



# VNIVERSITATĪ DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**“La escritura académica en la Universidad: Creencias y  
prácticas dentro del aula”**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

Andrea Rivera Ávalos

DIRECTORAS

Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo

Dra. María José García Folgado

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Valencia, septiembre de 2023



“El conocimiento no es una vasija que se llena, sino un fuego que se enciende”.

Plutarco



En memoria de Felipe y Catalina.



# Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por permitirme lograr todos mis sueños.

A mi marido Rodrigo por su paciencia, consejos y amor incondicional, dándome fuerzas para seguir adelante y por acompañarme en esta aventura.

A mi familia por el gran apoyo entregado desde la lejanía, en especial a mis padres y hermana por su preocupación, consejos y amor.

Agradezco de forma especial a mis directoras Carmen Rodríguez Gonzalo y María José García Folgado, por la colaboración, el apoyo, la orientación y la dedicación entregada para el desarrollo de esta tesis. Su ayuda y consejos permitieron que llegara al final de este proceso.

Agradezco a las integrantes del grupo Giel que colaboraron de distintas maneras en el proceso de esta tesis doctoral, en especial a Alicia y Montse.

Agradezco también, a los docentes de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia que formaron parte de los pilotajes de los instrumentos y, de igual manera, a quienes participaron en el estudio y a los que me permitieron recoger los datos de esta investigación con sus estudiantes.

A todos los amigos y amigas que conocí mientras vivía en Valencia, les agradezco su amistad, compañía y buenos momentos.

Además, quiero agradecer a la institución, sus académicos y administrativos por haberme brindado todos los conocimientos y ayuda durante el desarrollo de este perfeccionamiento profesional.

Por último, agradezco a la Universidad de Antofagasta y a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile por concederme las becas para estudiar en el extranjero, las cuales me permitieron realizar el doctorado.

Amunt València!





# Resumen

La escritura implica un proceso complejo que va más allá de transcribir desde el lenguaje oral al lenguaje escrito las palabras. Constituye una construcción social y cultural que permite entender y desenvolverse dentro de una sociedad. Por tanto, debe ser considerada como un eje fundamental dentro de la enseñanza para lograr personas competentes, capaces de comunicarse y aprender efectivamente dentro de las diversas comunidades discursivas y disciplinares. Sin embargo, en las últimas décadas las investigaciones sobre escritura académica han demostrado que los estudiantes que ingresan a la universidad no cuentan con las competencias necesarias para enfrentarse a la escritura de los textos que se deben desarrollar dentro de esta nueva comunidad discursiva y, que, muchas veces, con el pasar del tiempo no logran ser totalmente competentes en las distintas prácticas escriturales que deben realizar en la universidad. En este sentido, el objetivo de la presente investigación es explicar la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Se utilizó una metodología mixta, con un diseño secuencial explicativo con igualdad de estatus, siguiendo la secuencia CUANTITATIVA – CUALITATIVA. La muestra de la fase cuantitativa se compone de 142 estudiantes y 20 profesores universitarios, mientras que la muestra de la fase cualitativa está constituida por 32 estudiantes universitarios, dado que corresponde a una submuestra de la primera fase. Para la recogida de datos, en primera instancia se aplicaron dos cuestionarios con escala Likert, el primero sobre creencias acerca de la escritura académica, que fue solo para estudiantes y, el segundo, de práctica de escritura académica en la universidad, que se aplicó tanto a estudiantes como a profesores, con adaptaciones distintas para cada colectivo. Para la fase cualitativa se realizó una entrevista

semiestructurada, solo con estudiantes. Finalmente, en la fase mixta se realizó la integración de datos en la fase inferencial con el propósito de obtener un mayor entendimiento del problema investigado mediante la complementariedad de los datos cuantitativos y cualitativos. Entre los resultados, se logró determinar, tanto de manera general o global como por especialidades, que en las diferentes categorías de análisis los estudiantes poseen creencias constructivas y creencias restrictivas, con predominancia de creencias constructivas. En cuanto a las prácticas de escritura, se pudo apreciar que los estudiantes consideran que en la universidad no se escribe lo suficiente, dado que los docentes casi no les solicitan escribir en clases. Además, en cuanto al acompañamiento que les brindan sus profesores al momento de tener que producir un texto, el alumnado manifiesta que este es insuficiente, ya sea en la etapa de instrucciones o indicaciones, de revisión de borradores o de retroalimentación posterior a la evaluación, dado que, en su opinión, solo califican el escrito. Adicionalmente, consideran que el propósito principal de la escritura en la universidad es la evaluación de los conocimientos. En cuanto a qué escriben, señalan principalmente los apuntes de clases, los exámenes y los trabajos, lo cual va ligado a los usos y funciones que le asignan a la escritura: registrar información y evaluar los conocimientos. Asimismo, se aprecia que conocen las fases del proceso de escritura; sin embargo, reconocen que no siempre las cumplen. Además, consideran que los aspectos fundamentales que debe poseer un texto para ser adecuado son la coherencia, la cohesión, el desarrollo correcto del contenido solicitado, la ortografía y la puntuación. Respecto a la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes, se pudo determinar que existe una relación proporcionalmente directa entre estas variables, ya que cuanto mayor porcentaje de creencias constructivas presenta el estudiante, las percepciones sobre las distintas categorías indagadas acerca de las prácticas de escritura académica están más enfocadas en aspectos constructivos. Sin desmedro de lo anterior, se observó que existía un predominio de estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas (NMCC), lo que se podría explicar debido al uso y a la función que principalmente se le da a la escritura en la universidad, más ligados a la evaluación y certificación que a la transformación y apropiación de los conocimientos adquiridos y de las prácticas discursivas propias de su disciplina.

**Palabras claves:** escritura académica, creencias, prácticas de escritura académica, proceso de escritura, acompañamiento docente.

# Abstract

Writing implies a complex process beyond transcribing words from oral to written language. It constitutes a social and cultural construction that allows understanding and functioning within a society. Therefore, it must be considered a fundamental axis within teaching to achieve competent people capable of communicating and learning effectively within the various discursive and disciplinary communities. However, in recent decades, research on academic writing has shown that students entering the university do not have the necessary skills to face the writing of the texts that must be developed within this new discursive community and that, many times, over time, they cannot be fully competent in the different writing practices that they must carry out in the university. In this sense, this research aims to explain the relationship between the beliefs and practices of academic writing of third-year students of the Teaching-Primary Education degree of the Faculty of Teaching of the University of Valencia. A mixed methodology was used, with an explanatory sequential design with equal status, following the QUANTITATIVE - QUALITATIVE sequence. The sample of the quantitative phase comprises 142 students and 20 university professors, while the sample of the qualitative phase comprises 32 university students since it corresponds to a sub-sample of the first phase. For data collection, in the first instance, two questionnaires with a Likert scale were applied, the first on beliefs about academic writing, which was only for students, and the second, on academic writing practice at the university, which was applied to both students as teachers, with different adaptations for each group. For the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted only with students. Finally, in the mixed phase, data integration was carried out in the inferential phase to understand better the problem investigated through the complementarity of quantitative and qualitative data. Among the results, it was possible to determine, both in a general or global way and by specialities, that in the different categories

of analysis, the students have constructive and restrictive beliefs, with a predominance of constructive beliefs. Regarding writing practices, it was possible to appreciate that students consider that not enough is written at the university since teachers hardly ask them to write in class. In addition, regarding the accompaniment provided by their teachers when they have to produce a text, the students state that this is insufficient, either at the stage of instructions or indications, revision of drafts or feedback after the evaluation, since, in their opinion, they only qualify the writing. Additionally, they consider that the primary purpose of writing in the university is the evaluation of knowledge. Regarding what they write, they mainly point to class notes, exams and assignments, linked to the uses and functions assigned to writing: recording information and evaluating knowledge. Likewise, it is appreciated that they know the phases of the writing process; however, they recognize that they do not always comply. In addition, they consider that the fundamental aspects that a text must have to be adequate are coherence, cohesion, the correct development of the requested content, spelling and punctuation. Regarding the relationship between beliefs and practices about students' academic writing, it was possible to determine that there is a proportionally direct relationship between these variables since the higher the percentage of constructive beliefs the student presents, the perceptions about the different categories investigated about academic writing practices are more focused on constructive aspects. Without detracting from the above, it was observed that there was a predominance of students with a medium level of constructive beliefs (NMCC). This could be explained due to the use and function mainly given to writing at the university, which is more linked to the evaluation and certification of the acquired knowledge than to the transformation and appropriation of their discipline's knowledge and discursive practices.

**Keywords:** academic writing, beliefs, academic writing practices, writing process, teacher accompaniment.

# Resum

L'escriptura implica un procés complex que va més enllà de transcriure des del llenguatge oral al llenguatge escrit les paraules. Constitueix una construcció social i cultural que permet entendre i actuar dins d'una societat. Per tant, ha de ser considerada com un eix fonamental dins de l'ensenyament per a aconseguir persones competents, capaces de comunicar-se i aprendre efectivament dins de les diverses comunitats discursives i disciplinades. No obstant això, en les últimes dècades les investigacions sobre escriptura acadèmica han demostrat que els estudiants que ingressen a la universitat no compten amb les competències necessàries per a enfrontar-se a l'escriptura dels textos que s'han de realitzar dins d'aquesta nova comunitat discursiva i, que, moltes vegades, amb el pas del temps no aconsegueixen ser totalment competents en les diferents pràctiques escripturals que han de realitzar en la universitat. En aquest sentit, l'objectiu de la present investigació és explicar la relació entre les creences i les pràctiques sobre l'escriptura acadèmica dels estudiants de tercer any del grau de Magisteri-Educació Primària de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Es va utilitzar una metodologia mixta, amb un disseny seqüencial explicatiu amb igualtat d'estatus, seguint la seqüència QUANTITATIVA – QUALITATIVA. La mostra de la fase quantitativa es compon de 142 estudiants i 20 professors universitaris, mentre que la mostra de la fase qualitativa està constituïda per 32 estudiants universitaris, atès que correspon a una submostra de la primera fase. Per a la recollida de dades, en primera instància es van aplicar dos qüestionaris amb escala Likert, el primer sobre creences sobre l'escriptura acadèmica, que va ser només per a estudiants i, el segon, de pràctica d'escriptura acadèmica en la universitat, que es va aplicar tant a estudiants com a professors, amb adaptacions diferents per a cada col·lectiu. Per a la fase qualitativa es va realitzar una entrevista semiestructurada, només amb estudiants. Finalment, en la fase mixta

es va realitzar la integració de dades en la fase inferencial amb el propòsit d'obtenir un major enteniment del problema investigat mitjançant la complementaritat de les dades quantitatives i qualitatives. Entre els resultats, es va aconseguir determinar, tant de manera general o global com per especialitats, que en les diferents categories d'anàlisi els estudiants posseeixen creences constructives i creences restrictives, amb predominança de creences constructives. Quant a les pràctiques d'escriptura, es va poder apreciar que els estudiants consideren que en la universitat no s'escriu prou, atès que els docents quasi no els sol·liciten escriure en classes. A més, quant a l'acompanyament que els brinden els seus professors al moment d'haver de produir un text, l'alumnat manifesta que aquest és insuficient, ja siga en l'etapa d'instruccions o indicacions, de revisió d'esborranys o de retroalimentació posterior a l'avaluació, ja que, en la seua opinió, només qualifiquen l'escrit. Addicionalment, consideren que el propòsit principal de l'escriptura en la universitat és l'avaluació dels coneixements. Quant a què escriuen, assenyalen principalment les anotacions de classes, els exàmens i els treballs, la qual cosa va lligat als usos i funcions que li assignen a l'escriptura: registrar informació i avaluar els coneixements. Així mateix, s'aprecia que coneixen les fases del procés d'escriptura; no obstant això, reconeixen que no sempre les compleixen. A més, consideren que els aspectes fonamentals que ha de posseir un text per a ser adequat són la coherència, la cohesió, el desenvolupament correcte del contingut sol·licitat, l'ortografia i la puntuació. Respecte a la relació entre les creences i les pràctiques sobre l'escriptura acadèmica dels estudiants, es va poder determinar que existeix una relació proporcionalment directa entre aquestes variables, ja que com major percentatge de creences constructives presenta l'estudiant, les percepcions sobre les diferents categories indagades sobre les pràctiques d'escriptura acadèmica estan més enfocades en aspectes constructius. A més, es va observar que existia un predomini d'estudiants amb un nivell mitjà de creences constructives (NMCC), la qual cosa es podria explicar a causa de l'ús i la funció que principalment se li dona a l'escriptura en la universitat, més lligats a l'avaluació i certificació que a la transformació i apropiació dels coneixements i de les pràctiques discursives pròpies de la seua disciplina.

**Paraules claus:** escriptura acadèmica, creences, pràctiques d'escriptura acadèmica, procés d'escriptura, acompanyament docent.

# Índice

Resumen.....	ix
Abstract.....	xi
Resum.....	xiii
Índice de figuras.....	xix
Índice de tablas.....	xxvii
Introducción.....	1
Capítulo 1. Acercamiento al objeto de estudio.....	5
1.1. Creencias y prácticas sobre la escritura académica: ejes fundamentales en la enseñanza universitaria.....	7
1.2. Creencias y prácticas sobre la escritura académica: un fenómeno diverso y polifacético poco investigado.....	11
1.3. Objetivos y preguntas de investigación.....	12
1.4. Preguntas de investigación.....	13
1.5. Hipótesis.....	13
1.6. La relevancia de la escritura académica en la formación universitaria.....	13
Capítulo 2. Antecedentes de la investigación.....	15
2.1. Investigaciones relativas a las creencias sobre la escritura académica.....	17
2.2. Investigaciones en torno a las prácticas de escritura académica.....	33
2.3. Investigaciones que indagan en la relación entre las creencias y las prácticas de escritura académica.....	46

Capítulo 3. Marco teórico referencial.....	51
3.1. La composición escrita: alfabetización y escritura .....	53
3.2. La enseñanza de la escritura y los enfoques didácticos de la composición escrita .....	88
3.3. La escritura en el contexto universitario.....	95
3.4. Las creencias sobre la escritura académica .....	108
Capítulo 4. Marco metodológico .....	121
4.1. Aspectos teóricos del marco metodológico .....	123
4.2. Diseño de la investigación.....	136
Capítulo 5. Resultados cuantitativos.....	157
5.1. Cuestionario de creencias.....	159
5.2. Cuestionario de prácticas de escritura académica.....	193
5.3. Análisis comparativo del cuestionario de prácticas de escritura académica de estudiantes en función del nivel de creencias obtenido en el cuestionario de creencias sobre escritura académica .....	256
5.4. Discusión .....	272
Capítulo 6. Resultados cualitativos .....	283
6.1. Eje temático 1: Atención didáctica/acompañamiento docente .....	287
6.2. Eje temático 2: Experiencias como escritor en la universidad.....	310
6.3. Discusión .....	349
Capítulo 7. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos .....	359
7.1. Análisis comparativo.....	361
7.2. Discusión .....	381
Capítulo 8. Conclusiones .....	385
8.1. Cumplimiento de los objetivos.....	387
8.2. Aportaciones realizadas .....	389
8.3. Limitaciones del estudio.....	391
8.4. Futuras líneas de investigación.....	391
Capítulo 9. Referencias Bibliográficas.....	393
Apéndices.....	417
Apéndice A .....	419
Apéndice B.....	426
Apéndice C.....	433



Apéndice D .....	441
Apéndice E.....	442
Apéndice F.....	443



# Índice de figuras

Figura 3.1. Perspectiva tradicional y perspectiva sociocultural de la escritura. ....	57
Figura 3.2. Modelos explicativos de la composición escrita. ....	59
Figura 3.3. La escritura como producto.....	60
Figura 3.4. Tipologías textuales.....	64
Figura 3.5. Modelo de Hayes y Flower. ....	69
Figura 3.6. Modelo de decir el conocimiento de Scardamalia y Bereiter. ....	71
Figura 3.7. Modelo de transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter. ....	73
Figura 3.8. Modelo de Hayes.....	75
Figura 3.9. Niveles de adquisición de la escritura en un modelo inclusivo de literacidad. ....	76
Figura 3.10. La relación dialógica entre el contexto, el texto y el escritor. ....	78
Figura 3.11. Funciones de la escritura. ....	85
Figura 3.12. Enfoques didácticos de la composición escrita. ....	90
Figura 3.13. Prácticas de escritura académica. ....	101
Figura 3.14. Sistemas de actividad. ....	106
Figura 3.15. Aspectos observables y no observables de la escritura académica.....	118
Figura 3.16. Construcción de creencias a partir de las prácticas de escritura.....	120
Figura 4.1. Síntesis de los métodos mixtos.....	126
Figura 4.2. Matriz de diseño de métodos mixtos .....	132
Figura 4.3. Porcentaje de participantes. ....	138
Figura 4.4. Rango de edades. ....	139
Figura 4.5. Criterios de análisis y preguntas del cuestionario de prácticas de escritura académica en el aula universitaria.....	141
Figura 4.6. Categorías de análisis del cuestionario de creencias. ....	145
Figura 4.7. Categorías de análisis del cuestionario de escritura académica en el aula universitaria. ....	146

Figura 4.8. Bloques temáticos de la entrevista semiestructurada. ....	148
Figura 4.9. Proceso de análisis de datos cualitativos.....	149
Figura 4.10. Proceso de codificación. ....	150
Figura 4.11. Esquema diseño explicativo secuencial. ....	155
Figura 5.1. Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización constructivas. .....	161
Figura 5.2. Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización restrictivas...	162
Figura 5.3. Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones constructivas.....	164
Figura 5.4. Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones restrictivas.....	165
Figura 5.5. Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones constructiva. ....	167
Figura 5.6. Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones restrictivas. ....	168
Figura 5.7. Análisis de frecuencias sobre el total de creencias constructivas presente en los estudiantes.....	170
Figura 5.8. Análisis de frecuencias sobre la categoría de planificación y textualización constructivas presente en los estudiantes. ....	170
Figura 5.9. Análisis de frecuencias sobre la categoría de revisión y modificaciones constructivas presente en los estudiantes. ....	171
Figura 5.10. Análisis de frecuencias sobre la categoría de usos y funciones constructivas presente en los estudiantes. ....	172
Figura 5.11. Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización constructivas. .....	174
Figura 5.12. Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización restrictivas.	176
Figura 5.13. Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones constructivas. .	178
Figura 5.14. Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones restrictivas.....	180
Figura 5.15. Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones constructivas. ....	182
Figura 5.16. Análisis de frecuencias en la categoría de usos y funciones restrictivas.....	184
Figura 5.17. Gráfico de perfil media de creencias por grupo de especialidad.....	187
Figura 5.18. Gráfico de perfil de las categorías constructivas para cada grupo de especialidad. .....	190
Figura 5.19. Gráfico de perfil para las categorías restrictivas en cada grupo de especialidad. .....	192
Figura 5.20. Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el proceso de escritura. ....	194

Figura 5.21. Análisis de frecuencias de las preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	195
Figura 5.22. Respuestas a la pregunta n.º 22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso? .....	196
Figura 5.23. Respuestas a la pregunta n.º 24. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases? .....	196
Figura 5.24. Respuestas a la pregunta n.º 25. ¿Cuál de estas herramientas utilizas mayoritariamente para producir textos escritos en o para la universidad? .....	197
Figura 5.25. Respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera? .....	197
Figura 5.26. Respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula? .....	198
Figura 5.27. Respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?.....	199
Figura 5.28. Respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?.....	200
Figura 5.29. Respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?.....	200
Figura 5.30. Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.....	201
Figura 5.31. Respuestas a la pregunta n.º 9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares. ....	203
Figura 5.32. Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura. ....	203
Figura 5.33. Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.....	205
Figura 5.34. Respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto? .....	206
Figura 5.35. Respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos: .....	206
Figura 5.36. Respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)? .....	207

Figura 5.37. Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores sobre las preguntas sobre el proceso de escritura.....	209
Figura 5.38. Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores en preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje. ....	210
Figura 5.39. Respuestas a la pregunta n.º 21. ¿En sus clases con qué frecuencia propone a sus estudiantes que revisen sus textos escritos con sus compañeros?.....	210
Figura 5.40. Respuestas a la pregunta n.º 23. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en sus clases?.....	211
Figura 5.41. Respuestas a la pregunta n.º 24. ¿Cuál de las siguientes herramientas utilizan mayoritariamente sus estudiantes para producir textos escritos?.....	211
Figura 5.42. Respuestas a la pregunta n.º 27. ¿Cuáles de los siguientes textos escriben habitualmente sus estudiantes? .....	212
Figura 5.43. Respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura realizan sus estudiantes en sus clases? (Puede marcar hasta 3 opciones).....	213
Figura 5.44. Respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Para qué tipo de actividades académicas suelen escribir sus estudiantes? .....	213
Figura 5.45. Respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Con qué propósitos escriben sus estudiantes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente? .....	214
Figura 5.46. Respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Para qué se utiliza la escritura en la universidad? .....	215
Figura 5.47. Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.....	216
Figura 5.48. Respuestas a la pregunta n.º 9. Considero que promuevo la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares en mis clases.....	217
Figura 5.49. Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.....	218
Figura 5.50. Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.....	220
Figura 5.51. Respuestas a la pregunta n.º 25. Cuando solicita a sus estudiantes que entreguen un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?.....	220
Figura 5.52. Respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando solicita a sus estudiantes que redacten un texto escrito que será evaluado, por lo general usted: .....	221

Figura 5.53. Respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Cuáles son los aspectos más importantes al momento de evaluar los textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.) de sus estudiantes? .....	222
Figura 5.54. Gráfico de perfil de las medias obtenidas en las preguntas sobre el proceso de escritura en estudiantes y profesores.....	224
Figura 5.55. Gráfico de perfil de las medias obtenidas por profesores y estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje. ....	225
Figura 5.56. Gráfico de perfil de las medias de estudiantes y profesores sobre la presencia de escritura.....	231
Figura 5.57. Gráfico de perfil de las medias obtenidas por estudiantes y profesores en la categoría de acompañamiento docente.....	233
Figura 5.58. Gráfico de perfil de las respuestas de estudiantes y profesores en relación con las instrucciones entregadas.....	235
Figura 5.59. Gráfico de perfil de las medias para cada grupo de especialidad. ....	240
Figura 5.60. Gráfico de perfil de las medias de cada grupo de especialidad en relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	242
Figura 5.61. Gráfico de perfil de las medias de cada grupo de especialidad.....	248
Figura 5.62. Gráfico de perfil de las medias de las preguntas para cada grupo de especialidad. ....	250
Figura 5.63. Gráfico de perfil de las medias para cada grupo de especialidad. ....	253
Figura 5.64. Gráfico de frecuencias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura.....	257
Figura 5.65. Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura. ....	258
Figura 5.66. Gráfico de frecuencias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura.....	259
Figura 5.67. Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	260
Figura 5.68. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?.....	261
Figura 5.69. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula? .....	262

Figura 5.70. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas...? .....	263
Figura 5.71. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad? .....	264
Figura 5.72. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas n.º 11, n.º 12 y n.º 13. ....	265
Figura 5.73. Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con la presencia de la escritura en la universidad. ....	265
Figura 5.74. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.....	267
Figura 5.75. Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación. ....	268
Figura 5.76. Gráficos de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.....	269
Figura 5.77. Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el acompañamiento docente y sus instrucciones. ....	270
Figura 5.78. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 26. ....	270
Figura 5.79. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general. ....	271
Figura 5.80. Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)? .....	272
Figura 6.1. Mapa semántico global. Escritura académica.....	286
Figura 6.2. Identificación y referencia de las citas.....	287
Figura 6.3. Mapa semántico del eje temático 1.....	288
Figura 6.4. Nube de palabras del código aspectos retroalimentados.....	304
Figura 6.5. Nube de palabras del código Evaluación de aspectos superficiales y formales..	306
Figura 6.6. Nube de palabras del código Evaluación del contenido. ....	308



Figura 6.7. Nube de palabras del código Evaluación de aspectos discursivos o de la transformación del conocimiento.....	309
Figura 6.8. Mapa semántico del eje temático 2.....	311
Figura 6.9. Nube de palabras del código Otros productos escritos.....	325
Figura 6.10. Nube de palabras categoría de un buen texto.....	340
Figura 6.11. Nube de palabras sobre características superficiales y formales.....	343
Figura 7.1. Respuestas de estudiantes sobre la evaluación de sus escritos.....	365
Figura 7.2. Respuesta de estudiantes sobre la retroalimentación docente.....	366
Figura 7.3. Respuesta de estudiantes sobre aspectos evaluados por los docentes.....	367
Figura 7.4. Respuesta de estudiantes sobre el uso de la escritura en la universidad.....	369
Figura 7.5. Respuestas de estudiante sobre las tareas de escritura realizadas.....	370
Figura 7.6. Respuesta de estudiantes sobre el propósito de la escritura.....	372



# Índice de tablas

Tabla 3.1. Diferencias entre escritores expertos y novatos.....	79
Tabla 3.2. Propuesta de familias de géneros discursivos de Nesi y Gardner. ....	103
Tabla 3.3. Dimensiones de los sistemas de actividad.....	107
Tabla 3.4. Sistemas de categorización de las creencias sobre la escritura. ....	116
Tabla 4.1. Principales ventajas de los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación. .....	124
Tabla 4.2. Ventajas y desventajas del método mixto. ....	129
Tabla 4.3. Validación estadística. ....	143
Tabla 4.4. Descripción de las categorías de análisis. ....	151
Tabla 4.5. Ejes temáticos, categorías y códigos de análisis cualitativo. ....	152
Tabla 4.6. Criterios de generación de significados. ....	153
Tabla 4.7. Categorías de análisis fase mixta.....	156
Tabla 5.1. Medidas de tendencia central en categoría planificación y textualización constructivas. ....	160
Tabla 5.2. Medidas de tendencia central en categoría planificación y textualización restrictivas. .....	161
Tabla 5.3. Medidas de tendencia central en categoría revisión y modificaciones constructivas. .....	163
Tabla 5.4. Medidas de tendencia central en la categoría de revisión y modificaciones restrictivas. .....	165
Tabla 5.5. Medidas de tendencia central en la categoría de usos y funciones constructiva... 166	
Tabla 5.6. Medidas de tendencia central en categoría usos y funciones restrictivas.....	167
Tabla 5.7. Media y desviación típica para cada categoría de las variables constructivas y restrictivas.....	169
Tabla 5.8. Clasificación de las creencias constructivas. ....	169

Tabla 5.9. Clasificación de las creencias constructivas. ....	172
Tabla 5.10. Media aritmética en categoría planificación y textualización constructivas. ....	173
Tabla 5.11. Media aritmética en categoría planificación y textualización restrictivas.....	175
Tabla 5.12. Media aritmética en categoría revisión y modificaciones constructivas. ....	177
Tabla 5.13. Media aritmética en categoría revisión y modificaciones restrictivas.....	179
Tabla 5.14. Media aritmética en categoría usos y funciones constructivas.....	181
Tabla 5.15. Media aritmética en categoría usos y funciones restrictivas. ....	183
Tabla 5.16. Medias y desviación típica de las creencias constructivas y restrictivas en cada especialidad del Grado. ....	185
Tabla 5.17. Contraste multivariado. ....	186
Tabla 5.18. Factor inter-sujetos.....	186
Tabla 5.19. Media y desviación típica de las categorías de análisis constructivas para cada grupo de especialidad. ....	188
Tabla 5.20. Contraste multivariado. ....	188
Tabla 5.21. Factor inter-sujetos.....	189
Tabla 5.22. Media y desviación típica de las categorías de análisis restrictivas en cada grupo de especialidad. ....	191
Tabla 5.23. Contraste multivariado. ....	191
Tabla 5.24. Factor inter-sujetos.....	192
Tabla 5.25. Clasificación de respuestas múltiples.....	193
Tabla 5.26. Medidas de tendencia central para las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación. ....	193
Tabla 5.27. Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	195
Tabla 5.28. Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad. ....	201
Tabla 5.29. Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.....	202
Tabla 5.30. Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.....	204
Tabla 5.31. Medidas de tendencia central de las respuestas de profesores sobre el proceso de escritura y retroalimentación. ....	208
Tabla 5.32. Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores sobre las preguntas de estrategias de enseñanza-aprendizaje. ....	209

Tabla 5.33. Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.....	215
Tabla 5.34. Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura. ....	217
Tabla 5.35. Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones. ....	219
Tabla 5.36. Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el proceso de escritura. ....	222
Tabla 5.37. Factor inter-sujetos.....	223
Tabla 5.38. Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje. ....	224
Tabla 5.39. Factor Inter-sujetos. ....	225
Tabla 5.40. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 24. ....	226
Tabla 5.41. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 25. ....	226
Tabla 5.42. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera? .....	227
Tabla 5.43. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula? .....	228
Tabla 5.44. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?.....	228
Tabla 5.45. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente? .....	229
Tabla 5.46. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad? .....	230
Tabla 5.47. Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre la presencia de la escritura en la universidad.....	230
Tabla 5.48. Factor inter-sujetos.....	231
Tabla 5.49. Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y su retroalimentación. ....	232
Tabla 5.50. Factor inter-sujetos.....	233

Tabla 5.51. Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones. ....	234
Tabla 5.52. Factor inter-sujetos.....	234
Tabla 5.53. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores de las respuestas a la pregunta n.º 26. ....	236
Tabla 5.54. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos.....	237
Tabla 5.55. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)? .....	237
Tabla 5.56. Media/desviación típica de las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación separados por grupos de especialidad.....	238
Tabla 5.57. Factor Inter-sujetos.....	239
Tabla 5.58. Media/desviación típica de las preguntas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje separados por grupos de especialidad.....	240
Tabla 5.59. Factor inter-sujetos.....	241
Tabla 5.60. Tabla cruzada entre grupos de especialidad en las respuestas a la pregunta n.º 24. ....	242
Tabla 5.61. Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 25. ....	242
Tabla 5.62. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera? .....	243
Tabla 5.63. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula? .....	244
Tabla 5.64. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?.....	244
Tabla 5.65. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente? .....	245
Tabla 5.66. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad? .....	246
Tabla 5.67. Media/desviación típica de las preguntas sobre la presencia de escritura en cada grupo de especialidad. ....	247

Tabla 5.68. Factor inter-sujetos.....	247
Tabla 5.69. Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura en cada grupo de especialidad. ....	249
Tabla 5.70. Factor inter-sujetos.....	250
Tabla 5.71. Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento y sus instrucciones en cada grupo de especialidad.....	251
Tabla 5.72. Factor inter-sujetos.....	252
Tabla 5.73. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?.....	253
Tabla 5.74. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos:.....	254
Tabla 5.75. Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)? .....	255
Tabla 5.76. Media/desviación típica de las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.....	256
Tabla 5.77. Media/desviación típica de las preguntas sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje para cada nivel de creencia.....	259
Tabla 5.78. Media/desviación típica de las preguntas sobre presencia de la escritura en la universidad para cada nivel de creencia. ....	264
Tabla 5.79. Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia. ....	266
Tabla 5.80. Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones para cada nivel de creencia. ....	268
Tabla 7.1. Análisis mixto sobre el acompañamiento docente de la escritura académica. ....	362
Tabla 7.2. Análisis mixto de la retroalimentación docente.....	364
Tabla 7.3. Análisis mixto sobre la cantidad de retroalimentación docente.....	365
Tabla 7.4. Análisis mixto sobre los momentos y aspectos de la retroalimentación. ....	366
Tabla 7.5. Análisis mixto sobre los tipos de evaluación docente. ....	368
Tabla 7.6. Análisis mixto sobre el propósito evaluador de la escritura. ....	369
Tabla 7.7. Análisis mixto sobre el propósito registrativo de la escritura.....	371
Tabla 7.8. Análisis mixto sobre el propósito reproductivo de la escritura. ....	372

Tabla 7.9. Análisis mixto sobre el propósito epistémico de la escritura. ....	373
Tabla 7.10. Análisis mixto sobre la planificación en el proceso de escritura. ....	374
Tabla 7.11. Análisis mixto sobre la textualización en el proceso de escritura.....	376
Tabla 7.12. Análisis mixto sobre la revisión dentro del proceso de escritura. ....	377
Tabla 7.13. Análisis mixto sobre la reescritura en el proceso de escritura.....	378
Tabla 7.14. Análisis mixto sobre los aspectos superficiales y formales en la escritura académica. .....	379
Tabla 7.15. Análisis mixto sobre los aspectos discursivos y de contenido en la escritura académica. ....	380



# Introducción

En la sociedad del conocimiento la escritura es un eje fundamental para el desarrollo de las personas, dado que, además de la función tradicional de comunicación que se le ha atribuido, también cumple otras funciones esenciales para la vida en sociedad y para el desarrollo de los sujetos, ya que les permite desenvolverse en los ámbitos académico y profesional, además de ser una poderosa herramienta de aprendizaje y un medio de acción social.

Por tanto, es importante ocuparse del valor que posee la escritura en la formación académica y en el desarrollo de los procesos de pensamiento del estudiantado universitario, debido a que forma parte de la mayoría de las actividades propias de la universidad (prácticas de escritura).

