.220	-0.652	.515

\* The educational level variable was made a dummy variable taking years 1-3 of primary school as the reference educational level.

Source: Own elaboration.

## 5. Conclusions

Based on the results of this study, we can draw the following conclusions. Firstly, compulsory education teachers in Spain report little use in teaching of

writing of instructional practices supported by meta-analysis studies; this result is consistent with what previous studies in international contexts have found (see Brindle et al., 2016; Gilbert &

Graham, 2010; Graham et al., 2014; Kihara et al., 2009). In turn, when comparing educational stages we found that teachers in compulsory secondary education seem to make least use of this type of instructional practices for writing. This could reflect a change in how teachers conceptualise writing, as it changes from being regarded as an object of study in primary education to a tool for use in studying in secondary education (Fidalgo et al., 2014). However, many official reports have underlined the high number of students in secondary education who have still not achieved adequate written competence (Ministerio de Educación, 2011). Ultimately, although scientific knowledge has provided a solid scientific basis for effective instructional practices for improving students' written competence in the different educational stages, as corroborated in the review of meta-analyses in the present study, the results obtained appear to suggest a limited transference of this scientific knowledge to the educational sphere. One possible solution to this shortcoming in transference could be linked to the promotion of professional development programmes for teachers regarding instruction in writing that not only provide better knowledge of these instructional practices (Koster et al., 2017), but which also enable teachers to achieve a command of them that enables practical application of them and their adaptation to the specific needs and characteristics of class groups autonomously and independently; a key aspect for their transfer to the school context (Finlayson & McCrudden, 2020).

On the other hand, of all of the instructional practices analysed, the ones teachers report using most frequently are generally those relating to command of low cognitive level writing processes, in line with what is reported in previous studies in other educational settings (Cutler & Graham, 2008; De Smedt et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010). This could have a negative impact on the written competence of students in Spain given that the scientific evidence suggests that acquiring a command of written competence not only requires automation of low cognitive level processes, but also the attainment of a self-regulated command of high cognitive level processes, such as planning and revising texts (Berninger & Winn, 2006; Salvador Mata & García Guzmán, 2009). The greater emphasis teachers give to low cognitive level processes in teaching of writing could explain the limitations of students' metacognitive knowledge in Spain, which is mainly linked to the mechanical processes of writing (García & Fidalgo, 2003), or the limited and ineffective use students make of cognitive and self-regulation strategies in their writing process (López et al., 2019; Fidalgo et al., 2014). Given this, there appears to be a vital need for teachers to place more emphasis on the high cognitive level processes involved in textual composition when teaching writing, both in primary education and compulsory secondary education. Accordingly, of all of the instructional focuses centred on improving students' textual composition, strategic and self-regulated instruction is the instructional focus that the different meta-analyses have corroborated as being most effective for

improving students' written competence at different educational stages (Fidalgo et al., 2008; Torrance et al., 2015), including in the initial years of primary education when automation of low cognitive level processes has still not been achieved (Arnimada et al., 2019). Furthermore, there are empirical reviews that demonstrate the efficacy of this instructional focus on students' written performance, including when the instruction is implemented by the teacher, although, in this case it is necessary to provide prior preparation and external support before and during its implementation (Finlayson & McCrudden, 2020); hence the importance of fostering the application of professional development programmes for teachers.

Moreover, in relation to the analysis of teachers' modulating variables, we can draw the following conclusions. Firstly, in line with previous studies, the personal efficacy dimension and attitudes towards writing and teaching of it have a positive relationship with effective instructional practices for teaching of writing (Brindle, et al., 2016; Gilbert & Graham, 2010; Graham et al., 2014), a relationship we also observed in the secondary education stage. For its part, the influence of teachers' perceived level of preparation for teaching of writing in their instructional practice extended to all of the educational levels analysed, something that helps clarify the influence of this variable throughout both primary and secondary education. Similarly, the comparative analysis of the two educational stages in this study makes it possible to corroborate that compulsory secondary education teachers display low-

er levels of personal efficacy and preparation for teaching of writing compared with teachers from primary education.

