



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN LA CREACIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS EN UN GRUPO CRISTIANO

JOHN FERNANDO TORO LOMBANA



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA Mineducación

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermandad de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN LA
CREACIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS EN UN GRUPO CRISTIANO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de *Magíster en Educación*

Modalidad de grado: Proyecto de investigación de autoría del estudiante o grupo de
estudiantes que se articula a una línea de investigación en coautoría
y con acompañamiento de docente investigador

Nombre del asesor¹

PhD. Hedilberto Granados López

Autor

John Fernando Toro Lombana

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, CALDAS
2024

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3200-2847>

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer

“Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas. A él sea la gloria por los siglos. Amén”.

Romanos 11:36. RVR1977.

A mi amado Señor Jesús, que me miró desde lo lejano de mis acciones y pensó que podría ser un instrumento para llevar las Buenas Nuevas.

A mí a amada esposa Jamileth y a mis hijitos Joel y Nicolsita, son el motor de inspiración para seguir adelante el camino de los sueños y las victorias.

A mi madre, preciosa dama, ha cultivado en mí los desafíos y el enseñarme a amar a Dios, gracias por tus oraciones.

A mi director Nacional de Educación de la IPUC, pastor Angelmiro Camacho Isaza por apoyarme desde el primer día que le propuse y acepto darme su venia.

A la hermosa Iglesia Pentecostal Unida de Colombia a la cual pertenezco y sirvo como ministro de la palabra de Dios.

A la Universidad Católica de Manizales por el conocimiento en el devenir de mi formación. La oportunidad de volver es el sentimiento que la hace tan especial por formar a los que llegan.

Al Doctor Hedilberto Granados López por el acompañamiento y aporte a este proyecto de investigación, su amistad motiva al encuentro con el conocimiento.

*Al Doctor Juan Carlos Palacio por sus palabras de motivación, en el instante de sombras dio
una palabra que aclaró el camino.*

*A todos los que han creído en este sueño y han puesto una voz de aliento y motivación... Dios les
bendiga poderosamente.*

Contenido

Introducción	9
1 Planteamiento del problema.....	15
1.1 Formulación del problema	23
1.2 Objetivo general.....	23
1.3 Objetivos específicos	23
2 Justificación	24
3 Antecedentes	32
3.1 Internacionales	32
3.2 Nacionales.....	43
3.3 Regionales.....	52
4 Fundamentación teórica	54
4.1 Creencias de autoeficacia y escritura	54
4.1.1 Contextos y relaciones entre autoeficacia y escritura en el contexto religioso	60
4.2 Orientación motivacional en la escritura religiosa.....	66
4.2.1 Motivación intrínseca y extrínseca	70
4.2.2 Relación entre emoción y motivación.....	72
4.2.3 Influencia de la motivación en la escritura	74
4.2.4 Características del grupo de pastores	77
4.3 Intersección de autoeficacia y motivación en la escritura religiosa	79
4.4 Implicaciones para la comunicación en un grupo cristiano	84
5 Apartado metodológico.....	89
5.1 Enfoque de investigación	89
5.2 Diseño de la investigación	89
5.3 Población.....	89
5.4 Muestra	90
5.5 Técnicas	90
5.6 Instrumento	91
5.7 Caracterización del instrumento.....	91
5.8 Aspectos éticos.....	92
5.9 Fases del estudio	92
6 Análisis y discusión de resultados	97
6.1 Análisis sobre las variables del estudio.....	102
6.2 Análisis del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.....	110
7 Alcances y limitaciones del estudio	132

7.1 Alcances.....	132
7.2 Limitaciones.....	133
8 Conclusiones.....	135
9 Recomendaciones	137
Referencias Bibliográficas	139
ANEXOS	150
Formato cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA Anexo (A)	150
Formato test de autoevaluación final (Anexo B)	154

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz operacional de variables.....	93
Tabla 2. Edad por rango	96
Tabla 3. Distribución de sexo por los participantes	99
Tabla 4. Correlación lineal a dos colas Pearson.....	107
Tabla 5. Análisis comparativo de los encuestados más relevantes.....	125

Índice de figuras

Figura 1. Relación de medias obtenidas entorno a la motivación y la autoeficacia.....	103
Figura 2. Grupo “Educando con Calidad” desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.....	125
Figura 3. Grupo “Educando con Calidad” desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.....	126

Introducción

La habilidad de escribir sirve como medio de comunicación esencial y como herramienta fundamental para aprender y expresar la identidad. Sin embargo, la escritura conlleva un proceso complejo y desafiante, que va más allá de la simple transmisión de ideas y requiere el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, lingüísticas y emocionales. En este contexto, factores cruciales para el desarrollo de la escritura son las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional, que influyen directamente en la confianza, el esfuerzo, la persistencia y la calidad de los escritores.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de investigación titulado "Creencias de autoeficacia y orientación motivacional en la creación y redacción de textos en un grupo cristiano" investiga la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa dentro de una comunidad cristiana, que parte de la pregunta central ¿Cuál es la relación entre estas creencias y la motivación en la práctica de la escritura religiosa?

En este orden de ideas, el objetivo principal es establecer esta relación, con objetivos específicos centrados en identificar las creencias de autoeficacia en la comunidad, relacionarlas con la orientación motivacional auto reportada y determinar su influencia en la motivación para escribir, es así que, para poder desarrollar este objetivo, se utiliza un enfoque mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, y un diseño no experimental, transversal y descriptivo correlacional, el estudio analizará una muestra de 54 miembros del programa "Educando con calidad" de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia (IPUC).

En esta misma línea, las técnicas utilizadas incluyen encuestas y análisis de textos para medir y explorar las creencias y motivaciones, de igual manera, la investigación se desarrollará

en fases de planeación, recolección de datos, análisis, interpretación y difusión, asegurando la confidencialidad y la aprobación ética, dado que esta investigación busca entender cómo las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional influyen en la escritura religiosa, proporcionando perspectivas para mejorar la formación en esta práctica dentro de la comunidad cristiana.

Ahora bien, la escritura religiosa, en el contexto de la expresión de la fe y la espiritualidad, representa un aspecto fundamental para la vida de muchas comunidades cristianas, ya que este tipo de escritura no solo actúa como un medio de comunicación, sino también como una herramienta poderosa para la reflexión personal y el fortalecimiento de la comunidad, pues al explorar su importancia, se destacan varios elementos clave, entre los cuales se permite a los individuos plasmar sus creencias y experiencias espirituales de manera tangible, donde por medio de sermones, devocionales, oraciones y reflexiones, los escritores pueden profundizar en su fe y compartirla con otros. Este proceso de escritura solidifica la fe personal y ofrece a los lectores la oportunidad de encontrar consuelo, inspiración y guía en las palabras de otros creyentes.

Asimismo, la escritura religiosa facilita la comunicación dentro de las comunidades cristianas, pues actúa como un puente entre los miembros, permitiendo el intercambio de ideas, testimonios y enseñanzas, dejando entrever que las cartas pastorales, los boletines de la iglesia y los blogs religiosos son ejemplos de cómo la escritura puede unir a una comunidad, ofreciendo un espacio para el diálogo y el apoyo mutuo, lo que permite que por medio de este intercambio constante fortalece los lazos comunitarios y fomenta un sentido de pertenencia y unidad.

Además, la escritura religiosa genera beneficios tanto a nivel personal como social, por un lado, dentro de lo personal, la práctica regular de la escritura religiosa puede llevar a una

mayor introspección y comprensión de la propia fe, ya que al reflexionar sobre las Escrituras y escribir sobre experiencias espirituales puede profundizar la relación de una persona con Dios, de igual manera, la escritura puede ser terapéutica, ofreciendo una salida para expresar emociones y conflictos internos, lo que conlleva a que participar en la escritura religiosa puede mejorar las habilidades de comunicación y escritura de los individuos, independientemente de su formación académica previa.

Por otro lado, a nivel social, la escritura religiosa puede unir a las personas al compartir experiencias y aprendizajes comunes, lo que es indispensable para construir una comunidad sólida y resiliente; lo anterior, ayudado con los textos religiosos pueden servir como un recurso educativo, ofreciendo enseñanzas y directrices basadas en principios cristianos. Por consiguiente, para la formación de nuevos creyentes y para la educación continua de la comunidad, se hace fundamental la escritura religiosa, ya que es una herramienta para la evangelización, permitiendo que las personas compartan su fe más allá de su círculo inmediato, alcanzando a aquellos que buscan respuestas espirituales.

A pesar de sus beneficios, la escritura religiosa no está exenta de desafíos, y uno de los principales retos es la falta de formación académica o profesional en el ámbito de la escritura por parte de muchos creyentes, lo que conlleva a varias dificultades, dado que, sin una formación adecuada, el contenido puede carecer de coherencia, claridad y profundidad teológica, lo que puede dificultar la comprensión y el impacto del mensaje. La escritura religiosa que no está bien estructurada puede ser difícil de seguir, especialmente para aquellos que no están familiarizados con terminologías o conceptos teológicos complejos y al abordar temas sensibles o controvertidos sin una formación adecuada puede resultar en malentendidos o divisiones dentro de la comunidad.

Para mitigar estos desafíos, es crucial implementar ciertas estrategias como ofrecer talleres y cursos sobre escritura religiosa puede equipar a los miembros de la comunidad con las habilidades necesarias para expresar sus pensamientos de manera efectiva y teológicamente correcta; igualmente, establecer programas de mentoría donde escritores experimentados puedan guiar a los nuevos puede mejorar significativamente la calidad de la escritura religiosa, asimismo, fomentar la colaboración entre los escritores puede enriquecer el contenido y garantizar una variedad de perspectivas y estilos.

En síntesis, la escritura religiosa es una práctica esencial que va más allá de la mera comunicación; es una forma de vivencia y expresión de la fe que aporta beneficios significativos tanto a nivel personal como comunitario y al abordar los desafíos asociados con esta práctica a través de la educación y la colaboración puede maximizar su impacto positivo, fomentando una comunidad más unida y espiritualmente enriquecida.

Este proyecto de investigación se centra en el contexto específico de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia (IPUC), donde pastores y líderes participan en el programa "Educando con Calidad". Este programa tiene como objetivo mejorar las habilidades de escritura y enseñanza de este grupo, proporcionando un espacio de acompañamiento, reflexión y creación de textos, donde los participantes pueden desarrollar su identidad y voz como escritores religiosos.

El propósito fundamental de esta investigación es Establecer la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa creación en un grupo cristiano. Para alcanzar este objetivo, se plantean tres objetivos específicos: Identificar las creencias de autoeficacia presentes en los miembros de la comunidad cristiana respecto a la escritura religiosa; relacionar las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional auto

reportada por los miembros en relación con la práctica de la escritura religiosa en un grupo cristiano y determinar cómo las creencias de autoeficacia influyen en la orientación motivacional de lo miembro de la comunidad cristiana al participar en la escritura religiosa.

El marco teórico que guiará, entre otros, esta investigación se basará en la teoría de la autoeficacia de Bandura, que explora cómo las creencias sobre las capacidades individuales influyen en el comportamiento y rendimiento de las personas. Además, se revisarán antecedentes de estudios internacionales que han abordado el tema de la autoeficacia y la motivación en diversos contextos de escritura, como la académica, creativa y religiosa.

En cuanto a la metodología, se utilizarán escalas de autoeficacia y orientación motivacional para la recolección de datos. Además, se llevará a cabo una evaluación de los textos producidos por los participantes en el programa "Educando con Calidad". Este enfoque metodológico permitirá obtener una comprensión integral de las creencias y motivaciones que influyen en la escritura religiosa de este grupo específico.

En términos de justificación, esta investigación se fundamenta en la oportunidad de preservar el conocimiento y la cultura de las comunidades cristianas, inmortalizando sus historias y sueños a través de la escritura religiosa. La escritura se presenta como un proceso que implica metacognición, autorregulación y motivación, estrechamente ligado a las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional de los individuos. La relevancia de este estudio se refuerza mediante el respaldo de un equipo interdisciplinario, beneficiando no solo a pastores y líderes, sino también a la congregación y la sociedad en su conjunto.

El planteamiento del problema se articula en torno a la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la creación de textos en un grupo cristiano. Los objetivos específicos se enfocan en identificar, relacionar y determinar estas creencias en los

participantes del programa "Educando con Calidad". Los antecedentes revisados proporcionan una visión global de las dificultades en la lectoescritura, el contexto de producción de escritos, la importancia de visibilizar al sujeto de la escritura, y la influencia de factores emocionales y motivacionales en la escritura.

Finalmente, se resalta la teoría de la autoeficacia de Bandura, que destaca la importancia de las creencias en las capacidades individuales para llevar a cabo tareas específicas. Este concepto se aplica directamente al proceso de escritura, influyendo en el esfuerzo, la persistencia y la motivación de los escritores, así como en la calidad de sus textos. Además, se exploran los desafíos y la importancia de la escritura religiosa, especialmente para el grupo de pastores de la IPUC, subrayando la necesidad de autoeficacia y motivación para expresar la fe y la espiritualidad de manera efectiva.

En conclusión, la presente investigación se adentra en la intersección de las creencias de autoeficacia, orientación motivacional y la escritura religiosa, proporcionando una comprensión más profunda y específica de estos elementos en un contexto único. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan significativamente al desarrollo de estrategias pedagógicas y mejora de habilidades de escritura en el ámbito religioso, beneficiando tanto a los participantes del programa como a la comunidad y la sociedad en general.

1 Planteamiento del problema

Las creencias de autoeficacia son fundamentales para hablar de la orientación motivacional, según los autores de la teoría, porque influyen en la forma en que las personas se enfrentan a los desafíos y las dificultades. La autoeficacia se refiere al juicio que cada individuo hace sobre su capacidad para realizar una tarea o alcanzar una meta (Bandura, 1997). Si una persona tiene una creencia de autoeficacia negativa, es decir, si piensa que no tiene las habilidades o los recursos necesarios para lograr lo que se propone, es probable que se desanime y abandone sus esfuerzos. Si una persona tiene una creencia de autoeficacia positiva, o sea, si confía en sus posibilidades y en su potencial, puede que se motive y persista en sus objetivos. Por tanto, la autoeficacia es clave que determina la orientación motivacional de las personas, el grado en que se sienten atraídas o rechazadas por las tareas que realizan. Una forma de cambiar una creencia de autoeficacia negativa por una positiva es proporcionar experiencias de éxito y retroalimentación constructiva que refuercen la confianza y el aprendizaje de los individuos (Bandura, 1997).

Los contextos religiosos y espirituales tienen un impacto significativo en las personas que los experimentan y practican. Sus valores ético-morales, espirituales y comportamentales influyen en la transformación de sus actitudes, conduciéndolos a mejorar su vida personal, familiar y social. En estos modos de vida basados en el texto bíblico, se razona de una forma más ordenada y con aspiraciones de progresar. A veces los obstaculiza la autoeficacia y la orientación motivacional, especialmente aquellos que han desarrollado conductas inadecuadas y acciones nocivas por los contextos en los que han vivido, ya sea en zonas rurales o urbanas, con escasas oportunidades.

La creatividad y la innovación son procesos complejos que dependen en gran medida de la autoeficacia y la orientación motivacional de los individuos que los llevan a cabo. La autoeficacia es la creencia en las propias capacidades para enfrentar los retos y encontrar las soluciones que se requieren en el proceso creativo, lo que implica un alto nivel de confianza y seguridad en sí mismo. La orientación motivacional es el interés, la curiosidad y la pasión por aprender y generar algo nuevo y útil, lo que implica una alta disposición al riesgo y al desafío. Estos dos factores determinan el grado de compromiso del sujeto con su entorno y su capacidad para aprovechar las oportunidades y los recursos que le ofrece, así como para superar los obstáculos y las limitaciones que se le presentan. Como señala Marina (2003b), ninguna invención surge de la nada, sino que es el fruto de la interacción del sujeto con su contexto, lo que implica una constante observación, análisis, experimentación y reflexión.

Un aspecto relevante para el estudio de las metas es el papel que juegan la autoeficacia y la orientación motivacional en su formulación y consecución. Estas dos variables psicológicas se refieren a la creencia en las propias capacidades para realizar una tarea y al tipo de motivación que se tiene para hacerla, respectivamente. Por ejemplo, una persona con alta autoeficacia y orientación motivacional intrínseca tendrá más probabilidades de establecer y alcanzar metas desafiantes y significativas que una persona con baja autoeficacia y orientación motivacional extrínseca. Para comprender cómo la autoeficacia y la orientación motivacional influyen en el logro de metas, es necesario analizar las situaciones en las que estas variables se manifiestan en acciones concretas que reflejan el nivel de esfuerzo, persistencia y estrategia que se emplea. La escritura es una herramienta que permite explorar el mundo y sus realidades, así como expresar la identidad y los valores de quienes pertenecen a una comunidad cristiana. En este sentido, la escritura es un medio para comprender el rol que se desempeña en la vida cotidiana y el contexto

social al que se pertenece, así como para comunicar las ideas y los sentimientos que se generan a partir de esa experiencia.

La capacidad humana es un atributo que se manifiesta en diferentes ámbitos y contextos, y que no depende de las limitaciones, preferencias o convicciones de cada individuo. Por ello, es importante que las personas reconozcan y aprovechen sus propios recursos para lograr sus objetivos. Como afirma Huertas (1997, p. 52):

La percepción que tenemos sobre nuestras posibilidades determina las actividades que escogemos, los propósitos que nos planteamos, la organización, el empeño y la constancia de las acciones orientadas a dichos fines. En general, se puede decir que, al realizar cualquier tarea, a mayor sensación de competencia, más retos, aspiraciones y mayor dedicación a la misma.

La importancia de la autoeficacia y la motivación en el logro de los objetivos personales y profesionales es indiscutible. Según Bandura (1997), “La autoeficacia se refiere a las creencias que tiene el individuo sobre sus capacidades para la ejecución en un contexto particular y en una tarea o dominio específico” (p. 604). Estas creencias influyen en la forma en que las personas afrontan los desafíos, superan los obstáculos y persisten en sus esfuerzos. La autoeficacia, junto con la motivación, constituye el motor que impulsa a las personas a iniciar, continuar y finalizar las actividades y proyectos que se proponen, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Esta propuesta de investigación tiene como objetivo demostrar que tanto estudiantes como individuos comunes, independientemente de su ubicación, se benefician del apoyo, la orientación y la tutoría para desarrollar sus proyectos y objetivos. Aunque son capaces de llevar a cabo estas tareas por sí mismos, a menudo encuentran ventajas en tener a alguien que los guíe, lo cual sirve como una fuente de motivación y enriquecimiento personal.

Desde la infancia, han construido y consolidado conocimientos que han puesto en práctica y autoevaluado, junto con la metacognición. Estas habilidades y destrezas ya adquiridas, como escribir, leer, observar, entender y razonar, entre otras, les permiten interactuar con el mundo y alcanzar sus metas.

En el contexto de la investigación, el programa “Educando con Calidad” se lleva a cabo en cinco días, integrando orientaciones teóricas de ocho horas en psicología del aprendizaje, herramientas pedagógicas, pedagogía bíblica, redacción y análisis de textos, e institucionalidad. Este programa se implementa en diferentes ciudades a solicitud de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia.

Los participantes del programa son pastores, esposas y líderes que enseñan teología en el instituto de la iglesia. Este conocimiento les permite mejorar en la enseñanza y el aprendizaje. Las actividades se llevan a cabo el mismo día del programa, a veces a través de la plataforma ZOOM y otras veces de manera presencial en uno de los templos. Los participantes tienen edades y niveles de educación variados, algunos son bachilleres y otros tienen estudios de pregrado.

La actividad inicial consiste en un escrito de 30 líneas en el que se invita a los participantes a describir el inicio de su día, desde el momento en que abren los ojos hasta que llegan al lugar de clase, incluyendo todos los imprevistos y eventos planeados. El objetivo es introducir un poco de la vida cotidiana, acompañada de mucha descripción y argumentación. Este tipo de textos es muy común y a menudo no nos damos cuenta de cuántas veces al día los aplicamos.

Durante el día de clase, se desarrollan tres actividades prácticas. Al finalizar, se invita a la socialización, y es en este compartir donde se descubre el potencial para escribir y narrar hechos

de la vida real, utilizando un lenguaje jocoso. Es más fácil narrar hechos añadiendo un poco de su acervo, lo que facilita el uso de la palabra, la interpretación y la comunicación.

La primera actividad consiste en explicar los conceptos de comunicación, gramática, lingüística y niveles de la gramática. Esto permite a los estudiantes de análisis y producción de textos entender que la construcción de palabras, con su orden, es la forma de escribir textos abundantes, donde los párrafos permiten conectar las ideas y dar forma al escrito en todo su recorrido. Asimismo, la psicolingüística y la sociolingüística están muy relacionadas con la forma en que pensamos, actuamos y hacemos. Cada región se reconoce por sus estilos de vida y de la misma manera es como escribimos y contamos lo que subyace del entender que somos lo que la sociedad donde vivimos nos imprime una forma de pensar.

La segunda actividad se centra en la creación de un personaje al que se le asigna una caracterización. Se presenta a los participantes un vegetal, una fruta o algún producto de la tierra, y se le asigna un nombre humano. A partir de aquí, comienza la tarea de identificar a una persona que tenga cualidades similares al producto asignado. Por ejemplo, si el producto es una papa, se consideran aspectos como su color, tamaño, textura, el clima de donde proviene, su sabor, sus usos y con qué se puede acompañar. A partir de esta identificación, se inicia la escritura, dando vida al personaje con características que van desde ser muy peludo, retraído, lento, hábil, alegre, etc. Esto permite reconocer imaginarios, creatividad, realidad, lectura de personajes y hábitos, y formas de pensar. Sin embargo, puede ser relativo, ya que el personaje puede ser una amalgama de muchos otros personajes y muchas formas de expresión y vida.

Durante el programa de un día, se invita a todos los participantes a componer una canción durante la tarde. Esta será una narración musical y, aunque no sean expertos en el uso de un instrumento, pueden ser acompañados por alguien que sí lo sea. La canción para componer

constará de dos estrofas y un coro, similar a una alabanza, donde se destacará la grandeza y todas las bendiciones que se experimentan en la vida.

La composición de este tipo de textos resulta sencilla para los participantes, ya que, al identificarse como miembros activos de las actividades de la iglesia, las alabanzas, coros y canciones siempre están orientados a exaltar la presencia de lo divino y sus bendiciones. Estas odas son parte del culto y están llenas de inspiración, donde la motivación para engrandecer lo divino es muy estimulante debido a las enseñanzas que se generan a partir de las homilías y estudios.

Cantar es parte del culto como celebración y la lectura es esencial, ya que es el libro guía y, por ende, el manual de enseñanza donde la vida de los participantes que escuchan atiende y leen, construye un cambio en su vida y su comunidad. El hábito de la lectura es casi inherente a los participantes y esto les permite estar cerca del análisis y comprensión del texto.

Escuchar canciones y componerlas también se facilita, además del uso de instrumentos musicales en los días de celebración. Las canciones y coros que se componen están cargados de afecto y agradecimiento, y se utilizan géneros musicales como el vallenato, la salsa, el porro, el bullerengue, currulao, la chirimía, la carranga, bolero, música popular, góspel, worship, entre otros.

En resumen, al interpretar piezas musicales, se reconoce que, como escritores principiantes, pueden componer textos y, con la escala musical e instrumentos utilizados en el día a día de asistir a la iglesia, pueden interpretar música inspirada desde sus contextos, creencias y motivaciones.

Con todo lo anterior, se observa un estado de autorregulación, como la capacidad de enfrentar todas las situaciones disímiles en su contexto. La vida es un enfrentamiento constante

en espacios donde las oportunidades no son evidentes, pero el texto es la oportunidad para construir mejores hábitos, posturas y formas de pensar; un camino que se va forjando a medida que se escribe (Zimmerman, 2000b).

Este estudio de investigación tiene como objetivo obtener resultados sobre la influencia de las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en el contexto del grupo de pastores, esposas y líderes de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia. Los hallazgos servirán para entender mejor la producción escrita de los miembros de la iglesia, para mejorar la participación, el compromiso y la producción escrita en el colectivo. Además, los resultados podrían contribuir al campo de la producción masiva de información desde las regiones para una enseñanza más efectiva y sus contenidos éticos, morales y espirituales, así como la consejería.

La escritura, en todas sus formas, desde el papel hasta las máquinas de escribir, las computadoras y las aplicaciones de mensajería instantánea, es la manera en que se comunican fácilmente después de la oralidad. Con ella, pueden expresar quiénes son, qué sueñan y qué ven, entendiendo que cada individuo ve y piensa de manera particular.

Lo que distingue a este programa de formación teológica es que cada participante se convierte en un tutor para su comunidad o congregación. Su tarea es transmitir los conocimientos que ha adquirido y guiar a otros en el proceso de aprendizaje. De esta manera, no solo fortalecen su propia comprensión, sino que también contribuyen al desarrollo de la comunidad. Siguiendo el modelo propuesto por Rincón-Gallardo (2011), el tutor parte de los conocimientos previos del aprendiz y le plantea preguntas que lo guíen a encontrar sus propias respuestas. Al finalizar el tema, el aprendiz presenta públicamente lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho. Así, se prepara para asumir el rol de tutor de otros aprendices (incluso adultos) interesados en el mismo tema.

De esta manera, se genera un ciclo de aprendizaje y tutoría que beneficia a toda la comunidad (Rincón-Gallardo, 2011).

En consecuencia, el propósito de la motivación es comprender que todo lo que se conoce, aunque pueda parecer poco provechoso, tiene una gran importancia. Las creaciones escritas y la habilidad de compartir saberes con una comunidad que requiere de su conocimiento y riqueza cognitiva son esenciales para el desarrollo personal y social. Como afirman Rinaudo y Vélez (2000), “los aprendices no se vuelven autónomos y autorregulados solo porque esperemos que actúen de esa manera, o les demos la oportunidad de hacerlo. Es necesario trabajar en conjunto con ellos para que puedan alcanzar una mayor autonomía” (p. 52). Esta autonomía les permitirá asumir un rol activo y crítico en su proceso de aprendizaje, así como valorar sus propios logros y dificultades.

En el campo de la educación y el desarrollo personal, es fundamental analizar la interacción entre la autoeficacia y la motivación. La autoeficacia es la percepción que tenemos sobre nuestra habilidad para afrontar con éxito los desafíos y las demandas que se nos presentan (Bandura, 1997). La motivación es el proceso psicológico que activa, dirige y mantiene nuestra conducta hacia el cumplimiento de objetivos (Ryan & Deci, 2000a). Estos dos conceptos se retroalimentan y afectan de manera importante a nuestro rendimiento y satisfacción en diversas áreas de nuestra vida. Por ejemplo, una persona que tiene una alta autoeficacia académica se siente capaz de aprender y aprobar los exámenes, lo que a su vez aumenta su motivación intrínseca por el estudio. Esta motivación le hace esforzarse más y disfrutar más del aprendizaje, lo que refuerza su autoeficacia.

La autoeficacia y la motivación son factores clave para el éxito académico y personal de los aprendices y las personas en general, sobre todo en situaciones que implican retos y

dificultades como la educación y la formación. Estos factores influyen en la forma en que los aprendices afrontan los desafíos, se esfuerzan por alcanzar sus metas y persisten ante los obstáculos. Para potenciar estos aspectos, es necesario aplicar estrategias que faciliten la guía y el acompañamiento de un tutor, que generen un clima de aprendizaje favorable y motivador y que ofrezcan actividades y tareas que tengan sentido y valor para los aprendices. De esta manera, se contribuye a mejorar el rendimiento, la satisfacción y el bienestar de los aprendices, así como a resolver el problema de investigación planteado en este trabajo.