Por otra parte, al abordar la escritura académica es posible encontrar dos caras de una misma moneda, las cuales han sido nombradas por algunas autoras (Carlino, 2009; Roux, 2008) como: aspectos observables, que corresponden a las prácticas de escritura y aspectos no observables, que equivalen a las creencias sobre la escritura académica, los cuales interactúan entre sí, ya que las prácticas de escritura académica que se desarrollan dentro de una comunidad discursiva universitaria determinan el significado o la forma como perciben los integrantes de dicha comunidad tanto la escritura como las actividades que se realizan con ella.

Estos significados o constructos personales son conocidos como sistemas de creencias, creencias, concepciones, entre otros, los cuales, de acuerdo con Di Stefano y Pereira (2004), tienen una gran incidencia en los modos en que los estudiantes encaran las tareas de escritura, dado que son las que orientan e inciden en la selección de las operaciones cognitivas desplegadas por los educandos al momento de enfrentarse a tareas de escritura.

A pesar de lo anterior, no es posible encontrar una gran variedad de investigaciones que investiguen conjuntamente las creencias y las prácticas de escritura académica, por lo que este

estudio intenta aportar información en este ámbito de investigación. Por tanto, en este trabajo el objetivo principal es explicar la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, lo cual se realizó mediante la indagación tanto de las creencias como de las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. En el caso de las prácticas de escritura académica también se consultó a los docentes sobre ellas para comparar y contrastar las respuestas de ambos colectivos.

Para lograr los objetivos de la investigación se utilizó una metodología mixta en donde los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas indagaron, por una parte, en las creencias de los estudiantes en torno al proceso de escritura y a los usos y funciones de la escritura académica y, por otra parte, en las prácticas de escritura académica, respecto al acompañamiento docente, el proceso de escritura, los usos y funciones de la escritura y las experiencias en torno escritura académica vividas por los estudiantes en la universidad, entre otras.

Con este trabajo se espera profundizar en los fenómenos estudiados para mostrar la importancia que tienen las diferentes prácticas de escritura que se promueven en la universidad en las creencias sobre la escritura que los estudiantes tienen cuando ingresan a educación superior, así como también, en las que desarrollan durante esta etapa formativa. Y a la vez, la manera en que las creencias sobre la escritura que poseen los estudiantes influyen en la manera en que perciben las prácticas letradas cuando se enfrentan a distintas actividades o tareas de escritura en el ámbito académico.

A continuación, se presenta la estructura y organización de este trabajo doctoral. El estudio se organizó en nueve capítulos relacionados entre sí, en función del propósito y de los objetivos perseguidos. A continuación, se esboza en qué consiste cada uno de los apartados que conforman esta investigación:

Capítulo 1. Acercamiento al objeto de estudio: en este capítulo se presenta el problema de investigación, el propósito, la justificación, la viabilidad de la investigación y se esboza el diseño metodológico empleado. Asimismo, se explicitan los objetivos y las preguntas de investigación que guiaron este trabajo, así como también las hipótesis que se plantearon.

Capítulo 2. Antecedentes de la investigación: en este apartado se revisan, analizan y resumen las principales investigaciones que sirvieron de base para este trabajo. Este capítulo contiene los antecedentes sobre estudios que se han realizado tanto en el contexto español como latinoamericano en relación con la escritura académica, específicamente sobre las creencias y las prácticas escriturales que se desarrollan en el quehacer cotidiano de la universidad.

Capítulo 3. Marco teórico referencial: en este capítulo se exponen los referentes teóricos primarios y secundarios en los que se basó esta investigación. Se presentan, en primer lugar, los diferentes modos en los que se ha concebido la escritura a lo largo del tiempo (escritura como producto, como proceso y como actividad sociodiscursiva). Luego, se exponen las principales características de la escritura en la universidad (escritura académica) y, finalmente, se describen las creencias sobre la escritura académica, partiendo con una delimitación conceptual para luego profundizar en el tema.

Capítulo 4. Marco metodológico: este apartado se divide en dos bloques, el primero hace referencia a las bases teóricas que fundamentan la metodología utilizada en este estudio y, en el segundo, se presenta el diseño de la investigación junto con las tres fases metodológicas utilizadas (cuantitativa, cualitativa y mixta) y sus respectivos elementos constituyentes.

Capítulo 5. Resultados cuantitativos: En este capítulo se presentan los diferentes resultados obtenidos a partir de los análisis de los dos cuestionarios aplicados: 1) cuestionarios de creencias sobre la escritura académica y 2) cuestionario de prácticas de escritura académica en la universidad.

Capítulo 6. Resultados cualitativos: en este apartado se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos por medio de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes.

Capítulo 7. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos: en este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis y la interpretación de los datos conseguidos por medio de la integración y posterior triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos acerca de las creencias sobre la escritura académica y de las prácticas de escritura académica de los estudiantes en la universidad.

Capítulo 8. Conclusiones: en este apartado se expone el grado de cumplimiento de los objetivos de planteados para esta investigación, se recopilan las principales conclusiones alcanzadas, se exponen las aportaciones más relevantes del trabajo, las limitaciones del estudio y, finalmente, se proponen las futuras líneas de investigación.

Capítulo 9. Referencias bibliográficas: este capítulo contiene las referencias bibliográficas de la literatura mencionada en el estudio.

Finalmente, en los siguientes capítulos se exponen y profundizan los distintos apartados que componen esta tesis doctoral.



# **Capítulo 1. Acercamiento al objeto de estudio**



## Capítulo 1

### Acercamiento al objeto de estudio

En este capítulo se presenta el problema de investigación, el propósito de la investigación, la justificación y la viabilidad de la investigación y se esboza el diseño metodológico empleado. Asimismo, se explicitan los objetivos y las preguntas de investigación.

#### 1.1. Creencias y prácticas sobre la escritura académica: ejes fundamentales en la enseñanza universitaria

La influencia de la escritura en los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes ha sido postulada por distintos modelos teóricos y confirmado por diversas investigaciones en las últimas décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boscolo et al., 2007; Flower et al., 1990; Miras, 2000; Miras et al., 2013; Newell, 2006; Scardamalia & Bereiter, 1992).

En el contexto universitario, la escritura académica desde hace más de una década ha comenzado a ser objeto de múltiples investigaciones desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas (Bazerman, 2012; Bazerman & Little, 2005; Castelló, 2015a; Castelló & Mateos, 2015), así como también, ha comenzado a consagrarse como una herramienta fundamental (Ávila et al., 2013), dado su gran potencial epistémico (Miras et al., 2013) y por lo mismo, ha empezado a considerarse como un mecanismo indispensable tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del pensamiento, ya que no solo permite al estudiante materializar adecuadamente las ideas, sino también acceder a un nivel mayor de reflexión que posibilita la transformación del conocimiento (Romero & Álvarez, 2020).

Por tanto, es importante que exista un adecuado desarrollo de la escritura académica dentro de las aulas universitarias para lograr estudiantes capaces de comprender y participar en los distintos modos de leer y escribir que se dan tanto en el ámbito académico como profesional (M. Álvarez & Yániz, 2015; Carlino, 2005, 2013; Carlino et al., 2013), dado que constituye una herramienta que no se adquiere en una determinada etapa educativa de una vez y para siempre (M. Álvarez & Yániz, 2015), ni tampoco solo por pasar de una fase educativa a otra (Chois & Jaramillo, 2016).

Los estudiantes cuando ingresan a la universidad se enfrentan a nuevas maneras de leer y escribir que no necesariamente han aprendido con anterioridad (Castelló et al., 2012), ya que los géneros discursivos propios de cada ámbito de conocimiento disciplinar presentan

características y finalidades que difieren de las de los géneros trabajados en la enseñanza secundaria (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015).

Una diferencia fundamental en cuanto al desarrollo de la alfabetización entre las etapas escolares y la etapa universitaria es que, tal y como señala Vine-Jara (2020), durante las primeras lo que se observa es una tendencia a reproducir el conocimiento y no a transformar el conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992), que es lo que se espera que los estudiantes universitarios realicen cuando escriben un texto. Esta tarea de transformar el conocimiento mediante la escritura no es fácil, ya que conlleva una serie de requerimientos cognitivos, discursivos, sociales y culturales.

Aunado a ello, se requiere del dominio de una serie de competencias necesarias, tales como: manejar y coordinar los procesos de regulación esenciales del acto de escribir, tener en cuenta las expectativas y las demandas propias de la comunidad discursiva en la que se inserta el texto, utilizar de manera correcta y adecuada la lengua, comprender y apropiarse de las nuevas formas de literacidad, conocer la disciplina en la que se está inserto y los géneros discursivos vinculados a ella y ejecutar de manera eficiente los mecanismos discursivos implicados en la producción textual (S. S. de Moreno et al., 2015; Hyland, 2011; Kruse, 2013).

En el contexto universitario español la investigación acerca de la escritura académica se ha incrementado en los últimos años debido a las reformas educativas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior, que postula la necesidad de formar a los estudiantes universitarios en escritura académica (Ezeiza, 2008; Romero & Álvarez, 2020). Pese a esto, Castelló (2015a) señala que, tradicionalmente, las universidades españolas han prestado poca atención a la enseñanza de la escritura académica, ya que muchos docentes universitarios creen que los estudiantes desarrollaron las habilidades necesarias en etapas anteriores de enseñanza.

A nivel internacional existen dos movimientos pedagógicos que han contribuido a la evolución de la investigación y la enseñanza de la escritura académica a nivel internacional, así como también, a entender los desafíos actuales que plantea (Castelló, 2015a), estos son: “Escribir a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum*, WAC) y “Escribir en las disciplinas” (*Writing in the Disciplines*, WID).

Escribir a través del currículo (WAC) surgió como una estrategia compensatoria para garantizar el desarrollo adecuado de las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios de primer año, ya que, debido al aumento exponencial en la cantidad de estudiantes ingresantes a las instituciones superiores por la democratización del acceso a la universidad en Reino Unido y Estados Unidos, se evidenció que no todo el estudiantado tenía los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar adecuadamente textos académicos. Con el pasar del



tiempo el enfoque del movimiento evolucionó, otorgando importancia a la capacidad epistémica de la escritura y a la promoción de esta en textos funcionales en cada una de las asignaturas que integran el currículo.

Por su parte, Escribir en las disciplinas (WID) se originó de la necesidad de profundizar en las características de los textos y los géneros propios de cada disciplina con el propósito de adaptar los conocimientos y las convenciones lingüísticas a las particularidades de cada una de ellas. El enfoque planteado por este movimiento ayudó a modificar la concepción que se tenía sobre la escritura académica hasta ese momento, pasando de una visión de esta como una habilidad lingüística o una habilidad cognitiva a una visión de la escritura como una actividad social y cultural contextualizada que vehicula las aportaciones disciplinares. Ambos movimientos constituyen un referente fundamental para los teóricos e investigadores de la escritura académica.

A pesar de lo expuesto anteriormente, en la actualidad todavía se observa, que los estudiantes presentan dificultades a la hora de comprender y producir textos académicos (Castelló, 2015a; Castelló et al., 2007, 2011, 2012; Errázuriz et al., 2015).

Diversas investigaciones han expuesto que los estudiantes que ingresan a la universidad no cuentan con las competencias necesarias para enfrentar la escritura de los distintos textos que se deben desarrollar en esta nueva comunidad discursiva y presentan problemas para producir los textos que los profesores demandan (Alter & Adkins, 2006; M. Álvarez & Boillos, 2015; M. D. L. N. Álvarez et al., 2010; Errázuriz et al., 2015; Vine-Jara, 2020), de modo que los productos escritos que entregan presentan una calidad insuficiente en relación con lo que se espera en el nivel educativo universitario (Coronado & Álvarez, 2022).

Asimismo, a nivel universitario no se cuenta con un sistema estandarizado de evaluación que mida las competencias de alfabetización académica del estudiantado, a diferencia de las etapas educativas anteriores (Primaria y Secundaria) que cuentan con evaluaciones estandarizadas de las competencias comunicativas de lectura y escritura, tanto a nivel nacional como a escala internacional, como es el caso de PISA (*Programme for International Student Assessment*). Por ello, resulta difícil saber el estado, a nivel global, del rendimiento académico de los estudiantes en este ámbito.

Sin embargo, las investigaciones que se han realizado permiten considerar que las dificultades que presentan los estudiantes en torno a la escritura académica podrían derivar de diversos factores, ya que al ser una actividad sociocultural presenta diferencias entre una comunidad discursiva y otra. Por ejemplo, Ñañez y Lucas (2017) y Herrera (2021) manifiestan

que los estudiantes, o bien no tienen estrategias de escritura, o bien no las emplean para planificar, organizar, expresar ideas y revisar sus textos.

Además, en las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad muchas veces se valora más la escritura como un instrumento de evaluación (Martínez et al., 2019) que de construcción de conocimiento, por lo que se ve la escritura como un proceso de reproducción de la información y no de construcción de información (Schiavinato, 2020). Por ello, muchas veces, aunque los estudiantes conozcan las fases del proceso de escritura, no le dedican mucho tiempo a la tarea de escribir (Martínez et al., 2019).

Por otra parte, está el acompañamiento docente que reciben los estudiantes en las prácticas de escritura, el cual suele ser valorado negativamente por el estudiantado universitario, aun cuando las investigaciones señalan que la adquisición de determinadas estrategias de escritura requiere de una instrucción específica, más allá del desarrollo de la socialización académica dentro de una comunidad de práctica, que les permita transformar el conocimiento y desarrollar una adquisición de conciencia y autorregulación intelectual (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015).

A su vez, Carlino (2013) señala que es fundamental que el docente acompañe al estudiante durante el proceso de producción de textos, como conocedor de los marcos conceptuales de la disciplina y de las formas de transmisión escrita del conocimiento disciplinar. En relación con el apoyo y la orientación de los docentes hacia sus estudiantes durante el proceso de composición de los textos, las investigaciones señalan que no se otorga una retroalimentación adecuada (Flores, 2018), la cual algunas veces es entregada como comentario final del texto (Martínez et al., 2019).

En cuanto a la evaluación de la escritura en la universidad, Hernández y Rodríguez (2018) señalan que los docentes tienden a evaluar más los aspectos simples o superficiales de la escritura, como la ortografía y la puntuación, que los aspectos complejos, como son la toma de postura, la coherencia del texto, la síntesis, las reflexiones, entre otros, por lo que confieren mayor importancia al manejo de la información que presenta el estudiante en su texto. Asimismo, concluyen que los docentes no ven la escritura como una actividad estratégica de aprendizaje.

Esta investigación intenta abordar un problema actual y que representa un área de investigación emergente, pero todavía de escaso desarrollo, a pesar de la importancia que se le reconoce, dado que la escritura representa no solo una forma de comunicación, sino también un modo de pertenecer y participar en una comunidad específica (Bazerman & Little, 2005; Carlino, 2013).

Desde la perspectiva de este estudio es fundamental indagar tanto en los elementos observables como en los no observables (Carlino, 2009; Roux, 2008) que interactúan y conforman la escritura académica, dado que las prácticas de escritura que se llevan a cabo dentro de una comunidad académica determinan el significado que sus integrantes le otorgan a la escritura (Carlino, 2009; Kruse, 2013; Lea & Street, 1998). Por ello, una revisión de ambos elementos entregará una visión más completa del fenómeno estudiado.

En consecuencia, desde la perspectiva de esta investigación, para llegar al origen de la problemática de los estudiantes universitarios en torno a la escritura académica es necesario indagar en la manera en que perciben, conceptualizan, comprenden y aprenden esta nueva práctica discursiva, ya que, de acuerdo con Difabio de Anglat (2013), las percepciones de los estudiantes sobre la escritura, entendidas como redes de creencias, supuestos y conocimientos acerca del proceso escritural, tienen un fuerte efecto de mediación en los procesos cognitivo-lingüísticos, en las actitudes hacia la escritura, en la motivación e influyen en las actividades de redacción.

En síntesis, en función del panorama descrito sobre las prácticas de escritura en las aulas universitarias y el rol que desempeñan las creencias sobre la escritura académica en los estudiantes al momento de escribir debido al papel mediador que ejercen (Difabio de Anglat, 2013), se planteó responder la pregunta de investigación: ¿qué relación hay entre las creencias sobre escritura académica y las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia?

## **1.2. Creencias y prácticas sobre la escritura académica: un fenómeno diverso y polifacético poco investigado**

Las creencias y las prácticas de escritura académica cuentan con una naturaleza diversa y polifacética, ya que dependen de diversos factores para su formación y actuación dentro del aula de clases, tales como los aspectos académicos, sociales, culturales, entre otros. Lo anterior hace comprensible que acceder a ellas no sea simple, puesto que la ejecución y exteriorización, tanto de las creencias como de las prácticas de escritura, resultan difíciles de comprender y profundizar adecuadamente sin una metodología apropiada.

Es por esto que, con la finalidad de revelar de manera fidedigna estos objetos de estudio, se consideró necesario aplicar diversos focos y procedimientos que se complementarán, según el concepto de convergencia metodológica de Pozo y Rodrigo (2001), especialmente, porque las respuestas a instrumentos cuantitativos como los cuestionarios, se puede ver afectada por

factores externos como la deseabilidad social, por lo que es necesario estudiar las creencias y las prácticas a través de otros medios y procedimientos como el análisis de entrevistas semiestructuradas.

Además, responder a la pregunta planteada permitirá reconocer las creencias y las prácticas de escritura académica de los estudiantes y explorar las interpretaciones que efectúan sobre ellas, lo cual posibilitaría vislumbrar cómo se podrían modificar ciertas creencias arraigadas que impiden el desarrollo adecuado de la escritura en el ámbito universitario, así como también, entregar orientación sobre la manera en que el profesorado universitario podría acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica para mejorar las habilidades y las estrategias de los escritores.

Finalmente, parece necesario destacar que abordar la temática investigada es especialmente importante en el marco y contexto propuesto, es decir con alumnado y docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria, dado que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita es uno de los pilares fundamentales de la formación docente y, a su vez, es una de las tareas principales que deben desarrollar los docentes en la escuela primaria.

### **1.3. Objetivos y preguntas de investigación**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Explicar la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

1. Determinar los tipos de creencias sobre la escritura académica que poseen los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria, en relación con el proceso de escritura y los usos y funciones de la escritura en la universidad.
2. Indagar en las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria, en relación con el acompañamiento docente, los usos y funciones, el proceso de escritura, los géneros discursivos, las características de un buen texto y las experiencias en torno a la escritura en la universidad.
3. Relacionar las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Universidad de Valencia.

#### **1.4. Preguntas de investigación**

1. ¿Qué tipos de creencias sobre la escritura académica predominan en los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria?
2. ¿Cuáles son las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria?
3. ¿Qué relación hay entre las creencias sobre escritura académica y las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia?

#### **1.5. Hipótesis**

1. Los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria poseen mayoritariamente creencias constructivas sobre la escritura académica en todos los ámbitos analizados.
2. Las prácticas de escritura académica que se realizan en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria promueven el desarrollo de creencias constructivas en torno a la escritura académica.

#### **1.6. La relevancia de la escritura académica en la formación universitaria**

El impacto de la escritura en los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes ha sido postulado por diversos modelos teóricos y corroborado en numerosas investigaciones en las últimas décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boscolo et al., 2007; Flower et al., 1990; Miras, 2000; Newell, 2006; Scardamalia & Bereiter, 1992). Sin embargo, a pesar de que las investigaciones en este sentido comienzan en los años 70 del siglo pasado, aún no se han logrado suficientes cambios en la enseñanza de la escritura en las aulas. Lamentablemente, aún se puede ver cómo en las escuelas los profesores todavía se preocupan casi exclusivamente de corregir aspectos superficiales de la escritura como las faltas de ortografía que presenta el texto, pero no ven si lo que escribió el estudiante es coherente y se ajusta a los requerimientos comunicativos del género discursivo ni si el proceso por el cual llegó a escribirlo es el adecuado.

En el ámbito académico, desde hace más de una década, la escritura ha comenzado a ser objeto de estudio y a consagrarse como una herramienta fundamental (Ávila et al., 2013), dado su gran potencial epistémico (Miras et al., 2013) y por lo mismo, ha empezado a considerarse como un mecanismo indispensable tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del pensamiento. Un ejemplo de la importancia de esta área de estudio la entrega el *Writing Research Across Borders* (WRAB), cuyo objetivo principal es crear un espacio de discusión sobre los temas

relacionados con la escritura y la producción de conocimiento en los diferentes niveles educativos. El WRAB ha celebrado congresos de gran importancia internacional, dado que este movimiento constituye un referente para los teóricos e investigadores de la escritura académica.

A pesar de lo anterior, tanto en el nivel universitario como en Educación Primaria y Secundaria se observa, prácticamente como una constante, que los estudiantes presentan problemas para desenvolverse adecuadamente en las tareas escriturales (Carlino, 2013; Castelló, 2015b). Lo anterior se puede deber a diversos factores, ya que al ser la escritura una actividad sociocultural presenta diferencias entre una comunidad discursiva y otra.

Esta investigación intenta abordar un problema real, actual y que representa un área de investigación emergente, pero todavía de escaso desarrollo, a pesar de la importancia que se le reconoce, al constituir la escritura no solo una forma de comunicación, sino también una manera de pertenecer y participar en una comunidad determinada (Bazerman & Little, 2005; Carlino, 2013), es decir, aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de enculturación (Prior & Bilbro, 2012).

Desde la perspectiva de este estudio es fundamental indagar tanto en los elementos observables (prácticas), como los no observables (creencias) (Carlino, 2009) que interactúan y conforman la escritura académica, dado que las prácticas de escritura que se llevan a cabo dentro de una comunidad académica determinan el significado que sus integrantes le otorgan a la escritura (Carlino, 2009; Kruse, 2013; Lea & Street, 1998), por lo que una revisión de ambos elementos entregará una visión más completa del fenómeno estudiado.

En consecuencia, para llegar al origen de la problemática de los estudiantes universitarios al momento de escribir es necesario indagar en la manera en que perciben, conceptualizan, comprenden y aprenden esta nueva práctica discursiva, ya que este conocimiento permitirá vislumbrar cómo se podrían modificar ciertas concepciones arraigadas que entorpecen el desarrollo adecuado de la escritura en el ámbito universitario, así como también, entregar luces sobre la manera en que el profesorado universitario podría acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica para mejorar las habilidades y las estrategias de los escritores.

# **Capítulo 2. Antecedentes de la investigación**





## **Capítulo 2**

### **Antecedentes de la investigación**

En este capítulo se presenta un conjunto de investigaciones realizadas en torno a las creencias y a las prácticas de escritura académica en el ámbito universitario, tanto en el contexto nacional (España) como internacional, las cuales sirvieron de base y guiaron la realización de esta tesis.

El apartado se divide en tres secciones ordenadas cronológicamente, es decir, se presentan primero las investigaciones antiguas y luego las más recientes. Se optó por este orden, debido a que muchas investigaciones se basan en sus predecesoras, por lo cual se consideró importante presentarlas en orden de año de publicación.

Asimismo, sobre cada investigación se presenta una síntesis que contiene el objetivo perseguido, así como también, los principales resultados relacionados con el propósito de esta investigación.

#### **2.1. Investigaciones relativas a las creencias sobre la escritura académica**

Las investigaciones acerca de las concepciones o creencias sobre la escritura académica han ido en aumento durante las últimas décadas, lo cual no es de extrañar dado el fuerte papel mediador que estas ejercen sobre el desempeño escritural de los estudiantes al momento de escribir un texto (Difabio de Anglat, 2013); sin embargo, los estudios siguen siendo escasos y heterogéneos, además de provenir de diferentes marcos teóricos.

En consecuencia, es posible encontrar investigaciones desde la fenomenografía, la metacognición o el aprendizaje social (Villalón, 2010), entre otros. Así, por ejemplo, desde el enfoque fenomenográfico, al indagar en las creencias se consideran solo aspectos explícitos de estas, mientras que desde el punto de vista del enfoque del aprendizaje social o de las teorías implícitas, las concepciones conforman modelos de conjuntos de creencias tácitas y epistémicas, aunque sistemáticas, que subyacen y restringen tanto el modo en que es abordada la escritura como la manera de interpretarla (Castells et al., 2015).

Asimismo, dada la heterogeneidad de las investigaciones en torno a este objeto de estudio, es frecuente detectar diferentes clasificaciones y denominaciones, tales como creencias, teorías implícitas, concepciones, representaciones sociales o epistemologías personales, entre otras, para referirse al mismo foco de estudio. Además, las investigaciones en torno a las creencias sobre la escritura no siempre se centran en esta como una herramienta de aprendizaje (Zanotto,

2018), sino que estudian otros aspectos tales como la motivación, las emociones que suscita escribir, la aprensión, etc. Un ejemplo de ello es el trabajo de Sanders-Reio et al. (2014), quienes indagaron si las creencias sobre la escritura, la autoeficacia y la aprensión hacia la escritura predecían el rendimiento al momento de escribir un texto en estudiantes universitarios y manifiestan que las creencias sobre la escritura pueden ser un punto de apoyo para enseñar a los estudiantes a escribir.

Para los efectos de este estudio se centrará la atención en las investigaciones de creencias sobre escritura académica que exploren el proceso de escritura y los usos y funciones que los estudiantes asignan a la escritura académica, así como también, el vínculo entre estas y las prácticas de escritura, dejando de lado los trabajos que indaguen aspectos como la autoeficacia, la aprensión, la motivación, etc. Como unos de los pioneros en este tipo de investigaciones es posible encontrar el estudio de Palmquist y Young (1992), quienes fueron los primeros en realizar un estudio empírico sobre las creencias. Estos autores, investigaron el efecto en los estudiantes postsecundarios de la creencia de que la capacidad de escritura es un don innato que algunas personas tienen y otras carecen y si la noción de “don” se podía relacionar con la capacidad de autoevaluación de las habilidades de escritura, la confianza en lograr la competencia en actividades de escritura y géneros, la relación con las experiencias anteriores de escritura y la vinculación con sus percepciones sobre los propósitos de escritura. Los resultados mostraron que los estudiantes de pregrado que poseían la creencia de la habilidad de escritura como don eran más aprensivos con la escritura (temerosos de ella) y, por lo tanto, tenían estimaciones más bajas de sus habilidades escriturales y poseían menos confianza en su potencial para convertirse en buenos escritores. Los autores concluyeron que la creencia en el innatismo de la capacidad escritora parecía hacer una contribución importante, aunque no reconocida en gran medida, a una constelación de expectativas, actitudes y creencias que influían en las formas en que los estudiantes abordaban la escritura.

Asimismo, Palmquist y Young (1992) encontraron que existía una interacción entre autoevaluación, aprensión y la creencia en el innatismo de la escritura, dado que en los estudiantes que tenían percepciones más bajas de su propia escritura, la creencia en el innatismo o don de la capacidad escritural correlacionaba fuertemente con la aprensión. Por el contrario, en los estudiantes con altas valoraciones de su propia escritura, la creencia del innatismo no se relacionaba con la aprensión. Los autores propusieron que los estudiantes con evaluaciones bajas en su trabajo escrito y una alta aprensión por la escritura podrían usar la creencia del innatismo para racionalizar su desempeño o mal desempeño a diferencia de los estudiantes con altas evaluaciones en su trabajo escrito y baja aprensión por la escritura, por lo

cual considerar la habilidad escritora como un don especial podría tener efectos nocivos en los estudiantes.

Por su parte, Silva y Nicholls (1993) indagaron sobre las teorías de los estudiantes universitarios en relación con las metas de escritura y las creencias sobre cómo lograr el éxito en las tareas de escritura. En la investigación se distinguieron cuatro dimensiones. La primera implicaba objetivos estéticos y expresivos y creencias asociadas. La segunda, los objetivos de mejorar la capacidad de razonamiento lógico y el conocimiento de la materia y la creencia de que la escritura exitosa depende de estrategias flexibles. La tercera, el objetivo de ser metódico y correcto en convenciones de superficie (puntuación, ortografía, entre otros) y las creencias de que la escritura exitosa requiere de un énfasis en las mismas preocupaciones y la cuarta dimensión implicaba la creencia de que la escritura efectiva depende de enfoques sistemáticos, trabajo duro y conformidad con la autoridad tradicional.

Finalmente, concluyeron que las metas y creencias sobre el éxito en la escritura estaban más fuertemente relacionadas con el compromiso intrínseco hacia la escritura y encontraron un patrón más o menos inverso de asociaciones para las visiones dualistas de la instrucción de escritura, es decir, aquellos estudiantes que no creían que el propio compromiso con la escritura determinaba el éxito y las metas. Los investigadores consideraron que estos resultados podrían tener relevancia para la teoría y la investigación sobre la motivación y la enseñanza de la escritura.

Por otra parte, Campbell et al. (1998) exploraron la manera como los estudiantes conceptualizaban y realizaban una tarea de redacción de ensayos. Los resultados evidenciaron una relación entre concepciones constructivas y ensayos más elaborados y entre concepciones más simples y ensayos más reproductivos, resultando estos últimos los más frecuentes entre los estudiantes, dado que las comparaciones entre estudiantes que escribieron ensayos de diferentes niveles de complejidad revelaron que había grandes diferencias entre los estudiantes en cada etapa del proceso de redacción de ensayos. En comparación con los estudiantes que escribieron ensayos con estructuras conceptuales simples, los estudiantes que escribieron ensayos más complejos se involucraban en procesos de reconstrucción en lugar de *decir el conocimiento*, se esforzaban más en encontrar referencias, usaban sistemas organizativos para integrar sus notas según temas, construyeron argumentos en lugar de presentar información al estructurar y redactar sus ensayos, se preocuparon por mejorar las ideas y los argumentos, así como la mecánica al revisar sus ensayos, tenían una comprensión más sofisticada de los conceptos subyacentes a los criterios de evaluación y esperaban y recibieron calificaciones más altas. De acuerdo con los autores, estos resultados reforzaban los hallazgos originales de

Marton y Säljö (1976) sobre que las diferentes concepciones de los estudiantes acerca de la tarea de aprendizaje influyen tanto en la forma en que la realizan como en los resultados del aprendizaje.

Asimismo, señalan que sus resultados refuerzan la idea de que el componente importante en la escritura de ensayos de los estudiantes no es la adopción de estrategias particulares *per se* (tomar notas, formular un plan, revisar borradores sucesivos, etc.), sino la conceptualización subyacente de los estudiantes tanto de la naturaleza como del propósito de estas estrategias, dado que existe una relación entre las conceptualizaciones de los estudiantes sobre la naturaleza y el propósito de estrategias particulares de redacción de ensayos y la estructura y calidad de sus ensayos.

Además, desde una perspectiva pedagógica, los autores manifiestan que es importante que haya un cambio en la instrucción, que debe dejar de centrarse en habilidades discretas y pasar a dar énfasis en la relación entre la comprensión del contenido por parte de los estudiantes y su capacidad para escribir sobre él, dado que, como parte del proceso de escritura, los estudiantes necesitan ayuda para construir comprensiones que representen el cuerpo de conocimiento sobre el que están escribiendo y esta ayuda debe adaptarse a su nivel actual de operación.

Otras investigaciones importantes han sido las realizadas por Lavelle, las cuales han buscado realizar aproximaciones a la escritura de estudiantes de secundaria y de universidad (Lavelle, 1993, 1997; Lavelle et al., 2002; Lavelle & Zuercher, 2001). En estos estudios se han tratado de identificar las estrategias, los motivos y la manera de afrontar la escritura por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, en un estudio a nivel universitario, los investigadores obtuvieron cinco factores de análisis, dos de los cuales podían relacionarse con algunas características de una concepción epistémica de la escritura. Así, el factor elaborativo, que recoge la idea de la búsqueda personal de significado, la implicación personal y una visión simbólica de la escritura, y el factor reflexivo-revisión que alude a un proceso de composición escrito basado en una sofisticada revisión que permite la reelaboración del propio pensamiento.

Si bien en estos estudios las concepciones no son el foco de atención, los resultados que han obtenido evidencian que cuando los estudiantes universitarios obtienen altas puntuaciones en estos factores es porque poseen un enfoque profundo de aprendizaje y son capaces de articular adecuadamente su proceso de composición escrita. Sin embargo, cabe destacar que solo la mitad de los estudiantes analizados lograron ser clasificados en aproximaciones relacionadas con el enfoque profundo.

En cuanto al estudio realizado en Educación Secundaria, los investigadores solo encontraron tres factores, de los cuales solo uno estaba más relacionado con un enfoque profundo de la escritura (factor Elaborativo-Expresivo).

Por su parte, White y Bruning (2005) determinaron si existían creencias implícitas (transaccionales y transmisionales) acerca de la escritura en los estudiantes universitarios y, en caso afirmativo, si estas influían en el proceso de escritura. Para ello, los autores adaptaron su modelo de creencias sobre la lectura (Schraw, 2000; Schraw & Bruning, 1996) a la escritura. Para llevar a cabo la investigación hicieron dos experimentos con estudiantes universitarios (USA). Los resultados de primer experimento mostraron que las creencias de transmisión reflejaban un compromiso cognitivo y efectivo limitado durante la escritura, mientras que las creencias transaccionales reflejaban una mayor participación y compromiso durante la escritura de textos.