Given the important effect these teacher's variables have on the use of effective instructional practices for teaching of writing throughout compulsory education, and consequently, on the students' writing performance, it is necessary to consider them both when analysing teaching practice for teaching of writing and in the future design of professional development programmes for teachers. If teachers display a high level of personal efficacy, it is more likely that they will normally implement this type of instructional practice in their group-class since belief in self-efficacy shapes an individual's performance, effort, and persistence when faced with this task (Zimmerman, 2000). This also happens in relation to attitudes towards writing and the teaching of it since if teachers regard writing skills as important, and so value teaching of them, it is to be expected that they will consider and apply effective new practices to teach students and foster their writing performance (Brindle et al., 2016). In this sense, the moderate level of personal efficacy of teachers in Spain combined with the positive attitude they display towards writing and teaching of it would, for its part, favour the inclusion of these instructional practices in their ordinary practice, with a consequent expected positive effect on students' writing performance. However, as well as a good predisposition and a high level of efficacy for teaching of writing, teachers must also have a broad

knowledge of and preparation in the use and implementation of these instructional practices (Graham & Harris, 2018). On this line, the low level of preparation reported by the teachers analysed in this study is worrying.

Given all of this, we note the need to include professional preparation regarding the implementation of this type of empirically validated instructional practices, not just, as has been suggested, in teachers' ongoing professional development programmes but also in university syllabuses with special attention to secondary teaching; this would partially help cover some of the gaps in professional preparation observed in different school subjects, particularly in secondary teaching master's programmes (Jover, 2015; Martín Vegas, 2015; Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2015).

Finally, before ending we should note some areas for consideration in the present study. A first one relates to the fact that the study sample was limited to a single Spanish Autonomous Region, which could limit the generalisability of the results. However, this seems unlikely for several reasons. The results obtained in Spain fit what is stated in previous studies carried out in other countries. Furthermore, in Spain, at a legislative level, there are minimum teaching requirements regarding objectives, competences, content, standards and evaluable learning outcomes, and evaluation criteria that must be fulfilled in each educational stage in all autonomous regions (Primary Education

Royal Decree 126/2014, of 28 February; Compulsory Secondary Education and Baccalaureate Royal Decree 1105/2014, of 26 December). Similarly, an exploratory analysis of the legislative measures that implement the general curriculum in different autonomous regions suggests that the treatment does not differ by region. A second matter to take into account in this study concerns the type of sampling used. The fact the final study sample comprised teachers who voluntarily chose to participate could result in limitations concerning representativeness, as it could be that the teachers who participated are ones who have a high motivation towards teaching of writing. Nonetheless, the results provided in this sense relating to their teaching self-efficacy or their attitudes towards writing do not appear to support this explanation. Another aspect of the present study to consider relates to the nature of the survey design used and the fact that what was analysed was not the teachers' actual practice in the teaching of writing but what they say they do in their practice. Although the study represents a first step in the analysis of the teaching of writing in Spain, we suggest as a future line of research carrying out complementary observational studies to make it possible to go beyond frequency of use and analyse how teachers implement these instructional practices, considering, in turn, the influence of the social context in which teaching takes place and the interactions and dynamics in class.

ANNEXE 1. Review of meta-analysis studies of the educational area of writing.