1.1 Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la práctica de la escritura religiosa dentro de una comunidad cristiana?

1.2 Objetivo general

Establecer la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa dentro de una comunidad cristiana.

1.3 Objetivos específicos

Identificar las creencias de autoeficacia presentes en los miembros de la comunidad cristiana respecto a la escritura religiosa.

Relacionar las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional auto reportada por los miembros en relación con la práctica de la escritura religiosa en un grupo cristiano.

Determinar cómo las creencias de autoeficacia influyen en la orientación motivacional de lo miembro de la comunidad cristiana al participar en la escritura religiosa.

2 Justificación

Es importante traer a colación que para investigar la relación entre creencias de autoeficacia, motivación y escritura de textos en relación con la escritura religiosa, se debe partir de la necesidad de comprender y potenciar el desarrollo personal y comunitario en contextos religiosos, dado que las creencias de autoeficacia, entendidas como la confianza de los individuos en sus capacidades para realizar tareas específicas, son cruciales en la escritura de textos religiosos, ya que influyen directamente la motivación y el rendimiento de los escritores; además que en una comunidad cristiana, estas creencias pueden determinar la capacidad de los miembros para expresar de manera coherente y profunda sus experiencias y conocimientos espirituales, lo que, a su vez, fortalece su identidad personal y espiritual.

Ahora bien, la motivación es un componente esencial en el proceso de escritura, especialmente cuando se trata de textos que buscan expresar la fe y la espiritualidad de los individuos, ya que la motivación intrínseca, derivada del interés y la satisfacción personal en la actividad misma, es fundamental para que los miembros de la comunidad se involucren genuinamente en la creación de textos religiosos. Al mismo tiempo, la motivación extrínseca, basada en incentivos externos, puede complementar y fortalecer este proceso, proporcionando recompensas que fomenten una mayor participación y esfuerzo en la producción de textos, donde la combinación de autoeficacia y motivación adecuada puede conducir a una producción escrita de alta calidad, que no solo documente experiencias y reflexiones personales, sino que también sirva como herramienta educativa y de cohesión comunitaria.

Es así como, la escritura de textos religiosos ofrece beneficios significativos a nivel personal y comunitario, ya que a nivel personal, permite a los individuos reflexionar sobre sus creencias y experiencias, facilitando una mayor comprensión de sí mismos y de su fe, donde se

presenta la autoexploración que puede fortalecer su identidad y sentido de pertenencia dentro de la comunidad, asimismo, a nivel comunitario, la escritura religiosa actúa como un medio para compartir y preservar conocimientos y tradiciones, enriqueciendo la vida espiritual y promoviendo la cohesión social, promoviendo de esta manera que la producción de estos textos contribuye al acervo cultural y literario de las comunidades, creando una memoria colectiva que puede ser transmitida a futuras generaciones. En este sentido, la investigación sobre la relación entre autoeficacia, motivación y escritura de textos religiosos no solo tiene implicaciones académicas, sino que también ofrece herramientas prácticas para el desarrollo y florecimiento espiritual de las comunidades religiosas como se expone a continuación.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación propone reconocer que, como individuos, interactuamos socialmente tanto en comunidades cristianas como seculares. En las actividades de acompañamiento a personas y grupos, podemos realizar lecturas de sus contextos, sentimientos y hábitos de vida. Muchos de estos hábitos pueden ser malsanos, y la asistencia y orientación pueden ayudar a las personas a encauzar su vida y, por ende, su cultura familiar y sus hábitos cotidianos (Rinaudo & Vélez, 2000). Al conocer sus estilos de vida a través del diálogo, la escucha y la interacción, podemos comprender la necesidad de documentar todas estas historias. Estas historias pueden variar según la región, cultura, creencias y moral de cada grupo (Marina, 2003a).

La necesidad de plasmar estas experiencias es evidente, pues lo que no se escribe, se olvida. Y estos escritos, apuntes y textos, por sencillos que sean, permiten conocerse, leerse y no olvidarse a uno mismo y a los demás. De ahí la importancia de aprovechar toda oportunidad para reconocer y preservar el invaluable conocimiento que existe entre las personas a través de la escritura para la posteridad. Escribir tiene un componente personal e íntimo, en el sentido de que

redactamos como sentimos, como vemos y como vivimos; plasmamos realidades sin mayor dificultad, simplemente conectándonos con nuestras experiencias. Escribir es una oportunidad para inmortalizarnos y ver plasmada nuestra vida, aunque en ocasiones recurramos a lo imaginario, creyendo en el cambio positivo a futuro, por lejano que parezca, pero siempre con esperanza. Se trata de imaginarios de acciones que podrían ser importantes para realizarnos como familia y comunidad (Ryan & Deci, 2000a).

Dentro de este esquema de imaginación y creatividad, ingrediente indispensable para sobrellevar vidas al lado del río, en el bosque o en el mar, sin garantías en cuanto a servicios públicos, lo que dificulta la vida más que a otros; o simplemente ante la facilidad de tenerlo todo a mano sin percatarnos de que otros sufren escasez en sus contextos. Son muchas realidades, todas distintas, permeadas por los mismos seres humanos, cada cual, con sus carencias y necesidades, entre la abundancia y la precariedad (Bandura, 1997).

En la actividad de análisis y producción de textos, se hace uso de la metacognición como estrategia de ayuda. Todo individuo, desde lo que piensa de manera consciente y la vida misma que desarrolla diariamente, convierte sus pensamientos en anaqueles de conocimiento que le permiten interpretar y entender quién es y por qué forma parte de esa comunidad y realidad. Escribir la propia versión de su vida y sus problemáticas, o simplemente plasmar ideas para escapar de tantos absolutos arbitrarios, puede ser una manera de burlarse de aquello o aquellos que se desea cambiar o aniquilar. También puede ser una invitación a pensar de otra manera, o bien plasmar en papel una utopía de cambio hacia la perfección de la sociedad, o una distopía nefasta pero liberadora, para descansar o soñar (Ryan & Deci, 2000a).

A partir de nuestro programa *Educando con Calidad*, llegamos a la gran mayoría de pastores y líderes de nuestra organización, la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia, que cuenta

con más de 5000 ministros. Nuestro objetivo es mejorar la calidad de su formación y alcanzar objetivos de reconocimiento en sus múltiples habilidades de escritura, análisis y producción de textos. Tomando como base sus experiencias y vivencias en sus respectivos espacios donde desarrollan capacidades de motivación, liderazgo y formación teológica/espiritual, nos damos a la tarea de motivarlos y empoderarlos del conocimiento alcanzado, además del contenido cognitivo de las lecciones que utilizan para formar a las comunidades donde llevan a cabo sus ministerios cristianos, tanto en zonas rurales como urbanas.

En los procesos de aprendizaje, autonomía y motivación, vemos necesario el acompañamiento docente para que, al iniciar la producción de textos a partir de la lectura de sus contextos y cognición, la autorregulación como momento de incertidumbre sobre el uso de lo aprendido, tome impulso y se logre la anhelada producción escrita, para luego enseñar a la comunidad de la iglesia y en el ámbito secular. Según González (2001, citado en Zimmerman, 1989, p. 3): "los alumnos pueden considerarse autorregulados si son agentes activos en su propio proceso de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual".

En el devenir constante, hay mucho por plasmar en textos sobre las actividades, realidades y experiencias, para que con el paso del tiempo quede memoria y se reconozca la importancia de esa comunidad y sus logros. Esta investigación se desarrolla con base en el acompañamiento de todo un equipo interdisciplinario, con recursos económicos propios y amplias fuentes de información de profesionales y trabajos teóricos.

En cuanto al aspecto congregacional, pastores y comunidad son los más beneficiados, pues sus producciones textuales como cuentos, canciones e historias inéditas son expresión de sus realidades e imaginarios. Presentadas como memoria escrita, tanto niños como padres podrán evidenciar la importancia de su región, gente, actividades y producciones.

Nuestra investigación permite desarrollar habilidades y producciones futuras de textos, leyendas, mitos, parábolas, que podrían dar origen a una escuela del saber literario popular (Bandura, 1997). Esta investigación también abre una puerta de oportunidad para que todas las edades participen y construyan, desarrollando metodologías de enseñanza aptas para cada región o cultura (Zimmerman, 2002). Con este trabajo, intentamos visibilizar a todas estas personas de regiones apartadas para que se sientan importantes dentro del gran grupo de comunidades nacionales. Además, se realiza un aporte a la sociedad con los escritos, pues muchos de los actuales están cargados de erotismo, violencia, tecnología y mentiras, buscando solo vender sin dejar algún consejo o enseñanza (Ryan & Deci, 2000a).

Por el contrario, las producciones de las comunidades desde su creatividad, vivencias y realidades dan a conocer sus alegrías, costumbres e incluso olvidos, aunque se reconozcan como espacios diezmados y alejados. La investigación también propende por llevar a pastores, esposas y líderes a aprovechar sus saberes, que se convierten en un contenido profundo cuando logran plasmar en cada línea las prácticas con las personas de los lugares donde presentan el evangelio. De esta manera, a través de estrategias motivacionales, autorregulación y metacognición, se dan cuenta de lo valioso de sus escritos, producciones y canciones, que cuentan y dan a conocer aspectos culturales, espirituales y familiares de sus vidas, guardados por tiempos ancestrales (Schunk & Zimmerman, 1997).

Así mismo, el pastor desde su rol de liderazgo, formación y enseñanza, forma vidas de grandes y pequeños en ética, moral y vida cristiana, llevándolos a la creatividad, imaginación y escritura. Esto motiva al estudiante a disponer sus habilidades para escribir un cuento donde expone factores muy internos (íntimos) y externos (vida social), dando a conocer quién es y sus pensamientos y sueños (Pintrich, 2000).

La motivación muestra por qué muchos actúan y viven de cierta manera, donde la realidad los vuelve pesimistas, distraídos o tristes; o, por el contrario, emprendedores y líderes. Es una fuerza que inspira cambios ante una sociedad que no permite avanzar, atrapada en la cotidianidad, sobre todo en comunidades aisladas, donde la tecnología, inversión gubernamental, estudios universitarios e inseguridad llevan a una vida monótona. El texto es así un vehículo para volar como en sueños y ver la vida desde otra perspectiva (Wigfield & Eccles, 2000).

Escuchar estas lecturas nos hace entender sus ambientes, pero también lo saludable de escribir y creer que son capaces, al menos por unos minutos, de reinventarse. Escribir lo que somos permite conocernos, saber dónde estamos y cuánto podemos lograr. Es una forma de soltar amarras, descubrirse y colonizar los sueños, liderando a otros hacia la anhelada patria (Zimmerman, 2000a).

Este trabajo de investigación tiene como objetivo arrojar luz sobre la influencia de las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en el contexto del grupo de pastores, esposas y líderes de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia (Bandura, 1997). Este estudio proporciona una base sólida para entender mejor la producción escrita que desarrollan los miembros de la iglesia. Su objetivo es reconocer y mejorar habilidades que potencien la participación, el compromiso y la producción escrita en el colectivo. Además, los resultados pueden contribuir al campo de la producción masiva de información desde las regiones para una enseñanza más efectiva de la Biblia y sus contenidos éticos, morales y espirituales, así como la consejería (Pintrich, 2000). La escritura, en todas sus formas -desde el papel, las máquinas de escribir, las computadoras hasta los mensajeros instantáneos que están muy de moda-, es la manera en que nos comunicamos fácilmente después de la oralidad. Con ella, contamos quiénes

somos, qué soñamos, qué vemos, entendiendo que cada individuo ve y piensa de manera particular (Vygotsky, 1978).

El aprendizaje es un proceso complejo que depende de múltiples factores, entre ellos la motivación y los conocimientos de los individuos en sus grupos culturales. Estos factores influyen en la forma en que los individuos se enfrentan a las situaciones de aprendizaje, las metas que se proponen, las estrategias que utilizan y los resultados que obtienen. Para favorecer el aprendizaje, es necesario que se les ofrezca a los individuos oportunidades y estímulos que respondan a sus intereses, necesidades y expectativas. Paris y Winograd (2003) sostienen que el aprendizaje implica acciones autodirigidas que combinan conocimiento experto y voluntad; la motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje regulado, ya que afecta las decisiones sobre las metas, la percepción de las dificultades, la valoración del aprendizaje, la autoeficacia y las expectativas de éxito o fracaso. Las creencias de autoeficacia y motivación son esenciales para el aprendizaje, pues determinan el nivel de esfuerzo, persistencia y rendimiento de los individuos. Un alto nivel de autoeficacia y motivación se traduce en un mayor compromiso con el aprendizaje, una mayor búsqueda de desafíos, una mayor resistencia a la frustración y una mayor satisfacción con los logros.

En conclusión, la autorregulación en el aprendizaje es un aspecto fundamental que permite que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes puedan establecer sus objetivos de aprendizaje, según sus intereses y necesidades, y monitorear su progreso hacia la consecución de esos objetivos, mediante la autoevaluación y la retroalimentación. Asimismo, implica que los estudiantes puedan ajustar su conducta y sus estrategias de aprendizaje, en función de los resultados obtenidos y de las dificultades encontradas. La motivación es un factor determinante en este

aspecto, ya que condiciona cómo los estudiantes afrontan y superan los desafíos y, en definitiva, su grado de éxito o fracaso en cumplir sus objetivos de aprendizaje. La motivación puede ser intrínseca o extrínseca, y depende de factores como el valor, la expectativa, el interés y la autonomía que los estudiantes perciben en las actividades de aprendizaje (Ryan & Deci, 2000b). Por lo tanto, es importante fomentar la motivación de los estudiantes, mediante el diseño de actividades de aprendizaje que sean significativas, relevantes, desafiantes y que promuevan la participación y la colaboración.

3 Antecedentes

3.1 Internacionales

Se han realizado investigaciones significativas en relación con las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la creación y redacción de textos. Se reconoce que tanto los estudiantes como los docentes pueden enfrentar desafíos al escribir y expresar situaciones cotidianas, ideas o fenómenos que ocurren en sus contextos. Por lo tanto, es esencial documentar estos elementos de manera narrativa para enriquecer a las generaciones futuras y preservar el conocimiento y las costumbres que son parte del patrimonio de las comunidades.

González et. al (2019) realizaron un estudio titulado "Medición de la Autoeficacia para la Escritura Académica. Una Revisión Teórico-Bibliográfica". En este estudio, se observaron textos literarios nacionales e internacionales sobre autoeficacia en las competencias de escritura académica. Utilizaron instrumentos estandarizados de medición para analizar las características principales de estos instrumentos y las conclusiones del estudio. Los resultados indicaron la necesidad de estudiar con rigor la relación entre la autoeficacia y la producción de textos académicos, y el desempeño objetivo de los estudiantes en este ámbito, considerando el tipo de texto y su tema.

El objetivo de este estudio fue realizar una evaluación crítica de los diversos instrumentos utilizados para medir la autoeficacia relacionada con la competencia en la escritura académica. Se examinaron sus características técnicas y psicométricas, así como los principales hallazgos de las investigaciones. Según los resultados, la mayoría de los estudios se centraron en la autoeficacia asociada con la producción de textos, aunque algunos también consideraron la autoeficacia en la lectura. El concepto de autoeficacia está claramente definido y no presenta ambigüedades. Las dimensiones consideradas varían mucho entre los diferentes estudios. La

eficacia en la producción de textos puede depender del tipo de texto y la especialidad de pregrado.

Se observó que el 62,5% de los estudios analizados no informaron procedimientos de validación o utilizaron el Análisis de Componentes Principales, lo que sugiere que no cumplieron con los estándares actuales para la validación de instrumentos. No obstante, aquellos que sí realizaron la validación mostraron indicadores adecuados.

En cuanto a la percepción de la autoeficacia en la escritura, se ha estudiado de manera uniforme. Esto se refleja en que los instrumentos fundamentales sobre la percepción de autoeficacia se presentan principalmente en inglés, se desarrollan mayoritariamente en Estados Unidos y se basan en oraciones declarativas en primera persona.

La investigación citada respalda los objetivos planteados porque identifica las creencias de autoeficacia en grupos de estudiantes, que son muy variadas al construir textos narrativos.

El estudio titulado “Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica”, realizado por Coconas et. al (2023), investiga la escritura académica y su posible aplicación como una estrategia de autorreflexión. El objetivo de esta estrategia es desarrollar un perfil identitario en los estudiantes que se encuentran en proceso de formación en el magisterio en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en la República Dominicana. Los resultados del estudio indican que los estudiantes que participan en talleres de alfabetización académica muestran un mayor interés por la escritura y la investigación. Además, son conscientes de la complejidad de estos procesos y de los esfuerzos necesarios para alcanzar sus objetivos.

Este estudio descriptivo proporciona evidencia de que, además de los factores cognitivos, metacognitivos, socioculturales y organizacionales, existen otros aspectos motivacionales que

influyen en el aprendizaje y desempeño competente en la escritura académica. Estos aspectos incluyen intenciones, objetivos, percepciones, actitudes y creencias del individuo que está aprendiendo, lo que resalta la fuerte interrelación entre los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales (Grupo Didactext, 2015).

Es importante destacar que comprender las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la escritura académica proporciona información valiosa para diseñar actividades que aborden sus creencias, habilidades, limitaciones y motivaciones relacionadas con esta tarea. El apoyo en la alfabetización académica e investigativa es fundamental para el perfil de un escritor principiante (Figueredo, 2020). Diseñar procesos formativos que permitan a los estudiantes y profesionales convertirse en miembros activos de sus comunidades discursivas es esencial. Además, este artículo abre la posibilidad de un análisis exhaustivo sobre la influencia de los factores sociodemográficos, socioeconómicos y culturales en la percepción de la escritura académica.

Este tipo de investigación permite establecer una relación entre el objetivo de reconocer que las personas escriben cuando están orientadas y motivadas. A partir de ahí, el individuo reconoce sus capacidades a través de la auto creencia.

En su estudio de investigación, Avendaño-Guevara y Balderas-Gutiérrez (2023) destacan cómo la lectoescritura facilita la comunicación e interacción de las personas con el mundo. En el contexto de los estudiantes de educación media superior, esta actividad se refleja en el rendimiento escolar y es fundamental para adquirir otros aprendizajes. Sin embargo, cuando los estudiantes no han desarrollado correctamente estas habilidades de lectura y escritura, se convierte en un problema que afecta todas sus dimensiones relacionales.

Los investigadores se propusieron identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en relación con los códigos de lectoescritura en esta etapa de la educación superior, así como los contextos de producción de los escritos. Utilizando un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y el método de análisis de contenido, recopilaron y analizaron 100 documentos elaborados por 20 estudiantes de primer año de educación media superior de una institución privada del Estado de Puebla.

Para el análisis y categorización de los escritos, utilizaron el software ATLAS.ti versión 9.0.72. Los resultados del estudio, que se basaron en el análisis de tres tipos de textos producidos por los estudiantes (cuaderno de viaje, ensayo y anecdotario), revelaron que las prácticas de lectoescritura muestran los rasgos que definen las competencias comunicativas asimiladas a lo largo de la vida escolar, su funcionamiento y cómo los estudiantes se relacionan con la sociedad. Estos hallazgos permiten reflexionar sobre el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

El objetivo de la investigación fue identificar las dificultades principales de los estudiantes respecto a los códigos de lectoescritura en la educación media superior, y analizar el contexto de los escritos. Los resultados del estudio indican que las dificultades más destacadas que enfrentan los alumnos en relación con los códigos de lectoescritura están relacionadas con aspectos gramaticales. La ortografía y la redacción son áreas en las que los estudiantes de nivel medio superior muestran carencias evidentes. Estos desafíos se manifiestan en los textos a través de errores ortográficos, vocabulario limitado y falta de coherencia en la expresión de ideas. Además, se observa que los estudiantes no utilizan adecuadamente los signos de puntuación.

En su estudio, Avendaño-Guevara y Balderas-Gutiérrez (2023) resaltan que el contexto en el que se producen los escritos puede tanto estimular como restringir la fluidez de la escritura

en los estudiantes. Por un lado, experiencias positivas y entornos emocionales favorables pueden potenciar la creatividad de los estudiantes. Por otro lado, las estructuras gramaticales presentes en el aula pueden limitar la expresión escrita. Experiencias negativas, derivadas de ambientes hostiles, pueden resultar en la producción de escritos breves y poco estructurados. El uso correcto de estructuras gramaticales y ortografía es fundamental para desarrollar competencias comunicativas efectivas. Se sugiere promover el aprendizaje y desarrollo de habilidades de lectoescritura considerando el contexto social y cultural de cada estudiante. Las vivencias, experiencias y creencias, así como las condiciones de tiempo y espacio presentes en los textos producidos, son factores que pueden influir en la facilidad o dificultad para escribir.

El análisis de contenido reveló las condiciones de producción que influyen en los textos, así como los aspectos psicológicos, sociológicos y culturales del emisor. Se observó que los estudiantes no se enfocan en el contenido de su comunicación, sino en su papel como emisores. Su principal objetivo es transmitir sus sentimientos y emociones, sin importar quién sea el destinatario de su mensaje. Esto subraya la relevancia del sujeto que escribe.

En última instancia, es fundamental reconocer los desafíos que enfrentan los estudiantes al analizar y reflexionar sobre sus escritos. Se busca resaltar y preservar la riqueza humana en la escritura, más allá de una evaluación mecánica basada en una lista de criterios. Se propone cambiar la perspectiva que considera al estudiante como subordinado, y en lugar de señalar errores desde una pedagogía puramente normativa, se debe explorar lo que va más allá de los textos estudiantiles. Esto implica mirar al sujeto que escribe, considerando sus sentimientos, experiencias de vida, familia y contexto local.

En el ámbito de la Psicología Positiva, la investigación realizada por Leal (2017) se adentra en la comprensión de cómo la escritura puede influir en una serie de factores

emocionales y motivacionales. Este estudio se enfoca en distintas variables, entre las que se incluyen la autoeficacia, que se refiere a la confianza en las habilidades personales, y el estilo atribucional, un componente esencial de la motivación. Además, se consideran las actitudes hacia la escritura y los beneficios que se obtienen de la expresión escrita. Se espera que los hallazgos de este estudio ofrezcan una comprensión más detallada de los mecanismos que impulsan la escritura, lo cual podría ser valioso para la creación de estrategias pedagógicas en el aula.

El desarrollo de habilidades lingüísticas es crucial para el aprendizaje del estudiante, ya que estas habilidades se aplican a todas las demás áreas del conocimiento. Esto es especialmente cierto en el caso de la escritura, la redacción y el análisis de textos. Sin embargo, muchas de las directrices que los estudiantes reciben no son pertinentes y no se aplican de manera efectiva, lo que hace que la escritura se perciba como una tarea difícil y poco apreciada. Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias que promuevan la competencia en la escritura. En este sentido, la investigación de Leal (2017) podría proporcionar una base sólida para el desarrollo de tales estrategias, al arrojar luz sobre los factores que motivan a los estudiantes a escribir.

Miras et. al (2013) llevaron a cabo un estudio con estudiantes del último curso de Educación Media Obligatoria en Barcelona. De un grupo de 120 alumnos de un centro escolar concertado, se seleccionaron al azar 48 estudiantes, 27 chicas y 21 chicos, de edades comprendidas entre 15 y 16 años. La investigación tenía como objetivo explorar las relaciones entre las creencias de los estudiantes sobre la lectura y la escritura, y la calidad de sus textos de síntesis y el alcance de su aprendizaje.

El objetivo de este estudio era profundizar en los aspectos afectivo-motivacionales que influyen en el comportamiento de los estudiantes y que, de alguna manera, afectarán su

desempeño académico. A lo largo de la investigación, se destacaron los estudios y teorías que demuestran la relevancia de estos factores en el proceso de aprendizaje de la escritura. Los investigadores argumentan que, aunque la escritura está incluida en el currículo, a menudo no se le presta la atención adecuada en las instituciones educativas.

Aprender a expresarse por escrito es un proceso complejo y prolongado que involucra no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales. Si no abordamos la escritura considerando estos aspectos, puede convertirse en una tarea académica más para los estudiantes, en lugar de una actividad atractiva que los haga sentirse escritores en potencia. Los investigadores sostienen que escribir requiere un entorno favorable y un estado psicológico positivo que permita a los estudiantes enfrentar esta actividad con confianza y sin temor.

Desde la perspectiva de la psicología, se reconoce que variables como la autoeficacia y las actitudes son importantes para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existe una paradoja: aunque sabemos que es crucial motivar y fomentar la creencia en la autoeficacia, en la práctica resulta desafiante implementarlo de manera efectiva.

Con el objetivo de mejorar la precisión del estudio, se analizaron las actitudes y dos aspectos relacionados con la autoeficacia en el contexto de la escritura. Uno de estos aspectos se centra en los procesos cognitivos involucrados en la escritura, mientras que el otro aborda la autoeficacia en actividades de escritura de manera más general. Además, se incluyó un componente motivacional: las atribuciones causales. Estas atribuciones pueden afectar tanto las emociones como la motivación y están interrelacionadas con la autoeficacia. Por lo tanto, todas estas variables desempeñaron un papel fundamental en la investigación realizada en el entorno educativo.

La pregunta central de este estudio se enfoca en si las creencias de autoeficacia en la escritura influyen en las atribuciones que los estudiantes hacen sobre su propio éxito. En esta muestra específica, se encontró una relación sólida y directa entre la autoeficacia y la dimensión de Éxito-Esfuerzo. Esto significa que los estudiantes que confían en su habilidad para escribir correctamente tienden a atribuir sus logros en la escritura al esfuerzo que dedican. Los resultados de la investigación resaltan la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de la escritura. Las actitudes, las atribuciones y la autoeficacia tienen un impacto directo en el rendimiento en la producción escrita.

Concha y Espinosa (2022) realizaron un estudio para examinar las experiencias de estudiantes de diversos grados escolares durante una actividad de escritura libre en grupo. Recopilaron datos personales, relatos espontáneos e interpretaciones de la experiencia a través de diálogos con 15 estudiantes de dos escuelas. Llevaron a cabo análisis subjetivos e inductivos, compararon todas las entrevistas y formularon resultados basados en tres dimensiones de la experiencia: el plano individual, el social y el situado.

Los investigadores observaron que las experiencias vividas enriquecen a los estudiantes y les brindan la oportunidad de expresar sus emociones de manera libre, tanto las positivas como las negativas, lo que les permite desahogarse. Los estudiantes reconocieron que la vida escolar es un espacio fundamental para su formación, construcción de identidad y reconocimiento mutuo. Además, demostraron una alta valoración de la vida personal a través de la escritura escolar, considerándola como un medio para expresar y experimentar emociones, aliviar penas y resolver problemas.

Este estudio exploró las emociones, la motivación y la identidad que influyen en la experiencia de los estudiantes de diferentes edades y contextos durante una intervención de

escritura libre en comunidad. Los resultados indican una experiencia positiva en tres dimensiones. A nivel individual, los estudiantes apreciaron la posibilidad que brinda la escritura libre para que su vida personal se refleje en los textos escolares. Esto incluye expresar y revivir emociones, liberar tensiones y abordar temas de interés personal, así como reflexionar sobre su propia vida y ejercer su identidad.

En el ámbito social, se amplía la noción de escritura auténtica para incluir la escritura personal como una forma de desahogo y reflexión, además de cumplir propósitos comunicativos. En cuanto al contexto situado, los datos revelan entusiasmo y alivio al descubrir que escribir en el aula no tiene por qué ser una tarea impuesta, estructurada, rutinaria o punitiva. En cambio, se valora la posibilidad de escribir libremente en un ambiente favorable, donde compañeros y docentes colaboran auténticamente en torno a temas significativos para la comunidad.