En el segundo experimento, exploraron la relación entre las creencias y la calidad de los productos escritos. Los resultados revelaron que los productos escritos de los estudiantes con puntuaciones bajas en la escala transmisiva y puntuaciones altas en la escala transaccional obtenían las mejores valoraciones. Además, las puntuaciones en las escalas de creencias correlacionaban con medidas de la motivación hacia la escritura y de la experiencia previa con la escritura, ya que los escritores con altas creencias transaccionales estaban emocional y cognitivamente involucrados en su proceso de escritura, considerándola como un medio para profundizar en la comprensión de los conceptos sobre lo que escriben y sus propias opiniones. Por el contrario, aquellos estudiantes con altas creencias de transmisión consideraban la escritura como un medio para informar. De acuerdo con los investigadores, este tipo de escritores tienden a adherirse a la información y a los argumentos que encuentran en fuentes establecidas. Finalmente, se concluyó que las personas poseen creencias implícitas que pueden influir en el nivel de compromiso durante la escritura y que se relacionan de manera estable y predecible con la calidad de la escritura, es decir, afectar dicha calidad.

El trabajo de Bosch, et al. (2006) se propuso, en primer lugar, analizar las concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir como procedimiento para aprender, según los aspectos que caracterizan al resumen: el tipo de actividad textual puesta en juego, la manipulación de la extensión textual involucrada y el grado de elaboración de los procesos cognitivos implicados. En segundo lugar, estudiar la influencia del área de conocimiento específico en el que se forman los estudiantes sobre sus concepciones acerca de la actividad de resumir y, finalmente, estudiar la influencia del nivel de avance educativo de los estudiantes sobre las concepciones. Los resultados mostraron cuatro visiones del resumen presentes en

los estudiantes, las cuales variaban en sofisticación en los tres aspectos considerados y, además, se relacionaban en diferente medida con el área de formación del estudiantado. Solo uno de esos grupos, el de los estudiantes de Lengua, se caracterizó por establecer un alto grado de semejanza entre resumir y reelaborar, integrar y comprender, lo que se correspondería con una concepción epistémica de la escritura.

Por su parte, Villalón y Mateos (2009) exploraron y compararon las concepciones sobre la escritura académica de estudiantes de Educación Secundaria y universidad. Los resultados pusieron de manifiesto que, en general, los alumnos de Secundaria se encontraban más próximos a una concepción reproductiva y no epistémica, mientras que los estudiantes universitarios estaban en su mayoría más próximos a la concepción epistémica, pero lejos de alcanzar completamente el modelo más elaborado. Sin embargo, en los estudiantes universitarios se percibía de manera más clara y homogénea el rechazo a la concepción reproductiva y una mayor tendencia a la concepción epistémica, a diferencia del alumnado de Secundaria. También obtuvieron como resultados que, en ambos niveles, los estudiantes tenían una concepción menos epistémica en la faceta de planificación y textualización. De acuerdo con las autoras, este resultado podría indicar una mayor dificultad para abandonar la concepción reproductiva en relación con estos procesos, dado que concebir que, al momento de escribir, no solo basta con generar el contenido del texto, sino que también es necesario planificar o ajustar el contenido y la forma a ciertos aspectos como la audiencia o el propósito comunicativo resultaría difícil para los estudiantes.

Por otro lado, Mateos et al. (2011) se propusieron examinar las relaciones entre las creencias epistemológicas, lectoras y escritas de estudiantes de Psicología para contrastar la hipótesis de que varios tipos de concepciones no son totalmente independientes entre sí, sino que tienen cierta coherencia. Y, por otra parte, analizaron el papel que desempeñan conjuntamente los tipos de creencias en el grado de perspectivismo manifestado en una tarea de argumentación escrita basada en la lectura de dos textos que presentaban perspectivas contrapuestas sobre un mismo tema.

Los resultados mostraron que los estudiantes que representaban el conocimiento como un proceso complejo, también lo concebían como incierto, mientras que los estudiantes que concebían el aprendizaje como una habilidad que puede ser modificada y mejorada tendían a concebirlo como un proceso gradual. Otro resultado fue la relación entre el grado de sofisticación de las creencias epistémicas sostenidas por los estudiantes y sus logros académicos. Además, mostraron que hay una relación entre las creencias de lectura y las creencias de escritura de los estudiantes, ya que los estudiantes que pensaban que el significado

no está en el texto, ni en el autor, sino que es construido por el lector en función de los objetivos específicos y las intenciones con que se aproxima al texto, también veían la escritura como un proceso personal que implicaba la construcción de textos críticos y la integración del propio pensamiento en el proceso de producción. A su vez, los estudiantes que consideraban la lectura como un proceso que implicaba esencialmente extraer el significado de los textos hacían hincapié en el papel de la escritura como una forma de transferir el conocimiento de una fuente autorizada al lector.

Otro descubrimiento importante fue la asociación entre creencias de lectura, creencias de escritura y logro académico. El análisis mostró la existencia de una relación entre las creencias epistemológicas sostenidas por los estudiantes y sus creencias de lectura y escritura. Los estudiantes con una concepción compleja del conocimiento tendían a estar más de acuerdo con las creencias de lectura y escritura transaccionales y menos de acuerdo con las creencias transmisionales de lectura y escritura. En el estudio, también se dedujo que existe un perfil estudiantil caracterizado por ciertas creencias epistemológicas de lectura y de escritura. En este caso, el único factor de las creencias epistemológicas relacionadas con las otras creencias era la dimensión simplicidad-complejidad. Por tanto, los estudiantes que concebían el conocimiento como integrado en estructuras complejas, también poseían creencias de lectura y escritura transaccionales y rechazaban las creencias transmisionales en ambos casos.

Por otra parte, las autoras postularon cautelosamente que, a medida que las concepciones epistemológicas de los estudiantes adquieren un mayor grado de sofisticación, los estudiantes también desarrollan modelos más complejos de lectura y escritura, alejándose de las concepciones de transmisión, concibiendo estos procesos como herramientas epistémicas o de transformación del conocimiento. Finalmente, postularon que los estudiantes tienen creencias de lectura y escritura con diferentes grados de coherencia; sin embargo, a medida que desarrollan creencias epistemológicas sofisticadas, sus creencias de lectura y escritura de transmisión y transacción se vuelven interdependientes (creencias de transacción alta, creencias de transmisión baja).

A su vez, Molano y López (2007) estudiaron las concepciones que poseen estudiantes y profesores de una universidad colombiana acerca de la escritura académica en la universidad y la incidencia de estas concepciones en las prácticas de escritura de los estudiantes. Los resultados revelaron que la actividad de escritura es más utilizada para la elaboración de exámenes, lo que indicaría que esta es considerada como una forma tradicional de adquisición de conocimientos. Por tanto, las prácticas de escritura se mostraron más centradas en el autor, modelo que concibe la escritura como un proceso individual.

Asimismo, dentro de los resultados destacados se observó que las prácticas de escritura más comunes responden al modelo de sociabilización académica, cuyas exigencias se centran en el desarrollo del contenido y las menos comunes corresponden a la escritura como herramienta para la construcción de conocimiento. Por otra parte, tanto estudiantes como profesores coincidieron en que el aspecto más importante para lograr un producto escrito de calidad era manejar los conceptos fundamentales de la materia, lo que iría en concordancia con el hecho de que la actividad de escritura es más empleada para la elaboración de exámenes, lo que indicaría que esta se considera como la forma tradicional de adquisición de conocimientos.

De acuerdo con los autores, los hallazgos corroboraron los resultados de otros estudios respecto a que las concepciones que poseen los docentes sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de los estudiantes. Los investigadores llegaron a esta conclusión dado que, al indagar en los usos que les dan los estudiantes a los comentarios realizados por los profesores una vez que evaluados los textos escritos, encontraron que cuando los profesores proporcionan comentarios pertinentes sobre los trabajos de los estudiantes, estos logran construir una mayor conceptualización sobre los contenidos temáticos y los modos de escribir.

Por su parte, Hernández (2012) analizó las teorías implícitas sobre la escritura, los procesos y estrategias de escritura que llevan a cabo los estudiantes universitarios de Letras y Química cuando escriben textos con demandas retóricas y comunicativas definidas. En el estudio se clasificaron las teorías implícitas sobre la escritura en tres categorías. En primer lugar, la teoría receptiva-reproductiva, en la cual el escritor plasma sus conocimientos sin tomar en cuenta aspectos retóricos ni al destinatario, además de no involucrar su propia perspectiva dentro de la composición. En segundo lugar, la teoría pre-constructiva, en la cual se evidencia la intención, por parte del escritor, de realizar una escritura transformadora, si bien no logra transformar el conocimiento. Por último, la teoría constructiva caracterizada por una concepción más compleja respecto del proceso de escribir, pues quienes la poseen consideran las distintas variables que se involucran en la composición de un texto, tales como: los aspectos de carácter retórico, la consideración del destinatario, la utilización de léxico de acuerdo con el destinatario, la integración consistente de la información, además de la realización de correcciones, tanto de forma como de fondo.

Los resultados obtenidos demostraron que es posible identificar diferencias cualitativas entre las teorías implícitas de escritura de los dos grupos estudiados, ya que se identificaron diferencias entre los grupos respecto de los procesos, las estrategias de escritura y la naturaleza de los escritos elaborados. Además, se observó una evidente coherencia entre el tipo de teoría



implícita predominante en cada grupo y las actividades estratégicas de escritura, lo que indicaría que los estudiantes se aproximan a la tarea de escribir a partir del tipo de teoría implícita que poseen. Asimismo, se corroboró que los estudiantes de Letras poseían teorías implícitas constructivas y un mejor desempeño en comparación con los alumnos de Química, quienes tenían teorías más reproductivas y un menor rendimiento. En la investigación se hace hincapié en que es posible que las teorías implícitas y el modo de aproximación a la escritura de los participantes de cada comunidad sean diferentes como consecuencia de que los estudiantes participan en distintas prácticas de literacidad académica que rigen en sus respectivas comunidades.

Por otra parte, Miras et al. (2013) indagaron las relaciones entre las creencias acerca de la lectura y la escritura de los estudiantes de Educación Secundaria, la calidad de sus síntesis escritas y el nivel de aprendizaje que alcanzaban tras su realización. Los resultados del estudio mostraron que los textos de síntesis que fueron elaborados por estudiantes con creencias más transaccionales respecto de la lectura y, sobre todo, de la escritura presentaban un mayor grado de organización textual y un mayor nivel de integración de los contenidos de los diversos textos. Además, las creencias transaccionales parecieron no tener influencia en el grado en que los estudiantes seleccionan la información necesaria para realizar la tarea demandada al momento de evaluar la calidad de las síntesis producidas.

El estudio también arrojó que el impacto de las creencias transaccionales de la lectura y la escritura es más pronunciado en aspectos de la tarea que pueden considerarse interpretativos (elaboración y construcción personal) que en los aspectos que tienen un carácter más centrado en la literalidad del texto. En cuanto a la relación entre la calidad de la síntesis escrita y el aprendizaje, los datos obtenidos revelaron que la relación que se establece entre el criterio de integración textual y las tres dimensiones consideradas para evaluar el aprendizaje apuntaría al hecho de que los procesos necesarios para integrar la información presente en los textos en un producto propio y original ofrece oportunidades para el aprendizaje.

A su vez, Castelló y Mateos (2015) describieron las representaciones generales sobre la escritura académica de profesores y estudiantes, relacionándolas con las características de los participantes, disciplinas y niveles educativos. En el estudio participaron nueve universidades españolas procedentes de titulaciones de cuatro campos de conocimiento (artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud e ingeniería y arquitectura). Los resultados relativos a las representaciones generales sobre la escritura académica y sus relaciones con las características de los participantes indicaron que existen diferencias en relación con el área disciplinar, más que en relación con otras variables analizadas (género,

lengua materna y nivel de experiencia). Además, tanto los profesores como los estudiantes de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales consideran que escriben más, están más orientados al proceso y reciben o dan más *feedback*, que el resto de las áreas del conocimiento analizadas en el estudio. Otro hallazgo significativo que obtuvieron fue que la producción escrita no se incrementa con los años de estudio en la universidad, así como también la congruencia entre las representaciones de profesores y estudiantes, tanto en lo que concierne a las prácticas como a las competencias, ya que ambos colectivos valoran positivamente los elementos de escritura académica en la universidad.

De su parte, Marín et al. (2015) identificaron las percepciones de los estudiantes y profesores de distintas universidades españolas sobre los procesos de composición de textos académicos y valoraron hasta qué punto y en qué procesos específicos las percepciones eran compartidas por ambos grupos. Los resultados mostraron que ambos colectivos valoraban de forma razonablemente positiva los procesos de escritura académica en la universidad. Sin embargo, el patrón de valoraciones es bastante complejo, pues ambos colectivos solo coinciden parcialmente en sus percepciones. Las estimaciones de profesores y estudiantes difieren respecto a la naturaleza de las actividades asociadas a la escritura: la planificación previa a la elaboración de un texto y la lectura previa de las referencias necesarias antes de iniciar el proceso de composición. Los estudiantes aseguraron realizar estos procesos con más frecuencia de la que parecían percibir sus profesores. Para los investigadores, estas diferencias se podrían deber, por una parte, a que los profesores no se encontrarían totalmente satisfechos con el producto final entregado por los estudiantes, por lo cual infieren, como causa, una deficiencia por parte de estos en los procesos de lectura previa y planificación, o bien debido a la diferente valoración de la calidad final de los textos producidos, ya que es posible que los estudiantes consideren que sus escritos tienen una calidad superior a la que le atribuyen los docentes y que, por consiguiente, difieran de ellos en la valoración de algunos de los procesos que dan lugar a la composición de dichos textos.

Por el contrario, las estimaciones de docentes y estudiantes son similares en lo que respecta a la modificación de las ideas a lo largo de la composición y al valor atribuido a los procesos de revisión y de *feedback*, lo cual puede interpretarse como un reflejo de que estos procesos se consideran generalmente como inherentes al acto de escribir, por lo que es posible que los profesores consideren que los procesos de revisión son más inherentes y, por tanto, menos opcionales al acto de escribir que los de planificación y, por lo mismo no cuestionan su papel como revisores, pero sí tienen una visión desfavorable respecto a la actividad de planificación de los estudiantes.

De acuerdo con los autores, las diferencias encontradas entre docente y estudiantes podrían confirmar el carácter reproductivo, más que epistémico, de los procesos de composición en la universidad española. Finalmente, señalan que, desde el punto de vista pedagógico, sería necesario ayudar a los estudiantes a transitar hacia una concepción más epistémica de los procesos de planificación, lo cual implicaría instruirles en procedimientos orientados no solo a generar ideas sino también a configurarlas en consonancia con los objetivos retóricos a cubrir en función de las expectativas de los lectores.

Al mismo tiempo, Corcelles, et al. (2015) analizaron las representaciones de estudiantes y profesores sobre los géneros que se escriben en las aulas universitarias españolas y la finalidad que se les atribuye. Asimismo, valoraron en qué medida las representaciones son compartidas por ambos colectivos y cómo las prácticas de escritura contribuyen a la creación de conocimiento en las áreas disciplinares. Los resultados mostraron convergencia en las funciones más y menos mencionadas por ambos colectivos. La demostración de conocimiento disciplinar fue señalada como la meta más habitual para ambos colectivos. Los géneros que tienen como propósito la investigación, por el contrario, y los dedicados a la reflexión personal fueron los menos frecuentes. El género más usual fue la explicación, que en ambos colectivos se vinculó a la demostración del conocimiento disciplinar adquirido.

De igual modo, las investigadoras concluyeron que las percepciones de los estudiantes y profesores sobre sus prácticas de escritura en el sistema universitario español responden de manera insuficiente a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento, dado que la predominancia de las familias de géneros relacionados con la explicación por encima de los que tienen por función la reflexión personal o la argumentación crítica parece indicar unos usos de la escritura más cercanos a la demostración del conocimiento que a su transformación.

Además, señalan que su investigación pone de manifiesto la naturaleza flexible y situada que tienen los géneros escritos en el contexto académico. Esto se refleja en la diversidad de etiquetas que profesores y estudiantes asignaron a una misma familia de géneros, así como la utilización flexible y, en ocasiones, polisémica y superpuesta. Esto demuestra que los diferentes miembros de la comunidad proporcionan su propia e individual representación de cada uno de los géneros, dificultando de este modo la comprensión de la finalidad de cada una de las prácticas de escritura académica, tanto por parte de profesores como de estudiantes. Lo cual, las lleva a señalar que existiría una necesidad de compartir las representaciones a través de una enseñanza más explícita y una mejor apropiación de los géneros académicos. Por ello, sería necesario que hubiera una mayor negociación entre los miembros de la comunidad académica para llegar a un acuerdo sobre los significados de lo que se escribe y para qué se escribe.

Ese mismo año, Castells et al. (2015) analizaron las percepciones de estudiantes españoles acerca de su competencia en escritura académica y sobre los criterios que definen la calidad de los textos escritos. En el estudio, las investigadoras lograron identificar dos perfiles de estudiantes caracterizados en función del nivel de confianza en sus habilidades de escritura y la importancia que otorgaban a dichas habilidades en su ámbito de conocimiento, constatando que estos perfiles eran independientes del ámbito de conocimiento, de los años de experiencia universitaria y del género. Por tanto, se encontraron dos perfiles de estudiantes: por una parte, estaban los estudiantes que se mostraban seguros sobre su capacidad de escritura y que atribuían una importancia considerable a la escritura, mientras que el otro grupo se mostraba menos seguro sobre sus habilidades escritoras y atribuían menor importancia a la escritura como actividad. Los resultados obtenidos indicaron que los perfiles ejercían cierta influencia en las respuestas de los participantes a los cuestionarios que valoraban las características del proceso de escritura. En particular, se observó que los estudiantes con niveles de competencia autopercebida elevados declaraban mayor implicación en los aspectos más complejos del proceso de escritura que aquellos que se percibían como escritores relativamente competentes. Del mismo modo, los estudiantes que creían tener una mayor competencia solían atribuir mayor importancia a las características del proceso en lo que respecta a los requerimientos de la escritura académica.

Por su parte, Aguilar et al. (2016) describieron las teorías implícitas sobre escritura que poseen los estudiantes de Pedagogía Básica (menciones de Lenguaje y Matemática) y su relación con el nivel de desempeño en tareas escriturales. Los resultados obtenidos mostraron que, en relación con las teorías implícitas de los estudiantes, estos presentan ambos tipos de teorías implícitas (transaccionales y transmisionales) simultáneamente. Además, no se observaron diferencias significativas asociadas a la mención (Lenguaje o Matemáticas) en relación con los tipos y niveles de teorías implícitas que los estudiantes construyen. Sin embargo, los resultados dieron cuenta de que los alumnos de la mención de Lenguaje poseían niveles inferiores de teorías implícitas transmisionales y niveles superiores de teorías implícitas transaccionales en contraste con los estudiantes de la mención de Matemáticas.

En cuanto al nivel de desempeño de los estudiantes en tareas escriturales (ensayo), las investigadoras pudieron constatar que los niveles de logro alcanzados por los estudiantes fueron bajos. Asimismo, observaron que las dimensiones con mayor nivel de logro en la mención de Matemáticas fue la de planificación y organización, mientras que para la mención de Lenguaje las dimensiones con mayor puntaje correspondieron a la presentación de la tesis y la planificación del ensayo. A su vez, las dimensiones con mayores dificultades para la

mención de Matemáticas correspondieron a las de vocabulario y cohesión y, para la mención de Lenguaje, fueron las de intertextualidad y ortografía. Además de los resultados anteriores, observaron que, si bien existen diferencias en el desempeño de la escritura entre quienes pertenecen a la mención de Lenguaje y quienes pertenecen a la de Matemáticas, esta parece no resultar relevante, ya que los resultados de los primeros fueron solo ligeramente superiores. También, se observó cierta incongruencia entre los resultados obtenidos en la dimensión de ortografía en los estudiantes de la mención de Lenguaje, en relación con la importancia que les dan a los aspectos formales, porque los estudiantes de dicha mención son muy críticos respecto de los errores gramaticales en los textos escritos; sin embargo, su propio nivel de logro es deficiente. Otro aspecto significativo como resultado es el alto nivel obtenido en la planificación de los textos; no obstante, en la información recogida a partir de los grupos focales es posible observar que no existe una valoración de dicha fase como factor crucial al momento de escribir. Las autoras atribuyen la falta de concordancia en estos resultados a que el instrumento que mide las habilidades escritas incorpora una plantilla de planificación, lo que induciría a los estudiantes a completarla aun cuando ellos la consideren innecesaria.

De igual forma, Errázuriz (2017) analizó cuantitativamente las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes chilenos y su relación con el desempeño de estos en programas de formación inicial docente, en función de la tipología de transmisión o transacción de White y Bruning (2005), que considera esta actividad como una reproducción del conocimiento o una construcción de este. En su estudio determinó que los estudiantes de Pedagogía General Básica presentan simultáneamente ambos tipos de teorías implícitas y en niveles similares. Atribuye esta inconsistencia al carácter inconsciente de estos constructos (White & Bruning, 2005), lo cual indica que los alumnos aún sostienen teorías implícitas de reproducción del conocimiento y que, por tanto, su formación docente no ha tenido un mayor efecto en el progreso de estas, lo que se confirma al corroborar que sus concepciones no han cambiado significativamente entre primer y cuarto año de la carrera.

Además, en el estudio se observó que, en el cuestionario de concepciones de escritura, la dimensión de planificación obtuvo los niveles más bajos de teorías implícitas transmisionales y los más altos de transaccionales en todos los alumnos, por lo que seguramente estos tienen consciencia de la relevancia de la planificación y revisión de los textos. Del mismo modo, el aspecto de propósitos muestra mayor acuerdo en teorías transmisionales, lo cual atribuye a que probablemente, de modo inconsciente, los estudiantes mantienen sus prácticas de dependencia de lo literal, en busca de mejores calificaciones.

En cuanto a la relación entre las teorías implícitas y la calidad de los textos escritos, la autora comprobó que los estudiantes que ostentaban teorías implícitas transaccionales más elevadas presentaban un alto desempeño escrito en la dimensión de dialogicidad y construcción de ideas, con lo que se constató que las teorías implícitas afectan e influyen el rendimiento escrito, especialmente la posibilidad de generar puntos de vista propios frente a la contrastación de diversas ideas.

Navarro y Mora-Aguirre (2019) propusieron y contrastaron un conjunto de teorías implícitas estudiantiles sobre la escritura, enseñanza y aprendizaje en tres etapas diferentes de la formación universitaria (ingreso, transición y egreso) con el objetivo de identificar el grado de estabilidad o transformación estas concepciones a medida que los estudiantes avanzan en sus trayectorias de formación como escritores disciplinares. En el estudio se abordaron y analizaron seis teorías implícitas: escritura como transcripción, talento, inspiración individual, habilidad básica, vocabulario y ortografía, y objeto no enseñable.

Los resultados revelaron que el panorama reconstruido de teorías implícitas muestra una situación compleja y paradójica, dado que las teorías implícitas de escritura como vocabulario y ortografía y transcripción del pensamiento predominan entre los estudiantes. En el primer caso, se observó que prácticamente todos los estudiantes otorgaban una importancia similar a los aspectos normativos, léxicos, estructurales y situacionales. Ante esto, los investigadores señalan que los resultados sugieren que la enculturación disciplinar no logra formar escritores que prioricen ajustar más y mejor sus textos a diferentes situaciones, interlocutores y propósitos, o que jerarquicen su estructura y desarrollo temático y argumental, frente a otros aspectos más formales y menos situados. En cuanto a la teoría implícita de escritura como habilidad básica fue mayoritariamente rechazada y la teoría implícita de la escritura como talento innato presentó una distribución equitativa entre quienes la rechazan y sostienen.

De igual manera, los investigadores observaron que algunas teorías prácticamente no se modifican a lo largo del proceso de enculturación en educación superior (importancia relativa de la adecuación situacional y la estructura textual frente a aspectos más formales y normativos), mientras que otras muestran una modificación significativa (escritura como inspiración y transcripción del pensamiento, importancia del vocabulario técnico).

Asimismo, los hallazgos mostraron que la escritura se entiende como objeto de enseñanza en todas las carreras y asignaturas, pero al mismo tiempo como aprendizaje que solo se produce mediante la práctica, pero también coinciden en que en todas las asignaturas se debería enseñar a escribir, siendo un curso de primer año insuficiente. Además, a medida que avanzan en su formación universitaria, menos estudiantes creen que se debería enseñar explícitamente y más

estudiantes consideran que se aprende solo practicando, que no les alcanzaría con un curso a comienzos del grado. Para los autores, estos resultados son preocupantes, ya que sugieren que la experiencia universitaria muestra posibilidades reducidas de enseñanza intencionada de la escritura y, por tanto, los graduados ofrecen una concepción más escéptica sobre cómo se enseña y aprende en educación superior. Por su parte, las concepciones sobre géneros discursivos y tareas de escritura muestran en general que ciertos rasgos no se modifican demasiado al atravesar la educación superior (investigar empíricamente con fuentes bibliográficas en informes), mientras que otras se instalan a partir de la enculturación disciplinar (posicionamiento propio en el ensayo, exploración de similitudes y diferencias en comparaciones, uso de citas en explicaciones).

En síntesis, los autores concluyeron que los estudiantes ingresan con algunas teorías implícitas que pueden obstaculizar su proceso de enculturación en las prácticas letradas de las disciplinas, pero también con otras que lo favorecen; al mismo tiempo, la educación superior transforma parcialmente algunas de esas teorías implícitas, pero deja intactas otras. De ahí que afirmen que reconocer en qué medida los estudiantes sostienen determinadas teorías implícitas no solo hace aportes al conocimiento disciplinar, sino que también informa sobre las iniciativas pedagógicas y las políticas institucionales de alfabetización académica y apoyo a los aprendizajes que necesariamente trabajan con concepciones y creencias de los estudiantes y que pueden aprovechar qué aspectos enfatizar para lograr mejores resultados en sus programas y cursos.

Por otro lado, en su estudio Vine-Jara (2020) se propuso, por medio de una metodología cuantitativa, conocer la percepción de dos grupos de estudiantes (de Ciencias de la Ingeniería y Ciencias Humanas) de una universidad chilena sobre las distintas dimensiones de la escritura académica (planificación, textualización, revisión, postergación del inicio de la escritura, actitudes hacia la escritura).

Los resultados mostraron que el alumnado de Ciencias de la Ingeniería percibían mayores dificultades que el de Ciencias Humanas en el proceso de escritura, específicamente, en las dimensiones de textualización y de revisión, lo cual atribuye la autora a que, por una parte, los estudiantes de Ingeniería carecen de conocimientos sobre cómo elaborar un párrafo, tanto desde un punto de vista formal (uso de conectores, por ejemplo) como de contenido (tipologías textuales) y, por otra, a que no dedican tiempo a la revisión de su escrito. Asimismo, se observó que, si bien los alumnos de Ciencias Humanas otorgaban un espacio a la revisión, esta se limitaba a cuestiones formales, por lo que solo corregían el texto en un nivel superficial. Ante estos resultados, Vine-Jara señala la necesidad de aumentar el número de horas dedicadas

a la escritura en las diferentes disciplinas y de enseñar a escribir en la universidad de forma diferenciada en los distintos ámbitos especializados.

A su vez, Errázuriz-Cruz (2020) identificó cuantitativamente las teorías implícitas acerca de la escritura de estudiantes, formadores y profesores de Pedagogía. Concluyó que los estudiantes presentan ambos tipos de teorías implícitas, transmisionales y transaccionales simultáneamente, lo cual se explicaría debido a la naturaleza inconsciente de las concepciones. Además de esto, comprobó que las teorías de los sujetos de cuarto año no evolucionaron con respecto a aquellos de primero, por lo que infiere que la formación pedagógica no tuvo un gran impacto en el avance de la trayectoria de las concepciones de escritura. Asimismo, constató que los docentes presentaban concepciones similares a las de los estudiantes. En cuanto a las dimensiones indagadas en el estudio, se observó que la dimensión de planificación presentó las cifras más bajas de concepciones transmisionales y las más altas de transaccionales en todos los sujetos, lo que llevó a concluir que probablemente los participantes comprendían la importancia de la planificación y la revisión de los textos. Por otra parte, el aspecto de los propósitos mostró mayor cercanía con las teorías transmisionales, lo que se podría explicar debido a que los alumnos inconscientemente conservan sus hábitos reproductivos, con el fin de obtener mayores calificaciones, según sus prácticas escolares previas. En cuanto a los formadores, observó que estos presentaban más altas concepciones transaccionales en las dimensiones de planificación y propósitos, lo cual atribuye a que su escritura debe ser más preparada y reflexionada y a que tienen una mayor consciencia del objetivo de la escritura académica, es decir, que esta busca transformar el conocimiento y aportar nuevas ideas. Finalmente, sobre el escaso efecto que ha tenido la formación inicial sobre las teorías implícitas acerca de la escritura en los estudiantes, la autora señala que, posiblemente, se deba a la presencia en los profesores y los formadores de concepciones cercanas a las de los estudiantes, lo cual resulta desconcertante, dado que se esperaría que tuviesen teorías más desarrolladas que los alumnos. Además, señala que es posible que los profesores y formadores estén traspasando esta visión acerca de la escritura a sus estudiantes, por lo que no promueven o posibilitan la movilidad de las concepciones más reproductivas y, por ende, sus prácticas docentes pueden verse afectadas por estas creencias. Asimismo, manifiesta que uno de los fines de una educación de calidad es el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, no solo por el hecho de que son relevantes en sí mismas, sino porque el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento está supeditado a su desarrollo.

Ese mismo año, Zanotto et al. (2018) identificaron el tipo de concepciones de escritura académica de estudiantes universitarios del área de la salud en las dimensiones epistémica y



reproductiva y su relación con variables como el género, la edad, el semestre y el rendimiento académico. Los resultados dieron cuenta de un nivel alto de concepciones de tipo epistémico relacionado con todas las variables del estudio. En relación con la variable de género, las mujeres obtuvieron un mayor acuerdo con las concepciones epistémicas que los varones y ambos grupos presentaron concepciones reproductivas de nivel medio. De acuerdo con las investigadoras, estos hallazgos las llevaron a inferir que las estudiantes todavía no presentan una idea clara del valor de la escritura como recurso para el aprendizaje, dado que, de manera similar que los estudiantes, aún conservan ideas reproductivas de nivel medio, lo cual podría influir de manera desfavorable en la calidad de los textos que producen.

En cuanto a las variables edad, semestre y rendimiento académico, no se encontraron diferencias significativas respecto a las concepciones epistémicas. En cuanto a la dimensión reproductiva, no se observó una diferencia significativa referente a la edad, pero sí en cuanto a los semestres, dado que esta variable presentó un nivel medio en los semestres de 1° a 3° y bajo en los de 4° a 10°, el cual permite observar que la relación entre el tipo de concepciones de escritura y los semestres de estudio universitario, marcan una tendencia en cuanto a la disminución de concepciones reproductivas mientras se avanza en el trayecto formativo. Asimismo, los estudiantes de alto rendimiento académico mostraron un nivel medio en creencias reproductivas. Lo cual, para las autoras, significaría que el hecho de que los estudiantes presenten un mayor rendimiento académico no representaría un cambio hacia una concepción más elaborada de la escritura. A su vez, dada la influencia de las prácticas de escritura académica en las concepciones de escritura y viceversa, estos hallazgos podrían significar la existencia de actividades de escritura, dentro de contextos educativos determinados, que pudiesen propiciar la reproducción de información, más que el desarrollo de nuevas ideas en torno a los contenidos sobre los cuales se escribe.

## **2.2. Investigaciones en torno a las prácticas de escritura académica**

La escritura académica corresponde a una nueva forma de escribir que se aprende y desarrolla siendo parte y participando activamente en las comunidades discursivas-académicas. Asimismo, se materializa en los distintos géneros discursivos que incluyen una variedad de clases de textos que se utilizan con diversas funciones y adquieren características particulares en función de la comunidad discursiva en que se desarrollen.

Como se pudo observar en el análisis de la bibliografía, los estudios en torno a esta temática provienen de diferentes enfoques y perspectivas teóricas, cuyas aproximaciones y enfoques metodológicos son relativamente distintos. Por tanto, es posible encontrar investigaciones de

tipo etnográfico y lingüístico y otras de corte educativo. Se vislumbran de esta manera estudios que se centran en los géneros discursivos y en las funciones que cumple la escritura en situaciones específicas o bien investigaciones que analizan las actividades, tareas, elementos didácticos, prácticas escritas o textos de escritura (Carlino, 2013; Castells et al., 2022).