Practice	Graham & Harris, 2018		Graham et al., 2015		Graham et al., 2012		Graham & Perin, 2007		Koster et al., 2015	
	Years	ES	Years	ES	Years	ES	Years	ES	Years	ES
<b>Dimensions</b>										
Instruction in planning and review strategies	2-10	1.26	2-8	1.00	2-6	1.02	4-10	0.70	4-6	0.96
Instruction in vocabulary about different text types	3-8	0.78	3-8	0.78						
Fostering creativity before writing texts	3-6	0.76			3-6	0.70				
Instruction in transcription skills: handwriting, spelling, and typing	1-3	0.55	1-3	0.55	1-3	0.55				
Instruction in combining phrases	4-9	0.50	4-7	0.56			4-11	0.50		
Instruction in different text structure types	2-10	0.44	2-6	0.41	2-6	0.59	4-10	---	4-6	0.76
Observation/emulation of examples of text models	3-12	0.30	3-8	0.40			4-12	0.25		
Instruction in grammar	3-11	-0.17			3-6	-0.41	4-11	-0.34	4-6	-0.37
<b>Supports</b>										
Setting objectives before writing texts	4-8	0.80	4-8	0.80	4-6	0.76	4-8	0.70	4-6	2.03
Providing feedback to students about their texts (adult/peer)	2-6/	0.87/ 0.77			2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup> / 2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.80/ 0.37	5. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	---	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.88
Collaborative practice in writing texts	2-12	0.74	2-8	0.66	2-6	0.89	4-12	0.75	4-6	0.59
Self-evaluation of texts based on specific criteria	2-12	0.51							4-6	0.43
Content search/organisation activities before writing texts	2-9	0.48	2-6	0.54	2-6	0.54	4-9	0.32	4-6	0.13
Teaching of writing through ICT	1-12	0.44	1-8	0.47	1-6	0.47	4-12	0.55		
Activities relating to sensory experiences/imaginary situations before writing texts	3-12	0.37					7-12	0.32		
Providing students with more writing time	2-8	0.24	2-8	0.24	2-6	0.30	4-8	---		
Process focus	1-6 6-12	0.48 0.25	1-8	0.37			4-6 7-12	0.27 -0.05	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	-0.25

Source: Own elaboration.



## Notes

<sup>1</sup> The questionnaire included a fifth section regarding teachers' theoretical orientations in the teaching of writing using the Writing Orientation Scale questionnaire developed by Graham et al. (2002). However, the Cronbach's alpha obtained for this was very low (alpha < .60). We performed factorial analyses, but the results obtained did not fit the original structure of the scale, and so we concluded that the scale did not work in our sample and we decided to eliminate these data from the analysis.

## References

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach. *Reading and Writing, 31* (4), 865-891. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9817-x>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology, 89* (4), 670-688. <https://doi.org/10.1111/bjep.12251>
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). Guilford Press.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *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., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing, 29* (5), 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100* (4), 907-919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing, 29* (5), 833-868. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2015). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing, 29* (3), 409-434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- European Union (2006, December 18). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18th December 2006 on key competencies for lifelong learning*. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema, 26* (4), 442-448. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.23>
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade sixth students. *Contemporary Educational Psychology, 33* (4), 672-693. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001>
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review. *Reading & Writing Quarterly, 36* (1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278>
- García, J.-N., & Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros [Differences in awareness of writing cognitive processes: substantive vs., mechanical and other]. *Psicothema, 15* (1), 41-48. <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8135>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal, 110* (4), 494-518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national sur-

- vey. *Reading and Writing*, 27 (6), 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & 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., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-202. [https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3)
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 147-166. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santagelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498-522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Jover, G. (2015). Presentación: la formación del profesorado de educación secundaria. Revisión y propuestas de future [Presentation: Secondary Education Teachers' Training. Review and proposals for the future]. **revista española de pedagogía**, 73 (261), 219-223. <https://bit.ly/3rLGclr>
- Kihara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 136-160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Koster, M., Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.002>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., de Klijjn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en special basisonderwijs 2 [Second evaluation of writing skills in primary education and special education]*. Central Institute for Test Development in Antwerp. <https://bit.ly/2On0Rxx>
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications.
- López, P., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *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 [The didactics of Spanish language and literature in the master's degree in secondary school teaching. Review and renovation]. **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 [General diagnostic assessment 2009. Primary education. Fourth year. Report of results]*. <https://bit.ly/3aVce7u>
- Ministerio de Educación (2011). *Evaluación general de diagnóstico de 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados [General diagnostic as-*