En relación con la motivación para escribir, los resultados sugieren que está estrechamente relacionada con el propósito de la escritura escolar. Este propósito, a su vez, se vincula con la posibilidad de expresar emociones y construir la identidad a través de la escritura. La emoción que surge al escribir sobre temas personales y relevantes para los estudiantes, así como la oportunidad de escribir con diversas funciones que a menudo quedan fuera del aula (como liberarse de problemas o reflexionar sobre sí mismos), otorgan significado a la escritura en la comunidad. Por lo tanto, no es necesario participar en ella por obligación o forzar un interés.

En el ámbito de la identidad, los resultados respaldan una perspectiva sociocultural de la escritura: la mediación de la palabra escrita genera formas de participación y oportunidades para apropiarse y reconstruir prácticas culturales.

Los comentarios críticos de los estudiantes sobre la escritura escolar tradicional reflejan una resistencia a las identidades que se les ha impuesto en la escuela y una necesidad de reconocimiento de su verdadera identidad. En el futuro, sería relevante explorar si las restricciones de expresión que los estudiantes mencionan con respecto a la escritura escolar (sus preocupaciones, intereses y opiniones) podrían estar influyendo en su percepción general de la escuela.

Según Smagorinsky & Mayer (1986), las prácticas tradicionales de escritura en el ámbito escolar a menudo excluyen a los estudiantes, desmotivándolos y limitando sus posibilidades expresivas e identitarias. Esto contribuye a un sentimiento general de desafección hacia la educación formal. Sin embargo, las experiencias de escritura libre recopiladas en este estudio sugieren que el sentido de la escritura escolar no debe limitarse al futuro académico o laboral; también puede encontrarse dentro del aula, fomentando el crecimiento personal y el bienestar individual y colectivo en las comunidades escolares.

Aunque la muestra y la naturaleza cualitativa de este estudio no permiten generalizar conclusiones a toda la población, los resultados resaltan las posibilidades pedagógicas de la escritura libre en el aula. Específicamente, se observa que esta práctica puede mediar en el desarrollo de la motivación y la identidad de los estudiantes. Para profundizar en esta línea de investigación, sería relevante explorar cómo estos efectos positivos podrían influir en otras funciones de la escritura dentro del contexto escolar, como su función epistémica o su papel en la certificación de aprendizajes.

Varios modelos teóricos han sugerido que la lectura y la escritura tienen un impacto significativo en los procesos de pensamiento, aprendizaje y adquisición de conocimientos en los estudiantes. Estas propuestas han sido corroboradas por numerosas investigaciones (Boscolo,

1995; Flower, et al. 1990; Miras, 2000; Newell, 2006). La lectura y la escritura son consideradas como algunas de las tecnologías más potentes disponibles para aprender y pensar.

Se ha observado que el impacto de las creencias transaccionales sobre la lectura y la escritura es más pronunciado en los aspectos de la tarea que pueden considerarse interpretativos, aquellos que requieren del estudiante una elaboración y construcción personal, que en los aspectos que se centran más en la literalidad del texto. De manera similar a los resultados obtenidos por Schraw y Bruning (1996; 1999), y White y Bruning (2005), se ha encontrado que nuestros estudiantes más transaccionales tienden a ir más allá de la información dada y logran elaborar textos propios más organizados e integrados.

Los procesos de lectura y escritura se ven afectados por las creencias que las personas tienen sobre ellos. Estas creencias no son solo un conjunto de ideas cognitivas y lógicas, sino también de emociones y actitudes que se activan al leer y escribir. Estas creencias influyen en la forma en que las personas realizan estos procesos y en cómo se relacionan con el aprendizaje. Por ejemplo, si las personas creen que leer es una actividad aburrida y difícil, es probable que lean menos y que no disfruten de la lectura. Esto puede afectar a su desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural. Por el contrario, si las personas creen que leer es una actividad placentera y enriquecedora, es probable que lean más y que aprovechen los beneficios de la lectura. Esto puede favorecer su aprendizaje, su creatividad y su comunicación. Por lo tanto, las creencias sobre la lectura y la escritura son un elemento fundamental para comprender estos procesos y su impacto en el aprendizaje. Con esta revisión de los antecedentes teóricos, se pretende dar cuenta de la importancia de estas creencias y de cómo se han abordado desde diferentes perspectivas.

3.2 Nacionales

El objetivo principal de la investigación realizada por el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) en Medellín, Antioquia, y la Institución Universitaria de Envigado (IUE) en Envigado, Antioquia, bajo la dirección de los académicos Londoño-Vásquez y Ospina -Chica (2018), era evaluar el nivel de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a los programas del ITM. Se llevó a cabo una intervención experimental con un grupo de estudiantes, mientras que otro grupo se mantuvo como control. La intervención se basó en la lingüística textual y la lectura crítica. Entre los participantes había estudiantes de cuatro cursos de lengua materna seleccionados al azar y los que finalizaban o comenzaban sus estudios.

Los resultados indican que el grupo experimental mostró un avance cualitativo significativo en los aspectos más relevantes de la textualidad y la lectura crítica. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en aspectos formales como la ortografía y la puntuación. A pesar de los avances, persisten dificultades en estos aspectos, lo que sugiere que un curso de cuatro horas no es suficiente para abordar las deficiencias que los estudiantes traen de su educación previa.

Por tanto, si la universidad pretende transformar significativamente el nivel de alfabetización de los estudiantes recién ingresados y convertirlos en lectores y escritores autónomos capaces de mantenerse actualizados e innovar, es fundamental capacitar a los profesores, en los dos aspectos centrales explorados en esta investigación.

En el ámbito de la escritura, las investigaciones contemporáneas enfatizan la importancia de integrar la lectura y la escritura para evaluar los niveles de competencia lectora en el contexto de la producción escrita.

En particular, la lectura crítica, relacionada con la comprensión lectora y la producción escrita, sigue siendo un proceso complejo para muchos universitarios, especialmente en las dimensiones valorativa y sociocultural. Debido a su entorno, consumo sociocultural o capital simbólico, los estudiantes enfrentan dificultades para distinguir entre diferentes posturas ideológicas y discursos dogmáticos en los textos argumentativos. Esto a menudo resulta en una evaluación insuficiente de la fiabilidad de los datos, la coherencia de los argumentos y las consideraciones racionales presentadas en los textos.

En resumen, el uso de criterios de literacidad y la aplicación de rúbricas permiten una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa, facilitando la identificación de deficiencias textuales y la formulación de enfoques metodológicos basados en la Lingüística Textual para fortalecer adecuadamente las habilidades de escritura.

El propósito de este estudio es examinar la importancia de integrar el factor motivacional en la enseñanza de la escritura. De Caso-Fuertes y García-Sánchez (2006) sostienen que la motivación influye mucho en el desempeño académico y que es fundamental estimular el interés de los alumnos en lo que aprenden, en vez de demandarles esfuerzo. De acuerdo con la teoría del interés, las destrezas deben enseñarse y practicarse en el contexto en el que se utilizan, no de forma aislada (Mayer, 2001). Esta teoría se fundamenta en el planteamiento de John Dewey de que el aprendizaje basado en el interés es más efectivo que el basado en el esfuerzo.

Los autores revisan estudios de diversas culturas sobre motivación y rendimiento, y concluyen que existe una falta de investigación sobre la motivación en la escritura, que es un área curricular fundamental. Presentan técnicas y estrategias para fomentar la motivación en la escritura y reconocen que pueden existir implicaciones en los textos escritos por estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Para complementar el tema, los autores sostienen que los investigadores deben motivar y reconocer la autoeficacia de los individuos para guiarlos hacia una escritura productiva. La autoeficacia es el núcleo de la motivación, especialmente en la escritura, que es el campo o contexto de los estudios del autor (Pajares, 2003). Otro determinante de la motivación son las atribuciones que los estudiantes hacen de sus éxitos o fracasos, que afectan su ansiedad y estado emocional, y, por ende, su motivación (Valle et al., 2002; Wolters & Pintrich, 2001). Investigadores como Mussen et al. (1990) o Carrasco y del Barrio (2002) han estudiado este factor.

Las implicaciones académicas de fomentar la motivación hacia la escritura son significativas, ya que la escritura no solo está relacionada con el área de Lenguaje, sino que también es fundamental en todo el currículo escolar (Elbow, 1998; 2000). Esta necesidad de aumentar la motivación hacia la escritura para mejorar el rendimiento académico es relevante no solo para los estudiantes con dificultades, sino también para aquellos sin dificultades de aprendizaje o con un rendimiento inferior (de Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2006).

Además, el desarrollo de la autoeficacia tiene efectos positivos, como la mejora en la composición escrita de estudiantes con dificultades de aprendizaje que reciben entrenamiento específico (Carrasco y del Barrio, 2002). Asimismo, el entrenamiento en diversos aspectos de la escritura, como la planificación, la reflexión o la motivación de manera general, conduce a mejoras en las actitudes y otros aspectos motivacionales relacionados con la escritura (Carrasco y del Barrio, 2002).

A pesar de que los modelos contemporáneos de escritura reconocen la importancia de los aspectos emocionales y motivacionales en el proceso de composición escrita (Alamargot & Chanquoy, 2001), la mayoría de las investigaciones se centran en los aspectos cognitivos y

metacognitivos, dejando de lado componentes motivacionales como las actitudes o la autoeficacia (Sexton, Harris & Graham, 1998; Wong, 2000), a pesar de su relevancia en la adquisición de conocimientos. Es fundamental recordar que la motivación varía según el área de conocimiento, ya que las habilidades y el conocimiento se adquieren en contextos significativos (Hartman, 2001; Mayer, 2001).

Por lo tanto, la motivación específica hacia la escritura, especialmente la autoeficacia percibida, es un factor clave para el desarrollo de la competencia escritora (Pajares, 2003). La escritura implica un proceso complejo que demanda la movilización de diversos recursos, tales como el conocimiento lingüístico, el conocimiento temático, el conocimiento retórico y el conocimiento metacognitivo, los cuales sólo pueden gestionarse eficazmente con una motivación clara y definida (Bruning & Horn, 2000). En este sentido, se hace imprescindible incorporar la motivación hacia la escritura en el currículo de la enseñanza de la composición escrita, tanto en los niveles básicos como en los superiores. Esta motivación es tan importante como el aprendizaje de estrategias para una escritura de calidad, ya que influye en el interés, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes al enfrentarse a las tareas de escritura. Si conseguimos potenciar esta motivación, junto con el dominio de estrategias cognitivas, podríamos reducir las dificultades que muchos estudiantes experimentan al escribir, así como mejorar sus resultados académicos y su satisfacción personal.

Murcia (2011) realizó un estudio cualitativo y exploratorio sobre la gestión de procesos metacognitivos en la escritura de relatos. La investigación se llevó a cabo con diez estudiantes voluntarios que cursaban el primer año de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Universidad Javeriana. Los participantes elaboraron textos en computadora, guardando cada

versión en archivos distintos. Los textos presentaron errores, a pesar de la poca experiencia de los estudiantes en la producción de narrativas.

El estudio se originó a partir de la inquietud manifestada por docentes de lengua materna y segunda lengua de dos instituciones de educación superior. Se optó por trabajar con voluntarios de primero y segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, debido a la pertinencia del programa académico y la cercanía de la autora con este. El estudio examinó la emergencia y gestión de procesos metacognitivos de regulación y control, como la planificación, detección de errores, corrección de errores y supervisión, relacionados con el conocimiento procedimental asociado a la autorregulación y el control consciente de la propia actividad cognitiva, en este caso, la escritura. Esto evidencia la importancia de incorporar programas y actividades de escritura en el ámbito educativo para favorecer el desarrollo de la metacognición. Esta perspectiva potenciaría aspectos vinculados con las creencias personales, estimulando el control, la planificación y la ejecución de la escritura con el apoyo de la experiencia y las vivencias del estudiante.

De acuerdo con Flower (1979), los textos analizados en este estudio podrían categorizarse como prosa de escritor. Este término se refiere a un tipo de texto que presenta información limitada y un vocabulario específico del ámbito en el que se utiliza. Además, estos textos suelen exhibir problemas de cohesión, coherencia, gramática y léxico. Pero estos textos se escribieron para leer y transmitir un mensaje, por lo que las intervenciones correctivas hacían más claros y comprensibles. Las razones por las que no se mejoraron hasta alcanzar textos de calidad y una estructura adecuada al género narrativo pueden ser diversas: una competencia escrita limitada de la que los autores quizás no sean conscientes, falta de conocimiento de las características del género, o falta de planificación, revisión y control conscientes. También puede

sucedier que los autores no apliquen estos procesos metacognitivos debido a sus creencias personales.

En su investigación, Rodríguez Modera (2018) resalta la relevancia y prioridad de la escritura en los estudiantes, aunque su enfoque abarca áreas más amplias como matemáticas, ciencias naturales y lenguaje. Este estudio documental tiene como objetivo describir la influencia del aprendizaje autorregulado, la motivación, la autoeficacia y la metacognición en la producción escrita. El aprendizaje se aborda como un proceso autorregulado que surge a través de la metacognición y la motivación en la producción escrita, considerando fases como la planificación, la textualización y la revisión. Los resultados se analizan en función de las condiciones de la investigación, incluyendo el componente pedagógico, especialmente el papel del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio examinó investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado y la producción escrita, considerando los componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales, así como las etapas del proceso de escritura (planificación, redacción y revisión) y el papel del docente en el aprendizaje autorregulado. Se concluyó que la autorregulación es el resultado de un proceso educativo en el que los estudiantes adquieren herramientas para gestionar sus recursos de aprendizaje y dirigirlos hacia el logro de sus objetivos. La investigación demostró que estudiantes de diferentes niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad, pueden desarrollar un aprendizaje autorregulado si reciben la formación adecuada para tomar decisiones activas, satisfecho y logrado metas personales.

En primer lugar, se mencionó el componente cognitivo, que se relaciona con las fases de planificación y textualización en la producción escrita. Se concluyó que el aprendizaje autorregulado favorece la creación de planes más complejos, jerarquizados y orientados hacia la

audiencia y el objetivo del texto. Esto lleva a una mayor dedicación a la fase de planificación en comparación con los planes elaborados antes de recibir formación en autorregulación.

En cuanto a la textualización, se identificaron elementos clave como el monitoreo, el diálogo interno y la auto instrucción. Estos elementos favorecen la toma de decisiones para modificar prácticas y comportamientos, lo que resulta en textos de mayor calidad tanto en forma como en contenido. Algunos hallazgos incluyen un mayor desarrollo de ideas, cambios en la estructura, mayor frecuencia en la elaboración de introducciones y conclusiones, y segmentación de párrafos. Todo esto se hace con la premisa de construir un texto que cumpla con los objetivos del escritor y se adapte a las particularidades de la audiencia.

En la segunda fase de la escritura, la revisión, se pasa de realizar acciones automatizadas, como corregir la ortografía o la puntuación (lo que Bereiter y Scardamalia llaman “revisión superficial” en 1987), a ejecutar acciones con sentido. Esto es posible gracias a la reflexión y la gestión de los propios recursos, lo que modifica la percepción de la tarea de escribir y la considera desde una perspectiva comunicativa.

El escritor en formación se esfuerza por mantener las perspectivas del escritor y del lector, tratando de desempeñar ambos roles para llegar a la etapa de revisión. Es crucial señalar que la revisión es un proceso muy complejo y, aunque los estudiantes empleen, adapten y modifiquen estrategias metacognitivas para cambiar su percepción de la tarea, no siempre logran realizar una revisión profunda. Esto está fuertemente influenciado por el nivel de desarrollo lingüístico del estudiante.

La investigación proporcionó una comprensión profunda del aprendizaje autorregulado, un elemento clave que motiva a los estudiantes a gestionar sus recursos para lograr una producción escrita exitosa. El objetivo es dotar a los estudiantes de las herramientas cognitivas y

metacognitivas necesarias para que experimenten la escritura desde una perspectiva de logro, generando un vínculo emocional positivo y sintiéndose capaces de perseverar en el proceso, acercándose a lo que, según sus creencias, significa ser un buen escritor.

Este proceso está intrínsecamente articulado, y todos los elementos contribuyen a que los estudiantes se enfoquen en la escritura desde la perspectiva activa de un escritor. No obstante, es importante aclarar que esto no garantiza un desempeño exitoso; más bien, es un proceso complejo en el que los logros se miden en función de los esfuerzos realizados.

En relación con el componente motivacional, se examinó su influencia en la autoeficacia y las creencias como factores determinantes en el desempeño de los estudiantes en la escritura. Se determinó que proporcionar situaciones que ayuden al aprendiz a acercarse a su creencia sobre el éxito y el buen desempeño es un elemento prioritario en el aprendizaje autorregulado. Esto se debe a que el logro y el cumplimiento de metas establecen un vínculo emocional positivo con la actividad, motivando al estudiante a tomar las acciones necesarias y a tomar decisiones pertinentes para experimentar la satisfacción de alcanzar sus objetivos.

La motivación abarca elementos importantes en el desarrollo individual, como la superación de la frustración, el reconocimiento de los logros, el cumplimiento de metas, la adaptación frente a errores y la confianza en sí mismo, entre otros. Estos elementos influyen directamente en la producción escrita.

Por último, se aborda la cuarta categoría: el papel del docente en el aprendizaje autorregulado. Se concluye que el maestro, a través de su reflexión y transformación en su metacognición y motivación, guía al estudiante en la gestión de sus recursos y en la modificación de su entorno. El objetivo es ceder el control sobre el proceso de aprendizaje y propiciar

oportunidades para que cada miembro del aula, desde su rol, se convierta en un actor principal que logra el cumplimiento de metas y experimenta la satisfacción por los logros obtenidos.

La investigación realizada por Castro Zapata (2016) sobre la influencia de las estrategias pedagógicas en el desarrollo de la competencia comunicativa escritural en estudiantes de grado segundo. Se expone el enfoque metodológico, la población y los instrumentos utilizados, así como los principales hallazgos y conclusiones.

Se adoptó un enfoque mixto, con un diseño DEXPLS de tipo descriptivo. La investigación combinó un análisis cuantitativo y cualitativo de las variables mediante la aplicación de tres instrumentos: entrevistas a los docentes, para comprender las estrategias pedagógicas empleadas; diario de campo, para registrar las observaciones y reflexiones del investigador; y encuesta a los estudiantes, para evaluar su competencia comunicativa escritural.

La población estuvo conformada por 120 estudiantes y 6 docentes de una institución educativa pública de Zipaquirá, Colombia. Los resultados del estudio revelaron que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes tienen un impacto significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa escritural de los estudiantes. Entre las estrategias más relevantes se encuentran la escritura creativa, que fomenta la exploración de la imaginación y la creatividad en la producción textual; la retroalimentación, que brinda información oportuna y formativa para la mejora continua de las habilidades escriturales; la evaluación formativa, que permite ajustar la instrucción en función de las necesidades individuales de cada estudiante; y el aprendizaje colaborativo, que promueve el trabajo en equipo, la comunicación y el aprendizaje entre pares.

La investigación concluye que la implementación de estrategias pedagógicas variadas y contextualizadas, que atiendan a las necesidades e intereses de los estudiantes, es fundamental

para el desarrollo de la competencia comunicativa escritural. Se recomienda a los docentes: diversificar las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula; implementar estrategias que fomenten la participación y el protagonismo de los estudiantes en el proceso de escritura; propiciar espacios de reflexión y autoevaluación sobre el propio desempeño escritural; establecer criterios claros y coherentes para la evaluación de los textos producidos; y apoyarse en recursos tecnológicos que faciliten la escritura y la retroalimentación.

3.3 Regionales

Dentro de la presente investigación, no se encuentran antecedentes que aborden específicamente la relación entre creencias de autoeficacia y orientación motivacional en la creación y redacción de textos en los contextos locales o departamentales del Cauca, y menos en la ciudad de Popayán, pues se deja entrever que esta área de estudio ha sido notablemente subexplorada, lo que subraya la originalidad y la necesidad del presente trabajo. No obstante, en un esfuerzo por contextualizar y proporcionar un marco de referencia regional, se incluirán estudios relacionados que se desarrollaron en el departamento del Valle del Cauca, los cual presentan ciertas similitudes temáticas, por lo tanto, este estudio regional ofrecerá una base comparativa útil y ayudará a resaltar la particularidad y relevancia del trabajo investigativo en el contexto específico.

Se encuentra el trabajo de Alarcón (2016), denominado “Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica” el cual expone que la autoeficacia y autorregulación se fundamenta en las teorías de Bandura y Zimmerman, quienes destacan la importancia de los aspectos cognitivos y motivacionales en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se subraya la relevancia de promover y desarrollar estos aspectos en los entornos escolares como parte del apoyo educativo proporcionado a los niños,

donde la interdependencia entre la autorregulación y la autoeficacia es crucial para la planificación y predicción de rendimientos y resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se presentan enfoques teóricos que consolidan la visión del aprendizaje como un proceso dinámico y autónomo, mediado por una relación interdependiente de factores cognitivos y motivacionales que guían y determinan las acciones del sujeto para lograr un aprendizaje eficiente conforme a sus metas, además, se exploran los conceptos de autoeficacia y autorregulación y su manifestación en niños de los primeros niveles educativos, contribuyendo así a la formación y desarrollo de sus capacidades críticas, reflexivas y transformadoras de su realidad.

Por otro lado, se encuentra la investigación de García (2021) titulado como “Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia”, la cual presenta mediante la interpretación de datos, la relación entre la aplicación de estrategias pedagógicas y la mejora de competencias de lectura y escritura y mecanismos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Pacífico, con el objetivo de analizar la incidencia de estrategias metodológicas y didácticas en la motivación y autorregulación del aprendizaje, y en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales; dejando entrever en sus resultados que, los estudiantes ampliaron su conciencia metacognitiva y mejoraron en aspectos motivacionales, de autoeficacia y lectoescriturales, pues pasaron de elaborar frases sin cohesión y coherencia a comprender y producir textos académicos como ensayos.

4 Fundamentación teórica

4.1 Creencias de autoeficacia y escritura

La autoeficacia es un constructo psicológico que se define como la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para realizar acciones y lograr objetivos. Según Freire y Ferradás (2020), la autoeficacia influye en la forma cómo las personas enfrentan los retos, la cantidad de esfuerzo y perseverancia que invierten en el proceso de aprendizaje, así como la manera en que controlan sus emociones y acciones ante los obstáculos. La autoeficacia es, por tanto, un factor determinante para el éxito académico y personal de los estudiantes, ya que les permite desarrollar una actitud positiva hacia el estudio, establecer metas realistas y desafiantes, buscar estrategias efectivas para el aprendizaje y evaluar sus progresos y resultados. Así, la autoeficacia contribuye a mejorar el rendimiento académico, la satisfacción personal y el bienestar psicológico de los estudiantes.

Según la teoría social cognitiva, la autoeficacia es la creencia que tiene una persona en su capacidad para realizar una tarea o afrontar una situación (Freire y Ferradás, 2020). Esta creencia influye en el rendimiento académico, la motivación y el bienestar de los estudiantes o sujetos, por ende, la autoeficacia se construye a partir de cuatro fuentes principales, que son las siguientes:

- a) Las experiencias de dominio, que son los logros o fracasos que se han tenido en situaciones similares a la actual (Schunk, 1995), dado que estas experiencias proporcionan información directa sobre la propia competencia y generan expectativas de éxito o fracaso, asimismo, al ser positivas aumentan la autoeficacia, mientras que las negativas la disminuyen.

- b) La observación vicaria, que consiste en aprender a través de la observación de otros que realizan la misma tarea o se enfrentan al mismo desafío (Bandura, 1986), lo que permite comparar la propia capacidad con la de los demás y modelar sus estrategias y comportamientos, ya que la observación vicaria puede incrementar o reducir la autoeficacia, dependiendo del nivel de similitud y éxito percibido entre el observador y el modelo.
- c) La persuasión verbal, que abarca los mensajes que se reciben de otras personas sobre la propia capacidad para realizar una tarea o afrontar una situación (Schunk y Pajares, 2002), lo que hace que estos mensajes pueden provenir de fuentes externas, como profesores, padres o compañeros, o internas, como el diálogo interno o la autoevaluación; es así como la persuasión verbal puede reforzar o debilitar la autoeficacia, dependiendo del grado de credibilidad y apoyo que se otorgue a los mensajes.
- d) Las respuestas fisiológicas y emocionales, que son las sensaciones físicas y emocionales que se experimentan ante los desafíos (Pajares, 1997), dado que estas pueden indicar el nivel de preparación y confianza para enfrentar una tarea o situación; igualmente, las respuestas fisiológicas y emocionales positivas, como la relajación, el entusiasmo o la alegría, favorecen la autoeficacia, mientras que las negativas, como el estrés, el miedo o la ansiedad, la obstaculizan.

La autoeficacia tiene un impacto significativo en la motivación de las personas y su capacidad para superar obstáculos. Cuando las personas creen que tienen las habilidades necesarias para tener éxito, es más probable que se sientan motivadas para enfrentar desafíos y persistir en sus esfuerzos, incluso cuando se encuentran con dificultades. Por otro lado, las personas que tienen una baja autoeficacia pueden dudar de sus habilidades y, por lo tanto,

pueden ser menos propensas a esforzarse y más propensas a rendirse cuando se enfrentan a obstáculos.

La autoeficacia también es un factor determinante para el aprendizaje, el rendimiento y el bienestar de las personas. Las creencias de autoeficacia pueden influir en las expectativas de las personas sobre lo que pueden lograr, los objetivos que se establecen y las estrategias que utilizan para alcanzar estos objetivos. Por ejemplo, una persona que tiene una alta autoeficacia en un área particular, como las matemáticas, puede establecer metas más altas y utilizar estrategias más efectivas en esa área que alguien que tiene una baja autoeficacia.

Albert Bandura desarrolló la teoría de la autoeficacia, en la que propuso que las creencias de autoeficacia influyen en el comportamiento y el rendimiento humano, de igual manera, plantea que una persona con un alto nivel de autoeficacia es más probable que se comprometa con sus tareas, persista en sus esfuerzos y tenga un mejor rendimiento. Por otro lado, una persona con un bajo nivel de autoeficacia puede ser más propensa a evitar tareas que considera desafiantes y puede tener un rendimiento inferior.

La autoeficacia no es un rasgo fijo, sino que puede cambiar a lo largo del tiempo y en respuesta a diferentes experiencias. Las experiencias pasadas de éxito o fracaso pueden influir en las creencias de autoeficacia de una persona. Por ejemplo, una persona que ha tenido éxito en el pasado en una tarea particular puede tener una mayor autoeficacia en esa tarea en el futuro. Del mismo modo, una persona que ha experimentado fracasos en el pasado puede tener una menor autoeficacia en tareas similares en el futuro.

En su investigación, Canto (1999) exploró la teoría de la autoeficacia de Bandura y presentó resultados que utilizaban esta teoría para explicar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Según Canto, la autoeficacia de Bandura se ha estudiado en la

última década por su relevancia en la fijación y logro de metas, y su capacidad para identificar los factores y circunstancias que influyen en la percepción de sus propias capacidades (autoeficacia percibida).

Zimmerman (1995) también resaltó algunas características inherentes a la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen sobre sus habilidades para realizar tareas o actividades específicas. En segundo lugar, las creencias de eficacia están vinculadas a diferentes áreas de funcionamiento; por ejemplo, la autoeficacia en matemáticas difiere de la autoeficacia en el aprendizaje de filosofía. En tercer lugar, la medición de la autoeficacia depende del contexto en el que se trate de la tarea; por ejemplo, los estudiantes pueden expresar una menor autoeficacia cuando aprenden en situaciones competitivas comparadas con situaciones más cooperativas.