Asimismo, en las investigaciones se ha observado que existe una creencia generalizada, tanto en docentes como en alumnos, de que los estudiantes universitarios desarrollaran un dominio competencial de la escritura académica en las etapas educativas previas a la universidad, lo cual resulta erróneo, dado que aún no han ingresado a la nueva comunidad discursiva ni se han enfrentado a las prácticas o a los géneros discursivos propios de ella, entre otras cosas. Por ello, no serán capaces de elaborar adecuadamente textos disciplinares aplicando las pautas y las normas canónicas de la escritura académica, dado que todavía no les han enseñado estos nuevos modos de escribir.

Ante esto la investigación de Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011) exploró los saberes y las prácticas sobre la enseñanza de la escritura en educación superior en profesores y estudiantes de una universidad privada de Bogotá. Los resultados mostraron que la mitad de los docentes señalaban que la enseñanza de la escritura se realiza en los niveles educativos previos a la universidad, por lo que esta no era considerada como un aprendizaje continuo y su adquisición debía haber finalizado al llegar a la universidad. Asimismo, observaron que la mayoría de los docentes estaban de acuerdo con que los estudiantes universitarios no sabían escribir, lo cual, según las autoras, iría en concordancia con el hecho de que los estudiantes se están enfrentando a una nueva cultura discursiva que no está siendo enseñada. En relación con el gusto de los docentes por la escritura, observaron que la mayoría de los docentes declaraba escribir; sin embargo, este gusto estaba ligado a formas de escritura poco relacionadas con el discurso de las disciplinas y la producción de conocimiento en estas. Asimismo, los hallazgos mostraron que los docentes no escribían para sus disciplinas y que no ponían a disposición del estudiante textos de referencia que les permitieran acercarse al discurso académico. En el estudio solo se encontraron tres casos donde los docentes usaban la escritura en los procesos de construcción de conocimiento en sus disciplinas. De ahí que las autoras manifiesten que es importante que los profesores asuman la enseñanza de la escritura en su disciplina, ya que la comprensión de las lógicas de una disciplina no garantiza el conocimiento de sus formas de producción textual.

En cuanto a qué entendían los docentes por escritura, observaron que un 53 % la consideraba como una forma de expresión en oposición a considerarla como un proceso con potencial epistémico, lo cual, de acuerdo con las investigadoras, desvelaría las razones por las

que los docentes no asumen la responsabilidad de enseñar a escribir en sus asignaturas. Por otra parte, el estudio demostró que el uso que se hace de la escritura se dirige a la expresión del conocimiento y a la verificación del aprendizaje de contenidos, por lo que se fomenta la escritura al exigir y evaluar textos escritos, pero no se enseña a escribirlos. Igualmente, los datos permitieron establecer que priman las clases con una mayor y casi exclusiva intervención del docente, lo que, de acuerdo con las autoras, genera una dinámica problemática, ya que un programa de alfabetización académica exige un rol más interactivo entre docentes y estudiantes.

En relación con el apoyo para fortalecer la escritura por parte de los docentes, se observó que la retroalimentación fue señalada como la herramienta o estrategia más utilizada. Sin embargo, los datos permitieron ver que esta era usada más como una forma de evaluación que de fortalecimiento de la producción escrita del estudiante.

Finalmente, con respecto a la evaluación, las investigadoras advirtieron otra contradicción, dado que, a pesar de que los docentes privilegiaban la enseñanza de contenidos temáticos, al momento de evaluar lo hacía por medio de textos escritos, considerando no solo la comprensión de los temas, sino también la producción textual de acuerdo con el discurso de la disciplina. Por todo lo señalado anteriormente, las autoras manifiestan la importancia y urgencia de articular estos procesos adecuadamente.

Castelló et al. (2012), por su lado, indagaron en las percepciones sobre la escritura académica del profesorado universitario con el objetivo de explorar el papel de las prácticas de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos en la universidad española. Los resultados revelaron que para los docentes todas las prácticas académicas de escritura y lectura científica son herramientas importantes para el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios. No obstante, manifestaron que no solicitan a los estudiantes que escriban con frecuencia. Además, piensan que sus estudiantes no son muy competentes por escrito para aprender, aunque los consideran más competentes en la toma de apuntes, la cual fue una práctica de escritura directamente asociada al aprendizaje, dado que es la tarea de escritura para aprender más frecuente entre los estudiantes de universitarios españoles. Además, las investigadoras señalan que los resultados resultan un poco contradictorios porque, por una parte, los docentes valoran la escritura para aprender en sus disciplinas, pero no piden a sus estudiantes que escriban con frecuencia y, por otra parte, consideran que los estudiantes no son lo suficientemente competentes para utilizar la escritura como una herramienta de aprendizaje. Por tanto, a pesar de reconocer la importancia de la escritura para aprender, al parecer no están acostumbrados a reflexionar sobre cómo emplearla en sus disciplinas.

En relación con las prácticas y géneros de escritura propuestos con mayor frecuencia por los docentes están: redactar un texto tras la lectura y análisis de un texto fuente, escribir informes de práctica o similares, escribir ensayos y, en menor medida, responder preguntas abiertas de un examen. En cuanto a los criterios más valorados por los docentes para la calidad de los textos académicos están los elementos relacionados con la claridad, la organización y la precisión, como la lógica textual y estructura, la precisión terminológica, la presencia de un punto de vista claro, el uso de un lenguaje apropiado o la revisión de la literatura pertinente.

Las autoras infieren que los criterios señalados podrían estar relacionados con lo que los docentes probablemente consideren cercano a un buen texto académico, ante lo cual señalan que, al parecer, los profesores, los escritores expertos y los estudiantes avanzados en el contexto español coinciden en considerar que los textos académicos deben ser claros y precisos y que su estructura y lógica textual deben quedar claras para el lector. Además, manifiestan que los docentes consideran que los textos académicos son normativos, que deben utilizar un léxico preciso y una estructura fija, ideas que entran en contradicción con la posibilidad de que los estudiantes se posicionen al momento de redactar un texto académico, aunque se les pida que mantengan un punto de vista claro y personal.

El mismo año, De Moreno et al. (2012) analizaron las prácticas de escritura que se desarrollan en las aulas universitarias, haciendo hincapié en las demandas de escritura que se hacen en las disciplinas del Ciclo Básico de Ingeniería de una universidad pública. Los resultados demostraron la existencia de prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla, lo cual tiene implicaciones para aprender las disciplinas, al no potenciar oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios del conocimiento. En cuanto a las demandas en escritura que los profesores exigen realizar a los estudiantes en los cursos, los resultados mostraron que son: tomar apuntes, realizar interpretaciones de lecturas, elaborar trabajos escritos e investigaciones y resolver guías de ejercicios, las cuales tienen mayormente propósitos evaluativos. Asimismo, los hallazgos confirmaron la preponderancia de tareas consideradas potenciadoras del aprendizaje reproductivo. Por tanto, las prácticas de escritura son propuestas que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información en vez de construirla y transformarla. Ante esto, las autoras concluyen que en la institución no se aprovecha el potencial epistémico que encierra la composición escrita y que a la escritura se le concede un carácter privado, dado que los textos escritos que producen los estudiantes son leídos por el profesor, pero no son compartidos. Por otra parte, la revisión que se hace de los escritos es escasa y evidencia muy poca atención en aspectos relativos al manejo conceptual de la disciplina, al manejo del

vocabulario básico, la inclusión y uso de referentes teóricos propios del campo disciplinar y a la incorporación de diferentes posiciones de los autores leídos, aspectos que son fundamentales para apropiarse del conocimiento disciplinar. Finalmente, las autoras manifiestan que, a partir de los hallazgos de su investigación, parece crítico establecer mayor atención a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto universitario, de modo que estas se enmarquen en las características propias de las disciplinas y del contexto sociocultural.

Por su parte, Cárdenas (2014) se propone en su investigación describir, interpretar y comprender las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en diez licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes conciben que el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad ha sido bastante limitado, así como que la concepción que tienen de la lectura y la escritura está relacionada con la estructura de la malla curricular. Además, señala que la falta de asignaturas relacionadas con estos procesos son las responsables de las deficiencias. De igual manera, advirtió que los estudiantes consideran que los procesos de lectura y escritura son integrados en la enseñanza de algunas áreas o asignaturas y, por lo tanto, que el tratamiento que se les da a estos procesos es secundario y de poca importancia para el desarrollo de los contenidos. Asimismo, señala que, de acuerdo con los estudiantes, la mayoría de los problemas en el ámbito lectoescritor se debe a que los docentes no los acompañan en el proceso de lectura o escritura de los textos asignados y que las habilidades lectoescritoras las aprendieron en las etapas educativas anteriores a la universidad.

Adicionalmente, observó que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrolla en el aula de clases era muy limitado y que gran parte de las dificultades que presentaban los estudiantes en su proceso lector y escritor se debía a que los profesores acompañaban poco los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes. Por ello, el autor señala que el tratamiento que se concedía a los procesos de lectura y escritura de textos era precario, dado que eran considerados de poca importancia para el desarrollo de los contenidos. Además, advirtió que en los programas se leía y se escribía muy poco, mientras que el interés y el propósito de los profesores se centraba en la manera en que los estudiantes realizaban los ejercicios. Por tanto, infirió que las dificultades que presentaban los estudiantes en estas habilidades se debían a su falta de trabajo en las cátedras que cada docente desarrollaba en las diferentes disciplinas.

En el mismo orden, observó que otra de las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura tenía que ver con las características de la asignatura que impartían, dado que, debido a las características bastante prácticas de la

asignatura desarrollada (realizar ejercicios y problemas matemáticos), los docentes consideraban que no debían hacer uso de los procesos de lectura y escritura, los cuales no creían relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura.

A su vez, De Castro y Niño (2014) indagaron en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes universitarios de 17 universidades colombianas. Los resultados obtenidos mostraron como tendencias el predominio de la lectura y la escritura de apuntes de clase y de actividades académicas relacionadas con la evaluación, lo que sugeriría, según las investigadoras, una relación con el carácter obligatorio de estas. En cuanto a los criterios de corrección de los textos, destaca el privilegio que se da a la evaluación de los contenidos de los textos sobre las formas en que son expresados y la estructura textual. En relación con los apuntes de clases, las autoras señalan que dada la tendencia de estos como prácticas de escritura es importante estudiar este tipo de textos desde sus características, la forma como los estudiantes los conciben y el lugar que tienen en el aprendizaje. Así como también que esta práctica de escritura debe situarse como objeto de reflexión en el aula, dado que en pocas ocasiones los educadores reflexionan sobre ella, y por lo mismo, no enseñan a tomar apuntes. En la misma línea, las investigadoras manifiestan que es riesgoso que los estudiantes tomen notas de forma mecánica y rutinaria, dado que los utilizan como fuente de estudio y aprendizaje y, por tanto, resulta relevante que aprendan a tomar notas en clase y que estas se reconozcan como objeto de las prácticas pedagógicas, diferenciando entre este tipo de textos y otros propios de la cultura académica.

Por otro lado, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015) exploraron las variables que definen la alfabetización académica y qué prácticas docentes y discentes pueden ayudar a explicarla, en estudiantes del grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Sevilla. Los resultados arrojaron que las prácticas docentes y discentes son muy diversas y, por tanto, no se puede identificar un modelo de enseñanza y aprendizaje de alfabetización académica. Asimismo, se observó que desde la perspectiva de los estudiantes un gran porcentaje de docentes no proporciona bibliografía comentada a sus alumnos y demanda la elaboración de trabajos escritos de tipo argumentativo.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias desarrolladas por los estudiantes para escribir de forma epistémica se advirtió que estos nunca o muy pocas veces consideran modelos de trabajos académicos como referencias, no se apoyan con la búsqueda de referencias bibliográficas y no realizan un análisis previo antes de abordar la escritura de un texto. En consecuencia, señalan los autores que es probable que estos alumnos no adquieran la formación necesaria en los distintos subgéneros propios de la escritura académica.

Adicionalmente, observaron que existen prácticas docentes y discentes diferentes en Educación Infantil y Educación Primaria para favorecer la alfabetización académica. Entre las prácticas de los docentes que favorecen la alfabetización académica de los alumnos se encontrarían: proporcionar una bibliografía comentada, analizar en clase las lecturas recomendadas, proponer reflexiones personales orales o escritas a partir de dichas lecturas, elaborar textos que recojan opiniones críticas argumentadas, hacer síntesis de un texto, la reelaboración de los contenidos más relevantes y plantear evaluaciones que incluyan trabajos o proyectos de investigación grupales o individuales. Finalmente, concluyen que la adquisición de determinadas estrategias de lectura y escritura crítica, por parte de los futuros maestros, requiere de una instrucción específica más allá del desarrollo de la socialización académica en una comunidad de práctica, que les permita transformar el conocimiento y desarrollar una toma de conciencia y autorregulación intelectual.

Asimismo, Álvarez y Yáñez (2015) analizaron las actividades y las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad, así como también la metodología que se utiliza para favorecer el desarrollo de la competencia escritora y para enseñar a escribir, en nueve universidades españolas. Se recogió información tanto de estudiantes como de profesores. Los resultados revelaron que, respecto a la presencia de la escritura, los educandos exponen una alta presencia de esta en el desarrollo de sus disciplinas y el profesorado declara solicitar y valorar que se escriba un número importante de textos. Igualmente, ambos colectivos consideran que la escritura es un asunto presente y de interés en la universidad, aunque los estudiantes manifiestan incertidumbre al momento de valorar la suficiencia del apoyo que reciben al respecto, por lo que los autores deducen que existe un contexto académico propicio para fomentar el desarrollo formativo de la escritura y favorable para la adquisición o mejora de las competencias comunicativas.

No obstante, encontraron algunas diferencias relevantes en la percepción de ambos colectivos, dado que para el profesorado siempre es menor la presencia tanto en el número de horas dedicadas a escribir como en la estimación de la frecuencia con la que se pide o se realizan textos escritos que se tienen que elaborar fuera del aula con diferentes finalidades; y es mayor el número de trabajos que estiman que los estudiantes han de realizar a lo largo de sus estudios. Esta diferencia desaparece cuando se trata de estimar la frecuencia de la realización de escritos con finalidad evaluativa.

En cuanto a las prácticas que se efectúan en el aula, los profesores declaran proporcionar instrucciones para hacer las tareas de escritura con mayor frecuencia de la que es percibida por los alumnos, obteniéndose la mayor diferencia cuando se refieren a las instrucciones orales.

En relación con las acciones docentes orientadas a mejorar el proceso escritor, como la solicitud de planificación antes de comenzar a escribir, la atención que presta el profesor al escrito realizado o la frecuencia con la que se explica cómo evitar el plagio, la valoración de los alumnos es baja. En cuanto al *feedback* o retroalimentación proporcionada por los docentes, se observó que era usado más como una forma de evaluación que de fortalecimiento de la producción escrita del estudiante, ya que estos señalaron que se da en la versión última del texto, por lo que las propuestas de mejora no pueden tener repercusiones en la calificación final y no pueden incidir en la mejora de las habilidades escritoras de los estudiantes. Asimismo, los autores manifiestan que el predominio de la escritura realizada fuera del aula y la atención con mayor frecuencia al producto final podría vincularse con una concepción de la escritura como una herramienta para “decir el conocimiento” más que como una que permita “crear nuevo conocimiento”.

En cuanto a las prácticas de escritura, se advirtió que ambos colectivos perciben cinco prácticas como las más frecuentes: trabajos monográficos, informes de prácticas, resúmenes, exámenes escritos y toma de apuntes. Sin embargo, ambos colectivos discrepan en los tipos de prácticas que se realizan con menor frecuencia. Las prácticas escritoras más empleadas, según profesores y estudiantes, son aquellas que están asociadas al conocimiento y a la comprensión disciplinar detallada y actualizada; por el contrario, las menos frecuentes son aquellas que exigen un razonamiento independiente o una evaluación crítica, así como métodos de investigación que suponen llevar a cabo investigaciones independientes. Asimismo, los resultados llevan a inferir a los autores que, en el caso de los textos más frecuentes, a pesar de ser prácticas discursivas más complejas, la atención que reciben no conduce a la enseñanza de prácticas disciplinares específicas y al aprovechamiento del uso de la escritura como una herramienta epistémica, sino que son utilizados con la misma finalidad que los exámenes. De acuerdo con los autores, estos resultados se deben probablemente a que el uso que se hace de la escritura se dirige a la expresión del conocimiento y a la verificación del aprendizaje de contenidos, ya que se fomenta la escritura al exigir y evaluar textos escritos más no a enseñarlos a escribir. Lo anterior lleva a pensar a los investigadores que para el docente escribir es una técnica básica que una vez adquirida sirve para poner sobre papel cualquier conocimiento.

Además de eso, el *feedback* en vez de ser empleado para el desarrollo de las habilidades escritoras es usado como una forma de evaluación, aun cuando lo que necesitan los estudiantes es un docente que los ayude a desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente, para lo cual es docente debería adoptar un rol de lector de sus educandos más que de evaluador.



En su estudio Ñañez y Lucas (2017) investigaron mediante un estudio cualitativo las estrategias para la redacción de textos utilizadas por estudiantes universitarios con el objetivo de conocer el nivel de redacción de los textos académicos que escriben. Los resultados en cuanto a las fases de redacción indicaron que el alumnado presenta un débil desarrollo de este aspecto, dado que las fases de planificación, revisión y evaluación del escrito prácticamente no son consideradas por los estudiantes, que basan su proceso de escritura solo en la textualización. Además, se observó que la redacción no es homogénea y que se requiere reforzar estrategias referentes a precisión léxica, coherencia textual, progresión temática, reglas gramaticales y ortográficas. Finalmente, los autores concluyen que la redacción es un constituyente primordial en las actividades académicas que consolida y refuerza el perfil profesional de los estudiantes y que exige que el escritor reconozca que asume un reto complejo que requiere de procesos de planificación, de textualización y de revisión de un texto. Además, determinaron que los docentes deben promover actividades didácticas que refuercen la redacción de textos académicos, exigiendo corrección textual, claridad y orden.

Por otro lado, Molina (2017) indagó en la manera en que los docentes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad pública argentina lograron entramar prácticas de escritura académica con prácticas de enseñanza, a fin de actualizar en sus aulas los potenciales epistémicos de la escritura, mediante el análisis cualitativo de la consigna de escritura recibida por los alumnos y de las percepciones de estos sobre la tarea de escritura encomendada (ponencia). La autora señaló que se propician prácticas de escritura epistémicas en las aulas universitarias cuando los docentes realizan esfuerzos por incluir a sus estudiantes en la cultura escrita de su disciplina, es decir, enseñan a participar de un género propio de su campo del saber (la ponencia, en este caso), tratan de formar a sus alumnos para que lean y escriban como los especialistas, a la vez que enfatizan la lectura y la escritura como herramientas de apropiación de conocimientos disciplinares.

Finalmente, concluyó que para transponer en el aula prácticas de escritura que sean potencialmente epistémicas y no propedéuticas, los docentes deben trabajar con una escritura argumentativa y vigilar cuidadosamente que las circunstancias de producción de tales prácticas sean similares a las que se desarrollan en el ámbito de las comunidades disciplinares a las que aspiran a pertenecer sus estudiantes.

Por otra parte, Martínez et al. (2019) estudiaron las prácticas de escritura de estudiantes del grado de Psicología de dos universidades públicas de México con el objetivo de caracterizar las actividades y el tiempo que les dedican los estudiantes, así como en identificar los aspectos

del proceso de escritura que consideran y los apoyos que reciben de sus profesores e institución. Los resultados de la investigación mostraron que, en general, los estudiantes perciben la escritura como un pilar importante dentro de su desarrollo académico, aunque creen que el apoyo que reciben de los docentes y la institución no es suficiente. Sin embargo, a pesar de que consideran relevante la escritura, se observó que estos resultados contrastan con las pocas horas que dedican a escribir a la semana, las que destinan a ella en las asignaturas y como evaluación, es decir, el tiempo destinado a la realización de exámenes escritos.

Además, los autores indicaron que los estudiantes, especialmente los del último semestre, comprenden las partes del proceso de escritura al considerar como fundamental la lectura, la planificación y la revisión. Por otro lado, el estudiantado valora negativamente la retroalimentación que reciben de sus docentes acerca de la planificación y el primer borrador, así como también señala que esta está enfocada más al producto de escritura, no al proceso y, al mismo tiempo, a los aspectos periféricos y no centrales. Por el contrario, la retroalimentación recibida con mayor frecuencia corresponde a comentarios al margen del documento. Asimismo, se observó que la escritura es más valorada para la evaluación que en su proceso.

En cuanto a las prácticas de escritura que realizan, de acuerdo con los resultados, se observó que estas están más relacionadas con un enfoque reproductivo (la toma de apuntes y los informes de práctica) que de transformación del conocimiento y epistémico (elaboraciones críticas y diarios de aprendizaje). Igualmente, no se encontraron diferencias a favor de los alumnos de semestres más avanzados, como producto del proceso de aculturamiento de los estudiantes en la disciplina, lo que llevó a deducir a los investigadores que los estudiantes no reciben una alfabetización explícita y que lo que han aprendido ha sido por su participación y enseñanza implícita en las clases por medio del discurso y los géneros que utilizan los profesores en sus asignaturas.

En la misma línea, Romero y Álvarez (2020) se proponen conocer el nivel de alfabetización académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas y las prácticas de escritura que realizan, investigando tanto a los estudiantes como a los docentes universitarios. Los resultados en relación con las prácticas de escritura de los estudiantes mostraron que estos desarrollan prácticas escritoras vinculadas con diferentes ámbitos, tales como los medios de comunicación, la vida cotidiana, el ámbito administrativo, el literario y el académico. Sin embargo, estas prácticas son poco exigentes cognitivamente, retóricamente y discursivamente y no permiten la comprensión del texto como un evento comunicativo, ya que están asociadas a los saberes que les están transmitiendo, como el aprendizaje de habilidades idiomáticas (noticia, biografía, nota, correo electrónico, correo postal, entre otras). Se observó una alta recurrencia en cada curso

de textos cuya producción se basaba en la lectura de otros textos (ensayo, reseña, comentario de texto, resumen, esquemas, etc.) y textos orientados exclusivamente a la evaluación (examen), ante lo cual las investigadoras infirieron que la escritura de textos en el grado está, principalmente, orientada a la evaluación de los conocimientos disciplinares relativos a objetivos educativos de un nivel de complejidad medio bajo (conocimiento-comprensión-aplicación y, en menor medida, análisis). Además, las autoras indican que, las prácticas escritoras no se vuelven más complejas a medida que avanzan los cursos, dado que no plantean nuevos desafíos a los estudiantes ni permiten aprovechar todo el potencial epistémico de la escritura académica.

Por otra parte, Ávila et al. (2021) describieron cualitativamente el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos desde el ingreso hasta mediados de sus carreras universitarias (tercer año) en una universidad chilena. Los resultados evidenciaron que la falta de preparación previa al ingreso a la universidad y de orientación sobre escritura durante el pregrado constituyeron obstáculos para la formación escrita de los participantes, dado que los estudiantes de todos los grados declararon percibir la ausencia de instrucciones claras, pautas, rúbricas o retroalimentación individual. Esto se sumó al hecho de una falta de enseñanza explícita de la escritura en los cursos disciplinares.

Por el contrario, como facilitadores de desarrollo de los estudiantes como escritores académicos se observaron dos factores, por un lado, la presencia y acompañamiento de otros, ya que la familia y los pares cumplían un rol esencial para los estudiantes en aspectos de revisión y prácticas colaborativas. Por otro lado, los profesores y los ayudantes cumplían las funciones más importantes como promotores de literacidad en la universidad, resultados que contrastaron con la sensación de falta de orientación que los mismos estudiantes declararon. Lo anterior se podría interpretar como que cuando los estudiantes recibían orientaciones de profesores de las disciplinas, estas resultaban útiles y significativas para ellos, aunque no eran frecuentes. El último facilitador correspondía a los cursos de escritura, los cuales fueron evaluados positivamente por quienes participaban de ellos y deseados por aquellos alumnos que no tuvieron ese tipo de cursos en sus carreras.

En cuanto al desarrollo de los estudiantes como escritores académicos a lo largo de los tres años de análisis, los hallazgos mostraron que los estudiantes lograron efectivamente construir representaciones más complejas sobre la escritura, lo cual, según las investigadoras, podría estar asociado a la comprensión por parte de los estudiantes de las expectativas de los docentes, así como también al uso correcto de fuentes y de formas diferenciales de construir conocimiento. Por otra parte, las autoras señalaron que su estudio ofrece evidencia de la

importancia de modificar la omisión de la enseñanza de la escritura en las disciplinas universitarias, dado que esto perpetúa inequidades y dificulta el desarrollo escrito de los estudiantes universitarios.

A su vez, Cruz (2022) analiza las dificultades de los estudiantes universitarios en la composición de artículos académicos, con el propósito de generar orientaciones pertinentes que contribuyan a la formación y a la facilitación de la escritura académica, por medio del establecimiento de una estrategia adecuada que permita guiar los procesos de redacción de artículos del estudiantado de una universidad colombiana.

Los resultados mostraron que los estudiantes poseen dificultades de tipo estructural, conceptual y por ende de redacción, lo cual les impide la construcción de artículos académicos de manera adecuada. De acuerdo con el autor, estas dificultades y necesidades se deben a los vacíos de conocimiento, los pocos hábitos de lectura y escritura y al desinterés por actividades que impliquen ampliar sus competencias escriturales.

Se observó en el estudio que un 59% de los estudiantes carecía de claridad a la hora de identificar las partes que componen un artículo, además los estudiantes declararon falencias sobre las consideraciones pertinentes para escribir un apartado como son las conclusiones. Otro aspecto débil fue el desconocimiento sobre cómo utilizar las normas de referencias bibliográficas o que simplemente no consultaban fuentes confiables. A pesar de estas dificultades, los estudiantes reconocieron la importancia que tiene la investigación para el campo académico y profesional. Asimismo, declararon que es necesario estructurar y estandarizar las pautas que se deben tener en cuenta para la elaboración de estos escritos, por medio de estrategias idóneas que permitan al estudiante desarrollarse con mayor facilidad y fluidez en el campo escritural e investigativo

En este sentido, Cruz manifiesta que las estrategias que contribuyen al fortalecimiento del proceso de escritura académica de los estudiantes son: la revisión entre pares, las asesorías con un docente o compañero debidamente capacitado en las competencias requeridas para este rol, los talleres de escritura, una guía virtual o tecnológica que contenga información pertinente para la construcción de artículos académicos. Además, el autor enfatiza que para que estas estrategias cumplan con el objetivo de fortalecer la escritura de artículos académicos se debe realizar un proceso que involucre a toda la comunidad institucional (administrativos, directivos, docentes, estudiantes) y desde todas las asignaturas de la malla curricular, para así incursionar en la cultura lectoescritora y poder contribuir a la investigación en el campo disciplinar y a la formación profesional. Asimismo, señala que es necesario que el fortalecimiento de los

procesos escriturales se extienda a toda la comunidad estudiantil sin discriminar el programa académico al que pertenecen los alumnos.

Finalmente, el trabajo de Castells et al. (2022) tenía como propósito principal comprender las características de las tareas de lectura y escritura que los profesores plantean y los alumnos hacen para aprender los contenidos de materias pertenecientes a distintos ámbitos de conocimiento disciplinar. Los resultados revelaron que existen diferencias entre el gran abanico de tareas que los estudiantes dicen efectuar y las propuestas que les formulan sus profesores. En cuanto a las tareas de escritura más realizadas estaban la toma de apuntes, seguida por la ampliación/organización de estos, la identificación de ideas principales, la elaboración de resúmenes y la lectura y resolución de preguntas. En menor medida estaban: la elaboración de esquemas, la lectura textos para discutir, la elaboración de trabajos, presentaciones e informes y, en último lugar, se encontraban: el comentario de texto, la opinión personal y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Por su parte, los docentes, en orden decreciente, las tareas que manifestaron proponer a sus estudiantes eran: identificar ideas principales, tomar apuntes, leer textos para discutir y elaborar un trabajo o síntesis, elaborar una presentación, responder preguntas y elaborar un informe, elaborar una reflexión acerca del aprendizaje, elaborar un comentario de texto), y elaborar un resumen.

En relación con el grado de dificultad percibida acerca de las tareas de escritura, los estudiantes las consideraban significativamente más fáciles que sus profesores en los casos de: identificar ideas principales, resumir, leer para discutir, tomar apuntes, elaborar un trabajo y presentación. En cambio, los estudiantes consideraban que la tarea de resolver preguntas era significativamente más compleja de lo que opinaban sus docentes.

En cuanto al grado de interés que suscitan las tareas de escritura, los estudiantes consideraban que, identificar ideas principales, leer para discutir y tomar apuntes eran significativamente más interesantes. Mientras que, los profesores encontraban más interesantes: responder preguntas, realizar un comentario, realizar un trabajo, un informe, reflexión sobre el propio aprendizaje y presentación. En cuanto a las tareas que permiten profundizar en el conocimiento, los estudiantes señalaron que elaborar esquemas promovía el aprendizaje, mientras que los docentes consideraban que leer para discutir, elaborar un comentario de texto y elaborar un trabajo serían tareas que favorecerían el aprendizaje profundo.

En relación con el motivo por el cual los estudiantes hacían las tareas de escritura, los resultados arrojaron que los estudiantes las hacían, principalmente, porque las pedía el profesor (responder preguntas, elaborar un comentario de texto, leer para discutir y elaborar una

reflexión acerca del aprendizaje). Por el contrario, también encontraron actividades que los estudiantes manifestaron realizar mayoritariamente por su cuenta, como tomar apuntes y organizarlos, identificar ideas principales, elaborar resúmenes y elaborar esquemas.

Por lo que respecta a la organización social de las actividades, la gran mayoría se lleva a cabo de forma individual, exceptuando la discusión, la presentación y la elaboración de trabajos, que tienden a proponerse en formato grupal en ambos ámbitos de conocimiento. Respecto a la evaluación de las tareas y ayudas del profesor durante el proceso, los estudiantes, para la gran mayoría de las tareas, indicaron que los profesores evaluaban entre “pocas veces” y “muchas veces”. Por su parte, los docentes indicaron que evaluaban “muchas veces” o “siempre”. En cuanto a si los docentes, al evaluar la tarea, explicaban claramente en qué se fijarían para valorarla, los estudiantes manifestaron que los docentes lo hacían “pocas veces”, mientras que los docentes consideraban que lo hacían “muchas veces o siempre”.

En lo que respecta a si los docentes ofrecían algún modelo o ayuda para realizar la tarea en el contexto del aula o mediante tutorías, los estudiantes señalaron que las ayudas eran ofrecidas “pocas veces”, mientras que los docentes indicaron ofrecerlas “muchas veces”. Las diferencias más significativas se encontraron en tareas de índole potencialmente más compleja, como la elaboración de trabajos, de informes, de presentaciones, y de esquemas.

Finalmente, las investigadoras reflexionan sobre las discrepancias en torno a qué se evalúa y las ayudas que se proporcionan, dado que señalan que los resultados pronostican un panorama poco esperanzador, tanto en España como en otros países, debido a que, si el alumnado no tiene claro qué es lo importante, cuál es el objetivo, qué debe hacer para llevar a cabo la actividad y, además, no percibe que se le ayude, al menos al nivel que considera necesario, a concretar dichos aspectos, se podría pensar que afrontará las tareas de forma superficial, intentando cumplir con los requisitos que se le impongan, pero sin desarrollar aprendizajes más comprometidos y profundos

### **2.3. Investigaciones que indagan en la relación entre las creencias y las prácticas de escritura académica**

En los puntos anteriores, se pudo observar una escasez de investigaciones que aborden simultáneamente las temáticas de creencias y prácticas sobre la escritura académica, que es el foco de esta tesis doctoral, aunque existen algunos que nos sirvieron de guía y se presentan a continuación.

En primer lugar, se encontró la investigación de Carlino, et al. (2013), quienes examinaron las concepciones y las prácticas declaradas de profesores terciarios sobre la escritura y la lectura

en las asignaturas. Los resultados indicaron que casi la totalidad de los encuestados percibían que los estudiantes presentaban dificultades para leer y escribir en sus materias; asimismo, más de un tercio de los docentes declaró ocuparse de la problemática en su asignatura. De la descripción sobre lo que realizaban los docentes en sus materias para subsanar las dificultades que tenían sus alumnos, los investigadores distinguieron dos modos básicos de intervención docente, que denominaron *trabajo en los extremos* y *trabajo durante*.

El primer modo, que era el predominante, consiste en una intervención marginal por parte del docente (al inicio o al final) en las actividades de lectura o escritura que realizan sus alumnos. El segundo modo conlleva una intervención del profesor durante el transcurso de realización de las actividades de lectura o escritura, así como también la dedicación de tiempo durante las clases. Finalmente, concluyen que la mayor proporción de las acciones que realizan los docentes tienden a abordar la lectura y la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza, siendo menos frecuentes las acciones que integran el leer y escribir para aprender los contenidos disciplinares.