- essment 2010. *Compulsory secondary education. Second year. Report of results*. <https://bit.ly/36YXfZh>
- National Center for Education Statistics (2012). *The nation's report card: writing 2011*. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/>
- Office for Standards in Education. (2005). *The national literacy and numeracy strategies and the primary curriculum*. <https://dera.ioe.ac.uk/5266/>
- Pacheco, D. I., García, J.-N., & Díez, C. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura [Self-efficacy, approach, and teacher's practice in the writing teaching]. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 5-23. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.1>
- Primary Education Royal Decree 126/2014, of 28 February. *Spanish Official Gazette*, 52, of 1 March 2014, pages 19349 to 19420. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Compulsory Secondary Education and Baccalaureate Royal Decree 1105/2014, of 26 December. *Spanish Official Gazette*, 3, of 3 January 2015, pages 169 to 546.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110 (5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Salvador Mata, F., & García Guzmán, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de educación primaria [The revision process in written composition of elementary school students]. **revista española de pedagogía**, 67 (242), 61-76. <https://bit.ly/2NbOSCS>
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto Universitario [Training of secondary education teachers: thinking about the reconstruction of the university project]. **revista española de pedagogía**, 73 (261), 263-281. <https://bit.ly/3rJB5lJ>
- Torrance, M., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2015). Do sixth-grade writers need process strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 91-112. <https://doi.org/10.1111/bjep.12065>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

## Authors' biographies

**Rut Sánchez-Rivero** has a Licentiate Degree in Educational Psychology and a Master's in Educational Orientation from the Universidad de León. She currently holds a pre-doctoral academic training contract in the Faculty of Education at the Universidad de León, where she has a variety of research and teaching responsibilities. Her main research interests focus on assessment and intervention in the area of reading and writing.

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

**Rui A. Alves** is Associate Professor in the Faculty of Educational Psychology and Sciences of the Universidade de Porto (Portugal). His principal research interests focus on studying cognitive and affective processes in writing through on-line techniques such as HandSpy, created by his research team. He also focusses on developmental study and intervention in literacy and learning disorders.

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

**Teresa Limpo** is Assistant Professor in the Faculty of Educational Psychology and Sciences of the Universi-

dade de Porto (Portugal). Her principal research interests focus on studying the cognitive and motivational processes involved in writing and the development of evidence-based writing interventions and professional development programmes to train teachers in the use of these practices.



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

**Raquel Fidalgo** has a doctorate in Educational Psychology and Sciences. She is currently Associate Professor in the Faculty of Education at the Universidad de León. Her principal research interests focus on studying written composition from a psycho-educational perspective in order to optimize its acquisition and preventing learning difficulties.



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

# Table of Contents

## Sumario

### Studies and Notes *Estudios y Notas*

**Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados, & Ángeles Bueno Villaverde**

Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence  
*Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes* 209

**Carolina Yudes, Lourdes Rey, & Natalio Extremera**

Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations  
*Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales* 231

**Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández, & M.ª Paz Trillo Miravalles**

Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents  
*Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores* 249

**Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil, & Laura Cuervo**

Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis  
*Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis* 269

**Juan P. Dabdoub**

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections  
*Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones* 289

**Silvia Sánchez-Serrano**

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness  
*La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud* 305

**Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo, & Raquel Fidalgo**

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables  
*Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado* 321

**Cristina García Magro, & María Luz Martín Peña**

Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model  
*Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis* 341

## Book reviews

---

**Bellamy, F-X. (2020).** *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. [Remain: to escape the time of perpetual motion]* (Enrique Alonso-Sainz). **Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza [A heart for educating. An essay on the call to teach]* (Jordi Claret Terradas). **De Marzio,**

**D. M. (Ed.) (2021).** *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work that Teachers do* (María G. Amilburu). **Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria [Teaching Character Education through Literature. Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms]* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 279 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

# 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](mailto:rsanr@unileon.es)).

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

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

Dra. Raquel FIDALGO. Profesora Titular de Universidad. Universidad de León ([rfidr@unileon.es](mailto: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 secciones<sup>1</sup>:

— 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)		
<b>Dimensiones</b>										
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***
<b>Apoyos</b>										
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)		
<b>Eficacia personal</b>	507	4.58 (0.59)	164	4.61 (0.60)	207	4.64 (0.53)	136	4.43 (0.63)	5.83	.02*
<b>Eficacia general</b>	507	2.61 (0.84)	165	2.62 (0.82)	206	2.64 (0.85)	136	2.56 (0.84)	.39	.002
<b>Actitudes</b>	506	5.01 (0.74)	164	5.10 (0.66)	207	4.96 (0.79)	135	5.0 (0.73)	1.63	.006
<b>Preparación</b>	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
<b>Modelo 1</b>					
* 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
<b>Modelo 2</b>					
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		Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES	Cursos	ES
Instrucción en estrategias de planificación y en estrategias de revisión			2. <sup>o</sup> -10. <sup>o</sup>	1.26	2. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	1.00	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	1.02	4. <sup>o</sup> -10. <sup>o</sup>	0.70	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.96
Instrucción en vocabulario sobre diferentes tipologías textuales			3. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.78	3. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.78						
Fomento de la creatividad previo a la escritura de textos			3. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.76			3. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.70				
Instrucción en habilidades de transcripción: caligrafía, ortografía y mecanografía			1. <sup>o</sup> -3. <sup>o</sup>	0.55	1. <sup>o</sup> -3. <sup>o</sup>	0.55	1. <sup>o</sup> -3. <sup>o</sup>	0.55				
Instrucción en combinación de frases			4. <sup>o</sup> -9. <sup>o</sup>	0.50	4. <sup>o</sup> -7. <sup>o</sup>	0.56			4. <sup>o</sup> -11. <sup>o</sup>	0.50		
Instrucción en estructuras textuales de diferentes tipologías			2. <sup>o</sup> -10. <sup>o</sup>	0.44	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.41	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.59	4. <sup>o</sup> -10. <sup>o</sup>	---	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.76
Observación/emulación de modelos textuales ejemplares			3. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.30	3. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.40			4. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.25		
Instrucción en gramática			3. <sup>o</sup> -11. <sup>o</sup>	-0.17			3. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	-0.41	4. <sup>o</sup> -11. <sup>o</sup>	-0.34	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	-0.37
Apoyos												
Establecimiento de objetivos previo a la escritura textos			4. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.80	4. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.80	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.76	4. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.70	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	2.03
Proporcionar <i>feedback</i> al alumnado acerca de sus textos (adulto/compañero)			2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup> / 2. <sup>o</sup> -9. <sup>o</sup>	0.87/ 0.77			2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup> / 2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.80/ 0.37	5. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	---	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.88
Práctica colaborativa en torno a la escritura de textos			2. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.74	2. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.66	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.89	4. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.75	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.59
Auto-evaluación de textos a partir de criterios específicos			2. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.51							4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.43
Actividades de búsqueda/organización de contenidos previo a la escritura de textos			2. <sup>o</sup> -9. <sup>o</sup>	0.48	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.54	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.54	4. <sup>o</sup> -9. <sup>o</sup>	0.32	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.13
Enseñanza de la escritura a través de TICs			1. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.44	1. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.47	1. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.47	4. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.55		
Actividades relacionadas con experiencias sensoriales / situaciones imaginarias previas a escritura de textos			3. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.37					7. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.32		
Proporcionar al alumnado mayor tiempo de escritura			2. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.24	2. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.24	2. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	0.30	4. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	---		
Enfoque de procesos			1. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup> / 6. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.48 0.25	1. <sup>o</sup> -8. <sup>o</sup>	0.37			4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup> / 7. <sup>o</sup> -12. <sup>o</sup>	0.27 -0.05	4. <sup>o</sup> -6. <sup>o</sup>	-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

<sup>1</sup> 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.unioviedo.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](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/3aVce7u>
- 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>