Finalmente, las medidas de autoeficacia dependen de un criterio referido a uno mismo; por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante se refiere a su confianza en poder hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación con el rendimiento de sus compañeros.

La escritura es una forma de expresarse y comunicarse que implica una serie de capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales. Estas capacidades son esenciales para el proceso de escritura y le permiten al escritor ordenar sus pensamientos de manera efectiva, escoger las palabras más apropiadas para comunicar su intención, elaborar oraciones coherentes y precisas, y transmitir un mensaje que sea comprensible y relevante para el lector (Bruning & Horn, 2000; Hayes, 2012).

Sin embargo, la escritura no es un proceso lineal ni mecánico, sino que implica una serie de decisiones estratégicas que el escritor debe tomar en función del propósito, el contexto y el público al que se dirige (Flower & Hayes, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987). Estas decisiones

implican aspectos como la planificación, la generación, la organización, la revisión y la edición del texto, que requieren de un alto nivel de autorregulación y metacognición por parte del escritor (Zimmerman & Risemberg, 1997; Graham & Harris, 2000).

Por lo tanto, la escritura es un proceso complejo y dinámico que involucra múltiples dimensiones cognitivas, lingüísticas y emocionales. El desarrollo de estas dimensiones es fundamental para mejorar la calidad de los textos escritos y para lograr una comunicación efectiva con los lectores. Así, la escritura se convierte en una herramienta poderosa para el aprendizaje, el pensamiento crítico y la creatividad (Graham et al., 2018; Kellogg & Raulerson, 2007; Torrance et. al 2016).

La autoeficacia, según Freire y Ferradás (2020), es la convicción que una persona posee sobre su habilidad para realizar una tarea o lograr una meta. En esta misma línea, esta variable psicológica es de gran importancia en el proceso de escritura, ya que puede influir en el grado de esfuerzo que el escritor dedica a su tarea, cómo afronta las dificultades y la motivación que siente para finalizar su trabajo (Pajares, 2003), por lo tanto, la autoeficacia es un factor determinante del éxito o fracaso de los escritores en sus proyectos académicos e investigativos.

Existen estudios que han analizado la relación entre la autoeficacia y el desempeño de los escritores. Por ejemplo, Pajares y Valiante (1997) encontraron que la autoeficacia predijo el rendimiento de los estudiantes de sexto grado en una tarea de escritura narrativa. Asimismo, Prat-Sala y Redford (2010) observaron que la autoeficacia influyó en la calidad de los ensayos argumentativos de los estudiantes universitarios. Estos y otros ejemplos muestran cómo la autoeficacia puede favorecer o dificultar el desarrollo de las habilidades de escritura en diferentes contextos educativos.

La confianza en las habilidades propias puede reforzarse mediante diferentes fuentes. Por ejemplo, el éxito en actividades anteriores puede aumentar la confianza en la capacidad para tener éxito en tareas futuras (Bandura, 1997). La observación de otros que tienen éxito en tareas similares también puede aumentar la confianza en las habilidades propias (Schunk, 1987). La persuasión verbal, como los comentarios positivos y el aliento de los demás, puede aumentar la confianza en las habilidades propias (Usher & Pajares, 2008). Finalmente, el estado emocional del escritor, como sentirse relajado y concentrado, puede aumentar la confianza en las habilidades propias (Pajares, 2003).

Estas fuentes de autoeficacia pueden generar experiencias positivas o negativas que afectan la percepción de la competencia del escritor y la expectativa de resultado (Bandura, 1997). Por ejemplo, una experiencia positiva, como tener éxito en una tarea de escritura, puede aumentar la percepción de competencia y la expectativa de éxito en tareas futuras. Por otro lado, una experiencia negativa, como fracasar en una tarea de escritura, puede disminuir la percepción de competencia y la expectativa de éxito en tareas futuras (Pajares, 2003).

En resumen, la escritura es una actividad que requiere de múltiples competencias cognitivas, lingüísticas y afectivas (Bruning & Horn, 2000), y la autoeficacia tiene un rol fundamental en esta actividad (Bandura, 1977). La creencia en las capacidades puede determinar el nivel de esfuerzo, persistencia y motivación que el escritor dedica a su tarea (Pajares, 2003), y esta creencia puede ser modificada por distintas fuentes, generando vivencias que inciden en la percepción de habilidad y la expectativa de resultado del escritor (Bandura, 1997). De este modo, la autoeficacia se configura como un factor clave para el desarrollo de la escritura, ya que influye en las estrategias, los procesos y los productos que el escritor realiza. Así, la autoeficacia es un constructo teórico que permite comprender y explicar los fenómenos psicológicos y educativos

que subyacen a la escritura, y que ofrece posibilidades para intervenir y mejorar esta competencia comunicativa.

4.1.1 Contextos y relaciones entre autoeficacia y escritura en el contexto religioso

La escritura, un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado o pensado, es una herramienta multifacética de comunicación y expresión. Su utilidad varía en función del contexto, la intención y el público objetivo, permitiendo informar, persuadir, entretener, crear y reflexionar, entre otras cosas.

Además de ser un medio de comunicación, la escritura es un instrumento para el desarrollo personal, social, cultural y espiritual, que permite a las personas expresar sus ideas, sentimientos, experiencias, conocimientos, valores y creencias. En este contexto, la autoeficacia, definida como la creencia en la capacidad de uno para tener éxito en situaciones o tareas específicas, juega un papel crucial. La autoeficacia en la escritura puede fortalecer la confianza de una persona en su capacidad para expresarse y comunicarse eficazmente, lo que puede mejorar su bienestar emocional, su autoestima y su satisfacción personal (Zimmerman, 2000b).

La escritura es una actividad compleja que implica diversos procesos cognitivos, afectivos y sociales, y que está profundamente influenciada por la autoeficacia, entendida como la creencia en las propias capacidades para lograr objetivos. Este constructo psicológico es importante en el ámbito educativo, pues influye en el esfuerzo, persistencia y resiliencia de los estudiantes en su trayectoria académica y en su capacidad para afrontar el aprendizaje, el estrés académico y las tareas exigentes. En este sentido, la autoeficacia se relaciona con el rendimiento académico, la motivación, la satisfacción y el bienestar de los estudiantes. Por ello, es necesario comprender los factores que determinan la autoeficacia de los estudiantes en la escritura, así como las estrategias que pueden favorecer su desarrollo.

La autoeficacia académica es una dimensión específica de la autoeficacia, que se define como el juicio que cada persona hace sobre su capacidad para afrontar con éxito las tareas y los desafíos académicos (Zimmerman, 1995). Esta construcción se compone de dos elementos: el prefijo “auto”, que alude al agente de la acción, y el sustantivo “eficacia”, que denota la competencia para ejecutar una actividad. La autoeficacia se sustenta en las creencias y la confianza que el individuo posee sobre sus recursos para vencer dificultades y alcanzar logros (Bandura, 1997). La autoeficacia académica tiene una influencia significativa en el desempeño escolar, la motivación, la autorregulación y el afecto de los estudiantes (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich, 2003; Usher & Pajares, 2008; Kitsantas & Zimmerman, 2009). Ejemplos de tareas académicas que requieren de autoeficacia son: resolver problemas matemáticos, escribir ensayos, participar en debates, presentar exposiciones, etc. La autoeficacia se puede medir con escalas que evalúan el nivel de confianza del estudiante para realizar diferentes actividades académicas.

En el ámbito laboral, la autoeficacia puede afectar de manera significativa el desempeño de un trabajador. Los individuos que tienen una alta autoeficacia se sienten más seguros de sus habilidades y competencias, lo que les permite asumir mayores retos, responsabilidades y oportunidades de aprendizaje. Además, la autoeficacia les ayuda a afrontar el estrés y la presión laboral con mayor optimismo y resiliencia. Por el contrario, los individuos que tienen una baja autoeficacia se perciben a sí mismos como incapaces o ineficientes, lo que los lleva a evitar situaciones que pongan a prueba sus capacidades o que impliquen algún riesgo. Asimismo, la baja autoeficacia les hace más vulnerables al estrés y la frustración laboral (Stajkovic & Luthans, 1998).

En los ámbitos sociales y personales, la autoeficacia tiene un impacto en la forma en que las personas se relacionan y gestionan sus propias emociones y comportamientos. Las personas que tienen una alta autoeficacia suelen sentir mayor satisfacción en sus actividades y relaciones, porque tienen confianza en su capacidad para influir en los resultados de su vida. Esta confianza en sí mismas les ayuda a desarrollar y mantener relaciones saludables, a resolver conflictos de manera efectiva y a afrontar retos personales con optimismo (Bandura, 1986).

La escritura desempeña un papel fundamental en el contexto religioso, cumpliendo con una variedad de funciones y propósitos. Entre estos, se encuentra la comunicación de mensajes de fe o doctrina, permitiendo a los creyentes expresar y difundir sus creencias (McGuire, 2008; Pargament, 1997). Además, sirve como medio para compartir experiencias personales relacionadas con la fe, proporcionando testimonios del impacto de la religión en la vida de las personas. Este intercambio puede fortalecer los lazos de solidaridad y apoyo entre los miembros de una comunidad religiosa.

La escritura también ofrece un espacio para la reflexión sobre la fe, permitiendo a los individuos explorar y profundizar en sus creencias y entender mejor su relación con lo sagrado. Esta reflexión puede llevar a un mayor conocimiento y aceptación de su fe, y puede servir como una forma de meditación y contemplación (Paloutzian, 2005).

Además, la escritura puede ser una herramienta eficaz para persuadir a otros, presentando argumentos y evidencias para convencer a los demás de la validez de una creencia o práctica religiosa. Esta forma de persuasión puede ser un medio eficaz de evangelización y propagación de la fe (Streib, 2001).

La autoeficacia en la escritura puede facilitar la participación y significativa en las prácticas religiosas y espirituales, como la lectura y la interpretación de textos sagrados, la

escritura de oraciones o reflexiones personales, y la comunicación de experiencias y testimonios de fe. La autoeficacia puede influir en el rendimiento, el aprendizaje, la persistencia y el bienestar de una persona en diferentes contextos y situaciones.

La escritura, como forma de comunicación y expresión que utiliza signos gráficos para representar el lenguaje, puede tener diversas funciones y propósitos, como informar, persuadir, entretener, crear, reflexionar, entre otros. La escritura también puede ser una herramienta para el desarrollo personal, social, cultural y espiritual de una persona.

En el contexto religioso, la escritura puede servir para transmitir, interpretar, estudiar y practicar las enseñanzas, los ritos, las normas y los valores de una fe o creencia determinada. La escritura también puede ser una forma de oración, meditación, contemplación y conexión con lo divino (Jepson, 2008; Hampton, 2013).

Es posible que la autoeficacia influya en cómo una persona se acerca, se involucra y se beneficia de la escritura religiosa. Por ejemplo, una persona con alta autoeficacia podría sentirse más confiada, motivada y satisfecha al escribir sobre temas religiosos, ya sea para aprender, compartir, dialogar o profundizar en su fe. Por otro lado, una persona con baja autoeficacia podría sentirse más insegura, ansiosa y frustrada al enfrentarse a la escritura religiosa, ya sea por falta de conocimientos, habilidades, recursos o apoyo. La autoeficacia también podría afectar la calidad, coherencia, originalidad y relevancia de los textos religiosos producidos por una persona.

La autoeficacia y la escritura se pueden examinar desde tres ángulos: la forma, el contenido y el propósito de la escritura. En términos de forma, la autoeficacia influye directamente en la calidad y cantidad de la escritura. Pajares (2003) sostiene que un individuo que se siente seguro y capaz de escribir sobre temas religiosos puede organizar sus ideas de

manera lógica, utilizar un vocabulario apropiado para el tema y el género, adherirse a las normas ortográficas y gramaticales actuales, y producir textos coherentes y cohesivos que transmitan su mensaje con claridad. Además, Graham y Perin (2007) argumentan que este individuo escribirá con más frecuencia y longitud, lo que le permitirá mejorar su competencia escritora y su conocimiento sobre el tema a través de la práctica constante.

En cuanto al contenido, la autoeficacia también tiene un impacto significativo en la escritura. Un individuo seguro y capaz de escribir sobre temas religiosos puede explorar diferentes aspectos, perspectivas y fuentes sobre el tema, lo que le proporcionará una visión más amplia y crítica de este (Pajares, 2003). Además, este individuo podrá expresar sus propias opiniones, argumentos y experiencias sobre el tema, lo que le dará una voz propia y auténtica que refleje su posición personal (Graham & Perin, 2007).

En términos de propósito, la autoeficacia afecta la motivación y el disfrute de la escritura. Pajares (2003) afirma que un individuo que se siente seguro y capaz de escribir sobre temas religiosos tendrá más interés en aprender, comunicar y transformar a través de la escritura. Además, Graham y Perin (2007) señalan que este individuo experimentará más satisfacción y placer al escribir, lo que le dará un sentido personal y trascendental a su actividad escritora.

En el ámbito de la escritura religiosa, la autoeficacia se percibe como la confianza en la habilidad propia para generar textos escritos efectivos que se vinculan con la fe y la espiritualidad. Según Bandura (1997), la autoeficacia puede potenciarse mediante la formación, la evaluación, la observación y el apoyo verbal. Estos recursos pueden implementarse en contextos educativos, pastorales o personales para fomentar la escritura en un entorno religioso como medio de aprendizaje, comunicación y transformación. Así, la escritura se convierte en una herramienta poderosa para el crecimiento personal y espiritual.

Para explorar esta relación entre la autoeficacia y la escritura religiosa, se podría realizar un estudio con estudiantes universitarios que cursen materias relacionadas con la religión o la teología. La autoeficacia de los estudiantes podría evaluarse mediante un cuestionario específico para la escritura religiosa, que mida aspectos como la confianza, la motivación, las estrategias y los resultados esperados. Además, se podrían analizar los textos religiosos que los estudiantes generen durante el curso, utilizando criterios como la claridad, la cohesión, la argumentación y la creatividad. De este modo, se podría determinar si existe una correlación entre la autoeficacia y la calidad de la escritura religiosa de los estudiantes, así como identificar los factores que favorecen o dificultan esta relación.

Las habilidades y capacidades de los líderes en el ambiente cristiano, como los pastores y sus esposas, se desarrollan especialmente en el ambiente espiritual. Esto les permite escribir con precisión sobre sus propias experiencias de vida, costumbres y realidades, lo que a menudo resulta en la producción de narrativas escritas que revelan sus verdades de manera magistral. En este contexto, la autoeficacia se relaciona con la confianza en la capacidad de producir textos escritos efectivos relacionados con la fe y la espiritualidad (Bandura, 1997). Esta autoeficacia en la escritura puede influir en la motivación y la calidad de los textos, lo que es relevante para un grupo cristiano, ya que las creencias de autoeficacia en la creación y redacción de textos pueden influir en la capacidad de comunicar efectivamente los principios y valores religiosos (Pajares, 2003).

En conclusión, la autoeficacia y la escritura son conceptos interrelacionados que pueden variar según el contexto religioso en el que se desarrollan. La autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad propia para realizar una tarea o alcanzar una meta, puede influir en la motivación, la calidad y la efectividad de la escritura. La escritura, a su vez, es una forma de

expresión y comunicación que puede ser potenciada por la autoeficacia, especialmente en el ámbito religioso. Por lo tanto, la promoción de la autoeficacia en la escritura puede ser una estrategia efectiva para mejorar la comunicación y la expresión de la fe y la espiritualidad en diversos contextos religiosos.

4.2 Orientación motivacional en la escritura religiosa

La orientación motivacional juega un papel fundamental en la escritura religiosa, ya que influye en la forma en que los individuos se acercan y se comprometen con esta práctica, por ende, la motivación intrínseca, caracterizada por el interés personal y la satisfacción interna, puede llevar a los individuos a escribir con un propósito más profundo, explorando y expresando sus creencias y experiencias espirituales de manera auténtica y apasionada; por otro lado, la motivación extrínseca, impulsada por factores externos como el reconocimiento social o la obligación, puede afectar la autenticidad y la profundidad de la escritura religiosa, haciendo que esta se enfoque más en cumplir con expectativas ajenas que en la verdadera conexión espiritual.

Es así como la orientación motivacional puede determinar la frecuencia y la dedicación con la que una persona se involucra en la escritura religiosa, dado que aquellos con una fuerte motivación intrínseca pueden encontrar en esta práctica una fuente constante de reflexión y crecimiento espiritual, mientras que quienes se sienten motivados extrínsecamente pueden participar de manera más esporádica o superficial, en pocas palabras, la orientación motivacional influye significativamente en la calidad, la autenticidad y la profundidad de la escritura religiosa, moldeando la manera en que las personas expresan y viven su espiritualidad a través de la escritura.

En este orden de ideas, la motivación, que se define como el conjunto de factores internos y externos que activan y orientan el comportamiento humano hacia la realización de

determinadas metas, es un fenómeno complejo que involucra aspectos cognitivos, emocionales y sociales. La motivación implica tanto la elección de las metas que se quieren alcanzar como la intensidad y la persistencia con las que se persiguen, además, se encuentra condicionada por la valoración que el individuo hace de sus capacidades, de las expectativas de éxito y de los incentivos asociados al logro, lo anterior, teniendo en cuenta lo que Reeve (2018) afirma “la motivación es el proceso que inicia, guía y mantiene el comportamiento orientado hacia el logro de metas” (p. 1).

La motivación es lo que impulsa a una persona desde dentro a actuar de cierta forma para lograr un fin. Es la energía que le ayuda a seguir adelante y vencer los desafíos que se le plantean. La motivación nace de una necesidad, un anhelo, el reconocimiento o la satisfacción de un logro. Como han señalado algunos expertos, la motivación consiste en un conjunto de procesos que hacen que una persona se ponga en marcha, que oriente su conducta y que mantenga su esfuerzo (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989). Estas palabras provienen del verbo latino “movere”, que quiere decir “movimiento”. En psicología, el concepto “motus” alude a la fuerza interna que da inicio, dirección y continuidad al comportamiento de una persona, manifestando su intensidad y duración hacia un objetivo.

Este proceso inicia el comportamiento a partir de la energía y el impulso necesarios para cada acción, y está vinculado a los procesos cognitivos y emocionales. Las creencias y expectativas de “lograr o alcanzar” juegan un papel crucial en la dirección de la motivación, al igual que algunos factores externos como las expectativas o las normas. Según Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

En su investigación, Ajello (2003) argumenta que la motivación debe entenderse como la fuerza impulsora que sostiene el desarrollo de actividades significativas para la persona y en las que esta participa. En el contexto educativo, la motivación se considera como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de manera autónoma. Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término “motivación” proviene del latín “motus”, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para llevar a cabo una actividad. La motivación se define como el proceso por el que el individuo establece un objetivo utiliza los recursos apropiados y mantiene una conducta específica para alcanzar una meta.

Bisquerra (2000a) define la motivación como un constructo teórico-hipotético que representa un proceso complejo que impulsa la conducta. Este proceso involucra múltiples variables, tanto biológicas como adquiridas, que influyen en la activación, dirección, intensidad y coordinación del comportamiento orientado a alcanzar metas específicas. Herrera et al. (2004) sostienen que la motivación es una de las explicaciones más importantes para entender el comportamiento humano, ya que representa lo que inicialmente determina que una persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en su logro (mantenimiento).

La teoría de Atkinson (1964), propone que la motivación de rendimiento se determina por el valor asignado a la meta y las expectativas de lograrla. Esta teoría tiene en cuenta las características de las personas con alta o baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno.

Ahora bien, dentro de la aplicación al contexto religioso, según las investigaciones realizadas por Valle et al. (2010), los creyentes con una alta motivación intrínseca, es decir, aquellos que estudian la palabra de Dios con el objetivo de comprenderla, emplean estrategias de

aprendizaje espiritual más efectivas que aquellos con una alta motivación extrínseca, es decir, aquellos que estudian la palabra de Dios buscando reconocimiento externo. La motivación religiosa, por lo tanto, se considera un proceso psicológico que impulsa la realización de actividades y tareas espirituales (Garrido y Rojo, 1996). Entre estas actividades, la escritura sagrada ocupa un lugar destacado en el currículo espiritual (Elbow, 1998; 2000).

Numerosos teólogos reconocen la importancia de establecer metas de aprendizaje espiritual para motivar al creyente. Se entiende que cuanto mayor es la motivación intrínseca, mayor es la relación con las metas de aprendizaje orientadas al dominio de las enseñanzas sagradas. Por otro lado, las metas relacionadas con la preservación de la autoestima están más vinculadas a la motivación extrínseca (Church, et. al, 2001; McGregor y Elliot, 2002). Además, las metas que aumentan el nivel de logro parecen estar dirigidas a obtener juicios favorables por parte de la comunidad religiosa.

La motivación académica es fundamental para el desarrollo personal y profesional de los pastores, ya que les permite adquirir y aplicar los conocimientos necesarios para ejercer su ministerio de manera eficaz y responsable. Sin embargo, la motivación académica no depende únicamente del interés o la voluntad de los pastores, sino también de las metas que se establecen al realizar y completar diferentes tareas de aprendizaje. Estas metas reflejan el valor que los pastores otorgan a su formación y rendimiento, y son un factor clave para entender su comportamiento motivado, según autores como Valle et al., (2002) y Wolters y Pintrich (2001).

Según los autores mencionados, la motivación está influenciada por las percepciones y creencias que un individuo tiene sobre sus propias habilidades y procesos cognitivos. Por lo tanto, es relevante examinar el papel del autoconcepto en las teorías de la motivación académica. Además, dado que se ha demostrado la importancia de las creencias de autoeficacia en el logro

académico (Linnenbrink y Pintrich, 2003), y considerando que estas creencias varían según el dominio o área de conocimiento, se puede inferir que la motivación también puede variar según el área curricular.

En consecuencia, es posible que un pastor esté altamente motivado para llevar a cabo actividades relacionadas con la teología, pero no sienta la misma motivación para escribir. De hecho, Pajares (2003) sugiere que la autoeficacia es fundamental para la motivación, especialmente cuando se trata de la escritura. Este contexto es especialmente relevante para los pastores, quienes a menudo interactúan con personas que enfrentan problemas significativos en áreas como la familia, las emociones, la educación, la economía y la soledad. Estas experiencias pueden motivar o desmotivar a los pastores a compartir sus historias a través de la escritura. Además, cada texto escrito lleva consigo un contenido de formación, motivación y fundamentación espiritual, doctrinal y moral.

4.2.1 Motivación intrínseca y extrínseca

El interés personal es un factor clave para la motivación, ya que implica una conexión emocional y cognitiva con la tarea que se realiza. Cuando las personas actúan movidas por su interés personal, experimentan placer y satisfacción por el hecho de realizar la tarea, sin depender de recompensas externas. Este tipo de motivación se asocia con la autodeterminación, que es la capacidad de elegir y controlar las propias acciones, así como de darles sentido y valor. Las personas autodeterminadas tienen un interés intrínseco por lo que hacen, se implican activamente y muestran persistencia y compromiso a largo plazo. Según Ryan y Deci (2000a), la autodeterminación es un constructo psicológico que refleja el grado en que las personas se sienten agentes de sus propias vidas. Los autores proponen la teoría de la autodeterminación (TAD), que sostiene que existen tres necesidades psicológicas básicas que influyen en la

motivación: la competencia, la autonomía y la pertenencia. Estas necesidades se satisfacen cuando las personas realizan actividades que les resultan interesantes, desafiantes y significativas, y que les permiten expresar su potencial y su identidad (Ryan & Deci, 2000b). La TAD se ha aplicado a diversos ámbitos, como la educación, el trabajo, el deporte y la salud, y ha demostrado su utilidad para explicar los procesos motivacionales y los resultados asociados a ellos (Ryan & Deci, 2017).

La motivación intrínseca es la que surge de factores internos, como el interés, el placer y la satisfacción personal asociadas a la actividad que se realiza, y que conduce a las personas a involucrarse en una tarea por el disfrute y la autonomía que les brinda. Brunner (1996) diferenció tres tipos de motivación intrínseca, cada uno con sus propias características: curiosidad, que responde al deseo de explorar y descubrir cosas nuevas; competencia, que se vincula a la necesidad de dominar y controlar el entorno; y reciprocidad, que se refiere a la necesidad de ajustarse a las exigencias y expectativas de la situación en la que se encuentra la persona.

Cada individuo, aunque vea lo mismo y en el mismo momento, no interpretará ni contará de la misma manera, lo que hace que el surgimiento de los escritos sea muy peculiar, por lo tanto, la motivación intrínseca se convertirá en contar a través del texto las experiencias espirituales y de cambio que han ocurrido en la persona, desde esa experiencia espiritual, que para cada ser es diferente, ya sea por un milagro, un momento espiritual o sentir que los vacíos desaparecen o entender la obra espiritual en el cambio que la persona vive

Un tipo de motivación que depende de factores ajenos al individuo es la motivación extrínseca, esta se basa en incentivos, recompensas o consecuencias que provienen del entorno y que pueden ser de distintos tipos (materiales, sociales, afectivos, etc.). Igualmente, la motivación extrínseca puede generar un comportamiento orientado a obtener los beneficios o evitar los

costes asociados a la acción, pero no necesariamente implica una implicación personal o un interés intrínseco. Según Reeve (2018), "La presencia de incentivos y consecuencias nos hace querer realizar aquellas conductas que nos traerán las consecuencias deseadas" (p. 84). Sin embargo, este tipo de motivación, puede ser menos estable y autónoma que la motivación intrínseca, ya que depende de la disponibilidad y el valor de los estímulos externos.

En cuanto a la motivación extrínseca para escribir, se construye desde una realidad más social. Cuando una persona o individuo muestra un cambio en su carácter, su modo de vida, su lenguaje/comunicación, esa evidencia le permite redactar/escribir textos desde esa experiencia que la misma vivencia social le está contando. Por todo esto, la motivación en la escritura religiosa puede ser intrínseca o extrínseca.

En relación con los dos tipos de motivación, Deci y Ryan (1985) sostienen que la motivación intrínseca se origina en intereses personales y satisfacción derivada de la actividad en sí misma y que la motivación extrínseca, por otro lado, se basa en recompensas externas o presiones sociales, es así, como en el contexto religioso, la motivación intrínseca puede derivar de la devoción personal y la conexión espiritual, mientras que la extrínseca puede estar relacionada con recompensas divinas o la aprobación de la comunidad religiosa.

4.2.2 Relación entre emoción y motivación

Al considerar los conceptos de motivación y emoción, es importante reconocer que, aunque son términos comunes, a menudo se malinterpretan o se usan de manera intercambiable sin una comprensión clara de sus diferencias semánticas. Según Palmero y Fernández et al. (2002), los procesos motivacionales se explican con las variables afectivas y emocionales, y viceversa, para explicar los procesos emocionales, se recurre a la variable motivacional.

El término “motivación” se asocia comúnmente con un conjunto de factores internos o externos que influyen en las acciones de una persona (RAE, 2023). De manera similar, el Diccionario de Psicología de Consuegra (2010) define la motivación como “estados y procesos internos que impulsan, dirigen o sostienen la actividad de un individuo” (p. 189).

Por otro lado, la palabra “emoción”, derivada del latín “emovere”, se utiliza actualmente para describir “cualquier estado mental agitado, vehemente o excitado del individuo” (Cofer, 2007, p. 367). Esto implica un proceso en el que se altera la conducta y los procesos psicofisiológicos en respuesta a situaciones o estímulos.