Por su parte, Errázuriz et al. (2015) diagnosticaron de manera cualitativa y cuantitativa, por medio de un estudio de caso, las dificultades discursivas y personales a las que se enfrentaron estudiantes de primer año de Pedagogía durante la escritura académica de un ensayo. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan múltiples dificultades tanto en la escritura de un ensayo como en la construcción de otros tipos de textos, dado que para ellos aún es difícil expresar por escrito lo que piensan y formar ideas propias por temor a que sean incorrectas. Asimismo, por medio de los hallazgos se demostró que los estudiantes no son conscientes de que producir un texto no significa solamente realizar un ensayo argumentativo.

De igual manera, advirtieron que las dimensiones más logradas por los estudiantes en la escritura del ensayo fueron: argumentación, tesis, vocabulario, cohesión y orden de las ideas. Por el contrario, se observaron dificultades en las dimensiones de ortografía, contraargumentación e intertextualidad y uso de fuentes. En cuanto a la dimensión de ortografía, las autoras manifiestan que es un aspecto deficitario que los estudiantes han arrastrado durante su proceso escolar y que esperan lograr solucionar en la universidad junto a todos sus problemas de escritura. En relación con los otros dos aspectos deficientes, señalan que esto se debe, por una parte, a que los alumnos no consideran otras fuentes por miedo al plagio, por la presión que produce la situación de escribir o porque se enfrentan a esta clase de textos por primera vez y, en cuanto a la contraargumentación, a pesar de que los estudiantes fueron capaces de defender de buena manera su tesis apoyándose en argumentos válidos, no lograron conectar los puntos de vista alternativos para su refutación, debido a la creencia de

que esto haría que sus contraargumentos fueran más fuertes que los argumentos, lo cual, desde su punto de vista, provocaría una contradicción en el texto.

En función de sus hallazgos, las autoras plantean la necesidad de crear cursos que se enfoquen en enseñar el proceso de producción de textos escritos, principalmente de ensayos argumentativos, género complejo para los estudiantes, de manera que se logre un acercamiento a la escritura académica que permita a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para continuar con menor dificultad su carrera universitaria.

Asimismo, abogan por la necesidad de implementar estrategias relacionadas con modificar la creencia, fuertemente arraigada en algunos profesores, de que las prácticas y enseñanzas de la escritura dependen exclusivamente de los docentes del área de lengua, dado que la escritura es una herramienta que está presente en cualquier contexto. Así como también de cambiar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica, las cuales impactan en el desempeño de la producción textual, dado que perciben la escritura académica solo como un medio de comunicación y reproducción y no como una herramienta epistémica para el desarrollo de aprendizajes, la reflexión, la transformación del conocimiento y la creación. Las autoras consideran que eso sería posible en la medida que la institución educativa y los profesores se involucren de forma comprometida en los procesos de escritura en las disciplinas.

A su vez, Hernández y Rodríguez (2018) estudiaron las creencias y las prácticas de escritura académica de estudiantes preuniversitarios (bachillerato) y universitarios de cuatro carreras diferentes. Los resultados de la investigación mostraron que las comunidades académicas estudiadas poseían perfiles de creencias transmisionales-reproductivas y transaccionales-constructivas distintas en cada grupo, lo cual reviste importancia de acuerdo con los autores porque, por un lado, la dimensión representacional (creencias) ha sido poco estudiada desde la perspectiva de la literacidad académica y, por otro, demuestra que los perfiles no son similares posiblemente como consecuencia de la literacidad que prevalece en cada comunidad académica, lo cual favorecería, obstaculizaría o reforzaría determinado tipo de creencias entre sus miembros.

Las creencias reproductivo-transmisionales se presentaron de manera más acentuada en los estudiantes de bachillerato, mientras que en las comunidades universitarias disminuyeron notablemente. No obstante, en los casos de las carreras de Biología y Filosofía mantuvieron una presencia relativamente alta, mientras que en el grupo de Historia decayeron ostensiblemente. En cuanto a las creencias constructivo-transaccionales se observó el comportamiento opuesto. Ante esto, los autores plantearon que se podría deber a que, por una



parte, se sigue concibiendo la escritura como un vehículo para evaluar lo aprendido, donde se valora el grado de semejanza o de copia con las ideas de los autores leídos o con aquellas que sus profesores presentan en clase y, por otra parte, debido a las dificultades de los estudiantes para ejecutar los subprocesos involucrados al momento de escribir, ya que son aspectos difíciles de adquirir por cuenta propia, lo cual se dificulta más debido a una enseñanza deficiente y a los escasos apoyos de estas habilidades de escritura dentro de los planes curriculares.

Respecto de las prácticas de escritura, se encontraron diferencias en cada comunidad académica, lo que constató que tanto las instituciones como los profesores se ocupaban poco de la escritura como una práctica académica y la desaprovechaban como una actividad estratégica de aprendizaje.

De igual manera, Guerrero (2016) analizó las concepciones sobre la escritura académica de dos profesoras universitarias no especialistas en la enseñanza de la lengua, en relación con la naturaleza de la escritura, la función de la escritura, la alfabetización académica y las experiencias y prácticas sobre escritura. Entre los principales resultados se obtuvo que las docentes conciben la escritura como un medio o canal para plasmar ideas o un medio para comunicar y demostrar lo que se ha entendido, lo que ya se sabe o no; un medio de registro; un proceso circunscrito solo a los aspectos formales; una labor instantánea y una habilidad que se aprende en un momento determinado de la vida como se pueden aprender los aspectos formales.

En cuanto a la función de la escritura, las profesoras desconocen el potencial epistémico de la escritura y la relacionan con aspectos más asociados al registro y evaluación. En el caso de la función comunicativa de la escritura, las docentes desconocen su importancia como medio social y cultural. Las profesoras no se responsabilizaban por las prácticas de escritura que realizan sus estudiantes; es decir, no toman una posición activa y explícita frente a la enseñanza y aprendizaje de este proceso, a pesar de que declaraban que todos los profesores debían hacerse cargo de ello. Las profesoras llevan a cabo su labor docente partiendo de sus teorías implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escritura académica que adquirieron durante su etapa estudiantil, lo cual incide directamente en su práctica docente.

El autor destaca que su actuación profesional como docentes universitarias está basada en sus teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Concluye que, debido a que los docentes especialistas no han sido formados como estudiantes

ni como docentes bajo la perspectiva de la alfabetización académica, consecuentemente tienen determinadas concepciones sobre la escritura y siguen desarrollando prácticas tradicionales.

Por su parte, Navarro y Montes (2021) analizaron las concepciones y las experiencias sobre la escritura y su aprendizaje en estudiantes graduados de seis áreas disciplinares de una universidad estatal chilena, en relación con las dimensiones de la escritura, los géneros discursivos más desafiantes, las formas de escritura y los espacios de aprendizaje que se privilegian según el área disciplinar. Los resultados evidenciaron una mayoría de géneros discursivos de alta especificidad disciplinar que favorecen la formación de escritores avanzados; sin embargo, también observaron la presencia de géneros de tipo escolar o de un nivel amplio de generalidad, los cuales al parecer estaban centrados en formar escritores solo para su desempeño dentro de la universidad. Asimismo, se advirtió que los géneros más desafiantes eran los que se utilizaban al final de la carrera, como las tesis y las memorias. Por otro lado, los géneros más frecuentes fueron los ensayos e informes, los cuales se utilizan a lo largo de la vida académica.

Respecto de las variaciones disciplinares, los resultados obtenidos indicarían que los géneros considerados más difíciles de escribir son parte de los géneros más frecuentes en cada área disciplinar, hallazgos que contrastan con las concepciones de estudiantes ingresantes en la misma institución, quienes piensan que el ensayo será el género transversalmente más desafiante en sus ámbitos. Lo anterior, de acuerdo con los autores, se debería a que la experiencia en educación superior modifica las concepciones situadas de los escritores, por lo que es necesario que los apoyos a la escritura de géneros en la universidad sean definidos según las clases de textos predominantes en cada área disciplinar.

Finalmente, y de acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, resulta crucial investigar qué se está haciendo actualmente en las aulas universitarias en cuanto a la escritura académica, cómo son las prácticas de escritura, qué géneros discursivos se están utilizando, qué tal es el acompañamiento que brindan los docentes, así como también qué tipo de creencias se están promoviendo con estas prácticas hacia el estudiantado universitario.

# **Capítulo 3. Marco teórico referencial**



## Capítulo 3

### Marco teórico referencial

Este capítulo profundiza en los aspectos teóricos que fundamentan esta investigación y está dividido en cuatro apartados. El primer apartado hace referencia a aspectos generales de la composición escrita, así como también a las diferentes maneras en que se ha comprendido la escritura a lo largo del tiempo. En el segundo apartado se explican las diversas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, además de los diferentes enfoques didácticos acerca de la composición escrita. En el tercer apartado, se abordan diversos aspectos de la escritura en el contexto universitario, tanto desde la perspectiva de las prácticas de escritura académica como de los diferentes géneros discursivos propios de la comunidad discursiva y, finalmente, en el cuarto apartado se indaga en las creencias sobre la escritura académica desde su conceptualización, clasificación y su relación con las prácticas de escritura en la universidad.

#### **3.1. La composición escrita: alfabetización y escritura**

La lectura y la escritura son prácticas fundamentales en gran parte de las sociedades contemporáneas, ya que están presentes tanto en ámbitos cotidianos, académicos como profesionales. El término alfabetización viene del vocablo en inglés *literacy* que en español ha sido traducido de diversos modos, tales como “alfabetización o cultura escrita, literacia, literidad o literacidad y escrituralidad” (Cassany, 2005; M. C. Castro & Sánchez, 2016). Se piensa que este término (*literacy*) apareció por primera vez en los diccionarios de inglés a partir de la segunda mitad del siglo XX (Calle Arango, 2018).

En relación con qué significa el término alfabetización o literacidad, Núñez y Rodríguez (2015) señalan que es un concepto polisémico, capaz de ir cambiando según se vaya redefiniendo el contexto histórico, social y cultural en el que se inserte. De acuerdo con la Unesco (2004), hasta mediados de los años setenta se podía entender la alfabetización como un conjunto de destrezas técnicas que comprendía la lectura, la escritura y la aritmética esencial. Se consideraba que una persona que estaba alfabetizada podía leer y escribir al comprender una oración simple y breve de su vida cotidiana. Por lo tanto, el fomento de la alfabetización se limitaba a impulsar la adquisición de estas destrezas básicas, sin tomar en cuenta los contenidos y los modos de impartirla. El objetivo fundamental era aumentar el número de personas que tuvieran acceso a estas destrezas para lograr erradicar el analfabetismo en poco tiempo.

En las décadas de los sesenta y los setenta se originó el término de “alfabetización funcional”. Esta expresión surgió durante la Primera Guerra Mundial, cuando los expertos se percataron de que los soldados, a pesar de saber leer y escribir, no podían desempeñarse de manera efectiva (Braslavsky, 2003). De este modo, esta nueva manera de ver la alfabetización estuvo enfocada en mejorar la productividad por parte de las personas mediante el conocimiento de las destrezas de lectura, escritura y aritmética. Se entendía, por tanto, que una persona alfabetizada era aquella capaz de realizar todas las actividades que facilitan el buen funcionamiento de su grupo o comunidad y que está preparada para utilizar la lectura, la escritura y la aritmética para el desarrollo propio o de su comunidad. Es así como se estableció que una persona alfabetizada no era simplemente quien sabía leer y escribir, sino también, quien era capaz de hacer un uso competente de sus habilidades de lectura y escritura para desenvolverse de manera adecuada en el mundo del laboral, así como de adaptarse efectivamente a los cambios tecnológicos surgidos en la esfera económica (Riquelme & Quintero, 2018).

A partir de las décadas de los ochenta y los noventa, mediante un enfoque de carácter analítico, la Unesco separó la alfabetización concebida como una destreza técnica, de la alfabetización planteada como un conjunto de prácticas definidas por relaciones sociales y procesos culturales, vinculada con el contexto social de las personas. A finales de siglo XX y principio del siglo XXI, reconoció que la alfabetización tiene una naturaleza cambiante, que la hace un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida en un entorno contextualizado. En consecuencia, en el año 2003 la definió como “la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos” (Unesco, 2004, p. 13).

La alfabetización representa un conjunto continuo de aprendizajes que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales. En el año 2006 la Unesco agregó que la literacidad (alfabetización) es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, las agendas institucionales, el contexto nacional, los valores culturales y las experiencias personales (Riquelme & Quintero, 2018, p. 147).

De acuerdo con Castelló (2015a), el término alfabetización hace referencia a todos los niveles educativos y está vinculado con la formación permanente en escritura y lectura de los individuos de una sociedad para que se conviertan en personas capaces de utilizar de forma

activa sus habilidades discursivas, que puedan ajustarse a las exigencias de los contextos en los que se desenvuelven y sean competentes para aportar al desarrollo de su comunidad y disfrutar de sus beneficios.

En síntesis, el concepto de alfabetización se ha ido modificando a lo largo de los años, partiendo de un enfoque meramente mecánico, enmarcado en un paradigma conductista, el cual se enfocaba en el aprendizaje de destrezas o habilidades básicas de lectura y escritura que después se podían reproducir en cualquier contexto, para luego pasar a ser entendida como un proceso situado contextualmente que se desarrolla durante toda la vida. Además, es necesario tener en cuenta que las nuevas alfabetizaciones no son un conjunto único ni homogéneo de competencias y que en la era actual están vinculadas con la lectura, la escritura y la comunicación (Kruse, 2013).

### ***3.1.1. Una aproximación al concepto de escritura***

Al abordar de manera específica la composición escrita es posible ver que en torno a ella han existido y convivido diversas formas de comprenderla, dado que, al ser una capacidad no innata del ser humano que se consigue mediante el aprendizaje, puede ser concebida de formas distintas.

Desde el punto de vista de esta investigación y considerando las principales perspectivas teóricas que han estudiado la composición escrita, es posible decir que la escritura es una actividad situada, compleja y recursiva de resolución de problemas retóricos, ante los cuales el escritor debe ser capaz de seleccionar y organizar todos los componentes de la situación comunicativa que guiarán la producción del texto. Asimismo, la escritura es una actividad discursiva que permite la simbolización de diferentes procesos de pensamiento, así como también la reorganización consciente de la lengua (Méndez, 2008).

Como se dijo anteriormente, la escritura es una capacidad aprendida, por lo que es posible encontrar diversas visiones en torno a ella, que van vinculadas con la manera en que se ha enseñado a lo largo del tiempo. Un claro ejemplo de esto es la visión del escritor solitario, sentado en su escritorio con un bolígrafo y un papel, o bien, ante un ordenador, llenando una hoja con todas las ideas que le van llegando a su cabeza. Esta idea, que para algunos puede resultar simplista y errónea porque muestra la escritura como una actividad solitaria e individual que se puede realizar de manera automática, para otros puede ser la representación de una realidad, dado que es lo que se les ha enseñado tradicionalmente.

Sumado a lo anterior, también está la percepción de que escribir es conocer y manejar el código, tal como lo indica la primera acepción del Diccionario de la lengua española (DLE):

Escribir: 1. tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. U. t. c. intr./ 2. f. Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica

O bien, asociar la escritura con el producto resultante del proceso de escritura, es decir, con el texto.

Escribir: 4. f. Carta, documento o cualquier papel escrito.

En estas definiciones en ningún momento se deja entrever la complejidad que conlleva escribir ni tampoco la riqueza que aporta al ser humano el manejo y el conocimiento de la escritura.

Otra perspectiva es la que vincula la escritura con la transcripción, es decir, escribir sería una técnica para graficar el lenguaje oral, lo cual resulta, desde la perspectiva de este estudio, excesivamente simplificador dado que la escritura es la herramienta que posee el ser humano para organizar el pensamiento y el conocimiento, además de ser un instrumento de aprendizaje. Asimismo, la escritura, a diferencia de la expresión oral, es un hecho cultural, un invento del ser humano para mejorar constantemente, ya sea su organización social, la comunicación entre personas, los saberes o la historia de la humanidad, entre otros.

Como ya se ha indicado, la presente tesis se alinea con las investigaciones de las últimas décadas que han demostrado que la escritura es un proceso complejo, desde el punto de vista cognitivo y social, ya que va más allá de simplemente conocer el código, representar las ideas con letras o componer un libro, dado que, escribir conlleva una serie de elementos lingüísticos, pragmáticos, retóricos, sociales que se activan y utilizan durante el proceso de escritura en la mente del escritor. Por ejemplo, cuando el escritor se enfrenta a la tarea de redactar un texto debe poner en marcha una serie de procesos cognitivos que le ayudan a ajustarse a la tarea encomendada; asimismo, el contexto en el que se lleva a cabo la redacción, así como el destinatario, tienen un cometido fundamental, ya que determinan las características que debe poseer el texto que se va a componer. De Moreno (2000), por su parte, postula que la escritura es el resultado de un trabajo mental que consiste en realizar una actividad netamente reflexiva y creativa a partir de la que se busca expresar con intencionalidad un discurso coherente, provisto de ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias, sustentada en contextos comunicativos específicos. De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que escribir no es una tarea sencilla, por lo que se debe entender el aprendizaje de la escritura como uno de los más importantes para el desarrollo de la persona.



### 3.1.2. Tres maneras de comprender la composición escrita

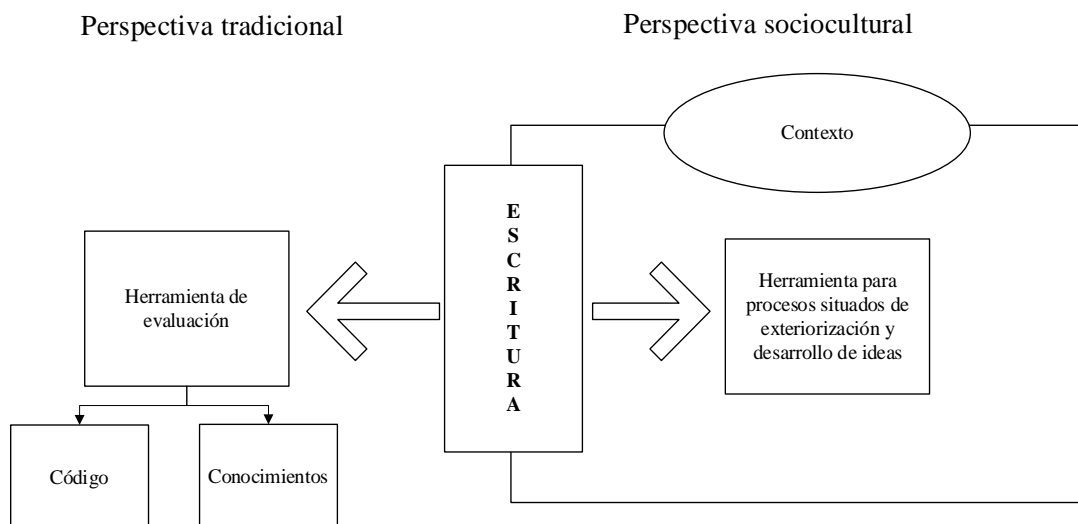
Gracias a la evolución de los estudios sobre la composición escrita durante las últimas décadas (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996; Nystrand, 1986 entre otros) hoy es posible comprender la escritura como un proceso cognitivo, social y cultural que implica habilidades, conocimientos y actitudes que no se adquieren de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, se desarrollan a lo largo de toda la vida, a través de la enseñanza y de la participación en diferentes comunidades discursivas.

La evolución en el ámbito educativo de la manera de comprender el lenguaje y la función de la escritura ha permitido observar cambios significativos en el desarrollo de su enseñanza y aprendizaje (Camps, 2003). Por lo anterior, parece oportuno describir las diferentes perspectivas que han existido en torno a la escritura, ya que una a una han ido reaccionando, evolucionando y complementándose entre sí, aun cuando los estudios que las han nutrido han surgido desde perspectivas teóricas contrarias. Un ejemplo de lo anterior es la transformación de la enseñanza de la escritura desde una visión atomista y fragmentaria del desarrollo y enseñanza del lenguaje hacia una visión holística, donde lo cognitivo y lo sociocultural cobran relevancia.

En la Figura 3.1, se puede apreciar que, desde la visión tradicional de la escritura, su función en la educación corresponde básicamente a una herramienta para evaluar el dominio de la lengua como código, por lo que el foco de enseñanza es puesto en la corrección lingüística. En cambio, desde la perspectiva sociocultural se entiende la escritura como una poderosa herramienta en numerosos procesos de exteriorización y desarrollo de ideas en entornos situados de aprendizaje y comunicación (Pinyol et al., 2000).

**Figura 3.1.** Perspectiva tradicional y perspectiva sociocultural de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



A su vez, las diferentes perspectivas desde las que se puede comprender la escritura desarrollan determinados modelos<sup>1</sup> explicativos que intentan sistematizar lo que se conoce hasta el momento sobre el objeto de estudio. Los modelos constituyen metáforas que representan y explican las teorías sobre la escritura, por medio de la interacción entre la teoría y la observación. Se considera, pues, que la teoría es un elemento dinámico, que evoluciona o se modifica en el tiempo, mientras que los modelos son estáticos, en el sentido de que representan un momento determinado de la investigación sobre el fenómeno estudiado; sin embargo, admiten la opción de ser reconstruidos a medida que evoluciona la teoría (Álvarez & Ramírez, 2006; Flower & Hayes, 1996). Flower y Hayes (1981) señalan que, en Psicología y en Lingüística, para analizar un proceso se construyen modelos a partir de aquello que se puede observar. Agregan que la expresión “modelo” es una metáfora que hace referencia al proceso, es decir, un modo de describir algo, dado que es una hipótesis para un sistema dinámico, que intenta describir las partes del sistema y cómo funcionan en conjunto.

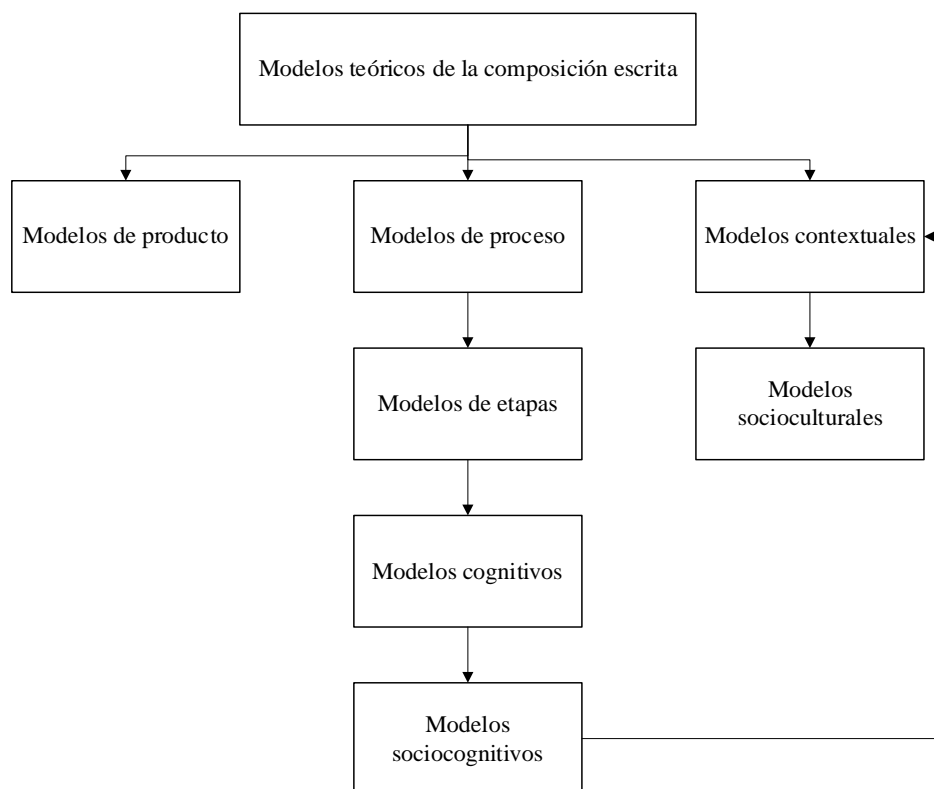
Los modelos teóricos de la composición escrita se pueden clasificar en tres grupos (ver Figura 3.2), según dónde se pone el foco de la investigación. En primer lugar, están los modelos que emergen a partir de las investigaciones que tenían como objetivo estudiar los métodos pedagógicos (métodos instructivos) utilizados para mejorar la escritura, a través del análisis de productos escritos. En segundo lugar, están los modelos que surgen en virtud de las investigaciones centradas en estudiar las estrategias que usan los escritores para elaborar textos escritos y, en tercer lugar, están los modelos teóricos que se sustentan en las investigaciones que examinan la escritura desde la perspectiva social, es decir estudian cómo la sociedad utiliza la escritura, dejando de lado la perspectiva individual, otorgándole importancia al contexto social y cultural (González, 1997).

---

<sup>1</sup> Un modelo se entiende como una construcción teórica, una síntesis de un fenómeno, es decir una reconstrucción racional de la información disponible que describe lo que hasta el momento se conoce de un determinado fenómeno, intentando unificar los dominios relevantes. Los modelos son elaborados a partir de una serie de enunciados teóricos y observacionales aceptados y fiables. Buscan el procesamiento del saber y acuerdos con procesos y operaciones en un entorno natural, además aportan ejemplos reales, posibilitan la simulación del fenómeno y toman en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo cotidiano (Álvarez y Ramírez, 2006; Calvo, 2007).

**Figura 3.2.** Modelos explicativos de la composición escrita.

(Fuente: Elaboración propia)

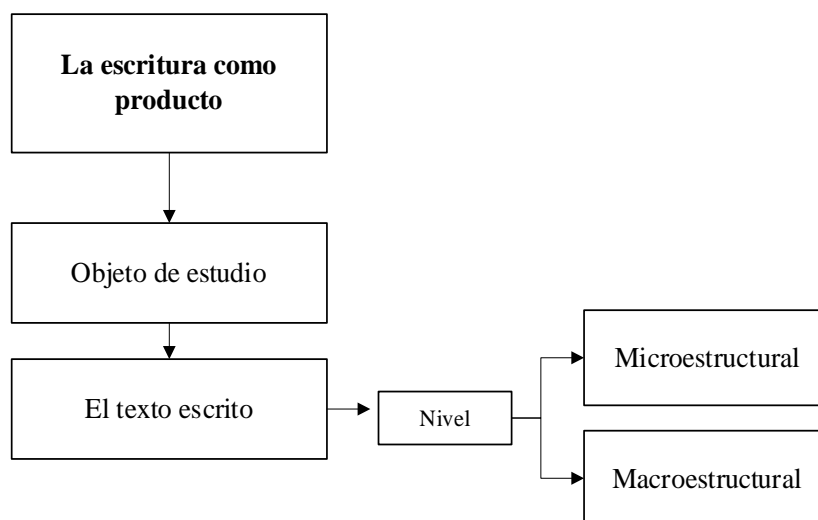


### 3.1.2.1. La escritura como producto: de la codificación a la decodificación de significados

Atender a la escritura como producto significa internarse en las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus componentes (ver Figura 3.3). Desde esta perspectiva el escritor transmite un significado mediante el texto, el cual debe ser decodificado por el lector desde el mismo texto, ya que contiene un mensaje o significado estable y objetivo. El aporte fundamental de este enfoque fue el de presentar una visión global del texto como unidad, así como también mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto a la globalidad. Esta perspectiva nació desde la lingüística del texto, que definió el texto como unidad lingüístico-comunicativa (Bernárdez, 1982) y se ocupó del establecimiento de tipologías textuales, según las características estructurales y lingüísticas de los textos. Asimismo, proporcionó las propiedades que debe cumplir un texto para considerarse adecuado.

**Figura 3.3.** La escritura como producto.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 3.1.2.1.1. *Los modelos de producto de la composición escrita*

Estos modelos encuentran sus raíces en los textos de gramática tradicional, en la Retórica y en los manuales de composición. Desde esta perspectiva lo que importa al momento de escribir son las normas que rigen el funcionamiento correcto de la lengua. En otras palabras, son de suma importancia los patrones de escritura y las normas gramaticales, las normas de ortografía y las normas de puntuación, ya que estos elementos constituyen el eje de la composición escrita, es decir, estos modelos se centran en los aspectos formales y superficiales del texto.

En esta concepción, la influencia de los aspectos gramaticales normativos y prescriptivos, tuvo como resultado que la enseñanza de la escritura fuese vista como parte de la enseñanza de la gramática, mientras que el texto escrito fue visto como un instrumento estático, validado por mecanismos codificadores de superficie, entre los cuales se encuentran: la ortografía, la gramática, la puntuación, las estructuras textuales, la coherencia y la cohesión, entre otros.

Dentro de estos modelos se han desarrollado métodos fragmentarios y atomistas (Miranda, 1999), dirigidos a la enseñanza de márgenes, sangrías, acentuación, mayúsculas o uso de grafemas. El abordaje de estos contenidos se realizaba descontextualizadamente, en situaciones artificiales de escritura (copias, dictados, ejercicios de completación), en las que la norma era más importante que el uso.

#### 3.1.2.1.2. *El texto como unidad lingüística-comunicativa: propiedades textuales*

Con las aportaciones de la Lingüística del texto (Bernárdez, 1982; van Dijk, 2013; Velarde, 1997) se comienzan a poner en relación los planos textuales que comprenden la pragmática, el contenido y la forma con las propiedades de los textos (Rienda, 2016). Desde esta perspectiva,

un texto corresponde a cualquier manifestación verbal y completa (escrita u oral) que se produzca en una situación comunicativa. Bernárdez (1982) presenta una serie de características del texto, señalando que un texto es:

la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

Se llaman propiedades del texto a los requisitos que debe cumplir una manifestación verbal para poder considerarse un texto propiamente tal, es decir, capaz de trasladar el mensaje en un proceso de comunicación. Las propiedades del texto son: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección y el estilo (Bernárdez, 1982; de Beaugrande & Dessler, 1997; Rienda, 2016). A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

- La adecuación

Corresponde a la propiedad textual que da cuenta de la relación del texto con su contexto, precisa el registro que se debe utilizar en un acto comunicativo, ya que permite elegir de entre todas las posibilidades lingüísticas las más apropiadas en función de la situación comunicativa, contexto, interlocutor, etc. Por tanto, permite entender como el texto se interpreta en relación con una serie de elementos extralingüísticos que definen su enunciación.

- La coherencia

Es la propiedad textual que permite analizar el significado global del texto, ya que establece qué información es pertinente para ser comunicada (selección) y cómo se debe de hacer (organización) de acuerdo con el conocimiento compartido y el contexto en el que se inserta la situación comunicativa. Por tanto, permite que el texto sea interpretado como una unidad de información, percibida de una manera clara y precisa por el receptor. Posee diferentes niveles: coherencia local, la cual se da al interior de la frase; coherencia lineal, la cual está presente entre frases y oraciones y, la coherencia global, que corresponde al texto completo.

- La cohesión

Corresponde a la propiedad del texto que permite que todos los elementos que lo componen mantengan una correcta relación sintáctica y semántica, por tanto, afecta a todo el texto y se articula mediante mecanismos formales, principalmente gramaticales y léxicos, que evitan que las oraciones y párrafos que conforman el texto queden aislados. Algunos

mecanismos de cohesión son: la anáfora, los elementos léxicos de conexión, la entonación, la puntuación, las relaciones temporales y los mecanismos paralingüísticos, entre otros.

- La corrección

Se refiere, por una parte, al uso adecuado de los aspectos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico que intervienen en la producción de un texto y, por otra parte, a la disposición y homogenización espacial del texto. En relación con el código escrito, las convenciones sociales de ortografía, morfosintaxis y léxico son imprescindibles para asegurar el éxito de la comunicación, ya que si cada individuo utilizara grafías, estructuras sintácticas o palabras distintas sería prácticamente imposible el entendimiento entre las personas.

- El estilo

Corresponde a la capacidad expresiva de un texto. Comprende la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, la complejidad y la variación sintáctica y, los recursos retóricos. Abarca diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para elaborar textos, los cuales pueden comprender desde el uso maduro de la sintaxis hasta la utilización de metáforas.

### 3.1.2.1.3. *Las tipologías textuales: una forma de clasificación y organización de los textos*

Se entiende por tipología textual la forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los diferentes textos, por medio de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. Por tanto, corresponden a categorías de clasificación en las que se puede determinar cuál es la función de un texto, según el mensaje que quiere transmitir, así como el género (modelo) al que pertenece. La clasificación más aceptada es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo (ver Figura 3.4). Existen autores que reducen esta cantidad y otros que la amplían.

Como ya se ha indicado, con la lingüística del texto se comenzó a percibir el texto como producto de la actuación lingüística y de la interacción social, lo que derivó en la necesidad de clasificar la ingente cantidad de textos múltiples y variados con los que los seres humanos entran en contacto en su vida cotidiana y se comenzó a ver la necesidad de establecer tipologías textuales.

Del gran número de modelos que se han propuesto, destacan principalmente el de Werlich (1975) y el de Adam (2011), ya que en ellos se precisan los límites entre género y tipo de texto, así como también han sido los que más han influido en la enseñanza. Werlich (1975) propuso

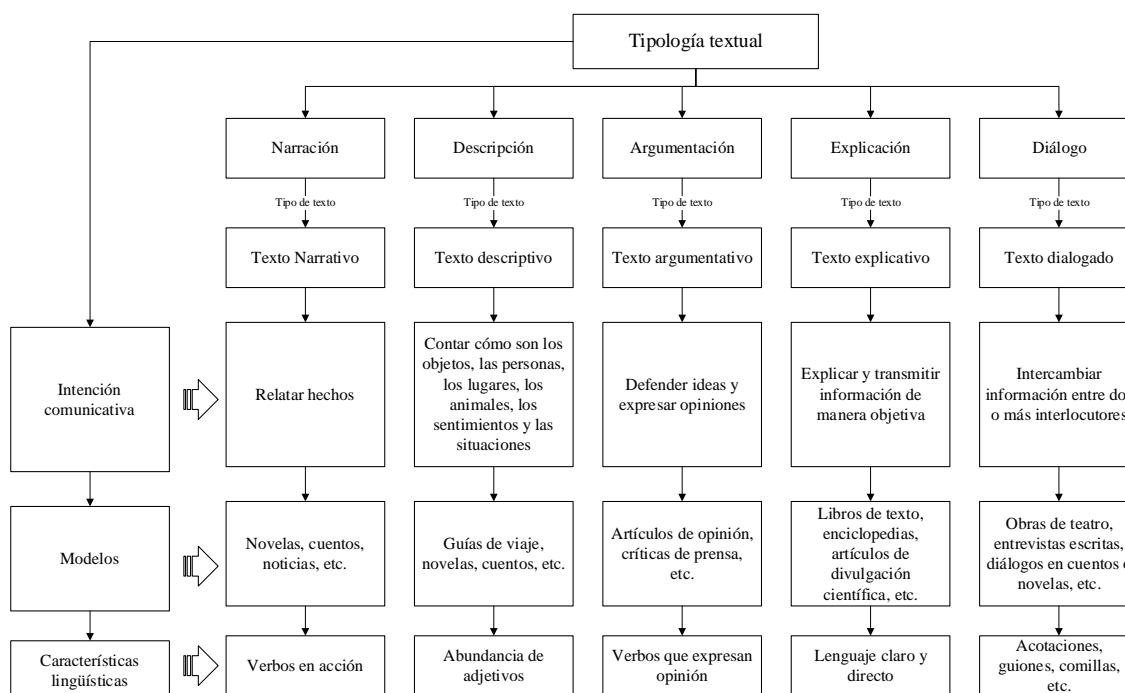
una tipología textual fundada en las estructuras cognitivas; asimismo, fue el primer teórico en manifestar que las bases textuales se organizan en secuencias, dado que no son homogéneas. Por su parte, Adam (2011) retoma la idea de la heterogeneidad de los textos, lo que conlleva, desde su perspectiva, que no existen textos puros. Por tanto, el texto se entiende como un conjunto de secuencias de diferentes tipos que se articulan entre sí y se van alternando.

A partir de la clasificación de Werlich (1975), se han ido planteando otras clasificaciones que presentan diferencias entre sí, dado que se desarrollan desde diferentes perspectivas teóricas y toman en consideración diferentes parámetros de clasificación, tales como criterios funcionales, esquemas organizativos, criterios lingüísticos, cognitivos o de otra clase (Alexopoulou, 2011; Loureda, 2017). De acuerdo con Loureda (2017) “[...] La clasificación estable de los textos sirve para poder hacer predicciones sobre la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras” (p. 54).

En la enseñanza de la escritura, las tipologías textuales resultan de gran ayuda, ya que, por una parte, permiten reconocer y seleccionar los tipos de textos que los estudiantes deben ser capaces de manejar y, por otra parte, hacen posible extraer de los textos estructuras y formas de organización textual que los alumnos deben conocer y dominar, dado que los distintos tipos de texto se caracterizan por ciertos rasgos peculiares, más allá de la morfosintaxis y el léxico que usen. En la Figura 3.4 se resumen las tipologías textuales más habituales.

**Figura 3.4.** Tipologías textuales.

(Fuente: Elaboración propia)



### 3.1.2.2. La escritura como proceso: de lo lineal a lo recursivo

La concepción de la escritura como proceso nace a partir de los estudios realizados en el marco de la Psicología cognitiva. En términos generales, se enfoca en el desarrollo de estrategias cognitivas encaminadas a promover la autorregulación cuando se escribe. Desde este paradigma, se buscó crear y describir modelos que ilustraran el funcionamiento de la mente de las personas al momento de escribir con el objetivo de dejar atrás el enfoque instruccional y prescriptivo en torno a la escritura que prevalecía en ese momento. Es así como surgen los modelos cognitivos de la composición escrita, en los cuales se puede observar dos tipos de modelos: el primero, que presenta una visión lineal del proceso de escritura (modelo de etapas) y el segundo, que concibe la escritura como un proceso recursivo (modelos recursivos). El inconveniente principal de los modelos por etapas, desde la perspectiva de los modelos recursivos, residía en que, si bien es cierto describían el crecimiento del texto, no daban cuenta de los procesos internos que ocurrían en la mente del escritor mientras producía un texto. A continuación, se describen los principales modelos cognitivos de la composición escrita.

#### 3.1.2.2.1. Los modelos de etapas de la composición escrita

Los modelos de etapas se basaban en que el proceso de producción de textos era lineal y unidireccional, es decir, que la actividad de escribir se desarrollaba en fases que se iban sucediendo unas a otras hasta llegar a la última. Uno de los modelos que más influencia tuvo



en el campo de la enseñanza fue el de Rohman y Wlecke (1964), el cual establecía tres etapas en la actividad de escribir: la preescritura o etapa de descubrimiento de ideas; la escritura, etapa en que se plasma el contenido en el escrito y, la reescritura que era la etapa final, en la cual se revisaba y reelabora el primer texto para obtener el texto final.

Estos modelos entregaban al docente la posibilidad de intervenir de manera ordenada y programada en el proceso de producción de textos, ya que permitían instruir a los estudiantes en las técnicas más adecuadas que debían seguir en cada una de las etapas del proceso de acuerdo con las características de la tarea. Por tanto, la enseñanza de estos modelos suponía la instrucción de determinadas técnicas que, si se seguían paso a paso, mejorarían la capacidad de redacción de los estudiantes (Camps, 1990).

El aporte de estos modelos consistió en centrar la atención en el proceso de elaboración de texto y no solo en el producto (texto); no obstante, a pesar de que ayudaron a concretar de manera más precisa algunos de los procesos que se realizan al momento de escribir, no explicaban cómo estos procesos eran ejecutados por los estudiantes y eran muy rígidos en cuanto a la sucesión de etapas.

#### 3.1.2.2.2. *Los modelos cognitivos de la composición escrita*

Estos modelos suponen cambios en la comprensión de la composición escrita. Surgen como una reacción contra el modelo lineal de etapas de Rohman y Wlecke (1964), argumentando que los procesos mentales que lleva a cabo el escritor cuando redacta un texto no son etapas rígidas ni se suceden linealmente, sino que son recursivas (Emig, 1971). Por tanto, estos modelos intentan explicar qué pasa en la mente de escritor durante el proceso de escritura, procurando vislumbrar los procesos mentales que el escritor realiza durante la composición de un texto escrito, así como también, identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. Estos procesos corresponden a las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un escritor para componer un texto escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado (Cassany, 2000, p. 57).

Camps (1990), señala que el objetivo de las investigaciones que dieron lugar a los modelos cognitivos del proceso de composición escrita era construir un modelo abstracto que sirviera de hipótesis del proceso, de las operaciones que se realizan y de los factores que influyen en este, tanto los contextuales como los que se refieren a características cognitivas y a los conocimientos del escritor.

En relación con los procesos de redacción se han desarrollado diversos modelos, no obstante, para esta investigación interesan especialmente el modelo de Flower y Hayes (1996, 1981), el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) y el modelo de Hayes (1996).

- El modelo de Flower y Hayes (1980)

Este modelo se enmarca en la psicología cognitiva y en él se describen de manera detallada las distintas operaciones mentales que realiza un escritor al momento de componer un texto escrito. Los autores plantean que existen diversos procesos y subprocesos mentales básicos que se organizan jerárquicamente y que poseen determinadas reglas de funcionamiento.

Las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales que tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor es que se puede comparar las estrategias que utilizan los buenos y malos escritores, así como analizar la redacción de un modo mucho más detallado (Flower & Hayes, 1996, p. 4).

Este modelo (ver Figura 3.5) describe el proceso de escritura por medio de tres componentes principales: el contexto de producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura. El proceso de escritura está a su vez compuesto por tres subprocesos que son dirigidos por un monitor (proceso de monitorización): la planificación, la edición y la revisión. La monitorización permite las interacciones y la recursividad entre los diferentes subprocesos, así como también, establecer reglas de prioridad, secuencias e interrupciones entre ellos.

Por tanto, cuando un escritor es competente es capaz de planificar, editar o textualizar, revisar y controlar la redacción de su texto. Estos procesos no son etapas unitarias, rígidas ni se realizan de forma lineal siguiendo un orden establecido, sino que son utilizados por el escritor en el momento que los necesita y las veces que sea necesario durante la producción del texto.

A continuación, se describen brevemente los tres principales componentes del proceso de escritura de acuerdo con el modelo de Flower y Hayes:

- El entorno de la tarea y la situación comunicativa:

Estos componentes incluyen al problema retórico y al texto en sí mismo. El problema retórico circunscribe la situación retórica, la audiencia que insta al escritor a escribir y los objetivos que se ha planteado el escritor; es decir, corresponde a todo lo que condiciona la

tarea de escritura, por ejemplo: por qué se va a escribir determinado texto, quién es el o los receptores del texto, qué canal se utilizará para difundirlo, de cuánto tiempo se dispone para redactarlo, la temática del texto o el registro que se debe utilizar, entre otros.

- La memoria a largo plazo:

Este componente del proceso de escritura corresponde a todos los conocimientos que ha ido adquiriendo el escritor a lo largo de su vida, es decir, es un depósito de conocimiento sobre el tema, la audiencia, los planes de redacción y la representación de problemas retóricos. Además, constituye una entidad relativamente estable, la cual tiene su propia organización interna de la información.

- El proceso de la escritura:

Corresponde a la escritura del texto en sí misma y presenta tres subprocesos.

La planificación: es el proceso mediante el cual el escritor elabora una representación interna del conocimiento que usará durante la escritura del texto. Esta fase incluye la previsión de tres ítems:

Los objetivos: concierne a las metas que quiere lograr el escritor con su texto. Estos objetivos son tanto de procedimiento como de fondo y no están limitados a la fase de planificación, sino que están vinculados con el proceso de composición en cada momento de su duración.

La generación de ideas: corresponde a las ideas que se cree que se deben textualizar. Se realiza mediante la recuperación de información relevante desde la memoria a largo plazo.

La organización de las ideas: consiste en la jerarquización de las ideas. Es un proceso importante porque permite la agrupación de ideas y la formación de nuevos conceptos, ya que permite al escritor identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema del texto. También se ocupa de las decisiones concernientes a la presentación y sistematización del texto.

La edición (textualización): es el proceso de transformar las ideas en lenguaje visible. Esta fase requiere que el escritor maneje todas las exigencias de la lengua escrita (sintácticas, léxicas, morfológicas, etc.)

La revisión: esta fase depende de dos subprocesos, la evaluación y la revisión. Es uno de los subprocesos más importantes y, a su vez, uno de los menos utilizados (erróneamente) por los escritores inexpertos. En este subproceso se repiensen las ideas y su jerarquización, se releo lo escrito, se reordena antes de escribir, se revisa para cerciorarse de que todo lo planteado esté bien redactado. Los subprocesos de revisión y evaluación junto con la generación de ideas

comparten la característica de que pueden interrumpir cualquier otro proceso, así como también, de que pueden suceder en cualquier momento de la redacción.

Todos los procesos y subprocesos están vigilados y gestionados por un monitoreo u órgano de control, encargado de que todas estas cuestiones sean llevadas a cabo de manera adecuada. La verificación funciona como estrategia, determinando cuándo el escrito debe pasar de un proceso al siguiente.

Flower y Hayes plantean que la redacción de un texto comienza cuando se presenta al escritor una situación retórica (redactar un texto para X situación). En este momento el autor realiza una representación del problema, en la cual se crea una red jerárquica de objetivos. Dichos objetivos podrán ser o no modificados en el transcurso de la redacción, debido a la recursividad del proceso de escritura, gracias a lo cual en cualquier instante se puede aplicar de nuevo el proceso para añadir algo que falta, corregir un error, entre otros.

Al analizar las operaciones que realizan los escritores expertos, los autores observaron que estos realizan constantes idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto. Desde ahí, reconocen que los procesos que describen y explican la forma en que se procesa el lenguaje (proceso descendente o *top down*<sup>2</sup> y proceso ascendente o *bottom up*<sup>3</sup>) tienen que considerarse complementarios; sin embargo, creen que las operaciones tienen lugar por un proceso preferentemente descendente. Lo anterior se explicaría porque el escritor primero utiliza información del contexto y de la memoria a largo plazo para definir los objetivos que guiarán la producción del texto, mientras que las decisiones de nivel más bajo quedarán subordinadas a los objetivos de nivel más alto.

Camps (1990) señala que el modelo propuesto por Hayes y Flower tiende implícitamente a una concepción lineal del proceso, a pesar de la insistencia de los autores en la idea de recursividad, ya que esta parece estar reducida a la aplicación de los subprocesos de planificación y textualización, cuantas veces sea necesario, después de las operaciones de revisión.

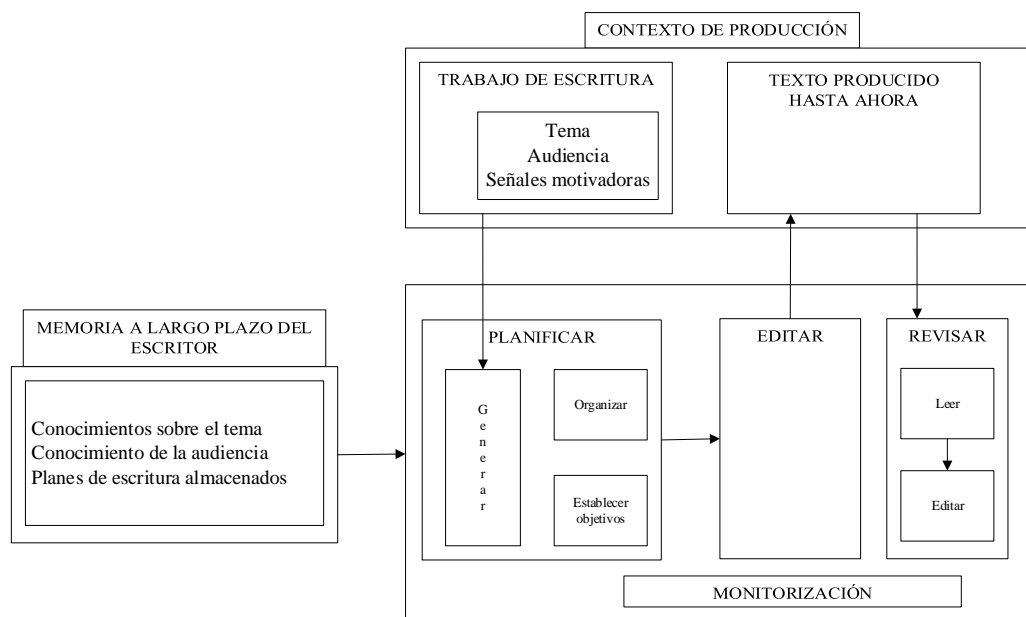
---

<sup>2</sup> El procesamiento descendente (*top down*): el individuo realiza un procesamiento de la información de arriba hacia abajo, ya que para realizar la interpretación usa sus conocimientos previos, tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos sobre la realidad. En este sentido, se trata principalmente de un trabajo del pensamiento, dado que se ponen en juego las habilidades cognitivas de alto nivel: hipótesis, inferencias, predicciones, etc. Por lo tanto, el sentido del texto se genera desde arriba hacia abajo, en una sola dirección, es decir, a partir de procesos cognitivos de alto nivel, por las experiencias y los conceptos previos que posee el lector. Estos modelos también se consideran unidireccionales.

<sup>3</sup> El procesamiento ascendente (*bottom up*): consiste en que la persona decodifica la información del texto, en una secuencia o serie de etapas que parten de unidades menores que permiten la formación de unidades mayores. El reconocimiento de tales etapas o niveles se hace en dicha secuencia y dirección, por lo que se consideran unidireccionales. Según este punto de vista, la decodificación de la información se genera desde abajo, a partir del texto, y es impulsado por los datos que hay en el texto, es decir, el estímulo impreso. Algunos autores consideran que lo que se pone en juego son habilidades cognitivas de bajo nivel, de simple reconocimiento o nociones de sentido común.

**Figura 3.5.** Modelo de Hayes y Flower.

(Fuente: Hayes & Flower, 1980)



- Modelo de Bereiter y Scardamalia

Scardamalia y Bereiter (1987; 1992) consideran que escribir es algo natural y a la vez problemático. Señalan que, en el primer caso, consiste en un proceso de decir el conocimiento, mientras que, en el segundo caso, consiste en un proceso de transformación del conocimiento (Camps, 1990).

La investigación fue realizada mediante la documentación del proceso de composición utilizando protocolos que registraron el “pensamiento en voz alta” de dos tipos de escritores, los primeros correspondían a estudiantes próximos a la graduación o ya graduados, mientras que los segundos eran alumnos de la escuela primaria.

A partir de sus trabajos de tipo experimental, lograron identificar los pasos de la producción escrita, los cuales fueron formulados en los modelos que designaron como “decir el conocimiento” (*knowledge telling*) y “transformar el conocimiento” (*knowledge transforming*). De acuerdo con Martínez (2012), la diferencia entre un modelo y otro no reside en el texto escrito, sino en los procesos mentales por los cuales este se produce. Los autores identificaron las diferencias esenciales entre escritores maduros e inmaduros, llegando a la conclusión de que la principal diferencia entre los procesos de composición de ambos tipos de escritor radicaba en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que le pasa posteriormente a ese conocimiento. Además, concluyen que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los escritores expertos, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los alumnos para escribir; sin embargo, aclaran

que los estudios educativos también indican que pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición escrita no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de la estructura cognitiva del escritor inmaduro.

- Modelo de “decir el conocimiento”

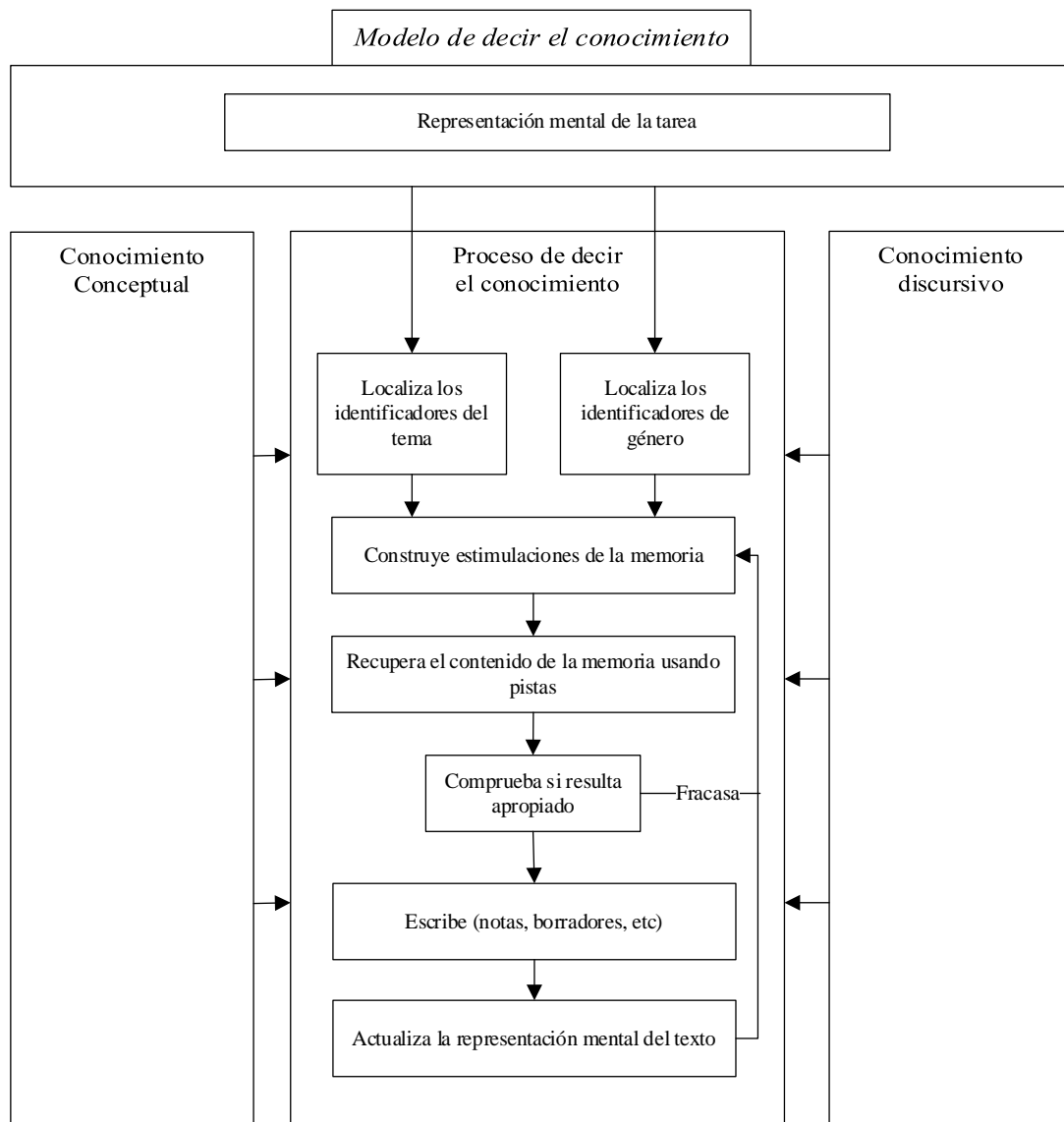
Este modelo (ver Figura 3.6) expone cómo los escritores inmaduros generan el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el que se debe escribir y un género conocido. Muestra cómo la producción de un texto puede producirse bajo estas circunstancias, sin la necesidad de un plan u objetivo global para establecer las restricciones del problema, o sin los procedimientos de solución de problemas característicos de los procesos de escritura maduros.

En este modelo la generación del texto ocurre de la siguiente forma: el escritor construye una representación de la tarea asignada, luego localiza los identificadores de tópico y de género, los cuales sirven como pistas para la búsqueda en la memoria que, automáticamente, activan conceptos asociados. Así, la información en la memoria queda disponible para su uso en la composición a través de un proceso de activación propagadora debido a las pistas que se extraen de la tarea de escritura, aun cuando este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, hay una tendencia implícita hacia la pertinencia (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Además, el texto generado por el proceso de decir el conocimiento tiende a quedarse en el tópico, dada la naturaleza de la activación, pero esto no impide que una vez que una unidad de texto se haya producido (de manera mental o escrita), sirva como fuente adicional de identificadores de tópico y género. Estos identificadores adicionales no solo contribuyen a la recuperación del contenido adicional, sino que también aumentan la tendencia hacia la coherencia, pues el siguiente ítem que se recuperará se verá influido por los ítems recuperados anteriormente. Por lo tanto, el texto producido por medio de este proceso exime al escritor de la necesidad de un control o un plan coherente (Bereiter & Scardamalia, 1987).

**Figura 3.6.** Modelo de decir el conocimiento de Scardamalia y Bereiter.

(Fuente: Scardamalia & Bereiter, 1992)



o Modelo de “transformar el conocimiento”

Este modelo (ver Figura 3.7) no es un desarrollo ni una modificación del modelo de “decir el conocimiento”, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1987; 1992), sino más bien, debe ser entendido como un subproceso de dicho modelo, como si estuviese incorporado en un complejo proceso de solución de problemas.

Este proceso de resolución de problemas implica dos clases distintas de espacios problemáticos, de contenido y retórico, los cuales se consideran como entidades abstractas formadas por un número de estados de conocimiento y de operaciones y, que tienen el efecto de producir movimientos a través del espacio problema, es decir, desde un estado del conocimiento hacia otro.

En el espacio del contenido, los estados de conocimiento pueden caracterizarse como creencias y las operaciones, como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. Por su parte, en el espacio retórico, los estados del conocimiento son las múltiples representaciones de la situación retórica que incluyen al texto y sus objetivos subordinados y, las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos.

En este modelo, la transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, mientras el espacio retórico se ocupa de cumplir los objetivos discursivos, así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. Sin embargo, para que exista la transformación del conocimiento debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa, de esta manera la interacción dialéctica entre los dos espacios problema podría producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Además, este modelo intenta contestar la interrogante acerca de cómo se produce la generación de una idea, para lo cual sostiene que las necesidades retóricas se transforman en subobjetivos relacionados con el contenido de acuerdo con el modo en que la información se codifica en la memoria. Por tanto, el subobjetivo, creado en el caso X produciría estimulaciones de la memoria que despertarían contenidos que cubrieran las especificaciones originales. En este modelo se parte de la premisa de que la recuperación de la información en la memoria es igual a la implicada en el proceso “decir el conocimiento” y que, por tanto, corresponde a la activación propagadora desde nodos activados por la estimulación de la memoria. Pero los autores señalan que hay más estimulaciones de la memoria que reflejan subobjetivos retóricos, lo cual acarrea como consecuencia que la información recuperada no solo debe adaptarse a las necesidades del tópico y del género, sino que debe tener grandes probabilidades de adaptarse a las restricciones específicas que estableció el escritor al analizar el problema retórico. Lo anterior implicaría que, al encontrarse con estas restricciones distintivas, la información recuperada seguramente llamará la atención sobre nuevas posibles relaciones. Este nuevo ítem del conocimiento puede convertirse, a su vez, en un nuevo subobjetivo para la composición. La prosecución de este nuevo subobjetivo puede acarrear nuevos problemas retóricos, que se traducen, a su vez, en nuevos subobjetivos en el espacio del contenido, y así sucesivamente (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1992).

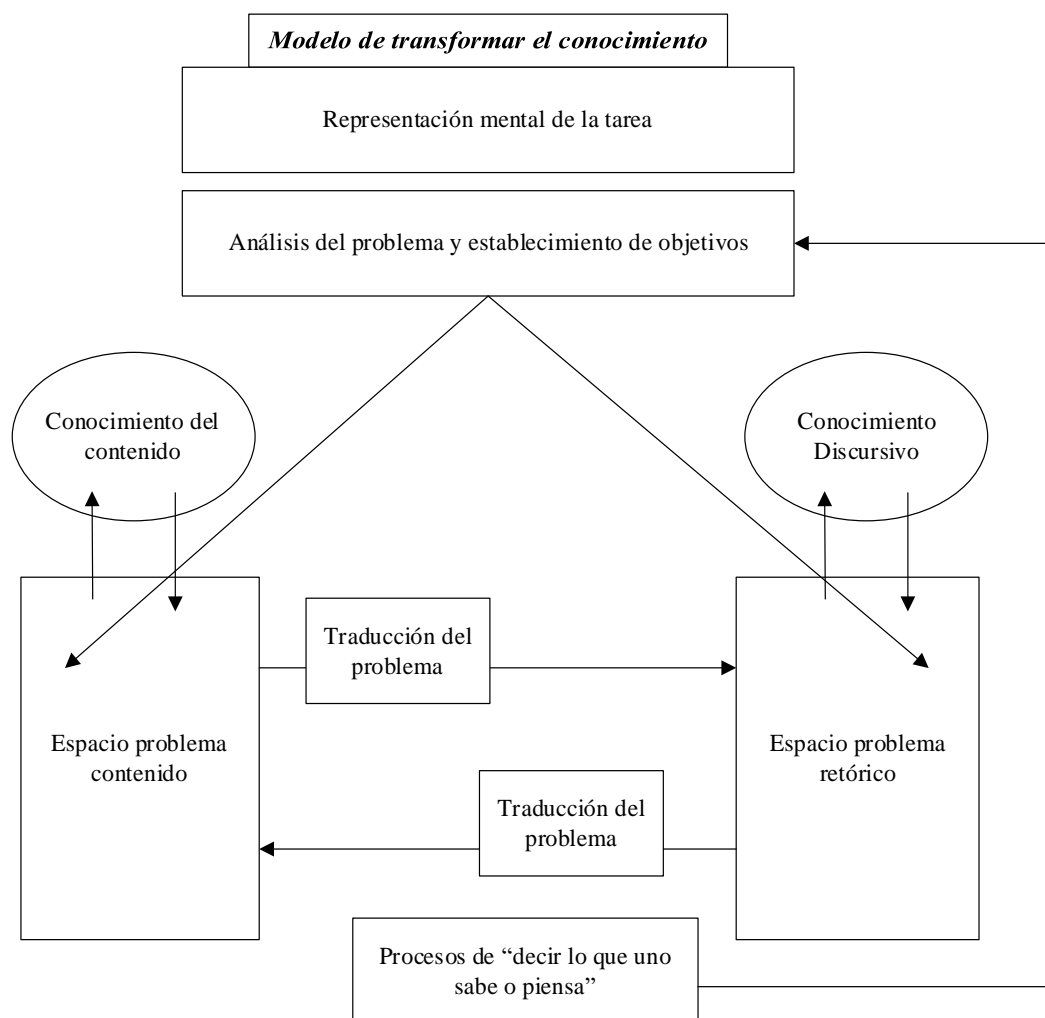
Lo anterior no sucede en el proceso “decir el conocimiento”, porque en él no se busca solucionar problemas retóricos, ya que el contenido recuperado de la memoria pasa



directamente a formar parte de la composición o es rechazado, en cuyo caso se recupera otro contenido. Por tanto, en ninguno de estos dos casos existe un proceso dialéctico que lleve a la elaboración de subobjetivos para la composición o que conduzca a una búsqueda en nuevas áreas de la memoria.

**Figura 3.7.** Modelo de transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter.

(Fuente: Scardamalia & Bereiter, 1992)



- Modelo de Hayes de 1996

En el año 1996, Hayes presenta una actualización del modelo de 1980, agregando el componente afectivo y ofreciendo un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. De acuerdo con este nuevo modelo (Hayes, 1996), los procesos de composición y de interpretación textual son activos y paralelos, siendo los aspectos más novedosos de esta actualización la incorporación de elementos emocionales y motivacionales en la memoria a largo plazo, la inclusión de la memoria de trabajo y la reformulación de los procesos cognitivos.

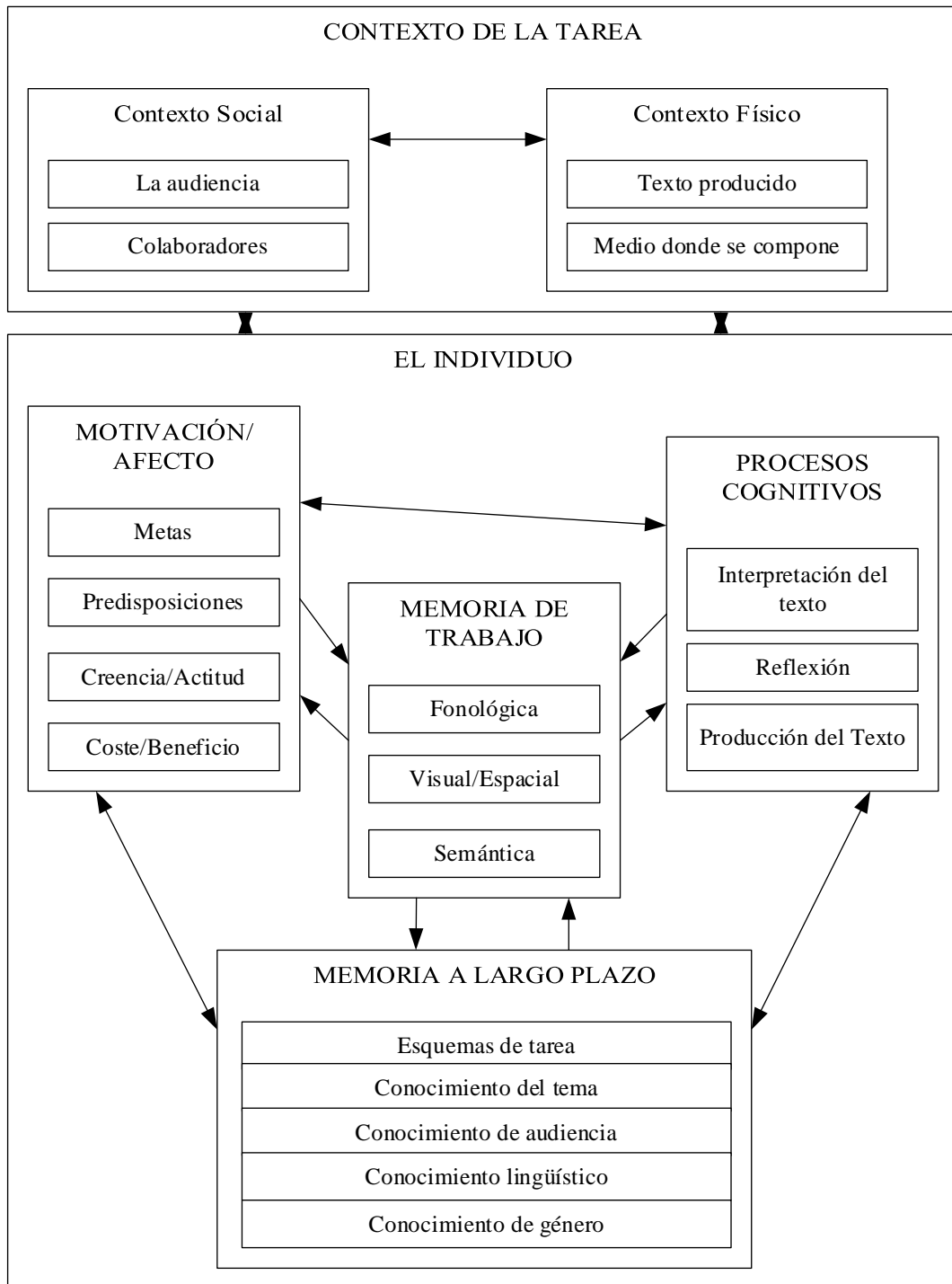
En este modelo (ver Figura 3.8) se propone una distinción entre el entorno de la tarea y el individuo. El entorno de la tarea incluye el entorno social y el entorno físico. A su vez, el entorno social incluye a la audiencia y a los colaboradores y el entorno físico incluye tanto el texto en construcción como el medio de composición. En cuanto al componente individual, este está compuesto de cuatro elementos: la motivación y la emoción, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos (Hayes, 1996).