Según Pintrich y De Groot (1990), la motivación en el ámbito educativo se compone de tres elementos clave: las expectativas, que se refieren a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para afrontar una tarea; el valor, que tiene que ver con sus objetivos y percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; y el afecto, que engloba las emociones que surgen durante la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

Bisquerra (2000b) ha demostrado, desde una perspectiva neurofisiológica, la relación existente entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción suelen coincidir, dando lugar a lo que se conoce como cerebro motivacional/emocional, llamado Sistema Límbico.

Hablar de motivación implica considerar diversas perspectivas. Según Reeve (2018), existen varias teorías que explican el origen de los motivos y se interesan en cómo surgen. Por ejemplo, desde el psicoanálisis, se considera que los motivos emergen de manera inconsciente, mientras que el enfoque conductista pone énfasis en los incentivos ambientales.

Además, desde la perspectiva humanista, se reconocen motivos orientados hacia el potencial humano. Desde el enfoque cognitivo, estos motivos se atribuyen a los eventos y pensamientos que experimenta el individuo. A nivel fisiológico, el motivo se asocia con la actividad hormonal. En contraste, desde una perspectiva neurológica, se atribuye a las activaciones cerebrales. La teoría sociocognitiva reconoce cómo el pensamiento se guía por la exposición a otras personas. Finalmente, desde una perspectiva cultural, la motivación se manifiesta a nivel de grupos, organizaciones y naciones.

4.2.3 *Influencia de la motivación en la escritura*

De acuerdo con lo planteado por Klassen (2002), la escritura es un desafío que exige una elevada confianza en las habilidades propias para alcanzar el éxito académico. Esta afirmación pone de manifiesto la complejidad de la escritura y la importancia vital de la motivación para abordarla, considerando que la autoestima y las creencias de autoeficacia tienen un impacto en este proceso, que se asocia con el comienzo y el mantenimiento del comportamiento.

Según Bruning & Horn (2000), la motivación es un factor determinante para el desarrollo de la escritura, ya que influye en el interés y la disposición de los estudiantes para realizar esta actividad. La escritura es una tarea cognitivamente exigente que implica resolver problemas de diversa índole (Miras, 2000), por lo que los estudiantes requieren tener creencias motivacionales firmes sobre la importancia y el beneficio de la escritura para afrontar los retos y obstáculos que se presentan en el proceso. Asimismo, deben adquirir habilidades para ser perseverantes y adaptables, pues la escritura exige un monitoreo continuo del avance hacia las metas. Bruning & Horn (2000) evidencian que los escritores con alta motivación son capaces de emplear diferentes estrategias, técnicas y enfoques según sus propósitos y su público. Adoptan actitudes positivas no solo sobre la utilidad de la escritura, sino también sobre el compromiso con el proceso. Estos

escritores encaran la tarea con expectativa, sensación de control y una ansiedad baja, lo que se traduce en una producción escrita confiada y libre de estrés.

Los autores citados explican que la motivación se compone de cuatro dimensiones: el valor, la expectativa, el afecto y el ambiente. El valor se refiere a la percepción que tienen los estudiantes sobre la relevancia y el interés de la escritura para sus vidas personales, académicas y profesionales. La expectativa se relaciona con las creencias que tienen los estudiantes sobre su capacidad y competencia para escribir con éxito. El afecto tiene que ver con las emociones y sentimientos que experimentan los estudiantes al escribir, tales como placer, satisfacción, frustración o ansiedad. El ambiente se refiere al contexto social y físico en el que se desarrolla la escritura, incluyendo las condiciones materiales, las normas, las metas, el feedback y el apoyo de los demás. Estas dimensiones interactúan entre sí y afectan el comportamiento y el desempeño de los escritores (Bruning & Horn, 2000).

La motivación es un factor clave para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, pues influye en el nivel de esfuerzo, persistencia, estrategia y calidad que los estudiantes ponen en sus textos. Por ello, es necesario que los docentes promuevan la motivación de sus estudiantes hacia la escritura, mediante actividades que les permitan reconocer el valor, desarrollar la expectativa, regular el afecto y mejorar el ambiente de la escritura. De esta forma, se contribuye a formar escritores competentes, autónomos y reflexivos (Miras, 2000).

La escritura es una actividad intrincada que demanda habilidades cognitivas, lingüísticas y metacognitivas. Para generar textos de alta calidad, los escritores deben considerar factores como el propósito, la audiencia, el género, la estructura y el contenido. No obstante, muchos estudiantes de primaria y secundaria no desarrollan estas habilidades y se limitan a plasmar sus ideas sin reflexionar sobre el proceso de escritura. Según Scardamalia y Bereiter (1992), estos

estudiantes adoptan una concepción expresiva de la escritura, en la que el texto es simplemente un reflejo de su pensamiento. Esta concepción contrasta con la concepción transaccional, donde el texto es el resultado de una interacción entre el escritor y el lector, y por lo tanto requiere una planificación, revisión y evaluación constantes.

Una posible causa de esta diferencia es la falta de motivación que los estudiantes sienten hacia la escritura, ya que la perciben como una tarea tediosa, difícil y carente de sentido. Por ello, es necesario fomentar una actitud positiva hacia la escritura, que permita a los estudiantes valorar sus beneficios personales, académicos y sociales, y que los anime a superar los desafíos y riesgos que conlleva. Bruning & Horn (2000) proponen una serie de estrategias para mejorar la motivación de los estudiantes hacia la escritura, como ofrecerles oportunidades de elección, proporcionarles retroalimentación constructiva, crear un ambiente colaborativo y proporcionarles recursos y apoyos adecuados.

Es innegable que las creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura influyen en su habilidad para componer textos. Por lo tanto, es crucial que los alumnos experimenten la escritura como una actividad significativa y auténticamente comunicativa. Para lograr este objetivo y fomentar que los alumnos se apropien de la escritura, el papel del profesor es fundamental, ya que sus concepciones sobre la escritura influyen en las creencias de los estudiantes al respecto. Graham et al. (2002) han demostrado cómo las creencias del profesor determinan su estilo de enseñanza de la escritura.

No debemos olvidar que la motivación para escribir requiere una comprensión de la relación entre el lenguaje oral y el escrito (Bruning & Horn, 2000). Si los alumnos aprenden a hablar correctamente desde una edad temprana, ¿por qué les resulta tan difícil escribir bien cuando ambos lenguajes tienen el mismo objetivo? Quizás se deba a que el lenguaje oral está

inmerso en un contexto real, mientras que el lenguaje escrito exige más “imaginación” para situarse en la tarea. Por lo tanto, los profesionales deben contextualizar al máximo la situación en la que el niño debe escribir, haciéndola lo más auténtica posible.

4.2.4 Características del grupo de pastores

El grupo de pastores de la IPUC, objeto de esta investigación, se reconoce que sus auto creencias influyen de manera positiva y en algunos casos negativa en su motivación para escribir desde los espacios donde interactúan con otras personas, dado que son seres humanos que viven realidades muy especiales con las personas que comparten la vida cristiana y por esta razón, la oportunidad de transmitir enseñanzas desde las mismas vivencias no solo hace plausibles los escritos, sino que demuestran lo mucho que se hace por la humanidad, enseñar la poderosa palabra de Dios. De igual manera, no se descarta aprovechar sus conocimientos teológicos, morales y espirituales, teniendo en cuenta que en cada lugar de desarrollo de sus acompañamientos de iglesia acumulan experiencias valiosas.

Con lo anterior, se trae a colación a la escritura, la cual es considerada como una habilidad que requiere aprendizaje (Dupont, 1996, citado por Kindelán, 2010), dado que no se trata solo de desarrollar estrategias ortográficas mecánicas, sino también de comprender nuevas relaciones cognitivas y sociales (Tribble, 1996). A veces, las formas de pensar, vivir y educarse en contextos específicos no trascienden más allá de sus límites. Por lo tanto, es crucial motivar a escribir y dar a conocer las experiencias y perspectivas de lugares donde la tecnología puede no llegar, pero donde pueden surgir textos valiosos que reflejen formas de pensar, idiosincrasias y creencias.

A lo largo de la historia, la escritura ha sido una de las formas más elaboradas de comunicación en los seres humanos, y se reconoce que hablar y escribir presentan diferencias

significativas. Mientras gran parte de lo que se dice tiende a olvidarse con el tiempo, la escritura, debido a su riguroso uso de normas y estructuras gramaticales, perdura. El dominio de la escritura permite a una persona desempeñar un papel efectivo en contextos intelectuales, no solo en la gestión de asuntos cotidianos, sino también en la expresión de ideas y argumentos (Tribble, 1996).

Sin embargo, alcanzar un buen nivel de escritura no es tarea fácil. Desde los primeros años, se requiere práctica en la lengua materna, primero en la comunicación familiar y luego en el entorno escolar (Nunan, 1991; Tribble, 1996). La escritura se considera una habilidad lingüística difícil de adquirir, especialmente cuando se trata de una segunda lengua (Nunan, 1991; Estévez, Fidalgo y Torrance, 1996; Tribble, 1996; Dudley-Evans y St John, 1998; Alcaraz Varó, 2000). Esta percepción de dificultad al producir un texto escrito se manifiesta con frecuencia en la incomodidad que sienten muchos estudiantes al enfrentarse a tareas que requieren competencia escrita (Hedge, 1988; Jordan, 1997).

En el proceso de adquirir habilidades de escritura, es fundamental considerar las diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (Chafe, 1982; Harmer, 1991; Nunan, 1991; Tribble, 1996). Aunque los textos escritos y orales comparten algunas características comunes (Alcaraz Varó, 2000; Hyland, 2002), los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son distintos, ya que las actividades sociales, los contextos y los objetivos comunicativos también varían (Nunan, 1991; Tribble, 1996).

Igualmente, la escritura no solo implica componer, sino también comunicar (Hedge, 1988). El escritor debe entender lo que desea transmitir para que su mensaje sea bien recibido, llame la atención y cautive al lector. Escribimos por pasión, pero también por necesidad de compartir conocimiento y enseñar. Cada tipo de escritura debe tener un propósito real siempre

que sea posible (Pincas, 1982). Las actividades de escritura deben reflejar el objetivo último y permitir que el estudiante cree textos completos que transmitan una comunicación conectada, contextualizada y apropiada (Hedge, 1988).

En una sociedad industrial como la nuestra, la lectura se considera una habilidad esencial para la supervivencia, ya que nos permite enfrentar diversas demandas sociales (Tribble, 1996). Además, la escritura desempeña un papel fundamental en el proceso de comunicación. No solo es un medio de expresión, sino también una fuente de poder, una necesidad social y una herramienta para adquirir conocimiento y resolver problemas (Lindemann, 1987). Privarse de la oportunidad de aprender a escribir implica quedar excluido de una amplia gama de roles sociales, incluyendo aquellos que la mayoría de las personas en las sociedades industrializadas asocian con el poder y el prestigio (Tribble, 1996; Hyland, 2002). Los eventos públicos con implicaciones legales o financieras están documentados por escrito, y las actividades que requieren una organización y sistematización meticulosa se llevan a cabo con mayor éxito cuando se utiliza la escritura. En resumen, el dominio de la escritura permite a una persona desempeñar un papel efectivo en contextos intelectuales, no solo en la gestión de asuntos cotidianos, sino también en la expresión de ideas y argumentos (Tribble, 1996).

Dominar la escritura permite a cualquier individuo expresar de una manera única lo que desea, sueña y proyecta, convirtiéndose en un participante activo en el mundo actual. No solo con el habla, sino con la habilidad de describir el mundo, lo que sucede en él y a su alrededor, con sus palabras, su carácter, su impronta. Se entiende que a menudo escribimos por un acto muy personal, para contar nuestros sentimientos y lo que observamos como una abstracción que comprendemos y, a su vez, describimos.

4.3 Intersección de autoeficacia y motivación en la escritura religiosa

La literatura espiritual y cristiana, que abarca desde la poesía hasta el ensayo, la narrativa y el testimonio, ofrece una rica variedad de expresiones. Los autores de este género a menudo se inspiran en textos sagrados, que sirven como guías para las enseñanzas y directrices en las homilías y espacios de aprendizaje. Estos textos no solo ofrecen una visión de la historia y la cultura de los pueblos que los produjeron, sino que también revelan la voluntad divina e invitan a la conversión personal y comunitaria.

El filósofo y teólogo francés Paul Ricoeur ha explorado la riqueza y complejidad de los textos sagrados. Según Ricoeur (1976), estos textos son una fuente inagotable de inspiración y reflexión, y su interpretación puede generar una variedad de significados y aplicaciones en la vida cotidiana. Ricoeur sostiene que los textos sagrados contienen un excedente de sentido que trasciende el contexto histórico y cultural en el que se escribieron, y desafían al lector contemporáneo a encontrar su propia respuesta existencial.

Así, los textos sagrados se convierten en un espacio de diálogo entre el pasado y el presente, lo humano y lo divino, y lo individual y lo colectivo. La lectura e interpretación de estos textos pueden tener un impacto positivo en la vida de las personas que los consideran como una guía espiritual.

Cuando una persona experimenta transformaciones y avances en su vida, surge un impulso para narrar esos logros. Este impulso se intensifica cuando la persona percibe una conexión entre su vida espiritual y estas transformaciones, lo que refuerza su autoeficacia (Bandura, 1997). La autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad de uno para alcanzar los objetivos propuestos, influye en el nivel de motivación, esfuerzo y persistencia.

La literatura cristiana o espiritual puede ser un medio para comunicar esta autoeficacia, al mostrar cómo los textos sagrados han iluminado el camino de crecimiento personal y profesional

de los escritores. La escritura religiosa es una actividad que implica un alto grado de autoeficacia, entendida como la confianza en las propias habilidades y motivaciones. Según Zimmerman (2000a), las creencias de autoeficacia tienen un impacto directo en la motivación de los escritores, ya que determinan el nivel de esfuerzo, persistencia y estrategias que emplean para alcanzar sus metas. En el ámbito de la escritura religiosa, la autoeficacia puede influir en la forma en que los miembros de una comunidad cristiana se involucran en la creación de textos que reflejen su fe y espiritualidad.

Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad de uno para alcanzar metas específicas, es un factor determinante en la motivación y el logro de objetivos. Según él, las personas con altas creencias de autoeficacia tienden a establecer metas más desafiantes, se esfuerzan más por superar los obstáculos, se recuperan mejor de los fracasos y se sienten más satisfechas con sus logros. Estas características son fundamentales para la escritura religiosa, un proceso complejo que requiere planificación, revisión y evaluación constantes. Por lo tanto, se puede concluir que la autoeficacia es un elemento esencial para la escritura religiosa, ya que influye en la motivación y el rendimiento de los escritores. Los miembros de una comunidad cristiana que se sienten seguros al escribir textos religiosos pueden participar activamente en esta práctica, expresando su fe y espiritualidad a través de sus palabras. Además, la escritura religiosa puede fortalecer las creencias de autoeficacia al proporcionar retroalimentación positiva y oportunidades de aprendizaje.

La escritura es un medio de expresión que permite comunicar experiencias vividas. A través del ejercicio del pensamiento crítico y la indagación, el individuo puede plasmar con eficacia sus realidades y emociones, disfrutando del placer y la satisfacción de compartir con otros lo que siente y vive. La escritura no solo es una forma de registrar lo que nos sucede, sino

también de comprenderlo y transformarlo. Al escribir sobre la propia experiencia, los eventos que la conforman se organizan en el tiempo, lo que genera una percepción del cambio y una construcción de significados. Además, la escritura potencia la autoeficacia al permitir la elaboración de distintos relatos de los eventos y experiencias. Bruner (1990) respalda esta perspectiva, afirmando que la narrativa es una forma esencial de dar sentido a nuestras experiencias. La escritura nos permite crear nuestra propia versión de la realidad, dotándola de coherencia y sentido.

Según Bandura (1997), las personas con alta autoeficacia se caracterizan por asumir desafíos más grandes, invertir más esfuerzo, mostrar más perseverancia y mantener un mayor compromiso con sus metas frente a las adversidades, en comparación con aquellas que tienen una baja autoeficacia. Schunk (1991) confirma esta visión, argumentando que las creencias de autoeficacia son un factor crucial en la persistencia y el esfuerzo desplegado en la consecución de metas, ya que influyen en cómo las personas enfrentan los desafíos, se autoevalúan y se retroalimentan.

La escritura religiosa es una actividad multifacética que involucra aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Para redactar sobre temas de fe y espiritualidad, se requiere un conjunto de habilidades y conocimientos que no siempre se poseen o se han desarrollado de manera adecuada. Entre estos factores, destacan la autoeficacia y la motivación, que juegan un papel crucial tanto en el proceso como en el producto de la escritura religiosa.

La autoeficacia, definida por Bandura (1997) como la confianza que tiene una persona en su capacidad para llevar a cabo una tarea específica, en este caso, escribir sobre temas religiosos, es un elemento esencial. La autoeficacia en la escritura religiosa implica creer que uno tiene la capacidad de expresar sus propias creencias y experiencias espirituales de manera coherente,

convinciente y respetuosa, teniendo en cuenta el contexto, el propósito y el público al que se dirige el texto. Una persona con alta autoeficacia en la escritura religiosa se siente segura de su competencia lingüística, de su conocimiento del tema y de su capacidad para argumentar y persuadir a través de su escritura.

La motivación, por otro lado, está relacionada con el interés, el propósito y el valor que se le otorga a la escritura religiosa. La motivación para escribir sobre temas religiosos puede tener diversas fuentes, como la necesidad de comunicar, reflexionar o testimoniar la propia fe, el deseo de aprender o enseñar sobre aspectos religiosos, o el interés por participar en un debate o una comunidad religiosa. Una persona con alta motivación para la escritura religiosa se siente atraída por el tema, tiene una meta clara y significativa al escribir y percibe los beneficios personales y sociales de su escritura.

Cuando la autoeficacia y la motivación se alinean y se refuerzan mutuamente, se produce una mayor calidad y cantidad de escritura religiosa. Esto se debe a que una persona con alta autoeficacia en la escritura religiosa se siente capaz de expresar sus creencias y experiencias espirituales de manera coherente y convincente, lo que a su vez aumenta su motivación para seguir escribiendo (Zimmerman, 2000b). Así, la escritura religiosa se convierte en un medio para satisfacer las necesidades e intereses personales y sociales, así como para desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para escribir de manera más efectiva.

Es así como, la autoeficacia y la motivación son dos factores que influyen en la escritura religiosa. La autoeficacia se refiere a la creencia de un individuo en su capacidad para realizar una tarea específica, como escribir un texto religioso. La motivación se refiere al interés, la curiosidad, el propósito y el valor que un individuo le asigna a una tarea, como escribir sobre su fe. Estos dos factores se relacionan de forma bidireccional en la escritura religiosa. Por un lado,

la autoeficacia puede fomentar la motivación. Cuando un individuo se percibe a sí mismo como un escritor competente y capaz de expresar sus ideas religiosas, puede sentirse más motivado para escribir y disfrutar más de esta actividad, lo que a su vez puede mejorar su calidad de escritura. Por otro lado, la motivación puede reforzar la autoeficacia. Cuando un individuo se siente motivado para escribir y encuentra satisfacción y significado en esta actividad, puede desarrollar una mayor confianza en sus habilidades de escritura, lo que a su vez puede incrementar su autoeficacia, por ende, en la escritura religiosa al entrelazarse la motivación y la autoeficacia pueden potenciar a la otra, creando un ciclo positivo de refuerzo mutuo.

4.4 Implicaciones para la comunicación en un grupo cristiano

Las personas que viven experiencias espirituales experimentan una transformación profunda, que se refleja no solo en su visión del mundo sino también en su modo de expresarse. Estas experiencias se traducen en narraciones y descripciones que se plasman en textos auténticos, que tienen el potencial de inspirar y motivar a los lectores. La escritura, en este sentido, se convierte en un instrumento poderoso para el cambio y la mejora personal.

Bruner (1996) afirma que la narrativa es una forma básica de conocimiento que nos permite comprender nuestras experiencias y el mundo que nos rodea. Al narrar sus experiencias espirituales, las personas están construyendo una forma de conocimiento personal que puede compartirse con otros. Elbow (1981) denomina a este tipo de escritura como “auténtica”, ya que surge de la experiencia personal y tiene un propósito real para el escritor.

La escritura auténtica tiene la capacidad de generar una motivación intrínseca en los lectores. Deci y Ryan (2008) definen la motivación intrínseca como el interés de realizar una actividad por el placer o la satisfacción que produce en sí misma, sin depender de recompensas

externas. Cuando los lectores se enfrentan a textos auténticos que conectan con sus propias experiencias, se sienten inspirados y motivados a seguir sus propios intereses y objetivos.

Csikszentmihalyi (1997) argumenta que la experiencia del “flujo”, un estado de profunda concentración y disfrute en una actividad, es fundamental para la creatividad y el crecimiento personal. La escritura puede ayudar a las personas a entrar en un estado de flujo, permitiéndoles indagar en sus emociones, pensamientos y experiencias de una manera profunda y significativa.

La escritura auténtica que nace de las experiencias espirituales tiene un poder único para inspirar, motivar y generar un cambio positivo en los lectores. Al conectar con las emociones y experiencias de los demás, este tipo de escritura puede promover la autoexploración, el crecimiento personal y la transformación social.

La escritura auténtica también tiene implicaciones para la comunicación en un grupo cristiano. Al escribir sobre sus experiencias espirituales, las personas pueden expresar su fe, sus valores y sus creencias de una manera personal y honesta. Esto puede facilitar el diálogo, el entendimiento y la confianza entre los miembros del grupo.

La escritura auténtica también puede servir como un medio de evangelización y testimonio. Al compartir sus textos con otras personas fuera del grupo cristiano, los escritores pueden transmitir el mensaje del evangelio de una manera relevante y atractiva. Esto puede despertar el interés y la curiosidad de los lectores por conocer más sobre la fe cristiana.

La escritura auténtica también puede contribuir al desarrollo espiritual de los escritores y los lectores. Al escribir sobre sus experiencias espirituales, las personas pueden reflexionar sobre su relación con Dios, con ellos mismos y con los demás. Esto puede ayudarles a profundizar en su fe, a identificar sus fortalezas y debilidades, y a buscar el propósito de su vida. Al leer los

textos auténticos de otros, las personas pueden aprender de sus experiencias, sentirse acompañadas y apoyadas, y descubrir nuevas formas de vivir su fe.

La comunicación religiosa es un proceso complejo que implica la transmisión de creencias, valores y emociones entre los miembros de una comunidad de fe. La escritura es una de las formas más importantes de comunicación religiosa, ya que permite expresar, compartir y difundir el mensaje cristiano. Sin embargo, la escritura religiosa también presenta una serie de desafíos y dificultades, tanto para los autores como para los lectores. ¿Cómo escribir textos que reflejen fielmente las convicciones personales y colectivas? ¿Cómo captar la atención y el interés de los lectores? ¿Cómo persuadir y motivar a los lectores para que adopten una actitud o un comportamiento determinado? Estas son algunas de las preguntas que se plantean los miembros de un grupo cristiano cuando se enfrentan a la tarea de crear textos religiosos.

Para responder a estas preguntas, es necesario tener en cuenta dos factores psicológicos que influyen en el desarrollo de habilidades de escritura: la autoeficacia y la motivación intrínseca. La autoeficacia se refiere a la creencia de los individuos en su capacidad para realizar una tarea con éxito, mientras que la motivación intrínseca se refiere al interés y el placer que se obtiene de la realización de la tarea por sí misma (Deci y Ryan, 1985). Estos factores determinan el nivel de compromiso, esfuerzo y persistencia que los miembros de un grupo cristiano dedican a la creación de textos que expresen sus convicciones y valores.

La autoeficacia y la motivación intrínseca tienen un impacto positivo en la calidad y la efectividad de los textos religiosos. Los miembros del grupo con alta autoeficacia y motivación intrínseca estarán más dispuestos a asumir retos, a buscar información relevante, a utilizar estrategias adecuadas de planificación, organización y revisión, y a solicitar y aceptar

retroalimentación. Todo ello contribuye a la elaboración de textos más auténticos, coherentes y claros, que transmiten el mensaje cristiano con mayor precisión y persuasión.

Además, la autoeficacia y la motivación intrínseca también tienen un impacto positivo en la satisfacción y el disfrute de los miembros del grupo con el proceso de escritura. Los miembros del grupo con alta autoeficacia y motivación intrínseca experimentarán un mayor placer al escribir, al sentir que están realizando una actividad significativa y gratificante. Esto los llevará a tener una actitud más positiva hacia la escritura, a valorar más sus propios textos y a sentirse más orgullosos de sus logros.

Otro factor psicológico que influye en el desarrollo de habilidades de escritura es la orientación motivacional. La orientación motivacional se refiere al tipo de metas que los individuos persiguen al realizar una tarea. Según Elliott y Dweck (1988), existen dos tipos de orientación motivacional: la orientación al logro, que se basa en el deseo de demostrar competencia y obtener reconocimiento externo, y la orientación al aprendizaje, que se basa en el deseo de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

La orientación motivacional tiene un impacto significativo en cómo los miembros de un grupo cristiano perciben y afrontan los desafíos y las dificultades que se presentan en el proceso de escritura. Los miembros del grupo con una orientación al logro tienden a centrarse en el resultado final, en compararse con los demás y en evitar el fracaso. Esto puede generar ansiedad, frustración y baja autoestima, lo que puede afectar negativamente a la calidad y la efectividad de los textos religiosos. Por el contrario, los miembros del grupo con una orientación al aprendizaje tienden a centrarse en el proceso, en mejorar sus propias habilidades y en superar las dificultades. Esto puede generar curiosidad, confianza y alta autoestima, lo que puede mejorar la calidad y la efectividad de los textos religiosos.

En el ámbito de la escritura religiosa, la orientación al aprendizaje puede favorecer una mayor flexibilidad, creatividad y apertura a la retroalimentación, lo que puede mejorar la calidad y la efectividad de los textos producidos. Los miembros del grupo con una orientación al aprendizaje estarán más dispuestos a explorar diferentes formas de expresar sus ideas, a incorporar información nueva y relevante, a revisar y modificar sus textos según las sugerencias recibidas, y a aprender de sus errores. Todo ello contribuye a la elaboración de textos más originales, variados y adaptados al público objetivo, que transmiten el mensaje cristiano con mayor fuerza y convicción.

Por lo tanto, la orientación motivacional también tiene un impacto positivo en la satisfacción y el disfrute de los miembros del grupo con el proceso de escritura. Los miembros del grupo con una orientación al aprendizaje experimentarán un mayor placer al escribir, al sentir que están realizando una actividad desafiante y enriquecedora. Esto los llevará a tener una actitud más positiva hacia la escritura, a valorar más el proceso de aprendizaje y a sentirse más motivados para seguir escribiendo.

En conclusión, la autoeficacia, la motivación intrínseca y la orientación motivacional son factores psicológicos que influyen en el desarrollo de habilidades de escritura en el contexto de la comunicación religiosa. Estos factores pueden tener un impacto positivo en la comunicación dentro de un grupo cristiano, al facilitar la elaboración de textos religiosos más auténticos, persuasivos y motivadores. Por ello, es importante implementar estrategias que estimulen la autoeficacia, la motivación intrínseca y la orientación al aprendizaje de los miembros del grupo, tales como proporcionar retroalimentación constructiva, ofrecer opciones y recursos variados, fomentar la colaboración y el intercambio de experiencias, y reconocer los esfuerzos y los logros.

5 Apartado metodológico

5.1 Enfoque de investigación

El enfoque de investigación será mixto, combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos, ya que como lo señalan Hernández et. al (2011), todos los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad. El componente cuantitativo buscará medir y analizar las relaciones entre las variables de creencias de autoeficacia y orientación motivacional en la creación y redacción de textos en un grupo cristiano, utilizando herramientas estadísticas y el componente cualitativo permitirá una comprensión más profunda de estas relaciones a través de la interpretación de datos descriptivos y contextuales.

5.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación será multimétodo, que es una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación: (a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; (b) la selección del enfoque de investigación; (c) el levantamiento y análisis de la información; y (d) la interpretación de los resultados e inferencia (Ruiz, 2008), igualmente no experimental, transversal y descriptivo correlacional, dado que este diseño permitirá describir y analizar las relaciones entre las variables de interés sin manipular ninguna de ellas.

5.3 Población

La población estará compuesta por los miembros de la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia (IPUC) que participan en el programa "Educando con Calidad", un grupo específico de 200 personas, entre las cuales se encuentran pastores, líderes y esposas de pastores que se dedican a la enseñanza teológica.

5.4 Muestra

Se seleccionará una muestra representativa de esta población utilizando un muestreo no probabilístico intencional. La muestra estará constituida por 54 miembros del programa "Educando con Calidad", asegurando una diversidad suficiente para obtener resultados significativos para el componente cualitativo, quienes fueron seleccionados en función de su disposición y disponibilidad para participar en encuestas y el análisis de textos.

5.5 Técnicas

Se utilizarán encuestas que según García et. al (1993) las definen como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p.142). Estas estarán compuestas de preguntas cerradas para medir las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional de los participantes en relación con la escritura religiosa, donde las preguntas cerradas facilitarán el análisis cuantitativo de los datos, permitiendo identificar patrones y relaciones estadísticamente significativos, ya que “los datos cuantitativos se analizan a través de procedimientos estandarizados como la estadística descriptiva e inferencial y los cualitativos a través de codificación y evaluación temática” (Hernández, et al, 2011. p. 586).

Análisis de textos: Los textos producidos por los participantes durante el programa "Educando con Calidad" serán recolectados y analizados cualitativamente, lo que permitirá explorar cómo las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional se reflejan en la escritura religiosa de los participantes.

5.6 Instrumento

Cuestionarios estructurados: Diseñados para obtener datos cuantitativos sobre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa. Estos cuestionarios incluirán escalas de Likert, un instrumento de medición utilizado en la investigación cuantitativa, caracterizado por ser una escala aditiva de nivel ordinal, el cual consiste en una serie de ítems presentados como afirmaciones, ante los cuales los sujetos deben expresar su grado de acuerdo o desacuerdo, donde cada respuesta tiene un valor numérico asignado, y la suma de estos valores proporciona una puntuación total que indica la posición del sujeto en la escala, reflejando el grado en que presenta la actitud o variable que se está midiendo. Asimismo, este instrumento dentro de la investigación se utiliza para medir la intensidad de las creencias y motivaciones, esta escala fue elegida para recolectar los datos cuantitativos porque permite conocer de una manera sencilla y clara los comportamientos o actitudes del principal objeto de investigación que son las personas que hacen parte del programa "Educando con Calidad".

Textos producidos: Los documentos escritos por los participantes durante el programa serán analizados para identificar temas, patrones y la manifestación de creencias de autoeficacia y orientación motivacional.

5.7 Caracterización del instrumento

Cuestionarios estructurados: Validación mediante juicio de expertos y preguntas cerradas para asegurar su fiabilidad y validez, las cuales incluirán secciones específicas para medir autoeficacia y orientación motivacional.

Análisis de textos: Evaluación de los escritos producidos por los participantes para identificar cómo sus creencias y motivaciones se reflejan en su escritura.

5.8 Aspectos éticos

Confidencialidad: Se garantizará la confidencialidad de los datos personales y las respuestas de los participantes, dado que los datos se almacenarán de manera segura y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

Aprobación ética: El estudio se someterá a revisión y aprobación por un comité de ética de investigación para asegurar que cumple con las normas éticas y legales vigentes.

5.9 Fases del estudio

El estudio se dividirá en las siguientes fases:

1.Planeación:

- Definición de objetivos y formulación de preguntas de investigación.
- Selección de la población y diseño del muestreo.
- Desarrollo y validación de instrumentos de recolección de datos.

2. Recolección de datos:

- Aplicación de cuestionarios estructurados a la muestra seleccionada.
- Recolección de textos producidos por los participantes durante el programa "Educando con Calidad".

3. Análisis de Datos:

- Análisis estadístico de los datos cuantitativos para identificar relaciones entre las variables de autoeficacia y orientación motivacional.
- Codificación y análisis temático de los datos cualitativos para identificar patrones y temas emergentes.
- Análisis cualitativo de los textos producidos por los participantes, evaluando cómo reflejan sus creencias de autoeficacia y orientación motivacional.
- Integración de resultados cualitativos y cuantitativos en un análisis conjunto.

4. Interpretación y Conclusiones:

- Interpretación de los resultados en el contexto de los objetivos de la investigación.
- Elaboración de conclusiones sobre la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa.

5. Difusión:

- Redacción de informes y artículos científicos.
- Presentación de los resultados a la comunidad académica y a la comunidad cristiana participante.

Tabla 1*Matriz operacional de variables*

Objetivos específicos	Variablas	Dimensión	Indicador	Instrumento de medición	Escala de medición	Técnica de análisis
Identificar las creencias de autoeficacia presentes en los miembros de la comunidad cristiana respecto a la escritura religiosa.	Creencias de autoeficacia.	Seguridad en habilidades.	Grado de confianza en la capacidad para escribir textos religiosos	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes).
		Autopercepción de competencia.	Percepción de competencia en la escritura de textos religiosos	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes).
Relacionar las creencias de autoeficacia y la orientación	Creencias de autoeficacia	Seguridad en habilidades	Niveles de autoeficacia en la escritura religiosa.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Correlación doble cola Pearson

motivacional auto reportada por los miembros en relación con la práctica de la escritura religiosa en un grupo cristiano		Autopercepción de competencia	Percepción de competencia en la escritura de textos religiosos.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Correlación doble cola Pearson
	Orientación motivacional	Motivación intrínseca.	Grado de motivación intrínseca hacia la escritura religiosa.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Correlación doble cola Pearson
		Motivación extrínseca	Grado de motivación extrínseca hacia la escritura religiosa	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Correlación doble cola Pearson
Determinar cómo las creencias de autoeficacia influyen en la orientación motivacional de los miembros de	Creencias de auto eficiencia.	Seguridad en habilidades.	Grado de confianza en la capacidad para escribir textos religiosos.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Regresión lineal

la comunidad cristiana al participar en la escritura religiosa		Autopercepción de competencia.	Percepción de competencia en la escritura de textos religiosos.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Regresión lineal
		Motivación intrínseca	Grado de motivación intrínseca hacia la escritura religiosa.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Regresión lineal
		Motivación extrínseca.	Grado de motivación extrínseca hacia la escritura religiosa.	Cuestionario estructurado con ítems tipo Likert.	Ordinal	Regresión lineal

Nota. Matriz operacional de variables utilizando los objetivos específicos (2024).

6 Análisis y discusión de resultados

Para iniciar se hace importante destacar que el estudio se llevó a cabo con la participación de 54 miembros de una comunidad religiosa colombiana perteneciente al grupo "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal, donde la edad de los participantes varió entre 23 y 62 años, con una edad promedio de 40,1 años y una desviación estándar de 8,85 años, lo que indica una dispersión moderada alrededor de la media. Además, se observó una mayor representación del sexo masculino, que constituyó el 85,2% de los participantes, en comparación con el sexo femenino, que representó el 14,8%, lo que destacó que este perfil demográfico subrayará la predominancia masculina dentro de esta comunidad religiosa específica.

Se inicia con el análisis realizado a la edad de los participantes y si bien la muestra de participantes no fue extensa, se observaron edades disímiles, por este motivo, se optó por distribuir las edades en 4 rangos como se evidencia en la tabla 2, donde se puede observar que dentro de la población encuestada, la mayoría de los participantes son personas adultas entre los 41 y 55 años, dando como resultado el 81,4% que forma parte del grupo "Educación de Calidad"; por otro lado, el resto de la población encuestada, hace parte de los adultos que oscilan entre los 31 y 55 años. Este dato coincide con estudios realizados por Vargas (2014) y Moreno (2018), que indican una alta participación de adultos jóvenes (20-40 años) y adultos de mediana edad (40-60 años) en las congregaciones pentecostales, especialmente aquellos mayores de 30 años.

Tabla 2

Edad por rangos

Edad por rangos		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Rango de edad entre 23 y 30 años	7	13
	Rango de edad entre 31 y 40 años	20	37

Rango de edad entre 41 y 55 años	24	44,4
Rango de edad entre 56 y 62 años	3	5,6
Total	54	100

Nota. Datos tomados de los resultados de la investigación en el grupo “Educando con calidad” (2024).

la anterior tabla, permite la distribución de edades en la Comunidad "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal, dado que proporciona una visión detallada de la distribución de edades entre los participantes del grupo, basada en una muestra de 54 individuos.

Por un lado, se encuentra el primer grupo, el cual está compuesto por 7 individuos más jóvenes en el estudio, representando el 13% del total de la muestra. Esta proporción relativamente baja sugiere que los adultos jóvenes más tempranos están subrepresentados en comparación con otros grupos de edad dentro de la comunidad estudiada, lo que sugiere que este hallazgo refleja las diferentes dinámicas de participación según la edad, posiblemente influenciadas por factores como responsabilidades familiares, niveles de educación o etapas de desarrollo personal y profesional.

En el segundo grupo, el rango de edad es más amplio y cuenta con la participación de 20 individuos, lo que constituye el 37% del total de la muestra, lo que refleja una presencia considerable de adultos jóvenes y de mediana edad dentro del grupo estudiado, lo cual concuerda con los patrones demográficos observados en investigaciones previas sobre congregaciones pentecostales en Colombia, dejando entrever de esta manera que existe un entorno activo y diverso dentro de la comunidad "Educando con Calidad", lo que sugiere un compromiso continuo y variado con las prácticas y enseñanzas de la Iglesia Pentecostal, destacando su relevancia y dinámica dentro del contexto religioso contemporáneo.

El tercer grupo, y el más numeroso en la muestra, con 24 participantes que constituyen el 44.4% del total. Es notable que más de cuatro quintos de la muestra se encuentran en este grupo de edad, lo cual subraya la predominancia de adultos de mediana edad dentro de la comunidad "Educando con Calidad". Este hallazgo también coincide con investigaciones anteriores que han destacado la alta participación de esta cohorte de edad en congregaciones pentecostales en el país.

El cuarto y último grupo es el menos representado en la muestra, con solo 3 participantes que constituyen el 5,6% del total. Esta baja representación sugiere una menor presencia de adultos mayores dentro de la comunidad estudiada, por lo que este hallazgo puede reflejar varias tendencias generacionales y preferencias en la participación religiosa. Por un lado, la menor participación de adultos mayores podría estar relacionada con factores como la movilidad reducida, problemas de salud o limitaciones físicas que dificultan la asistencia regular a las actividades comunitarias y religiosas. Además, las generaciones mayores pueden tener diferentes formas de practicar su fe que no siempre implican una participación activa en grupos organizados, prefiriendo quizás formas más privadas o tradicionales de culto.

Con lo anterior, se deja entrever que la escasa participación de adultos mayores en la muestra del grupo "Educando con Calidad" pone de relieve la necesidad de un enfoque inclusivo que reconozca y atienda las diversas necesidades y preferencias de todos los grupos etarios dentro de la comunidad, ya que al entender estas dinámicas puede ayudar a la Iglesia Pentecostal a desarrollar estrategias que fomenten una participación más equilibrada y diversa, asegurando que todos los miembros, independientemente de su edad, se sientan comprometidos y valorados en su entorno espiritual.

En conjunto, la tabla refleja una distribución demográfica diversa, pero con una clara concentración en adultos jóvenes y de mediana edad dentro de la comunidad religiosa pentecostal estudiada. Por ende, estos hallazgos proporcionan una comprensión valiosa de las características y composición demográfica del grupo "Educando con Calidad" en relación con su edad, informando sobre posibles áreas de enfoque para futuras investigaciones o estrategias de participación comunitaria.

Ahora bien, en la siguiente tabla 3, se muestra una amplia mayoría de participación masculina en la encuesta realizada, lo que se debe, entre otros ámbitos, a la prelación masculina en las posiciones de liderazgo de la organización religiosa objeto de estudio. Según la doctrina pentecostal, el obispado pertenece a hombres que sean “maridos de una sola mujer²”, por lo cual los pastores (líderes de una congregación) son hombres. Sin embargo, las mujeres no son excluidas de la predicación de la palabra y también ocupan posiciones importantes como el diaconado o liderazgo en distintos ministerios, por lo que se puede observar la participación de un grupo, aunque minoritario, de mujeres.

Tabla 3

Distribución de sexo por los participantes

Sexo		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1 (M)	46	85,2
	2 (F)	8	14,8
Total		54	100

Nota. Datos tomados de los resultados de la investigación en el grupo “Educando con Calidad” (2024).

La Tabla 3 muestra la distribución por sexo de los participantes del grupo "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal. De un total de 54 personas encuestadas, se observa una marcada diferencia en la representación de género.

La mayoría de los participantes son hombres, con 46 individuos que constituyen el 85.2% de la muestra total, lo que esta alta representación masculina indica es una predominancia significativa de hombres dentro de la comunidad estudiada, por lo que esta tendencia puede estar influenciada por varios factores, como roles tradicionales de género dentro de la iglesia, responsabilidades y liderazgo comunitario, y posiblemente una mayor inclinación de los hombres en esta comunidad hacia la participación en actividades religiosas y educativas.

En contraste, las mujeres están subrepresentadas en comparación con los hombres, con solo 8 participantes que constituyen el 14.8% de la muestra, por ende, esta baja participación femenina podría reflejar diferencias en las expectativas culturales y sociales sobre el rol de las mujeres en la religión y la comunidad, así como posibles barreras que las mujeres puedan enfrentar para participar activamente en estos grupos.

El análisis de estos datos resalta la necesidad de explorar más a fondo las razones detrás de esta disparidad de género y considerar estrategias para fomentar una participación más equilibrada, lo que podría implicar la creación de programas y actividades que atraigan y apoyen a las mujeres dentro de la comunidad, asegurando que sus voces y contribuciones sean reconocidas y valoradas. Es así como, la distribución por sexo en la Tabla 2 destaca una clara predominancia masculina dentro del grupo "Educando con Calidad", subrayando la importancia

de abordar y equilibrar la representación de género para enriquecer la dinámica y la inclusión en la comunidad religiosa.

6.1 Análisis sobre las variables del estudio

A continuación, se presentan los análisis relacionados con el desarrollo de los objetivos específicos del estudio, por lo que, en consonancia con los objetivos planteados, se procedió a abordar el primer objetivo específico, que consistía en identificar las creencias de autoeficacia presentes en los miembros de la comunidad cristiana respecto a la escritura religiosa. Para ello, se realizaron encuestas estructuradas ayudadas de cuestionarios tipo Likert que permitieron recoger información sobre la percepción de los individuos acerca de su capacidad para redactar textos religiosos de manera efectiva.

Este objetivo es fundamental para comprender cómo los miembros de la comunidad perciben sus habilidades y competencias en la escritura religiosa, lo cual puede influir significativamente en su participación y contribución a las actividades de la iglesia, además identificar estas creencias de autoeficacia es crucial, ya que una alta autoeficacia puede motivar a los individuos a involucrarse más activamente en la producción de textos religiosos, sermones, y otros materiales escritos que son esenciales para la vida espiritual y la educación de la congregación.

De igual manera, entender las creencias de autoeficacia puede ayudar a la iglesia a diseñar programas de capacitación y apoyo que fortalezcan estas habilidades, promoviendo así una mayor participación y enriquecimiento de la comunidad a través de la escritura. Este análisis no solo proporciona una visión sobre la confianza que los miembros tienen en sus capacidades, sino que también identifica posibles áreas de mejora y desarrollo que pueden ser abordadas para fomentar una comunidad más inclusiva y comprometida.

Es así como el análisis del primer objetivo específico ha permitido obtener una comprensión profunda de las creencias de autoeficacia relacionadas con la escritura religiosa entre los miembros de la comunidad cristiana.

En la figura 1, se presentan los resultados obtenidos, los cuales indican las valoraciones de diferentes estrategias por parte de la población participante. Los resultados muestran que la valoración de la tarea obtuvo una media (M) de 6,7, destacándose como la estrategia más valorada. Las creencias de autoeficacia también recibieron una alta valoración, con una media de 6,2.

La orientación a meta intrínseca y las creencias de control fueron igualmente bien valoradas, ambas con una media de 6,0. Estas valoraciones sugieren que los participantes consideran importantes sus propias capacidades y el control que sienten sobre sus tareas, así como su motivación interna para alcanzar metas personales.

Por otro lado, la estrategia de autorregulación obtuvo una media de 5,5, lo que indica una valoración moderada. Esto podría señalar que, aunque los participantes reconocen la importancia de gestionar sus propios comportamientos y procesos de aprendizaje, esta no es su estrategia preferida.

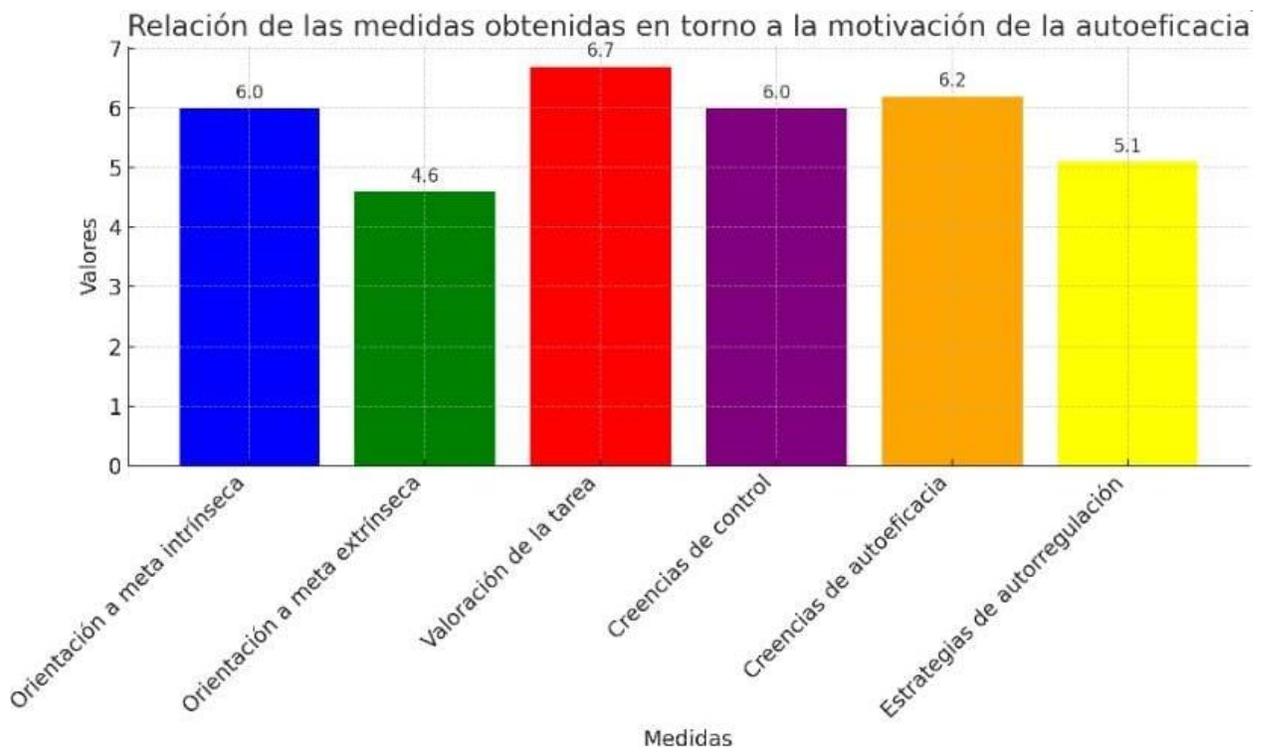
La orientación a meta extrínseca recibió la valoración más baja, con una media de 4,6. Esto sugiere que los participantes no están tan motivados por recompensas externas o reconocimiento externo en comparación con las motivaciones intrínsecas y sus creencias en su propia capacidad y control.

Con lo anterior, se refleja que las estrategias más valoradas están relacionadas con la autoeficacia, la valoración de la tarea, y las metas intrínsecas, mientras que las estrategias de autorregulación y orientación a metas extrínsecas son menos preferidas.

Los resultados descritos se muestran en la figura 1 a continuación:

Figura 1.

Relación de medias obtenidas en torno a la motivación y la autoeficacia.



Nota. La figura muestra la relación de las medidas obtenidas en torno a la motivación de la autoeficacia. Fuente: Propia (2024).

La figura 1, presenta un análisis visual de las distintas medidas relacionadas con la motivación de la autoeficacia en los miembros de la comunidad "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal.

A continuación, se detalla el análisis de cada medida:

1. La orientación o meta intrínseca obtuvo un valor de 6.0, indicando que los participantes están motivados principalmente por factores internos, como la satisfacción personal y el interés en la tarea, lo que destaca la importancia de la motivación intrínseca en el contexto de la escritura religiosa y las actividades comunitarias.

2. La orientación a meta extrínseca recibió el valor más bajo, 4.6, lo que sugiere que los participantes están menos motivados por recompensas o reconocimiento externos. Este hallazgo puede implicar que las estrategias de motivación que dependen de recompensas tangibles son menos efectivas para esta comunidad.

3. La valoración de la tarea obtuvo la puntuación más alta, con un valor de 6.7, lo que indica que los participantes valoran altamente la importancia y relevancia de las tareas que realizan. La alta valoración de la tarea puede estar vinculada a un mayor compromiso y dedicación en sus actividades religiosas y educativas.

4. Las creencias de control, con un valor de 6.0, reflejan la percepción de los participantes sobre su capacidad para influir en los resultados de sus acciones. Este valor alto sugiere que los miembros de la comunidad sienten que tienen un control considerable sobre sus logros y actividades, lo que puede potenciar su motivación y esfuerzo.

5. Las creencias de autoeficacia, con un valor de 6.2, indican una fuerte confianza de los participantes en sus propias capacidades para realizar tareas específicas. Esta alta autoeficacia puede fomentar la participación activa y el desarrollo de habilidades en la escritura religiosa y otras áreas de la vida comunitaria.

6. Las estrategias de autorregulación recibieron una valoración de 5.1, lo que sugiere un uso moderado de técnicas para gestionar y controlar el propio aprendizaje y comportamiento. Aunque no es la medida más alta, indica que los participantes reconocen la importancia de la autorregulación, aunque quizás no la practiquen tan intensamente como otras estrategias.

Teniendo en cuenta lo anterior, la figura 1, resalta que las estrategias más valoradas por los participantes están relacionadas con la motivación intrínseca, la autoeficacia y la valoración de la tarea, mientras que las estrategias orientadas a recompensas extrínsecas y la autorregulación son menos destacadas. Estos resultados pueden guiar el desarrollo de programas y actividades que refuercen las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca, promoviendo un mayor compromiso y participación dentro de la comunidad religiosa.

A continuación, se da respuesta al segundo y tercer objetivo específico con los cuales se buscó, por un lado, relacionar las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional auto reportada por los miembros en relación con la práctica de la escritura religiosa en un grupo cristiano, por otro lado, determinar cómo las creencias de autoeficacia influyen en la orientación motivacional de lo miembro de la comunidad cristiana al participar en la escritura religiosa.

En la Tabla 4 se presentan los resultados de las correlaciones a dos colas Pearson entre diversas variables relacionadas con la motivación y la autoeficacia en los miembros de la comunidad "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes:

En primer lugar, se encontró una correlación positiva significativa entre la orientación motivacional intrínseca y la valoración de la tarea ($R^2 = 0.446$, $p < 0.01$), lo que indicó que los participantes que están motivados internamente tienden a valorar más las tareas que realizan; asimismo, se observó una correlación positiva significativa entre la orientación intrínseca y las

creencias de control ($R^2 = 0.474$, $p < 0.01$), sugiriendo que aquellos con alta motivación intrínseca también sienten que tienen un mayor control sobre sus actividades; de igual manera, la orientación intrínseca mostró una correlación positiva significativa con las estrategias de autorregulación ($R^2 = 0.443$, $p < 0.01$), lo que involucró que los participantes motivados intrínsecamente son más propensos a utilizar estrategias de autorregulación en su aprendizaje y actividades.

En segundo lugar, la valoración de la tarea se correlacionó positivamente y de manera significativa con la autorregulación ($R^2 = 0.503$, $p < 0.01$), lo que permitió entrever que quienes valoran más sus tareas tienden a emplear más estrategias de autorregulación; también se observó una correlación positiva significativa entre la valoración de la tarea y las creencias de control ($R^2 = 0.461$, $p < 0.01$), sugiriendo que valorar las tareas está asociado con sentir un mayor control sobre ellas; igualmente, hubo una correlación positiva significativa entre la valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia ($R^2 = 0.346$, $p < 0.01$), indicando que valorar las tareas está relacionado con una mayor confianza en la propia capacidad para realizarlas. Por último, la valoración de la tarea también se correlacionó significativamente con la orientación a meta intrínseca ($R^2 = 0.446$, $p < 0.01$), reforzando la relación entre valorar las tareas y estar motivado por factores internos.

Estas correlaciones significativas y elevadas entre las variables evaluadas confirman la robustez del instrumento utilizado en el estudio, respaldando su consistencia interna, dado que este tipo de análisis estadístico es fundamental para validar que las relaciones observadas no son producto del azar, sino que reflejan tendencias reales y coherentes dentro de la población estudiada.

Al comparar estos resultados con estudios similares, como los realizados por autores como Vargas (2014) y Moreno (2018), se puede observar una consistencia en las tendencias demográficas y motivacionales dentro de las congregaciones pentecostales en Colombia, por lo que estos estudios también han destacado la importancia de la motivación intrínseca y la percepción de control en la participación y el compromiso religioso.

Es así como, la Tabla 4 proporciona una visión clara de las relaciones significativas entre diferentes variables de motivación y autoeficacia, subrayando la importancia de la motivación intrínseca y la valoración de la tarea en la comunidad "Educando con Calidad", donde los hallazgos obtenidos son esenciales para desarrollar estrategias que refuercen estas características, promoviendo un mayor compromiso y participación en las actividades religiosas y educativa,

Tabla 4

Correlación lineal a dos colas Pearson

Correlaciones		Orientación a meta intrínseca	Orientación a meta extrínseca	Valoración de la tarea	Creencias de control	Creencias de autoeficacia	Estrategia autorregulación
Orientación a meta intrínseca	Correlación de Pearson	1	,351**	,446**	,291*	,474**	,443**
	Sig. (bilateral)		0,009	0,001	0,033	0	0,001
	N	54	54	54	54	54	54
Orientación a meta extrínseca	Correlación de Pearson	,351**	1	0,057	0,085	,447**	-0,022
	Sig. (bilateral)	0,009		0,684	0,542	0,001	0,876
	N	54	54	54	54	54	54
Valoración de la tarea	Correlación de Pearson	,446**	0,057	1	,461**	,346*	,503**

	Sig. (bilateral)	0,001	0,684	0	0,01	0	
	N	54	54	54	54	54	
Creencias de control	Correlación de Pearson	,291*	0,085	,461**	1	,445**	0,25
	Sig. (bilateral)	0,033	0,542	0	0,001	0,069	
	N	54	54	54	54	54	
Creencias de autoeficacia	Correlación de Pearson	,474**	,447**	,346*	,445**	1	,280*
	Sig. (bilateral)	0	0,001	0,01	0,001	0,04	
	N	54	54	54	54	54	
Estrategia autorregulación	Correlación de Pearson	,443**	-0,022	,503**	0,25	,280*	1
	Sig. (bilateral)	0,001	0,876	0	0,069	0,04	
	N	54	54	54	54	54	

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota. Datos tomados de los resultados obtenidos aplicando la correlación lineal a dos colas Pearson (2024).