En relación con los procesos cognitivos, en esta reformulación el autor propone tres funciones cognitivas primarias en la escritura de un texto: la interpretación de textos, la reflexión y la producción del texto. La interpretación de textos es una función cognitiva por medio de la cual se crean representaciones internas mediante inputs lingüísticos y gráficos. Los procesos cognitivos que cumplen esta función son la lectura, el escaneo de imágenes (*scanning graphics*) y la comprensión auditiva. La reflexión es una actividad que opera sobre las representaciones internas para producir nuevas representaciones internas. En esta función cognitiva se ubican las habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y la capacidad de inferir. Finalmente, la composición del texto consiste en una función que lleva las representaciones internas al entorno de la tarea y produce resultados escritos, hablados y gráficos.

El modelo es recursivo, ya que el entorno de la tarea y el componente individual se influyen mutuamente. Además, la memoria de trabajo desempeña un papel fundamental en la producción escrita. Por otra parte, el autor sostiene que sería imposible escribir si los escritores no tuvieran memoria a largo plazo, ya que allí se guarda el conocimiento léxico, gramatical, temático, etc. Asimismo, argumenta que las convenciones sociales y la historia de las interacciones sociales que posee el autor van dando forma a lo que se escribe, a la manera en que se escribe y a los receptores a quienes se escribe, así como también, que el medio que se utilice para escribir va a modificar la forma en que se planifica y edita un texto escrito, ya que dicho medio puede influir más que los procesos cognitivos.

**Figura 3.8.** Modelo de Hayes.

(Fuente: Hayes, 1996)



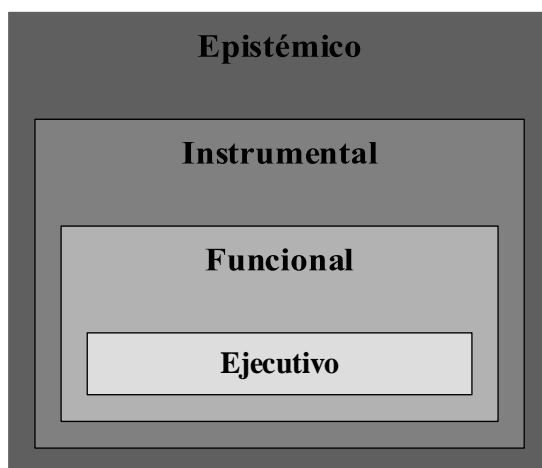
### 3.1.2.2.3. Niveles de adquisición de la lengua escrita

La composición escrita es un proceso sociocognitivo complejo que va más allá de conocer y asociar grafías para plasmarlas sobre un papel u otro dispositivo, por lo que aprender a escribir no es algo que se asimile fácilmente ni que se adquiera una sola vez en la vida y se pueda aplicar indistintamente en cualquier situación comunicativa. El ser humano comienza

su alfabetización escrita a temprana edad y va desarrollando diversas capacidades y competencias a lo largo de su vida. Wells (1987) postula cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, los cuales se integran entre sí, tal como se puede apreciar en la Figura 3.9.

**Figura 3.9.** Niveles de adquisición de la escritura en un modelo inclusivo de literacidad.

(Fuente: Wells, 1987)



El primer nivel corresponde al ejecutivo, el cual consiste en el manejo del código escrito, es decir, a la capacidad de codificar y decodificar los signos gráficos (grafemas) o de traducir un mensaje del modo hablado al escrito y viceversa.

El segundo nivel es el denominado funcional, en él se concibe la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite al ser humano desenvolverse y resolver exigencias del día a día, por lo que además exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros discursivos y registros en que se usa la escritura.

El tercer nivel corresponde al instrumental, el cual consiste en el uso de la lengua escrita como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario, ya que permite buscar y registrar información.

El cuarto nivel es el epistémico, este se considera el uso más desarrollado de la lengua escrita desde el punto de vista cognitivo, ya que se utiliza la escritura como una forma de pensar y de usar el lenguaje de forma creativa y crítica. En el nivel epistémico, el escritor es capaz de transformar el conocimiento desde su experiencia y crear nuevas ideas y conocimientos.

#### 3.1.2.2.4. *La función epistémica de la escritura*

Desde la perspectiva de su uso, la escritura cumple una doble función, ya que, por un lado, desempeña una función comunicativa, debido a que mediante la producción de textos escritos es posible la interacción entre las personas, es decir, comunicarse entre ellas a través de los

textos. Por otra parte, cumple una función representativa, dado que la composición de textos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías, entre otros y, por tanto, representar, crear o recrear los objetos que están en el pensamiento (Miras, 2000; Olson, 1995, 1998; Serrano, 2014). De acuerdo con Miras (2000) y Serrano (2014), debido a las características formales y contextuales de la escritura, esta representa un instrumento idóneo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje.

Gracias a la distancia que la escritura establece entre el escritor y el receptor y a la mediación de la interacción a través un texto escrito, el cual permite la revisión y la reflexión sobre lo que se escribe, se puede vislumbrar la capacidad epistémica de la escritura, ya que se puede distinguir como un instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual y de desarrollo y construcción del propio pensamiento. De ahí que las composiciones escritas y especialmente los procesos que usa el escritor para escribir el texto promuevan el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre sí mismo y sobre la realidad (Miras, 2000).

Ante esto, cuando se enseña a componer y comprender textos, el educador debe ser consciente de que ello conlleva capacitar al estudiante en el uso autónomo de estrategias de composición que le permitan construir conocimientos (Solé et al., 2005), ya que, como señala Carlino (2005), las tareas con mayor potencial epistémico corresponden a aquellas que favorecen el aprendizaje de los contenidos conceptuales y de los procesos y operaciones propias de las distintas áreas de conocimiento, puesto que al escribir (y leer) se ponen en marcha procesos de pensamiento para aprender. Por lo tanto, es imprescindible que las tareas de escritura cumplan una función importante en la construcción y la apropiación de nuevos saberes, en la mejora de estrategias lingüísticas y cognitivas y, en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y de actitudes ciudadanas.

#### *3.1.2.2.5. La relación entre el texto y el escritor*

De acuerdo con lo planteado en los puntos anteriores, se puede deducir que la relación que se establece entre el escritor y su texto no es simple ni lineal, ya que, al momento de componer un escrito, lo que se produce es un diálogo entre los diferentes elementos (cognitivos, contextuales, sociales, culturales) que forman parte del proceso de escrita (ver Figura 3.10).

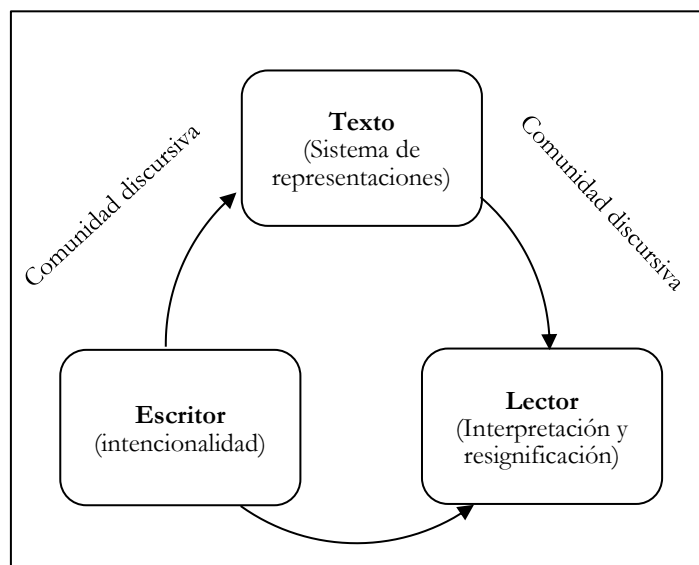
Cuando un escritor redacta un texto, lo hace con una intención o propósito, así como también se dirige a un lector, quien será su interlocutor a pesar de estar ausente desde el punto de vista físico, dado que no comparten la misma situación material de enunciación (Camps, 1997). Además, este receptor puede ser real o imaginado en la mente del escritor, por tanto, el autor materializa el acto comunicativo en un texto (escrito), el cual está en constante diálogo con lo que han escrito otros escritores (intertextualidad) y debe adecuarse a los contextos

compartidos entre el escritor y el lector. Para ello, el autor debe ajustar el lenguaje o elementos lingüísticos a las necesidades comunicativas que, en función del sistema cultural y social, comparten, dado que en él la escritura tiene determinadas funciones conocidas por ambos (Camps, 1997; Milian, 2011; Romera, 2011). Tal y como señala Van Dijk (2013), “el uso de la lengua no es solo un acto específico, sino una parte integral de la interacción social” (p. 241).

En el esquema de la Figura 3.10 se pueden apreciar las relaciones (diálogos) que se producen entre los elementos que conforman el acto de escritura.

**Figura 3.10.** La relación dialógica entre el contexto, el texto y el escritor.

(Fuente: elaborado a partir de Caballero, 2007)



### 3.1.2.2.6. Una clasificación de los tipos de escritores

Diversas investigaciones realizadas acerca de los procesos cognitivos involucrados durante la composición escrita, así como sobre las estrategias y saberes puestos en marcha por los escritores al momento de escribir un texto han proporcionado las características que posee un escritor experto o maduro y un escritor novel o inmaduro (Bereiter & Scardamalia, 1987; Calkins, 1986; Camps, 1990; Cassany, 1990; Graves, 1983; Martlew, 1983; Nystrand, 1986; Teberosky & Tolchinsky, 1992; Tolchinsky, 1993; entre otros).

Como ya se señaló al explicar el modelo de Scardamalia y Bereiter (1987; 1992), en términos generales los escritores maduros se diferencian de los escritores inmaduros por la manera en que ejecutan diversas técnicas para poner en marcha las diferentes estrategias que le permitirán desarrollar con éxito la composición de un texto, lo que significa que son capaces de ejecutar adecuadamente las operaciones y sub-operaciones de planificación, es decir, generación y organización de las ideas y establecimiento de objetivos, y las de textualización y revisión, es decir, diagnóstico y corrección en los desajustes del proceso de elaboración del escrito.

Las operaciones mencionadas anteriormente, de acuerdo con los planteamientos de Scardamilia y Bereiter (1987; 1992), permiten al escritor ajustarse al receptor (lector), buscar en la memoria a largo plazo las ideas relacionadas con el tema a enunciar, seleccionarlas y transformarlas para plasmarlas en el texto. El escritor al transformar las ideas efectúa aportaciones personales, lo que le confiere originalidad al texto escrito.

En el caso de los escritores noveles, estos no realizan las operaciones cognitivas de manera adecuada, lo que conlleva a que en su proceso de composición no estén presentes los subprocesos de planificación y revisión, o bien esta última se lleva a cabo prestando atención solo a la forma del texto, especialmente al léxico y a la ortografía, es decir centran su atención en los niveles locales de procesamiento del texto. No prestan atención a las características del receptor y se limitan a decir lo que saben sobre el tema y finalizan el texto cuando ya no les quedan más ideas que decir (Caldera, 2003; Camps, 1990; J. Martínez, 2012).

La Tabla 3.1 sintetiza las diferencias de comportamiento entre escritores expertos e inexpertos, según lo señalado por diferentes autores (Caldera, 2003; Camps, 1990; Cassany, 1997; Cassany et al., 1994; Prado, 2004).

**Tabla 3.1.** Diferencias entre escritores expertos y novatos.

(Fuente: Elaboración propia)

	<b>Escritor competente/ maduro</b>	<b>escritor/ experto/</b>	<b>Escritor no competente/ inmaduro</b>
Lectura	Es un buen lector o lo ha sido en algún momento importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.		No es buen lector, más bien lee poco.
Problema retórico	Contempla el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto.		Solo percibe los aspectos formales del texto.
Audiencia	Ajusta el texto escrito a las características de su receptor (lector/audiencia)		No se preocupa de las características de su receptor.
Proceso de escritura	Realiza adecuadamente las distintas tareas que conforman el proceso de composición, de acuerdo con cada situación o contexto.		En general intenta hacer todo correctamente en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación, incluso durante las primeras fases.
Planificación	Planifica su texto, realiza un esquema mental del texto que va a escribir, es decir, concibe una imagen de lo que quiere escribir y de cómo va a lograrlo. Establece objetivos.		Escribe directamente lo que va recuperando de la memoria a largo plazo.

Borradores	Realiza varios borradores antes de obtener el texto final.	Comúnmente queda satisfecho con el primer borrador.
Revisión	Concibe la revisión como la forma de construir el significado. Relee, revisa y corrige tanto la estructura del texto como el contenido.	Concibe que revisar es solo cambiar palabras, verificar la ortografía y la gramática (aspectos superficiales). Por lo general, revisa una vez que ha terminado de escribir el texto.
Estrategias de apoyo	El escritor suele utilizar estrategias de apoyo para solucionar contingencias que se le puedan presentar durante el proceso de escritura. Consulta fuentes bibliográficas (gramáticas o diccionarios, entre otros) para extraer información o resolver dudas.	No suele utilizar estrategias de apoyo, ya que se conforma con el primer borrador.
Texto	El texto posee una adecuada utilización de los elementos lingüísticos, una selección adecuada del género discursivo y la tipología textual. Muestra una gran riqueza e integración conceptual de las ideas y posee un estilo cohesionado. Además, el texto demuestra dominio de las habilidades cognitivas y lingüísticas por parte del escritor y expone un uso adecuado de la gramática.	Suele escribir composiciones más cortas y las producciones poseen poca riqueza e integración conceptual de las ideas expresadas. Tiene un estilo más bien segmentado, ya que el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas.

### 3.1.2.3. La escritura como una actividad sociocultural situada

Una tercera perspectiva de la escritura es concebirla como una práctica social y cultural. Esta visión se fundamenta en que la escritura es una actividad discursiva, dialógica y situada que los integrantes de una comunidad específica llevan a cabo dentro de un contexto social, cultural e histórico. Esto implica que en la escritura no solo intervienen procesos cognitivos, sino que también influye en ella la dimensión contextual, dado que los contextos sociales y culturales, los objetivos del escritor y las actitudes que tiene hacia la escritura son elementos constitutivos del proceso escritural, porque le confieren sentido al lograr situarlo (Camps & Castelló, 1996; Castelló et al., 2007, 2012; Nystrand et al., 1993; Pittard & Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

Desde esta perspectiva, se considera que escribir no es un fenómeno individual, sino una actividad social compartida, que surge con una finalidad determinada, en un entorno determinado y para un receptor determinado. Asimismo, se concibe que aprender a escribir no significa aprender el código y saber usarlo, sino ser capaz de participar en las actividades de las comunidades discursivas de las que se es parte y en las que se participa activamente (Milian, 2011).



Todos los grupos sociales, es decir, las comunidades discursivas, producen formas de actividad verbal a partir del uso recurrente de la lengua escrita en situaciones similares. Estas formas de actividad se corresponden con los géneros discursivos, los cuales no son los textos que comparten ciertas características formales, sino formas de reconocer y predecir cómo se usa el lenguaje para cumplir propósitos determinados en actividades sociales situadas (Milian, 2011; Russell & Yañez, 2003).

Aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la escritura, podemos afirmar, tal y como señala Russell (1995), que no se produce de manera aislada de los usos situados de la escritura, por lo tanto, no se aprende por sí misma y luego se aplica a los diferentes contextos, sino que siempre está supeditada a los sistemas de actividad, los cuales corresponden al conjunto de actividades que se desarrollan en los distintos contextos sociales. Por ende, la composición escrita modifica los sistemas de actividad y estos, a su vez, la modifican a ella para que se ajuste a los objetivos que se ha establecido el escritor, ya que las formas del lenguaje (escritura) por medio de las cuales se expresan los significados, quedan sujetas al contexto de uso, que condiciona y da sentido a los enunciados, permitiendo su interpretación (Camps, 1997).

Al igual que las perspectivas anteriores, la concepción de la escritura como práctica social y cultural también posee modelos que intentan describir y explicar la composición escrita a partir de los referentes teóricos que sustentan este paradigma.

#### *3.1.2.3.1. Los modelos sociocognitivos de la composición escrita*

Estos modelos conceptualizan la composición escrita no solo como un proceso individual de resolución de problemas y de aplicación de estrategias de planificación, supervisión, evaluación y reflexión, sino también, como un proceso comunicativo y social que cobra significado en un contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla la actividad de escritura. De acuerdo con Quintero y Hernández (2002), estos modelos deben ser vistos como un complemento a los modelos cognitivos y no como una alternativa a ellos.

Estos modelos buscan internarse en los aspectos sociales y contextuales, que el enfoque cognitivo no explora, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre los alumnos y los profesores durante el proceso de escritura (Martínez et al., 2011), ya que los textos adquieren significado en contextos determinados dado que “toda producción escrita es tributaria y recobra únicamente sentido en el contexto en el cual se ubica el escritor” (Castelló, 2000, p. 155). Por tanto, en estos modelos el factor contextual posee una influencia equiparable a la que, desde los modelos cognitivos se atribuye a los procesos subjetivos de composición (Quintero & Hernández, 2002).

De este modo, las investigaciones llevadas a cabo desde los modelos contextuales se han centrado principalmente en analizar el significado que los sujetos otorgan a la actividad de escritura en diversos contextos, ya sea familiar, social o escolar, y en precisar la influencia que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en la composición de textos (Quintero & Hernández, 2002). Atendiendo a esto, se trata de una perspectiva de análisis que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas, que se fundamenta en la necesidad de ahondar en la dimensión social y comunicativa de la escritura para diseñar modelos alternativos de enseñanza acordes con esta dimensión (Quintero & Hernández, 2002).

### 3.1.2.3.2. *Una aproximación a los géneros discursivos*

Las personas están constantemente interactuando entre sí, estas interacciones se generan en diversos ámbitos, pero estos siempre están vinculados con el uso de la lengua. Al respecto, Bajtín (1982) señala que:

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal (...), sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados —el contenido temático, el estilo y la composición— están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación (p. 248).

Esta interacción se lleva a cabo por medio de formas del discurso tipificadas y conocidas, las cuales corresponden a los géneros discursivos (Bajtín, 1982), ya que, a pesar de que cada vez que se interactúa con otros se construye un discurso personal, este está sujeto a patrones relativamente fijos socialmente. Estos géneros median las relaciones entre las personas con las que se comparte la actividad, guiando las prácticas discursivas. Además, la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (Bajtín, 1982, p. 248)

Por tanto, se puede inferir que los géneros discursivos corresponden a las regularidades en el uso del lenguaje que dan cuenta de las diferentes acciones sociales alcanzadas por medio del lenguaje y de las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos. En consecuencia, pueden ser vistos como patrones recurrentes de texto que se utilizan para fines

y entornos sociales específicos (Chitez & Kruse, 2012, p. 156). La idea de “patrón” también se encuentra con anterioridad en Miller (1984), quien señala que los géneros discursivos son artefactos normativos, ya que corresponden a una representación de los razonamientos y los propósitos característicos de una cultura. Este autor los analiza desde una perspectiva fundada en las prácticas retóricas, es decir, basada en las convenciones del discurso establecidas en una sociedad como formas de actuación en conjunto. Por tanto, son formas tipificadas de interacción, en y entre sistemas de actividades, son expectativas compartidas por los miembros de una comunidad y no solo textos que comparten ciertas características formales. Asimismo, son formas de reconocer y predecir la manera en que determinadas herramientas utilizadas bajo ciertas condiciones establecidas pueden emplearse para asistir a las personas para actuar con propósitos determinados en su comunidad (Russell & Yañez, 2003).

En una línea similar, Ruiz y Camps (2009) señalan que los géneros discursivos actúan como horizontes de expectativas que facilitan la mutua comprensión y sirven de modelos de uso de la lengua para la finalidad social específica en cada caso (p. 213).

Desde esa perspectiva, Camps y Castelló (2013) añaden que los géneros son instrumentos de participación en la actividad social, ya que las personas desarrollan actividades dentro de un contexto discursivo y en una gran variedad de esferas de comunicación y, es por medio de estas esferas que se construyen situaciones comunicativas recurrentes que dan origen a formas de uso del lenguaje, por tanto, a los géneros discursivos (Russell & Yañez, 2003). Por su parte, Parodi (2009) agrega que los géneros discursivos conforman “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/ escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos” (p. 26).

De acuerdo con Bazerman (2003), los géneros se describen mejor como formas de vida, formas de ser y marcos para la acción social. Por tanto, son contextos para el aprendizaje y la enseñanza, lo cual conlleva a comprender el contexto como un proceso y no un recipiente para las acciones y los textos (Russell & Yañez, 2003). En este contexto, el texto como género debe ser entendido como producto y medio para las interacciones sociales (Zayas, 2012) y no se debe identificar como sinónimo de tipos de textos, los cuales son definidos por regularidades textuales específicas.

La enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos involucra el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas y comunicativas, las cuales se deben desarrollar desde la interacción en el aula por medio de un uso consciente del lenguaje escrito que permita al estudiante participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad

social (Zayas, 2012). Esto se debe a que, cuando un estudiante aprende un género discursivo, no solo aprende un patrón de formas, sino que comprende mejor las situaciones en las que se desenvuelve y cómo debe interactuar con los otros, ya que los géneros le sirven como claves para entender cómo participar en las acciones de la comunidad (Miller, 1984).

### 3.1.2.3.3. *Los usos y las funciones de la escritura: ¿por qué y para qué se escribe?*

Los usos y las funciones de la escritura se vinculan con su presencia social; tal y como indica Camps (1997) en la línea de Bajtín (1982), el lenguaje escrito no es social solo por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza dialógica. Según Bajtín el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: (1) ningún texto o enunciado es un primer texto ni es independiente de los demás, sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir, está inserto en un entramado comunicativo que hace posible la interpretación que le da sentido. De lo anterior surge el hecho de que cuando alguien escribe, “dialoga” con lo que han dicho otros e imagina su respuesta, la cual anticipa en el propio texto. (2) El escritor no “inventa” en solitario su texto, sino que este es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. El escritor acoge en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros (Silvestri y Blanck 1993, en Camps, 1997). Por tanto, todo texto es polifónico.

De ahí se desprende que los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado comunicativo humano, esto es, escribir también es una actividad comunicativa. El texto que produce el escritor tendrá uno o varios lectores y ambos, escritor y lector (es), comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones que son conocidas y compartidas. Por tanto, el conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

Por lo que toca al contexto, para Camps (1997), cualquier uso de la lengua es dependiente de este y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/ escritor y unos destinatarios/lectores con los cuales aquel dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que ha ido elaborando de ellos a través de todas sus prácticas comunicativas.

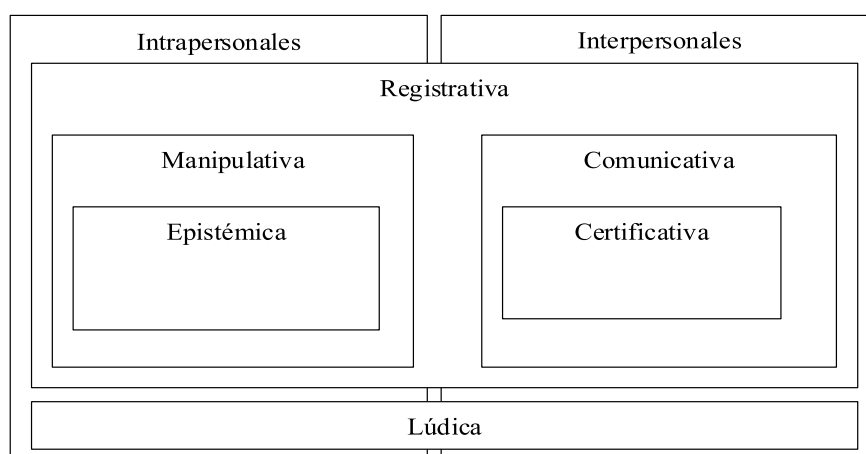
En cuanto a las funciones o finalidades de la escritura, Álvarez (2012), en relación con el texto expositivo, indica que están estrechamente relacionadas con el receptor o destinatario del

escrito. Por tanto, antes de empezar a escribir, así como también durante el proceso, es necesario tener siempre en mente al destinatario. Asimismo, las finalidades con que se escribe pueden ser diversas: se puede escribir para uno mismo, para un compañero de clase o de otras clases, para realizar un intercambio con otros centros de la localidad o de fuera, para la comunidad escolar (alumnos, familias, profesorado, personal no docente, para la administración (local, autonómica, central), para los medios de comunicación, para colectivos interesados por el tema, para el profesor de la asignatura, entre otros (Álvarez, 2012).

Por su parte, Cassany (2000) distingue seis funciones de la escritura y las clasifica en dos grupos: intrapersonales (el autor del escrito y su destinatario son la misma persona) e interpersonales (el autor escribe para otros, un lector conocido o no, un grupo, una asociación, etc.), atendiendo al uso individual y social (ver Figura 3.11).

**Figura 3.11.** Funciones de la escritura.

(Fuente: Cassany, 2000, pp. 52–57)



**Intrapersonales:** la escritura constituye una herramienta de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales.

**Función registrativa:** consiste en anotar o registrar la información. Al ser la función más básica, cualquier uso escrito que desempeñe otras funciones, intra o interpersonales, es también registrativa. Con esta función la escritura supera lo volátil y efímero de la oralidad y permite guardar información sin límite de cantidad o duración.

**Función manipulativa:** consiste en la elaboración o reformulación de la información por escrito de acuerdo con las necesidades y circunstancias en las que se dé, por ejemplo, al resumir un texto, tomar apuntes, etc.

**Función epistémica:** consiste en la generación de conocimiento nuevo y de aprendizaje, ya que con la información existente el autor puede analizar, expandir, relacionar ideas, entre otras.

Interpersonales: con esta función la escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc. a otras personas.

Función comunicativa: consiste en interactuar diferidamente con el otro mediante la escritura, aunque en la actualidad con las aplicaciones e Internet es mucho más fácil interactuar al instante a través de la escritura. Esta función exige el dominio de los rasgos discursivos y gramaticales de cada género y tipo de texto.

Función organizativa: por el carácter permanente de la escritura, esta desarrolla la función de organizar, administrar o certificar determinadas situaciones en las comunidades alfabetizadas, por lo tanto, con esta función se garantizan los derechos y deberes de la ciudadanía, se informa al público lector, etc.

Función estética: esta función pertenece tanto al uso intrapersonal como interpersonal. Está vinculada a la dimensión placentera o de diversión. No hace referencia solo a los escritos del ámbito literario, sino a todo texto que contenga “chispas” lúdicas.

#### 3.1.2.3.4. *La escritura como una herramienta transformadora del pensamiento*

La escritura es una herramienta que transforma la conciencia, ya que permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de conocimientos nuevos (Luria, 2002; Rosenblatt, 2005; Smith, 1982; Valery, 2000; Vygotsky, 1977). Es una actividad compleja que impone una serie de demandas sociocognitivas paralelas y simultáneas al escritor, dado que, cuando una persona redacta un texto, debe ocuparse de buscar contenido e ir generando ideas acordes a las necesidades retóricas con el fin de construir un escrito claro y transparente que comunique los significados deseados (Castelló, 2015a). Para ello, debe determinar cómo organizar el texto, pensar en la audiencia a la que va dirigido, establecer el propósito que desea lograr, controlar el lenguaje para alcanzar dicho propósito, emplear de manera adecuada la sintaxis, seleccionar un vocabulario acorde, decidir los mecanismos de estilo que utilizará, velar por la coherencia y la cohesión, así como cuidar la corrección ortográfica y la extensión.

Todas estas demandas que impone el proceso de redacción, a las cuales se debe someter el escritor, ayudan a comprender por qué la escritura es considerada una herramienta de construcción y transformación del conocimiento, puesto que propicia la organización y redefinición de las ideas o pensamientos (Graham & Harris, 2005). Con ella se fomenta la reflexión sobre el propio pensamiento, se influye en la generación de nuevos conocimientos que no estaban presentes antes de comenzar a escribir y se exteriorizan los conocimientos, debido a que favorece el distanciamiento para analizar, organizar e identificar posibles incongruencias entre los conocimientos generados, propiciando y desarrollando de esta manera el aprendizaje (Castelló, 2000; Hernández, 2016; Solé et al., 2005).

Vygotsky (1977, 1978) postula que el lenguaje y el pensamiento se encuentran totalmente interconectados con la vida humana. La escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico, que conlleva un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Además, para Vygotsky, el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje y posibilita, en parte, el proceso de apropiación cultural. El autor señala que el lenguaje escrito corresponde a un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño. Este sistema posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo, es decir, el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales; sin embargo, paulatinamente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y las entidades entre ellos. Por tanto, el dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de manera estrictamente mecánica y externa, sino que ha de ser más bien la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas funciones de la conducta del niño.

Desde ahí, es posible plantear que la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a las personas del razonamiento práctico-situacional al pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implicaría la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento. Hay que tener en cuenta que, antes de la enseñanza de la lengua escrita, el estudiante ya domina el sistema de signos de su lengua nativa de manera inconsciente, ya que lo ha adquirido de una forma estructural y la instrucción en la composición escrita posibilita que el estudiante se dé cuenta de lo que hace y aprende a usar las habilidades conscientemente.

Por su parte, Olson (1998) concibe la escritura como una verdadera herramienta intelectual, la cual tiene una gran influencia en el ser humano en relación con las prácticas en las que participa y del uso que hace de ella como herramienta de pensamiento y comunicación, ya que permite intervenir sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, además de incidir sobre la conformación de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas.

Asimismo, la escritura tiene funciones representacionales que contribuyen, por una parte, a determinar los significados del mundo y proporcionar definiciones de ellos y, por otra parte, a transformar las ideas en hipótesis, suposiciones e inferencias que pueden llegar a convertirse en conceptos, principios y explicaciones, es decir en conocimiento. Por tanto, de acuerdo con

Serrano (2014) la escritura permite el acceso a nuevas maneras de conocer, de pensar, de razonar, por medio de las representaciones que se van elaborando y organizando en categorías y estructuras.

### **3.2. La enseñanza de la escritura y los enfoques didácticos de la composición escrita**

La enseñanza de la composición escrita ha ido evolucionando y renovándose a raíz de las investigaciones que se han realizado en torno a la escritura desde diversas perspectivas disciplinarias. A este respecto, Camps (1997) señala que las investigaciones acerca de la composición escrita han manifestado el lugar central que tienen los aspectos socioculturales en la construcción del lenguaje escrito. Esto es debido a que se considera que aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y que esta capacidad no se puede desarrollar con el estudio de las formas lingüísticas separadas de su uso en los contextos reales de producción. A esto Camps (1997) añade que uno de los retos más importantes para la enseñanza de la lengua es crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

#### ***3.2.1. Diversas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita***

La enseñanza-aprendizaje de la composición escrita se lleva a cabo mediante la interacción entre el profesor, el estudiante y el objeto de enseñanza, que en este caso es la escritura. Estos tres elementos conforman el triángulo didáctico (Chevallard, 1991), el cual representa el eje central de los procesos educativos (Ruiz & Camps, 2009). La enseñanza-aprendizaje se construye mediante procesos activos de interpretación que se elaboran en un espacio común de intersubjetividad desarrollado entre dos mentes en relación con un tema sobre el que pensar en conjunto (Bruner, 1986).