En términos de correlación, podríamos decir que la orientación a meta intrínseca y las creencias de autoeficacia tienen una relación perfecta positiva, dado que cuando se realiza el estudio se entiende que una crece en una medida casi exacta a la otra variable, con una variación máxima conjunta del 0,2% y una correlación significativa individual de máximo 0,05%. Esto permite evidenciar relacionar las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional auto reportada, en el plano de creencias religioso, según el plano de creencias del grupo objeto de estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, para determinar las relaciones entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en los miembros en la creación y redacción de textos en un grupo cristiano, se hace importante traer a colación la motivación, en este caso, siguiendo la teoría de Deci y Ryan (2008), la motivación intrínseca promueve la realización de tareas por el placer que producen en sí mismas, sin la búsqueda de recompensas externas. Esto se hace evidente en el estudio realizado, pues el grupo cristiano expresa una orientación motivacional guiada por su fe o sus creencias y realiza actividades de creación o redacción de textos por considerarlos actos virtuosos en sí mismos. En términos aristotélicos, estos sería un *scholé* (ocio), es decir una actividad virtuosa en sí misma que produce felicidad y cuyo *telos* (fin) es el buen obrar y el buen vivir. Para el pentecostalismo, la lectura y la escritura teológica lleva al creyente a la verdad que persigue en su fe y moldea su carácter para asemejarse al carácter de Cristo. Por ende, la lectura y escritura tienen una motivación en sí mismas, como actos de la virtud cristianas, lo que se correlaciona con la autoeficacia, o la posibilidad de ser más eficaces en su diario quehacer cristiano y en la praxis ética que profesan en su fe.

6.2 Análisis del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.

Ahora bien, dando paso al cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA, se pudo evidenciar en las respuestas dadas por parte de los pastores, mujeres y líderes de la iglesia de diversas edades, en relación a las preguntas del Anexo A, las cuales tuvieron como objetivo, evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación de los participantes en la creación y redacción de textos religiosos, con el fin de identificar áreas que pueden mejorarse y diseñar estrategias educativas para apoyar el aprendizaje autónomo, en tal sentido, dentro de los análisis ampliados de los cuestionarios de estrategia, optimización y motivación, se encontraron numerosas similitudes que reflejan patrones comunes en las respuestas de los participantes. Sin

embargo, se identificaron particularidades destacadas que son fundamentales para resaltar la temática del trabajo de investigación en relación con los objetivos planteados.

Entre estas particularidades, se observó una notable preferencia por desafíos académicos, una alta autoeficacia que ha recibido una considerable atención en contextos académicos, identificándose como uno de los determinantes más importantes de la conducta motivada del estudiante (Zumbrunn et al., 2019) y un fuerte sentido de responsabilidad personal hacia el aprendizaje. Además, se identificaron estrategias de autorregulación bien desarrolladas, aunque acompañadas de una cierta ansiedad y preocupación durante los exámenes, dado que las creencias que un estudiante posee respecto a sus habilidades y capacidades influyen positiva o negativamente en él, afectando no solo el rendimiento académico, sino también, el bienestar de los estudiantes (Wood et al., 2000). Estas características específicas son esenciales para entender cómo los miembros de la comunidad cristiana abordan la creación y redacción de textos, guiados por una motivación intrínseca profundamente arraigada en sus creencias y valores, lo que a su vez confirma la relevancia de los objetivos del estudio, como se evidencia a continuación:

Enor Rivas Asprilla

1. Motivación intrínseca: Enor Rivas Asprilla demuestra una inclinación significativa hacia los desafíos académicos. Prefiere material que le resulte realmente desafiante, como se evidencia en su respuesta a la afirmación 1. Este deseo de enfrentarse a contenidos complejos indica una alta motivación intrínseca, donde el acto de aprender en sí mismo es gratificante. Según la teoría de Deci y Ryan (2008), la motivación intrínseca es fundamental para el aprendizaje efectivo, ya que impulsa al individuo a buscar conocimiento y habilidades por el placer y la satisfacción que estas actividades proporcionan, sin necesidad de recompensas externas.

El fuerte interés en el contenido del curso, reflejado en las afirmaciones 17 y 22, subraya su pasión por el aprendizaje. Este interés intrínseco le permite no solo involucrarse profundamente con el material, sino también encontrar satisfacción en el proceso de comprenderlo a fondo. Esta característica es crucial para un aprendizaje significativo y duradero, ya que el entusiasmo por el contenido facilita una mayor retención y aplicación del conocimiento adquirido.

2. Autoeficacia: En encuestado, exhibe una confianza robusta en su capacidad para dominar conceptos difíciles, como se destaca en las afirmaciones 6, 12, 15, 18, 20 y 29. Esta autoeficacia, o creencia en su propia eficacia, es un predictor importante del éxito académico, así como lo plantea Robles (2019), dado que “la autoeficacia académica se define como la autopercepción o juicios que tienen los alumnos relativos a sus propias capacidades para lograr el éxito de sus demandas académicas. Estos juicios dependen de cuánta expectativa tenga el sujeto de sus propias capacidades” (p. 100). En relación a lo planteado Enor, posee confianza en su capacidad para superar desafíos complejos le permite abordar sus estudios con una actitud positiva y resiliente, cruciales para la superación de obstáculos y la perseverancia en el aprendizaje.

La autoeficacia de Enor también se refleja en su sentido de responsabilidad personal hacia su propio aprendizaje. Afirmaciones como la 25 y la 9 indican que se considera directamente responsable de su éxito académico. Este sentido de responsabilidad es un componente esencial de la autoeficacia, ya que promueve una actitud proactiva y un esfuerzo continuo para mejorar sus habilidades y conocimientos.

3. Orientación a metas: Aunque Enor muestra una clara orientación hacia metas intrínsecas (afirmaciones 1, 16, 22), también hay evidencia de que busca metas extrínsecas.

Afirmaciones como la 7, 11, 13 y 30 revelan su deseo de obtener buenas calificaciones para demostrar sus habilidades a su familia, amigos, compañeros y empleadores. Esta combinación de metas intrínsecas y extrínsecas puede ser beneficiosa, ya que mientras la motivación intrínseca fomenta un amor por el aprendizaje, las metas extrínsecas pueden proporcionar una estructura y un incentivo adicional para lograr altos estándares académicos.

4. Estrategias de autorregulación: Enor utiliza una variedad de técnicas para organizar y optimizar su estudio. Afirmaciones 32, 49, 63 y 67 indican que subraya el material, hace esquemas, revisa sus notas y realiza resúmenes, lo cual muestra una estrategia de autorregulación bien desarrollada. Estas técnicas no solo mejoran la comprensión y la retención del material, sino que también ayudan a Enor a estructurar su estudio de manera eficiente, lo cual es esencial para el éxito académico.

La capacidad de Enor para ajustar su enfoque de estudio cuando enfrenta dificultades (afirmaciones 41 y 44) demuestra una flexibilidad y adaptabilidad cruciales. Esta habilidad para cambiar de estrategia y persistir a pesar de los obstáculos es un aspecto vital de la autorregulación, permitiéndole mantener un progreso constante y superando los desafíos que se presentan.

5. Ansiedad y estrés: A pesar de su confianza general, Enor experimenta ansiedad y preocupación durante los exámenes, como se muestra en las afirmaciones 19 y 28. Esta ansiedad puede interferir con su rendimiento académico y es un área que podría beneficiarse de estrategias de manejo del estrés y técnicas de relajación. Abordar esta ansiedad es importante para que Enor pueda realizar su potencial completo en situaciones de evaluación.

6. Colaboración y apoyo: Enor valora y busca la colaboración con sus compañeros, como reflejan las afirmaciones 34, 45, 50 y 68. Trabajar con otros no solo mejora la comprensión del

material, sino que también proporciona un sistema de apoyo que puede ser crucial en momentos de duda o dificultad. Esta disposición para colaborar es una fortaleza significativa que puede potenciar su aprendizaje y desarrollo académico.

7. Gestión del tiempo: Enor demuestra habilidades de organización y planificación, como se evidencia en las afirmaciones 52 y 77, aunque ocasionalmente puede sentirse abrumado por otras actividades. Una gestión del tiempo eficaz es esencial para equilibrar múltiples responsabilidades y maximizar el rendimiento académico. Mejorar aún más estas habilidades puede ayudar a Enor a manejar sus obligaciones de manera más efectiva, reduciendo el estrés y mejorando su eficiencia

Es así como Enor Rivas Asprilla exhibe una combinación de motivación intrínseca, confianza en su capacidad para aprender, y habilidades de autorregulación que le posicionan bien para el éxito académico. Sin embargo, abordar la ansiedad relacionada con los exámenes y mejorar aún más su gestión del tiempo puede potenciar su rendimiento y bienestar general. Implementar programas de apoyo y estrategias específicas para estas áreas permitirá a este y a otros miembros de la comunidad educativa maximizar su potencial y alcanzar sus objetivos académicos.

A continuación, se presenta un análisis ampliado del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación de María Yalisa Angulo Sinisterra:

1. Motivación intrínseca: María muestra una fuerte preferencia por el material desafiante, buscando constantemente aprender cosas nuevas (Afirmación 1: 7, Afirmación 24: 7). Esta motivación intrínseca está alineada con las teorías de Deci y Ryan (2008) sobre la importancia de la motivación interna en el aprendizaje. Su interés profundo en el contenido del curso

(Afirmación 17: 7) y su satisfacción al entenderlo completamente (Afirmación 22: 7) subrayan esta inclinación.

2. Autoeficacia: María muestra una gran confianza en su capacidad para entender conceptos difíciles y realizar un excelente trabajo en tareas y exámenes (Afirmaciones 6, 15, 20, 29: 7). Esta autoeficacia es fundamental para su rendimiento académico, de igual manera, se responsabiliza por completo de su aprendizaje, creyendo que es culpa suya si no aprende el contenido del curso (Afirmación 9: 7). De ahí que las creencias de autoeficacia constituyen un factor fundamental para el sentido de logro del estudiantado y, por tanto, son un importante predictor del comportamiento y éxito académico (Cleary y Kitsantas, 2017). Esta responsabilidad personal es clave para la autorregulación efectiva.

3. Orientación a metas: Aunque María busca aprender por interés y curiosidad (Afirmación 16: 7, Afirmación 23: 7), también valora las calificaciones como una demostración de su habilidad ante su entorno (Afirmaciones 7, 30: 7). Esta combinación de metas intrínsecas y extrínsecas puede influir en su motivación y enfoque de estudio.

4. Estrategias de autorregulación: Emplea diversas técnicas para organizar su estudio, como subrayar material, hacer esquemas y resumir ideas principales (Afirmaciones 32, 49, 63, 67: 7). Estas estrategias de autorregulación son indicativas de un enfoque metódico y reflexivo hacia su aprendizaje, igualmente, ajusta su método de estudio cuando enfrenta dificultades, demostrando flexibilidad y adaptación (Afirmaciones 41, 44: 7).

5. Ansiedad y estrés: María experimenta inseguridad y ansiedad durante los exámenes (Afirmaciones 19, 28: 7), lo cual puede afectar su desempeño. Este aspecto resalta la necesidad de desarrollar estrategias para manejar el estrés académico.

6. Colaboración y apoyo: Valora y busca la colaboración con sus compañeros para mejorar su comprensión y desempeño (Afirmaciones 34, 45, 50: 7). Esta cooperación es un factor importante en el desarrollo de su aprendizaje y en la creación de un entorno de apoyo mutuo.

7. Gestión del tiempo: Aunque muestra habilidades de organización y planificación (Afirmaciones 52, 78: 7), a veces se siente abrumada por otras actividades (Afirmación 77: 7). Mejorar la gestión del tiempo puede ayudarla a equilibrar sus responsabilidades y optimizar su aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se revelan patrones comunes entre los participantes, como una alta autoeficacia, un fuerte sentido de responsabilidad personal y estrategias de autorregulación bien desarrolladas. Sin embargo, se destacaron particularidades específicas en el caso de María Yalisa Angulo Sinisterra, como su notable preferencia por desafíos académicos y su alta motivación intrínseca guiada por sus creencias y valores cristianos. Estas características son esenciales para entender cómo aborda la creación y redacción de textos en su comunidad cristiana evangélica, confirmando la relevancia de los objetivos del estudio en el contexto de su práctica educativa y espiritual.

A continuación, se detallan las respuestas de Jorge a cada afirmación, seguidas de un análisis sobre su motivación y estrategias de aprendizaje.

1. Preferencia por material desafiante (7): Jorge prefiere enfrentarse a material desafiante para aprender cosas nuevas, mostrando una alta disposición hacia el aprendizaje profundo, lo que sugiere una motivación intrínseca fuerte, buscando activamente situaciones que requieran un esfuerzo cognitivo significativo.

2. Confianza en el estudio apropiado (7): Confía en que un estudio adecuado le permitirá aprender el contenido, indicando una autoconfianza sólida en su capacidad de estudio, su respuesta refleja una creencia en la autoeficacia y en la capacidad de influir positivamente en sus propios resultados académicos.

3. Comparación en exámenes (1): No se preocupa por cómo se compara con sus compañeros en exámenes, lo cual sugiere que su enfoque es más intrínseco que competitivo, dado que Jorge parece más centrado en su propio progreso y aprendizaje que en la competencia con otros.

4. Utilidad del aprendizaje en otras asignaturas (7): Cree firmemente que el aprendizaje de esta clase será útil en otras asignaturas, indicando una alta transferencia de conocimientos, lo que muestra una comprensión del aprendizaje interconectado y la importancia de construir sobre conocimientos previos.

5. Expectativa de excelentes calificaciones (7): Tiene una alta expectativa de obtener excelentes calificaciones, reflejando alta motivación de rendimiento. Esta confianza puede servir como un motivador potente para mantener un esfuerzo constante y un alto nivel de compromiso con sus estudios.

6. Entendimiento del contenido difícil (7): Confía en que puede entender el contenido más difícil, lo que demuestra autoconfianza y habilidades cognitivas fuertes y no se siente intimidado por el material desafiante, sino que lo ve como una oportunidad para demostrar sus habilidades.

7. Satisfacción por buenas calificaciones (7): Obtener una buena calificación es altamente satisfactorio para ella, indicando una motivación extrínseca significativa, lo que sugiere que,

aunque está intrínsecamente motivada, también valora las recompensas externas que acompañan el éxito académico.

8. Preocupación por preguntas sin contestar (1): No se preocupa por las preguntas sin contestar durante un examen, lo cual podría indicar una mentalidad relajada o confianza en su preparación. Esta respuesta también podría reflejar una gestión eficaz del estrés y una concentración en el rendimiento general más que en los detalles individuales.

9. Auto responsabilidad en el aprendizaje (7): Cree que es su culpa si no aprende el contenido, lo que muestra una alta responsabilidad personal en su aprendizaje lo que permite ver que en este sentido de responsabilidad puede impulsar un esfuerzo adicional y una búsqueda activa de estrategias para superar dificultades.

10. Importancia del aprendizaje del contenido (7): Considera muy importante aprender el contenido de la clase, mostrando un valor intrínseco en el aprendizaje, lo que deja entrever una motivación que va más allá de las calificaciones, centrada en el crecimiento personal y el dominio del conocimiento.

11. Preocupación por mejorar el promedio (7): Su principal preocupación es obtener una buena calificación para mejorar su promedio, demostrando una fuerte motivación de logro. Esta respuesta refleja un enfoque orientado a metas y una fuerte determinación para alcanzar el éxito académico.

12. Confianza en aprender conceptos básicos (7): Confía en que puede aprender los conceptos básicos enseñados, reflejando auto seguridad en sus habilidades de aprendizaje. Esta autoconfianza es crucial para abordar materiales más complejos y enfrentar desafíos académicos.

13. Deseo de superar a los compañeros (7): Quiere obtener mejores calificaciones que la mayoría de sus compañeros, mostrando una fuerte competitividad. Esta motivación competitiva puede ser un factor adicional que impulsa su dedicación y esfuerzo en los estudios.

14. Pensamientos sobre consecuencias de fallar (1): No piensa en las consecuencias de fallar durante un examen, indicando una baja ansiedad de rendimiento. Esta falta de preocupación por el fracaso sugiere una estabilidad emocional y una confianza en sus capacidades académicas.

15. Confianza en entender explicaciones complejas (7): Confía en que puede entender las explicaciones más complejas del profesor, lo que denota una alta capacidad de comprensión. Jorge demuestra una disposición para enfrentar y dominar materiales complejos, lo cual es vital para el aprendizaje profundo.

16. Preferencia por material curioso y difícil (7): Prefiere materiales que despierten su curiosidad, aunque sean difíciles de aprender, sugiriendo una motivación intrínseca fuerte. Esta actitud es indicativa de una mente inquisitiva y un enfoque proactivo hacia el aprendizaje.

17. Interés en el contenido del curso (7): Está muy interesada en el contenido del curso, reflejando un alto nivel de motivación intrínseca, ya que parece encontrar satisfacción en el propio proceso de aprendizaje y en el contenido académico.

18. Confianza en comprender con esfuerzo (7): Confía en que comprenderá los contenidos del curso si se esfuerza, mostrando una mentalidad de crecimiento. Este enfoque basado en el esfuerzo sugiere una creencia en la capacidad de mejorar y aprender a través del trabajo duro.

19. Inseguridad y ansiedad en exámenes (1): No tiene sentimientos de inseguridad o ansiedad cuando presenta un examen, lo que puede indicar una autoconfianza estable. La ausencia de ansiedad de rendimiento permite a Jorge desempeñarse de manera más efectiva bajo presión.

20. Confianza en hacer excelente trabajo (7): Confía en que puede hacer un excelente trabajo en tareas y exámenes, lo que denota alta autoeficacia. Esta confianza en sus capacidades académicas refuerza su motivación y esfuerzo continuo en sus estudios.

Jorge también muestra diversas estrategias de aprendizaje que utilizan para optimizar su estudio:

Subrayado y organización de pensamientos (7): Utiliza el subrayado para organizar sus pensamientos, lo cual es una técnica efectiva para resaltar información clave. Esta estrategia ayuda a la codificación de información y facilita la revisión posterior.

Explicación del material a otros (7): Intenta explicar el material a compañeros o amigos, una estrategia que refuerza su comprensión a través de la enseñanza. Este método no solo beneficia a Jorge, sino también a sus compañeros, promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo.

Concentración en el lugar de estudio (7): Estudia en lugares donde puede concentrarse, asegurando un ambiente propicio para el aprendizaje. Esta elección de entorno es fundamental para minimizar distracciones y maximizar la eficiencia del estudio.

Auto-preguntas para enfocar la lectura (7): Se hace preguntas para enfocarse en la lectura, lo cual es una técnica de metacognición útil para el aprendizaje activo. Esta estrategia lo ayuda a mantenerse comprometida y a evaluar su comprensión continuamente.

Repetición del contenido (7): Repite el contenido a sí misma, una estrategia de memorización efectiva, donde la repetición espaciada es una técnica comprobada para mejorar la retención a largo plazo.

Revisión y subrayado de conceptos importantes (7): Revisa las lecturas y subraya los conceptos importantes, consolidando su entendimiento del material. Esta práctica facilita la identificación de ideas clave y su conexión con conceptos previos.

Adaptación de estrategias de estudio (7): Cambia su manera de estudiar para adaptarse mejor a la asignatura y al estilo de enseñanza del profesor, demostrando flexibilidad y adaptabilidad. Esta capacidad de ajustar sus métodos según las circunstancias es crucial para el aprendizaje eficaz.

Trabajo en equipo (7): Trabaja con compañeros para terminar tareas, lo cual puede facilitar el aprendizaje colaborativo, ya que el aprendizaje cooperativo permite la discusión de ideas y el desarrollo de habilidades interpersonales.

Uso de recursos múltiples (7): Reúne información de diferentes fuentes como conferencias, lecturas y discusiones, mostrando un enfoque integrado al aprendizaje. Esta estrategia amplía su perspectiva y enriquece su comprensión del contenido.

Lectura preliminar rápida (7): Realiza una lectura preliminar rápida para ver cómo está organizado el material, una estrategia para obtener una visión general antes de profundizar. Esta técnica le permite estructurar su estudio y preparar su mente para la inmersión en el contenido detallado.

En pocas palabras, Jorge muestra una alta motivación, la cual para Carrillo et. al (2009):

Es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno. Es indudable que en este proceso en que el cerebro humano adquiere nuevos aprendizajes, la motivación juega un papel fundamental. Pero, además de una actitud favorable para aprender, el sujeto que aprende debe disponer, según los estudios de Ausubel, de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. (p.24)

Es así, como este entrevistado en sus respuestas de hace evidente la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, las cuales según Ospina (2006), las define de la siguiente manera; la motivación extrínseca como el impulso generado por factores externos, como eventos u objetos, que incitan a las personas a realizar actividades. En este contexto, los estudiantes motivados extrínsecamente ven el aprendizaje como un medio para obtener beneficios o evitar inconvenientes, enfocándose en los resultados y sus consecuencias. La motivación intrínseca, diferencia de la anterior, surge del propio individuo y está bajo su control, con el objetivo de alcanzar la autorrealización. Los estudiantes motivados intrínsecamente encuentran placer en el propio proceso de aprender, impulsados por la curiosidad y el descubrimiento, así mismo, atribuyen sus éxitos a factores internos como la competencia y el esfuerzo.

Igualmente, el encuestado, junto con una sólida autoconfianza en sus habilidades de aprendizaje, utiliza diversas estrategias de aprendizaje efectivas que optimizan su estudio, como la revisión de material, la colaboración con compañeros, y la adaptación de su método de estudio según las necesidades del curso. Su enfoque holístico y adaptativo al aprendizaje, combinado con una actitud positiva hacia el desafío y el esfuerzo, lo posicionan bien para alcanzar el éxito académico y personal.

A continuación, se detallan las respuestas de Junier a cada afirmación, seguidas de un análisis sobre su motivación y estrategias de aprendizaje.

1. Preferencia por material desafiante (7): prefiere enfrentarse a material desafiante para aprender cosas nuevas, mostrando una alta disposición hacia el aprendizaje profundo.

2. Confianza en el estudio apropiado (7): Confía en que un estudio adecuado le permitirá aprender el contenido, indicando una autoconfianza sólida en su capacidad de estudio.

3. Comparación en exámenes (1): No se preocupa por cómo se compara con sus compañeros en exámenes, lo cual sugiere que su enfoque es más intrínseco que competitivo.

4. Utilidad del aprendizaje en otras asignaturas (7): Cree firmemente que el aprendizaje de esta clase será útil en otras asignaturas, indicando una alta transferencia de conocimientos.

5. Expectativa de excelentes calificaciones (7): Tiene una alta expectativa de obtener excelentes calificaciones, reflejando alta motivación de rendimiento.

6. Entendimiento del contenido difícil (7): Confía en que puede entender el contenido más difícil, lo que demuestra autoconfianza y habilidades cognitivas fuertes.

7. Satisfacción por buenas calificaciones (7): Obtener una buena calificación es altamente satisfactorio para él, indicando una motivación extrínseca significativa.

8. Preocupación por preguntas sin contestar (1): No se preocupa por las preguntas sin contestar durante un examen, lo cual podría indicar una mentalidad relajada o confianza en su preparación.

9. Auto responsabilidad en el aprendizaje (7): Cree que es su culpa si no aprende el contenido, lo que muestra una alta responsabilidad personal en su aprendizaje.

10. Importancia del aprendizaje del contenido (7): Considera muy importante aprender el contenido de la clase, mostrando un valor intrínseco en el aprendizaje.

11. Preocupación por mejorar el promedio (7): Su principal preocupación es obtener una buena calificación para mejorar su promedio, demostrando una fuerte motivación de logro.

12. Confianza en aprender conceptos básicos (7): Confía en que puede aprender los conceptos básicos enseñados, reflejando auto seguridad en sus habilidades de aprendizaje.

13. Deseo de superar a los compañeros (7): Quiere obtener mejores calificaciones que la mayoría de sus compañeros, mostrando una fuerte competitividad.

14. Pensamientos sobre consecuencias de fallar* (1): No piensa en las consecuencias de fallar durante un examen, indicando una baja ansiedad de rendimiento.

15. Confianza en entender explicaciones complejas (7): Confía en que puede entender las explicaciones más complejas del profesor, lo que denota una alta capacidad de comprensión.

16. Preferencia por material curioso y difícil (7): Prefiere materiales que despierten su curiosidad, aunque sean difíciles de aprender, sugiriendo una motivación intrínseca fuerte.

17. Interés en el contenido del curso (7): Está muy interesado en el contenido del curso, reflejando un alto nivel de motivación intrínseca.

18. Confianza en comprender con esfuerzo (7): Confía en que comprenderá los contenidos del curso si se esfuerza, mostrando una mentalidad de crecimiento.

19. Inseguridad y ansiedad en exámenes (1): No tiene sentimientos de inseguridad o ansiedad cuando presenta un examen, lo que puede indicar una autoconfianza estable.

20. Confianza en hacer excelente trabajo (7): Confía en que puede hacer un excelente trabajo en tareas y exámenes, lo que denota alta autoeficacia.

21. Expectativa de hacerlo bien en la clase (7): Espera hacerlo bien en la clase, mostrando una actitud positiva y expectativas altas.

Junier también muestra diversas estrategias de aprendizaje que utiliza una variedad de estrategias para mejorar su estudio, donde encuentra satisfacción en entender profundamente el contenido y considera útil aprenderlo, lo que refleja un enfoque profundo y aplicado, igualmente, prefiere desafíos que promuevan el aprendizaje, mostrando motivación, la que como menciona Feldman, (2001), “se refiere a los factores que dirigen y activan el comportamiento de los seres humanos y de otros organismos, los psicólogos que estudian la motivación buscan descubrir las metas particulares deseadas, los motivos que subyacen el comportamiento” (p. 345).

Este encuestado, muestra mucho la motivación intrínseca, la cual según Ospina (2006) es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades todo esto proceden de fuera. Es de esta manera como el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

Asimismo, destaca su auto responsabilidad en su esfuerzo. Además, demuestra un fuerte interés y confianza en dominar las habilidades enseñadas, buscando destacarse ante su entorno, también emplea técnicas como subrayar y explicar el material a otros para reforzar su comprensión, estudia en lugares propicios y se autoevalúa mediante preguntas para mejorar su enfoque. Adapta su método de estudio según las exigencias del curso y discute activamente los contenidos con compañeros, fomentando un aprendizaje colaborativo, asimismo se esfuerza por

relacionar nuevas ideas con conocimientos previos y aplica lo aprendido en diversas actividades, subrayando su compromiso con un aprendizaje integral y efectivo.

El análisis de las respuestas del cuestionario de Junier Mosquera Valoyes revela un alto nivel de motivación tanto intrínseca como extrínseca, así como una variedad de estrategias de aprendizaje efectivas, dado que esta muestra confianza en sus habilidades para aprender y comprender el material, persiste incluso cuando el material es desafiante o poco interesante, y utiliza diversas técnicas para organizar, revisar y aplicar lo aprendido. Además, su disposición a colaborar y buscar ayuda cuando es necesario indica un enfoque equilibrado hacia el aprendizaje, que incluye tanto la autonomía como el apoyo social. Estas características sugieren que está bien posicionado para tener éxito en sus estudios y que sus estrategias de aprendizaje y su motivación pueden servir de modelo para otros estudiantes.

Figura 2

Grupo “Educando con Calidad” desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA.



Nota. La figura muestra al grupo “Educando con Calidad” de la iglesia Pentecostal, desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA. Fuente: Propia (2020).

Figura 3

Grupo “Educando con Calidad” desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA



Nota. La figura muestra al grupo “Educando con Calidad” de la iglesia Pentecostal, desarrollando el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA. Fuente: Propia (2020).

Para realizar un análisis comparativo entre los cuatro encuestados (Enor Rivas Asprilla, María Yalisa Angulo Sinisterra, Jorge Ibert Ante Lerma, y Junier Mosquera Valoves), aquí está una síntesis de las características principales de cada uno:

Tabla 5

Análisis comparativo de los encuestados más relevantes

Encuestado/a	Motivación intrínseca	Autoeficacia	Orientación a metas	Estrategias de auto regulación	Ansiedad y estrés	Colaboración y apoyo	Gestión del tiempo
Enor Rivas Asprilla	Alta inclinación hacia desafíos académicos y satisfacción en el aprendizaje por sí mismo.	Confianza robusta en su capacidad para dominar conceptos difíciles.	Combina metas intrínsecas y extrínsecas, buscando tanto el amor por el aprendizaje como las buenas calificaciones.	Utiliza técnicas como subrayar, hacer esquemas, y resumir.	Experimenta ansiedad durante los exámenes.	Valora la colaboración con sus compañeros.	Habilidades organizativas sólidas, aunque puede sentirse abrumado en ocasiones.
María Yalisa Angulo Sinisterra	Fuerte preferencia por desafíos académicos y alto interés en el contenido del curso.	Alta confianza en su capacidad para entender conceptos difíciles y responsabilidad personal en su aprendizaje.	Busca tanto el aprendizaje por interés como la demostración de habilidades a través de calificaciones.	Utiliza técnicas de organización como subrayar y hacer esquemas.	Experimenta inseguridad y ansiedad durante los exámenes.	Valoración de la colaboración con compañeros.	Habilidades organizativas sólidas, pero puede sentirse abrumada por otras actividades.

Jorge Ibert Ante Lerma	Prefiere material desafiante y muestra alta autoconfianza en su capacidad de estudio.	Confía en su habilidad para aprender y entender el contenido.	Busca tanto el aprendizaje profundo como la mejora de su promedio.	Utiliza técnicas como el subrayado, la explicación a otros y la adaptación de estrategias de estudio.	Ausencia de preocupación por preguntas sin contestar o consecuencias de fallar.	Trabaja en equipo con compañeros.	Estudia en ambientes donde puede concentrarse, adaptando su método de estudio según el curso.
Junier Mosquera Valoves	Prefiere material desafiante y muestra interés profundo en el contenido del curso.	Confianza en su capacidad para estudiar y aprender.	Está motivado por alcanzar altas expectativas en la clase.	Utiliza una variedad de estrategias para optimizar su estudio, encontrando satisfacción en comprender profundamente el contenido.	No muestra inseguridad ni ansiedad durante los exámenes.	Valora la colaboración con sus compañeros.	Maneja su tiempo de manera efectiva para estudiar.

Nota. Datos tomados del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA (2024).

El análisis de las respuestas del cuestionario revela que, a pesar de las diferencias en la intensidad y el enfoque de sus metas personales, todos los encuestados comparten una fuerte motivación intrínseca y una alta autoeficacia, la cual está involucrada en los tres tipos de expectativas planteadas por Bandura (1986), en primer lugar, se encuentran las expectativas de la situación, las cuales se refieren a la idea de que los resultados son influidos por eventos ambientales fuera del control personal; en segundo lugar, las expectativas de resultados, que están relacionadas con la creencia de que ciertas conductas producirán resultados específicos, donde una percepción alta en estas expectativas indica que los estudiantes creen que pueden controlar sus metas, gestionar adversidades y manejar sus emociones en contextos académicos. Por último, las expectativas de autoeficacia percibida, que se refieren a la creencia de una persona sobre sus capacidades para ejecutar con éxito una conducta requerida. Incluyen el manejo de recursos cognitivos, colaborativos, volitivos y de resolución de problemas, así como la percepción de habilidades para enfrentar actividades académicas con iniciativa, seguridad y perseverancia.

Ahora bien, aunque algunos se sienten impulsados por la satisfacción personal que obtienen al enfrentar desafíos académicos, otros también encuentran motivación en la necesidad de demostrar sus habilidades a través de calificaciones altas, esta diversidad en la fuente y el nivel de motivación destaca cómo los factores internos y externos influyen de manera distinta en cada individuo.

En términos de estrategias de aprendizaje, los encuestados utilizan una amplia gama de técnicas que van desde la autorregulación, como la toma de apuntes y la planificación de estudios, hasta la colaboración con compañeros, dado que cada uno adapta sus métodos de

estudio según sus necesidades y preferencias, lo que refleja una flexibilidad y capacidad para ajustar sus enfoques de manera efectiva.

Por último, respecto a la ansiedad y el estrés, las respuestas varían: mientras algunos sienten ansiedad durante los exámenes, lo que puede afectar su desempeño, otros muestran una confianza estable en sus habilidades académicas, permitiéndoles manejar mejor estas situaciones. Además, todos los encuestados demuestran habilidades organizativas, aunque algunos se sienten abrumados ocasionalmente por la multiplicidad de responsabilidades; en conjunto, este análisis proporciona una visión comparativa de cómo cada individuo aborda el aprendizaje, destacando tanto las similitudes en su motivación y autoeficacia como las diferencias en sus estrategias de aprendizaje y gestión del estrés y tiempo.

7 Alcances y limitaciones del estudio

7.1 Alcances

El presente estudio tiene como objetivo explorar cómo las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional influyen en la escritura religiosa dentro del grupo "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal.

Por lo cual, dentro de la contribución al conocimiento que hace la investigación, esta busca proporcionar una comprensión detallada de cómo las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca afectan la práctica de escribir textos religiosos.

Igualmente, dentro de los aspectos específicos del conocimiento, se detallará cómo estas creencias y orientaciones motivacionales pueden variar entre los miembros del grupo estudiado, y cómo estos factores influyen en la calidad y la profundidad de la escritura religiosa dentro del contexto pentecostal.

Dentro de la relevancia práctica, por un lado, los resultados de este estudio podrían utilizarse para desarrollar estrategias efectivas que fortalezcan la autoeficacia y la motivación intrínseca de los miembros del grupo "Educando con Calidad", mejorando así su capacidad para la escritura de textos religiosos significativos.

Por otro lado, los beneficios para el grupo de estudio, ofrecerá beneficios prácticos directos al proporcionar herramientas y enfoques personalizados que fomenten un mayor compromiso y eficacia en la escritura religiosa dentro de la comunidad pentecostal.

Asimismo, el desarrollo de intervenciones, se podrían diseñar intervenciones específicas basadas en los hallazgos para mejorar tanto la autoeficacia como la motivación intrínseca en el contexto de la escritura religiosa.

Ahora bien, dentro de las proyecciones futuras, se pretende expandir la investigación a otras comunidades cristianas para comparar las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa; así como por medio de esta investigación servir como base para investigaciones futuras que investiguen más a fondo los factores psicológicos y espirituales que influyen en la práctica de escribir textos religiosos en diferentes contextos cristianos.

7.2 Limitaciones

Limitaciones del ámbito geográfico y demográfico: El estudio se centra exclusivamente en el grupo "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal, lo cual limita la generalización de los resultados a otras comunidades cristianas o religiosas. Las prácticas y creencias dentro de otras denominaciones cristianas podrían diferir significativamente, afectando la aplicabilidad de los hallazgos fuera de este contexto específico.

Tamaño y representatividad de la muestra: La investigación podría enfrentar limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra y su representatividad. Debido a la naturaleza cualitativa y enfocada en un grupo específico, los resultados pueden no ser completamente generalizables a una población más amplia. Es importante considerar que las conclusiones se basan en una muestra limitada de participantes del grupo "Educando con Calidad", lo que podría afectar la validez externa de los resultados.

Sesgos potenciales en la recolección y análisis de datos: Existe la posibilidad de que los participantes del estudio puedan presentar sesgos, como el sesgo de deseabilidad social o la interpretación subjetiva de las preguntas relacionadas con la autoeficacia y la motivación. Además, los investigadores deben ser conscientes de sus propios sesgos al analizar los datos cualitativos, lo que podría influir en la interpretación de los resultados.

Limitaciones metodológicas: El enfoque cualitativo utilizado en este estudio proporciona una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los participantes. Sin embargo, este enfoque puede no capturar completamente la variabilidad y la cuantificación necesaria para establecer relaciones causales entre las variables estudiadas, por lo que será importante reconocer estas limitaciones al interpretar los resultados y formular conclusiones.

Contextualización cultural y religiosa: Dado que el estudio se centra en una comunidad pentecostal específica, las creencias, prácticas y valores religiosos pueden influir significativamente en las percepciones y comportamientos de los participantes. Esto podría limitar la aplicabilidad de los resultados a otras denominaciones cristianas o a contextos no religiosos.

Temporalidad y cambios contextuales: El estudio se realiza en un momento específico y bajo ciertas circunstancias dentro del grupo "Educando con Calidad". Cambios futuros en el liderazgo, enfoques pedagógicos o dinámicas comunitarias podrían afectar la relevancia y aplicabilidad de los hallazgos a largo plazo.

8 Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo, se ofrecen las conclusiones a las que se llegó, donde se propuso como objetivo general establecer la relación entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional en la escritura religiosa dentro de una comunidad cristiana. A lo largo de esta investigación, se exploraron diversas dimensiones que contribuyen a esta relación fundamental en el contexto del grupo "Educando con Calidad" de la Iglesia Pentecostal, por lo tanto, los hallazgos obtenidos revelan que las creencias de autoeficacia juegan un papel crucial en la motivación y participación de los miembros en la escritura religiosa, es así como la autoeficacia percibida afecta significativamente la confianza de los individuos en sus habilidades para estudiar y entender textos sagrados, influyendo así en su motivación intrínseca para participar activamente en actividades de estudio y reflexión religiosa.

En cuanto a los objetivos específicos del estudio, se logró identificar que los miembros de la comunidad cristiana estudiada poseen diversas creencias de autoeficacia en relación con la escritura religiosa. Estas creencias varían en términos de la percepción de habilidades para interpretar textos sagrados, así como en la confianza en la capacidad personal para aplicar los conocimientos adquiridos en su vida espiritual y práctica diaria, por lo que este descubrimiento subraya la importancia de considerar las diferencias individuales en la autoeficacia al diseñar programas educativos y espirituales dentro de contextos religiosos.

Además, se estableció una relación clara entre las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional auto reportada por los miembros en relación con la práctica de la escritura religiosa, ya que los resultados indican que aquellos con mayores niveles de autoeficacia tienden a mostrar una motivación intrínseca más fuerte hacia la escritura religiosa, buscando no solo cumplir con expectativas externas, sino también satisfacer una necesidad

interna de crecimiento espiritual y conocimiento teológico. Esta relación entre autoeficacia y motivación resalta la importancia de fortalecer las creencias de autoeficacia como estrategia para fomentar una participación activa y significativa en actividades religiosas.

Finalmente, se determinó que las creencias de autoeficacia influyen de manera positiva en la orientación motivacional de los miembros de la comunidad cristiana al participar en la escritura religiosa, donde aquellos que experimentan una mayor autoeficacia tienden a perseguir metas más desafiantes y a persistir en el enfrentamiento de dificultades durante el estudio y análisis de textos religiosos, subrayando de esta manera la importancia de desarrollar intervenciones educativas y espirituales que no solo fortalezcan la autoeficacia percibida de los individuos, sino que también fomenten una motivación duradera y autodirigida en su práctica de la fe.

En resumen, este estudio proporciona una comprensión profunda de cómo las creencias de autoeficacia y la orientación motivacional se entrelazan en el contexto de la escritura religiosa dentro de una comunidad cristiana específica, donde los hallazgos no solo contribuyen al conocimiento teórico en el campo de la psicología y educación religiosa, sino que también ofrecen orientaciones prácticas para el desarrollo de programas efectivos que promuevan el crecimiento espiritual y académico de los miembros de la Iglesia Pentecostal y otras comunidades religiosas similares.

9 Recomendaciones

Se sugiere ampliar la investigación a otras comunidades religiosas dentro del cristianismo, como denominaciones protestantes diferentes o incluso grupos católicos, ya que esto permitiría comparar cómo las creencias de autoeficacia y la motivación varían entre distintas tradiciones religiosas y culturales, enriqueciendo así el entendimiento global del tema.

Asimismo, recomendar la realización de estudios longitudinales sería crucial, dado que estos estudios podrían seguir a los participantes a lo largo del tiempo para comprender mejor cómo las creencias de autoeficacia y la motivación evolucionan en relación con la práctica continua de la escritura religiosa. Esto proporcionaría una perspectiva más dinámica y profunda sobre el impacto a largo plazo de estos factores en el desarrollo espiritual y académico de los individuos involucrados.

Basándose en los hallazgos, se sugiere el desarrollo de intervenciones educativas y espirituales específicas dentro de la Iglesia Pentecostal, las cuales podrían incluir programas de mentoría, talleres de desarrollo personal o grupos de estudio enfocados en mejorar técnicas de aprendizaje y gestión del tiempo. Además, explorar la posibilidad de utilizar tecnologías educativas, como plataformas en línea o aplicaciones móviles, para apoyar el aprendizaje y la escritura religiosa dentro de la comunidad pentecostal sería altamente recomendable, dado que estas herramientas podrían facilitar el acceso a recursos educativos, promover la colaboración entre miembros del grupo y ofrecer seguimiento personalizado del progreso académico y espiritual.

Además de las intervenciones prácticas, proponer la implementación de programas de formación continua para líderes religiosos dentro de la Iglesia Pentecostal sería beneficioso, pues estos programas podrían centrarse en técnicas pedagógicas efectivas y en el desarrollo de

habilidades de apoyo emocional y espiritual, lo que ayudaría a garantizar que los líderes estén bien preparados para apoyar de manera efectiva el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los miembros. Finalmente, fomentar la colaboración entre expertos en educación, psicología y estudios religiosos podría enriquecer significativamente la comprensión de cómo estas creencias de autoeficacia y motivación pueden influir en el aprendizaje y la práctica religiosa. Esta interdisciplinariedad podría abrir nuevas perspectivas de investigación y aplicaciones prácticas en el campo.

Referencias Bibliográficas

- Ajello, A. M. (2003). La motivación. En A. M. Ajello & L. Sarti (Eds.), *Manual de psicología de la motivación* (pp. 13-28). Pirámide.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Springer.
- Alarcón, D. (2016). *Relación entre autoeficacia y autorregulación en el aprendizaje en estudiantes de primer grado del nivel de educación básica* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo Digital. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3035/Dora%20In%C3%A9s_Alarc%C3%B3n_2016.pdf?sequence=2
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza Editorial.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- ATLAS.ti. (2024). *Updates (9.0.72)*. <https://atlasti.com/updates>
- Avendaño-Guevara, C., & Balderas-Gutiérrez, K. E. (2023). El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(2), 187-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.03>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisquerra, R. (2000a). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2000b). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Boscolo, P. (1995). Writing as a problem-solving activity. *Learning and Instruction*, 5(4), 389-397.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bueno, C. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana.
- Canto, J. (1999). Autoeficacia: Teoría e investigación. *Revista de Psicología*, 17(2), 177-193.
- Carrasco, M., & del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <https://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Castro Zapata, E. (2016). *Estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de la competencia escritural en estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Magdalena Ortega de la Unión Valle* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, Colombia]. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1424/1/Edgar%20Ivan%20Castro%20Zapata.pdf>
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Ablex.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cleary, T. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. doi: <https://doi.org/10.17105/SPR46-1.88-107>
- Coconas, N., Nin, R., y Báez, Y. (2023). Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. *Ciencia y Educación*, 7(2), 37-56. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp37-56>
- Cofer, C. N. (2007). *Motivation and Emotion*. Routledge.
- Concha, S., y Espinosa, M. (2022). Es como tu vida, pero en escritura: Experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.3>
- Consuegra, E. (2010). *Diccionario de psicología*. Pirámide.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- De Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538303.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write: Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. Oxford University Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Estévez, E., Fidalgo, R., & Torrance, M. (1996). La enseñanza de la composición escrita. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 265-285). Alianza Editorial.
- Feldman, R. S. (2001). *Psicología con aplicación en países de habla hispana*. McGraw-hill interamericana.
- Freire C., y Ferradás M. (2020). *Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles*.
- Figueredo, L. (2020). Alfabetización académica e investigativa: un desafío para la educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47(1), 45-60.

- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Schriver, K., Carey, L., Hayes, J. R., & Stratman, J. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- García M, Ibáñez J, Alvira F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Alianza Universidad Textos.
- García-Sarmiento, J. (2021). Estrategias metodológicas y didácticas para la autorregulación del aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de competencias comunicativas lectoescriturales de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas, de la Universidad del Pacífico, en Buenaventura, Colombia [Tesis de maestría, Cororación Universitaria Minuto de Dios]. Archivo digital. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13032/4/TM.ED_GarciaSarmientoJose_Fernando_2021.pdf
- Garrido, I., & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358079>
- González, M., Meza, P., & Castellón, M. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Carnegie Corporation.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink-Chorzempa, B. (2018). Writing instruction and writing disabilities: A selective meta-analysis of the literature from 2006 to 2016. En J. Worthy et al. (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 405-432). Routledge.

- Graham, S., Harris, K. R., McArthur, C. A., & Fink, B. (2002). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 177-202.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>
- Hampton, V. (2013). *The art of spiritual writing: How to craft prose that engages and inspires your readers*. Loyola Press.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Springer.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Editorial Mc Graw - Hill, Educación.
- Herrera, L., Ramírez, M., Roa, L., & Herrera, P. (2004). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Santillana.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Pearson Education.
- Jepson, J. (2008). *Writing as a sacred path: A practical guide to writing with passion and purpose*. Celestial Arts.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 237-242. <https://doi.org/10.3758/bf03194058>
- Kindelán, M. P. (2010). *La escritura científico-técnica en lengua inglesa, claves para escribir con soltura y eficacia*. Cátedra.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4(2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>

- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Leal Martínez, F. (2017). La escritura y los factores afectivos y motivacionales. *Psicología Positiva*, 4(1), 45-60.
- Lindemann, E. (1987). *A rhetoric for writing teachers*. Oxford University Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Londoño Vásquez, D. A., & Ospina Chica, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202. <https://doi.org/10.22430/21457778.671>
- Marina, J. A. (2003a). *La inteligencia fracasada: teoría y práctica de la estupidez*. Anagrama.
- Marina, J. A. (2003b). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1989). *Motivación humana*. Cambridge University Press.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- McGuire, M. B. (2008). La escritura como medio para comunicar mensajes de fe o doctrina. *Journal of Religious Studies*, 40(1), 23-45.
- Miras, M. (2000). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Síntesis.
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459. <https://scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a6.pdf>
- Murcia, L. A. (2011). *Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior estudio de caso* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Javeriana, Colombia]. <http://hdl.handle.net/10554/1885>
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1990). *Child development and personality* (2nd ed.). Harper and Row.

- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). Guilford.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Ospina-Rodriguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud* 4 (2), 125-245. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.548>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <http://www.jstor.org/stable/27542117>
- Palmero, F., Fernández, J., Chóliz, M., & Martínez-Sánchez, F. (2002). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Paloutzian, R. F. (2005). *Religious conversion and spiritual transformation: A meaning-system analysis*. En R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 331-347). Guilford Press.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. Guilford Press.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *ERIC Digest*.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Macmillan.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *The British journal of educational psychology*, 80(Pt 2), 283–305. <https://doi.org/10.1348/000709909X480563>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7^a ed.). Wiley.
- Ricoeur, P. (1976). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rinaudo, M., & Vélez, G. (2000). *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Educando Ediciones.
- Rincón-Gallardo, S. (2011). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Didac*, 59, 30-36. https://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=1&id_articulo=6
- Robles, H. (2019). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. En *Avances en Psicología* 28, 99-107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>.
- Rodríguez Modera, L. (2018). *Aprendizaje autorregulado y producción escrita: una investigación documental* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Externado De Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/f08bf6ab-8162-4597-9251-f35a4ca7e844/content>
- Ruiz, Bolívar, C. (2008). Blended-learning: Evaluación de una Experiencia de Aprendizaje en el Nivel de Postgrado. *Revista Investigación y Postgrado*, 23(1), 11-36. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872008000100002&script=sci_abstract
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9(3), 177-199.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Smagorinsky, P., & Mayer, R. E. (1986). The student writer and the writing process: A descriptive study. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-447.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Streib, H. (2001). Faith development theory revisited: The religious styles perspective. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3), 143-158.
- Torrance M., Fidalgo R., & García J.N. (2016). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*, 43(1), 9-21.

- Trechera, J. L. (2005). *La motivación en el aula*. Pirámide.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(3), 535-541.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado [Motivation and self-regulated learning]. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wood, R., Atkins, P., & Taberner, C. (2000). Self-efficacy and strategy on complex tasks. *Applied psychology*, 49(3), 430-446. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.000>
- Wolters, C. A., y Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 29(1), 63-88.
- Wong, B. Y. L. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 29-44.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317?via%3DiHub>
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105–125). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3>

ANEXOS

Formato cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje CMEA Anexo (A)

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CMEA

Nombre: _

Profesión: _

Años en la iglesia: _Comunidad a la que pertenece:

Edad: Sexo: M_ F__

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las **estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu paso por el colegio.** Los resultados permitirán que las autoridades de tu facultad, profesores y tutores diseñen estrategias educativas para apoyarte durante tu trayectoria académica. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

Lee cada una de las afirmaciones y calificala de 1 a 7, donde 1 indica “Nada cierto en mí”, hasta 7 que indica “Totalmente cierto en mí”.

Afirmación	Nad a ciert o en mí 1	2	3	4	5	6	Total m. cierto en mí 7
1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.							
2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.							
3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.							
4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.							
5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.							
6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.							
7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.							
8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.							
9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.							
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.							
11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.							
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.							
13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.							
14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.							
15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Total m. cierto en mí 7
16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.							
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.							
18. Sí lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.							
19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.							
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.							
21. Espero hacerlo bien en esta clase.							
22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.							
23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.							
24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones.							
25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.							
26. Me gusta el tema de este curso.							
27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.							
28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.							
29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.							
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.							
31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.							
32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.							
33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.							
34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.							
35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.							
36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.							
38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.							
39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.							
40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.							
41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.							
42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.							
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.							
44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.							
45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.						×	

Afirmación	Nad a ciert o en mí 1	2	3	4	5	6	Total m. cierto en mí 7
46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.							×
47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.							×
48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.					×		
49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.					×		
50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.			×				
51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.							×
52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.	×						
53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.							×
54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.							×
55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.							×
56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.							×
57. Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase pero no se de que fue la lectura.	×						
58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.							×
59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.							×
60. Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.	×						
61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.							×
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.							×
63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.							×
64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.							×
65. Tengo un lugar específico para estudiar.							×
66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.							×
67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.							×
68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.							×
69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.							
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.							
71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.							
72. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.							
73. Asisto con regularidad a esta clase.							
74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Total m. cierto en mí 7
75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si mi hiciera falta.							
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.							
77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.							
78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.							
79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.							
80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.							
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.							

Formato test de autoevaluación final (Anexo B)



Elige la respuesta correcta (a, b, c).

1. Un **texto**
es....

- a. una unidad comunicativa, oral o escrita, cohesionada.
- b. una unidad comunicativa escrita, autónoma y de sentido completo.
- c. una unidad, oral o escrita, independiente y con sentido completo.

2. La
coherencia...

- a. hace que los elementos de un texto estén organizados y cohesionados.
- b. nos permite identificar la idea global que articula un texto.
- c. es el conjunto de rasgos formales de una situación comunicativa.

3. La intención comunicativa en un texto descriptivo
es...

- a. narrar unos hechos en un determinado tiempo y lugar.
- b. describir los sentimientos de alguien en una situación determinada.
- c. “dibujar” con palabras cualquier sentimiento, persona o realidad.

4. La etopeya es un tipo de
descripción...

- a. que incluye detalles morales de un personaje.
- b. que incluye detalles psíquicos y físicos de un personaje.
- c. que incluye detalles físicos de un personaje.

5. La verosimilitud en un texto narrativo

significa...

- a. que todo lo que se cuenta ocurrió de verdad.
- b. que lo que se narra es una copia exacta de la realidad.
- c. que lo que se cuenta es acorde con la realidad existente.

6. En una anécdota se

narra...

- a. cualquier hecho de nuestra vida cotidiana.
- b. un suceso curioso que nos ocurrió o nos puede ocurrir.
- c. cualquier hecho curioso que sucedió.

7. En el estilo directo el

narrador...

- a. reproduce con sus palabras lo que dicen los personajes.
- b. reproduce de forma fiel las palabras de los personajes.
- c. cede la palabra a un personaje para que hable consigo mismo.

8. La función del lenguaje que predomina en una

exposición...

- a. es la referencial.
- b. es la apelativa o conativa.

c. es la expresiva.

9. La objetividad en un texto expositivo se refleja...

a. en que los adjetivos tienen en general valor especificativo.

b. en el predominio de adjetivos valorativos.

c. en el empleo de pocos epítetos.

10. En una exposición divulgativa...

a. el emisor se dirige a un público especialista en la materia tratada.

b. se emplean pocos tecnicismos para llegar a todo tipo de público.

c. el lenguaje incluye fórmulas especiales y tecnicismos sobre la materia.

11. El propósito de un texto prescriptivo es...

a. convencer al receptor de una idea o teoría.

b. guiar al receptor y regular su forma de actuar.

c. informar de un conjunto de normas de comportamiento.

12. En la estructura de un texto instructivo...

a. existe una meta, un programa y un objetivo.

b. se distingue una introducción, desarrollo y conclusión.

c. aparecen una introducción, programa y cierre.

13. El emisor de un texto normativo...

- a. escribe unas normas que le han dictado.
- b. tiene autoridad para dictar unas normas
- c. puede ser cualquier persona que conozca las leyes.

14. Las propiedades textuales en un texto argumentativo...

- a. son las mismas que en cualquier otro tipo de texto.
- b. son diferentes porque la finalidad es convencer o persuadir.
- c. son la adecuación, la coherencia y el razonamiento.

15. En la argumentación la tesis...

- a. puede aparecer al principio y al final del discurso.
- b. solo puede aparecer al final del texto.
- c. únicamente aparece al principio del discurso.

16. El argumento de la experiencia consiste en...

- a. el empleo de ejemplos para defender nuestra idea.
- b. citar la experiencia de un experto en el tema en cuestión.
- c. el empleo de ejemplos para defender o rechazar ideas.

17. Entre los rasgos lingüísticos de una argumentación...

- a. predominan los adjetivos valorativos para dar más objetividad.
- b. abundan los adjetivos especificativos y frases cortas.
- c. predomina la subjetividad y el empleo de frases largas.

18. La conjunción “aunque” es una forma que...

- a. refuerza nuestra opinión.
- b. sirve para contraargumentar.
- c. expresa condición o consecuencia.

19. Al expresar nuestro desacuerdo con una opinión...

- a. cualquier tipo de argumento es válido.
- b. con manifestar, con respeto, nuestra discrepancia es suficiente.
- c. tenemos que rebatirla de forma razonada y respetuosa.

20. Una falacia es un argumento...

- a. que es válido solo en algunos contextos.
- b. que parece erróneo pero es válido.
- c. que se apoya en una mentira o falsedad.



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co