Ante esto, Ruiz y Camps (2009) expresan que la relación entre el profesor y sus estudiantes se realiza mediante procesos interactivos en los cuales se desarrollan procesos activos de comprensión e interpretación mutua, lo que conlleva que no son procesos de mera comunicación y recepción de conocimientos previamente construidos. Adicionalmente, señalan que, desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se produce por medio de la negociación de significados y la realización constante de ajustes en los modos de presentar y representarse el objeto de conocimiento y la tarea.

Lo anterior deja en evidencia la importancia del acompañamiento docente en el proceso de escritura de sus estudiantes, ya que el aprender a escribir textos es una experiencia de



aprendizaje que conlleva la puesta en marcha de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente ha reflexionado, planificado y dirigido intencionalmente para alcanzar aprendizajes significativos (Ausubel et al., 1976) en sus estudiantes. Lamentablemente, el acompañamiento de la escritura que realiza el docente no siempre es el adecuado, lo cual interfiere en el correcto aprendizaje por parte de los estudiantes.

Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por De Gueller y Bolasina (2010) en Educación Secundaria, la cual expone lo que dicen los docentes que hacen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En ella se puede ver que los profesores no tienen una visión homogénea de la finalidad de la escritura en la escuela, ya que para algunos es considerada como memoria o conservación, mientras que otros la interpretan como transcripción de lo que se dice o de lo que se lee. No obstante, todos coinciden en considerar la escritura como una herramienta para evaluar los conocimientos de los estudiantes, es decir, la ven como un modo de demostración de lo que los alumnos saben. Además de lo anterior, la escritura es considerada por los profesores como un medio o ejercicio “para”, predominando, por tanto, las tareas de escritura tales como: responder a cuestionarios predeterminados, hacer síntesis, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos o ficciones, las cuales se realizan con la finalidad de que los estudiantes se apropien del contenido y para que investiguen, organicen, conserven, se apropien y elaboren la información. Por lo general, solo se considera el producto final y se deja de lado el proceso de elaboración del texto, por consiguiente, se utiliza poco la reescritura como estrategia de mejoramiento de la composición escrita y, tampoco se fomenta la revisión de las producciones entre pares.

En cuanto a la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, los docentes coinciden en que esta debe recaer en los profesores de Lengua y Literatura, porque ellos no disponen del tiempo didáctico para abordar sus contenidos disciplinares y la enseñanza de la escritura. Ante esto, los autores deducen que, para los docentes, la escritura no es parte de los contenidos disciplinares que abordan, así como tampoco, consideran que escribir dentro y para una disciplina se constituya como un objeto de conocimiento.

En relación con el rol que cumplen los docentes en el acompañamiento de la escritura en el aula, en su mayoría es de tipo administrativo y de supervisión, ya que los profesores declararon que reparten tareas y corrigen los escritos de sus alumnos dando prioridad al cumplimiento de la tarea y prevaleciendo como objetivos de corrección la caligrafía y los errores ortográficos.

En síntesis, enseñar a escribir conlleva poner en funcionamiento procesos de gran complejidad que necesitan de la intervención constante del profesorado, ya que es capaz de

disponer, ordenar y andamiar el dominio progresivo del objeto de enseñanza por medio de la interacción con sus estudiantes (Ruiz & Camps, 2009). Sin embargo, es necesario que los docentes comprendan a cabalidad la importancia del correcto desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la escritura y el rol que ellos cumplen, independientemente de la disciplina que enseñan, ya que las concepciones que elaboran en torno al aprendizaje de la escritura intervienen de manera implícita en el desarrollo del proceso educativo (Olson & Brunner, 1996 en Castedo, 2010).

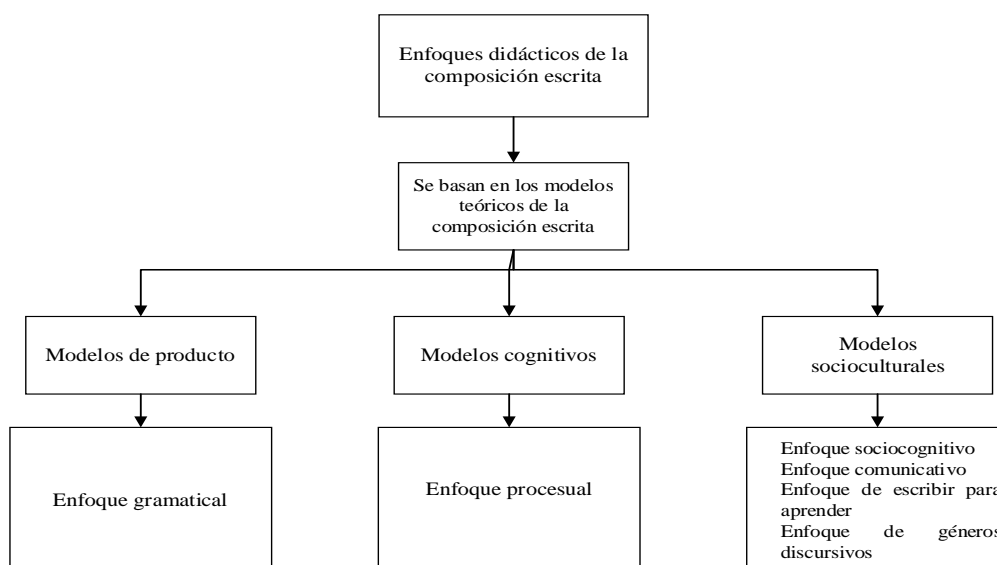
### 3.2.2. *Los enfoques didácticos de la enseñanza de la composición escrita*

Como se ha indicado con anterioridad, un modelo es un esquema teórico que sintetiza una realidad compleja y que facilita su comprensión y estudio, un modelo didáctico es la síntesis y configuración de diversas teorías de enseñanza o sobre un objeto de enseñanza que se proyectan en la propia acción de enseñar. Se puede afirmar, pues, que un modelo didáctico actúa como mediador entre la teoría y la práctica (López et al., 2016).

En relación con la enseñanza de la escritura, los enfoques didácticos van en concordancia con la conceptualización que se tenga sobre la expresión escrita en el momento en que están vigentes, ya que determinan la manera en que esta se enseña y, tal como señalan Albarrán y García (2010), determinan los planteamientos de las adaptaciones educativas necesarias para que el alumnado alcance el éxito en sus composiciones y logre superar las posibles dificultades, tanto durante el proceso de producción como en el producto final. Asimismo, los enfoques didácticos de la escritura se encuentran en estrecha relación con los modelos teóricos de la composición escrita (ver Figura 3.12).

**Figura 3.12.** Enfoques didácticos de la composición escrita.

(Fuente: Elaboración propia)



A continuación, describimos brevemente seis enfoques didácticos de la composición escrita.

#### **3.2.2.1. El enfoque gramatical**

Es aquel que vincula el aprendizaje de la escritura con el conocimiento y dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía, como un conjunto de conocimientos gramaticales que el estudiante debía poseer para escribir un texto (Cassany, 1993; A. Hernández & Quintero, 2001). De acuerdo con Iglesias (2004), este enfoque fue el más difundido y enseñado en los sistemas escolares.

Como se mencionó anteriormente, este enfoque relaciona la expresión escrita con la gramática normativa, otorgándole una especial importancia, por no decir una única importancia a la ortografía y a la sintaxis. Está, por tanto, estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática.

Tradicionalmente, este modelo seguía la secuencia didáctica siguiente: 1. Explicación de la regla, 2. Ejemplos, 3. Prácticas mecánicas, 4. Redacción y 5. Corrección gramatical. Debido a lo anterior, los ejercicios que predominaban eran dictados, trabajos de redacción o transformación de frases para llenar espacios en blanco, entre otros.

Desde este enfoque el estudiante estaba sometido a un modelo rígido de enseñanza de la escritura, en el cual debía demostrar conocimiento de las reglas gramaticales para desempeñar una buena tarea. Con este tipo de enseñanza, la escritura carecía de propósito comunicativo y se entendía como una técnica que se debía dominar.

Este enfoque recibió duras críticas por la manera de ocuparse de la enseñanza de la composición escrita, ya que su ejecución, al fin y al cabo, consistía en la enseñanza de la gramática como un fin en sí mismo. Asimismo, esta enseñanza se realizaba de manera aislada de las dimensiones lingüísticas.

Debido a las críticas, el enfoque se trató de modernizar incluyendo la enseñanza de otros aspectos que contribuyen a mejorar el texto escrito, como la adecuación, la coherencia y la cohesión. Además, se estructuraron de manera más holística los contenidos gramaticales para facilitar el aprendizaje global de la lengua (Cassany, 1993; A. Hernández & Quintero, 2001).

#### **3.2.2.2. El enfoque procesual**

Este enfoque considera la escritura como un proceso complejo y multidimensional que necesita del desarrollo de diversos procesos cognitivos, tales como la planificación, la textualización y la revisión, que intervienen en el macroproceso de escritura.

Se centra la enseñanza de la escritura en desarrollar en los educandos distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan regular los procesos cognitivos. Por tanto, se pone el énfasis en el proceso de composición y no en el producto, como se hacía en el enfoque anterior. Por lo mismo, hay un cambio de mirada en cuanto al actor principal de la escritura, ya que pasa a ser importante el estudiante (sus procesos cognitivos) y no el escrito en sí.

Con este enfoque se enseñan los procesos cognitivos que permiten generar ideas para emprender el trabajo de redacción, así como formular objetivos, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar.

La secuencia didáctica típica de este modelo es: 1. Buscar ideas, 2. Hacer esquemas, 3. Redactar, 4. Evaluar, 5. Revisar. Se da mucha importancia a este último punto, ya que es esencial la corrección y para ello debe existir un asesoramiento por parte del docente.

### **3.2.2.3. El enfoque sociocognitivo**

Este enfoque centra su interés en la integración del contexto sociocultural y de los procesos cognitivos de los que hace uso el escritor a la hora de componer un texto. Resalta, por una parte, la importancia del contexto sociocultural en el que se insertan los textos al momento de interpretar una determinada tarea de escritura, y, por otra parte, la necesidad de explicar las características de los procesos cognitivos llevados a cabo por el escritor en función de las diferentes interpretaciones que se originan en situaciones de escritura específicas.

Por tanto, los procedimientos de composición en este enfoque son siempre situados, es decir, dependen de un entorno espaciotemporal y sociocultural que les confiere sentido (Camps & Castelló, 1996; Nystrand et al., 1993; Pittard & Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

Los docentes, a la hora de plantear tareas de escritura bajo este enfoque, deben considerar que estas están subordinadas al contexto de uso, ya que las formas del lenguaje mediante las cuales se expresan significados no tienen un significado real aislado, así como también que “[...] el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos” (Martínez, 2012, p. 39).

De acuerdo con Castelló (2002), el enfoque sociocognitivo, dada la forma en que caracteriza la escritura, parece ser más explicativo y ajustarse mejor a la actuación que realiza un escritor, ya que esta es variable según los contextos. Por tanto, resulta más pertinente para explicar la composición que lo que proponían los modelos enfocados exclusivamente en los procesos cognitivos o los que centraban su atención solo en los aspectos socioculturales y en el consiguiente análisis de los textos de referencia.

#### **3.2.2.4. El enfoque funcional/comunicativo**

El enfoque funcional se desarrolló a principios de los años ochenta, sustentándose en la concepción funcionalista del lenguaje, en la cual este es una herramienta útil de comunicación y no solo un conjunto cerrado de conocimientos gramaticales, de ahí que se sustituya la gramática prescriptiva del enfoque anterior, por una gramática descriptiva y funcional.

Este enfoque considera el texto escrito como una unidad que cobra significado en un contexto situacional concreto, lo que conlleva que los contenidos y los recursos gramaticales se ponen al servicio de un contexto comunicativo. Además, implica la organización del currículo alrededor de las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de estas no en abstracto, sino en relación con modelos textuales concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura para proporcionar soluciones contextualizadas a los aprendices (A. Hernández & Quintero, 2001), así como también la participación en situaciones comunicativas auténticas (Benítez, 2000; Camps, 2003; Castedo, 1995; Lomas et al., 1993).

La secuencia didáctica típica de este modelo consiste en: 1. Lectura comprensiva de textos, 2. Análisis de modelos, 3. Prácticas cerradas, 4. Prácticas comunicativas, 5. Corrección comunicativa. Está orientado hacia el desarrollo de trabajos prácticos, en el cual el estudiante debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos. Por lo mismo, los ejercicios más comunes consisten en leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo (Cassany, 1993).

#### **3.2.2.5. El enfoque basado en el contenido o de escribir para aprender**

Este enfoque se formuló en la década de los ochenta en Estados Unidos con el propósito de desarrollar metodologías de composición escrita que se adaptaran a las características y necesidades reales de los estudiantes.

Se basa en la idea de que la lengua escrita es un instrumento muy potente que se puede utilizar para aprender en otras materias a la vez que se desarrolla la expresión escrita (Cassany, 1993). El énfasis de este enfoque se encuentra en la función epistémica de la lengua escrita, ya que la escritura es vista como un instrumento por el cual se puede profundizar en los contenidos de distintas áreas del conocimiento (Aisenberg & Lerner, 2008; Andueza, 2011; Bazerman, 2009; Parodi, 2009). Por lo tanto, se pone el acento en el contenido del texto y no tanto en su forma, lo que provoca que los aspectos formales y estructurales de la escritura no sean enseñados directamente. La composición escrita se integra de manera real en el currículo y se vincula con otras dimensiones lingüísticas como la lectura y la expresión oral.

La secuencia didáctica típica de este modelo se articula: 1. Recogida de información (lectura, comprensión oral, imágenes, etc.), 2. Procesamiento (esquemas, resúmenes, etc.), 3. Producción de textos (trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.).

### **3.2.2.6. El enfoque centrado en los géneros discursivos**

Este enfoque reúne variadas propuestas que centran la enseñanza de la escritura en los géneros discursivos (Bronckart, 2007; Camps, 1990; Didactext, 2003; Martín, 1999; Rose & Martín, 2012; Ruiz & Camps, 2009; Zayas, 2012), las cuales aun cuando siguen distintas tradiciones epistemológicas, concuerdan en que la escritura es una actividad sociocultural y que el género discursivo es la herramienta principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Este enfoque parte de la premisa de que, para que los estudiantes formen parte de una comunidad discursiva, deben aprender las convenciones culturales, lingüísticas y discursivas establecidas por dicha comunidad para lograr con éxito la comunicación. Asimismo, estas convenciones estarían plasmadas en los géneros discursivos aceptados por la comunidad. De acuerdo con Celce-Murcia (2001) desde este enfoque la competencia discursiva pasa a ser el eje fundamental de la competencia comunicativa debido a que todas las subcompetencias confluyen en la composición de textos.

Por tanto, planificar la enseñanza de la escritura sobre la base de los géneros discursivos implicaría dar a conocer a los estudiantes todos los contenidos pragmáticos, discursivos y gramaticales necesarios, así como también una gran variedad de géneros que les permitan desarrollar una adecuada competencia discursiva para que, de esta forma, logren tanto interpretar correctamente los textos como ser capaces de elaborar textos en función de las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo elegido. Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa es necesario que el docente elija actividades destinadas a fomentar la práctica discursiva (Alexopoulou, 2011).

Un exponente de este enfoque es la escuela de Sydney, que parte de la premisa de que aprender a escribir un género discursivo implica ir más allá de la situación retórica, ya que el docente debe promover que los estudiantes reflexionen, con su ayuda, sobre el contexto sociocultural de los diversos géneros. Para esto, impulsan un modelo de enseñanza que se fundamenta en tres etapas de enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos. La primera etapa es la de deconstrucción, la cual consiste en efectuar un análisis crítico del género discursivo a partir de modelos textuales. La segunda etapa es la de construcción conjunta, la cual conlleva la elaboración compartida (profesor y estudiantes) de un ejemplo del género discursivo. La última etapa es la de construcción independiente, que consiste en la redacción individual del género por parte de los estudiantes y se enfoca en la capacidad de estos en

relación con la toma de decisiones creativas respecto a las alternativas que ofrece cada género. Estas etapas están encaminadas al desarrollo de un mayor control sobre los géneros discursivos por parte de los estudiantes para que logren adoptar una postura crítica frente a ellos (Martin, 1999).

### **3.3. La escritura en el contexto universitario**

Para comprender adecuadamente la situación actual de la escritura académica es preciso analizar desde dónde se gestó la investigación y la enseñanza de esta área del conocimiento. El creciente interés por investigar la alfabetización académica y, más concretamente, la escritura académica, tiene sus orígenes en el ámbito anglosajón, gracias a las investigaciones realizadas en Estados Unidos y Reino Unido a principios del siglo XX. Estos estudios han contribuido a la evolución de la investigación y la enseñanza de la escritura a nivel internacional, así como también, a entender los desafíos actuales que plantea el objeto de estudio (Castelló, 2015a).

La primera perspectiva de estudio fue el movimiento denominado “Escribir a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum*, WAC), que se desarrolla a partir de los años 60 como una estrategia compensatoria que garantizara el adecuado desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios de primer año, ya que, gracias a la democratización del ingreso a la universidad en Estados Unidos y Reino Unido durante ese periodo, la cantidad de estudiantes aumentó exponencialmente y no todos ellos contaban con los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse adecuadamente al momento de producir textos académicos. Con el paso de los años, en función de la evolución del movimiento, se modificó el enfoque, otorgándose importancia a la capacidad epistémica de la escritura y a la promoción de la escritura de textos funcionales en cada una de las asignaturas que integran el currículo.

El segundo movimiento es el designado “Escribir en las disciplinas” (*Writing in the Disciplines*, WID). Nació de la necesidad de ahondar en las características de los textos y los géneros propios de cada disciplina con la finalidad de adaptar los conocimientos y las convenciones lingüísticas a las particularidades de cada una de ellas. El enfoque planteado desde el WID contribuyó a que se modificara la concepción de la escritura académica, dejando de lado la consideración de esta como una habilidad lingüística o una habilidad cognitiva, para pasar a percibirla como una actividad social y cultural contextualizada que vehicula las aportaciones disciplinares. Desde esta perspectiva se considera la escritura como una potente herramienta que favorece el aprendizaje de los contenidos y formas de pensamiento de cada disciplina (Castelló, 2015a).

Durante la segunda mitad del siglo XX surge en Reino Unido el movimiento “Alfabetización académica” (*Academic Literacies*, ACLITS), el cual se caracteriza por promover la formación continua de las personas para que puedan utilizar adecuadamente sus habilidades discursivas, ajustándose a los requisitos de los contextos en los que se desenvuelven para participar de manera eficiente en el desarrollo de su comunidad discursiva y disfrutar también de los beneficios obtenidos. A partir de la última década del siglo XX se comienza a trabajar la escritura académica como una práctica socialmente contextualizada y situada, que no está sometida a normas formales generalizables a todas las disciplinas, sino que debe estar al servicio de las exigencias sociales y discursivas de cada disciplina (Romero & Álvarez, 2020).

En términos generales, las investigaciones insertas dentro de estos dos últimos movimientos se centran en las dificultades que presentan los estudiantes para elaborar los textos académicos requeridos por los profesores, partiendo de las premisas de que los estudiantes utilizan textos situados sociohistóricamente, insertos en contextos particulares para desarrollar funciones concretas, dentro de instituciones específicas y con relaciones de poder establecidas (Alter & Adkins, 2006; Álvarez-Álvarez & Boillos-Pereira, 2015; Carlino, 2005; Figueroa Meza & Simón Pérez, 2011; Romero & Álvarez, 2020; Tapia et al., 2003).

### ***3.3.1. La escritura en la universidad: el ingreso a una nueva comunidad discursiva***

En las últimas décadas se ha experimentado un auge en las investigaciones vinculadas con la alfabetización académica desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Bazerman, 2012; Castelló & Mateos, 2015), las cuales han puesto de manifiesto la importancia de su adecuado desarrollo y enseñanza para lograr estudiantes capaces de comprender y participar en los distintos modos de leer y escribir que se dan tanto en el ámbito universitario como profesional (Carlino, 2005). Sin embargo, antes del reconocimiento de la importancia de la alfabetización académica como un todo, la escritura y los conocimientos de las disciplinas eran tratados o enseñados por separado. En otras palabras, se leía y se escribía en cada asignatura, pero el eje central era la enseñanza de los contenidos, no enseñar a escribir sobre ellos. Por lo tanto, se comprendía la escritura como un simple soporte para la comunicación de los conocimientos dentro de las disciplinas (Bazerman & Little, 2005; Castelló, 2015a; Romero & Álvarez, 2020).

En términos generales, se concibe la alfabetización académica como un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13). De acuerdo con Castelló (2015a), el término alfabetización académica plantea la enculturación académica de los códigos, discursos y convenciones



disciplinarios por parte de las instituciones de educación superior para que sus estudiantes logren ser miembros activos de sus comunidades profesionales.

El desarrollo y la ejecución de la escritura y, sobre todo, de la escritura en la universidad, no corresponde a una habilidad básica, ya que no es algo que se aprende una vez y se puede replicar en cualquier circunstancia de manera invariable, sino que más bien se presenta como una habilidad compleja que engloba, a su vez, una serie de habilidades que están conectadas con diversas áreas, tales como el conocimiento disciplinario, las habilidades comunicativas y del discurso, las habilidades procedimentales, la comprensión de los medios de producción de textos, el conocimiento de los géneros y las tipologías textuales, las habilidades lingüísticas, entre otros. Por tanto, cumple una función integradora, ya que es capaz de conectar los diferentes dominios, así como también una función formadora al posibilitar la instrucción de los estudiantes en cada uno de ellos (Kruse, 2013).

Una diferencia fundamental en cuanto al desarrollo de la alfabetización entre las etapas escolares y la etapa universitaria es, tal y como señala Vine-Jara (2020), que durante las primeras lo que se observa es una tendencia a “reproducir el conocimiento” y no a “transformar el conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1992), que es lo que se espera que los estudiantes universitarios realicen cuando escriben un texto. Esta tarea de “transformar el conocimiento” mediante la escritura no es fácil, ya que, como se ha indicado con anterioridad, conlleva tanto una serie de requerimientos cognitivos, discursivos, sociales y culturales, así como el dominio de una serie de competencias necesarias, tales como manejar y coordinar los procesos de regulación esenciales del acto de escribir, tener en cuenta las expectativas y las demandas propias de la comunidad discursiva en la que se inserta el texto, utilizar de manera correcta y adecuada la lengua, comprender y apropiarse de las nuevas formas de literacidad, conocer la disciplina en la que se está inserto y los géneros discursivos vinculados a ella y ejecutar de manera eficiente los mecanismos discursivos implicados en la producción textual (De Moreno et al., 2015; Hyland, 2011; Kruse, 2013).

Tradicionalmente las universidades, tanto en el contexto latinoamericano como español, han prestado poca atención a la enseñanza y desarrollo de la alfabetización académica, a lo que se suma que muchos docentes universitarios creen que los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para producir y comprender textos académicos en etapas anteriores de enseñanza (Castelló, 2015a). Sin embargo, investigaciones como las de Errázuriz et al. (2015) o Vine-Jara (2020), en el contexto chileno, han demostrado que los estudiantes que ingresan en la universidad no cuentan con las competencias necesarias para enfrentar la escritura de los distintos textos que deben desarrollar en la nueva comunidad discursiva. Lo anterior también

se explica porque la alfabetización escrita (y en general) no es una habilidad aplicable a cualquier contexto una vez aprendida, sino que, por el contrario, debido a que las prácticas de escritura son actividades principalmente sociales, solo es posible comprenderlas y habituarse a ellas en los contextos específicos en que las prácticas de escritura tienen sentido (Castelló, 2015a). Ante esta situación, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015) indican que, desde que un alumno se incorpora a la universidad, inicia un proceso de aprendizaje de los géneros discursivos propios de su ámbito de conocimiento disciplinar, cuyas características difieren de las de los géneros trabajados en la Enseñanza Secundaria, de ahí que no sean habilidades que se hayan desarrollado en esa etapa. Por tanto, los estudiantes cuando ingresan a la universidad se enfrentan a algo desconocido, lo cual conlleva que presenten dificultades a la hora de comprender y producir textos académicos (Castelló, 2015a; Castelló et al., 2007, 2011, 2012).

Con lo anterior, queda claro que el desarrollo de la escritura en la universidad pretende ir más allá de plasmar el saber o conocimiento adquirido en un papel, dado que su objetivo debe ser posibilitar a los estudiantes transformar sus modos de pensar a través de las prácticas de escritura, permitiéndoles la construcción y apropiación del conocimiento, ya que, como indica Bazerman (2009), la escritura es una forma de acción, un ejercicio del pensamiento y de creación, que revela, transforma y construye la realidad. Desde esa perspectiva, las actividades y las prácticas de escritura que realizan los estudiantes influyen en la adquisición de los modos de escribir en la universidad, ya que estos guían la apropiación de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005) y, por tanto, parece lógico entender la labor del docente en el desarrollo de esas actividades y prácticas de escritura como un elemento fundamental del proceso de alfabetización académica.

### ***3.3.2. Prácticas de escritura académica: el reto de escribir en una nueva comunidad disciplinar***

En el ámbito universitario se desarrollan prácticas discursivas determinadas que van en concordancia con el contexto disciplinar en el que se insertan, privilegiándose ciertas formas de relación con la escritura, así como usos y finalidades particulares. De ahí que se produzcan ciertas normas que regulan lo que es académicamente aceptado dentro de cada comunidad disciplinar y, por tanto, se haga indispensable que la escritura académica sea vista en el contexto universitario como un objeto de enseñanza-aprendizaje y no como un saber ya adquirido (Carlino et al., 2013). Esto es así, dado que el éxito en la formación escritural según las investigaciones radica en la apropiación y uso adecuado por parte de los estudiantes del discurso escrito, en conformidad con las situaciones de comunicación y enunciación de las diversas comunidades disciplinares (Camps, 2001, 2003, 2008; Cardona, 1981; Castelló, 2002;

Chartier, 2005; de Certeau, 2007; de Zunino, 2001; di Stéfano & Pereira, 1997; di Stefano & Pereira, 2004; Graff, 2010; Kalman, 2008; Rockwell, 2006; Street, 2003). Lo anterior refuerza la idea de que es necesario que los estudiantes se familiaricen con los modos de escritura que deberán desarrollar a lo largo de su formación universitaria, así como que aprendan las reglas que rigen la escritura de la nueva cultura que empiezan a formar parte, debido a que la escritura solo se puede aprender en conexión con su práctica y no de forma abstracta y descontextualizada (Kruse, 2013).

En cuanto a qué se entiende por prácticas de escritura, Hernández y Rodríguez (2018) manifiestan que corresponden a las actividades especializadas situadas dentro de una comunidad discursiva, las cuales necesitan para su apropiación que el individuo forme parte de esta comunidad y que progrese gradualmente en el conocimiento de las prácticas propias de la misma. Por su parte, (Kruse, 2013) señala que el término “práctica discursiva” hace referencia a lo que los estudiantes (escritores), tutores y profesores hacen realmente con los textos y cómo se organiza la producción de textos en el aula o en el contexto general de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Barton y Hamilton (2000) manifiestan que corresponden a las formas culturales generales de utilizar el lenguaje escrito que las personas usan en sus vidas.

Como se puede observar por medio de las definiciones anteriores, la significación que se le está dando desde la perspectiva de esta investigación al concepto “prácticas de escritura” va más allá de referirse solo a las “tareas o actividades” de composición escrita que desarrollan los estudiantes en la universidad. Por el contrario, se concibe como un concepto que intenta integrar los componentes tanto abstractos como observables que comprenden dichas prácticas, ya que estas, de acuerdo con Street (1993) también contienen valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. En consecuencia, en este trabajo se entiende como prácticas de escritura el conjunto de acciones que realizan tanto los estudiantes como los docentes en torno a las tareas, las actividades o los ejercicios que involucran la puesta en marcha de las habilidades escriturales de los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje concreto (ver Figura 3.13). Además, las características y la naturaleza de las prácticas de escritura dependen de lo que se considere adecuado dentro del contexto disciplinar en que se producen. Por tanto, están condicionadas por ciertos aspectos, tales como las tradiciones, las costumbres y las reglas que predominan dentro de la cultura escrita; los tipos legítimos de usos de la escritura; la preponderancia y la legitimación de determinados géneros discursivos; los roles que se asignan a los interlocutores en la comunicación, los cuales están relacionados con experiencias curriculares reales; el valor que se le atribuye a la escritura en el aprendizaje de los estudiantes

y los recursos y los instrumentos disponibles para los estudiantes vinculados con la escritura (Hernández & Rodríguez, 2018).

Un agente importante en el desarrollo y ejecución de las prácticas de escritura es el docente, ya que es él quien determina los métodos, las técnicas, los procedimientos, los géneros discursivos, etc., que se utilizan para lograr aprendizajes significativos en los educandos, dado que la planificación de la escritura es parte de las decisiones, las acciones y la organización que realiza el profesor para que sus alumnos escriban y se desarrollen como escritores. Asimismo, la organización de la escritura en el contexto educativo depende de la configuración del programa de estudios y de los géneros discursivos elegidos (Kruse, 2013) para llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

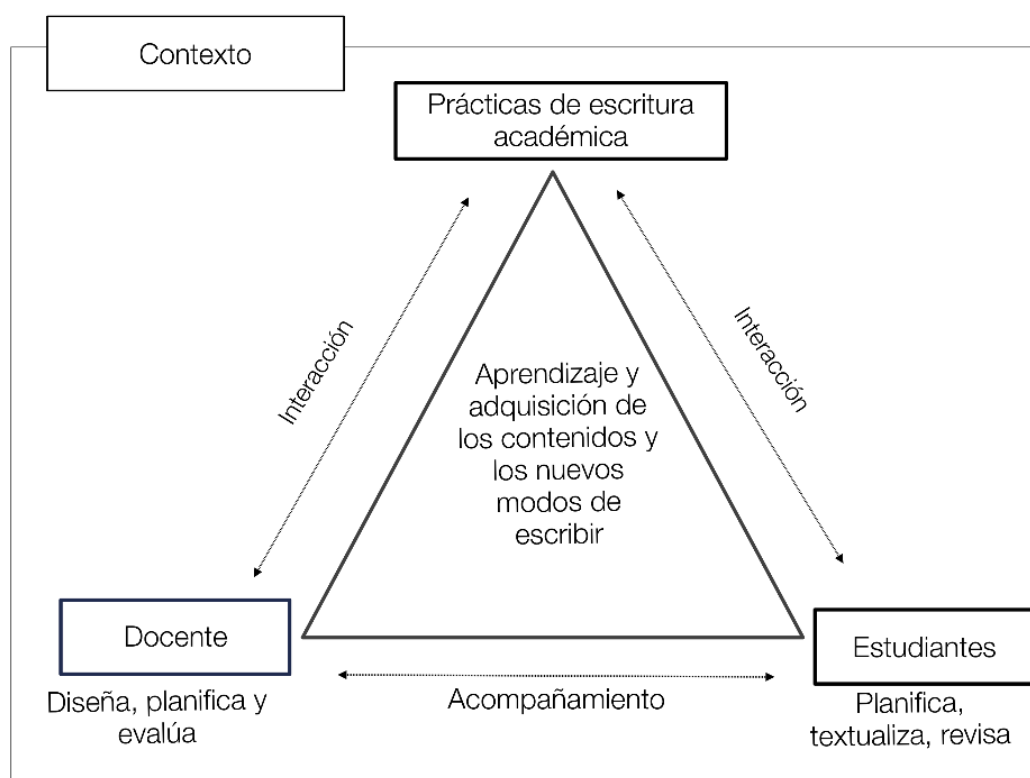
Como es bien sabido, la escritura es el medio idóneo para adquirir, aprehender, construir y compartir los conocimientos disciplinarios. Sin embargo, es común escuchar a los docentes universitarios quejarse de los problemas que presentan sus estudiantes al momento de tener que elaborar textos escritos para sus asignaturas, culpabilizando de las deficiencias que presentan los alumnos a los niveles educativos anteriores y, por tanto, transfiriendo la responsabilidad del desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas a los profesores de educación Primaria y Secundaria. Comúnmente se piensa que el docente de educación superior solo se debe encargar de impartir los conocimientos disciplinarios de su asignatura. No obstante, es este mismo docente quien está capacitado para propiciar el desarrollo de las habilidades y estrategias necesarias para la producción de textos escritos, es decir, enseñar a escribir sobre su disciplina, ya que cuando un estudiante ingresa a la universidad se incorpora a una nueva comunidad discursiva, en la cual debe lidiar con un nuevo tipo de discurso, que está estructurado de manera diferente, con pautas específicas de producción y comunicación que son propias de cada área disciplinar. Por tanto, esperar que la alfabetización que se adquirió durante Primaria y Secundaria sea suficiente para afrontar las exigencias discursivas de una nueva comunidad científica y profesional está muy lejos de la realidad.

Por consiguiente, son los expertos en su disciplina las personas más idóneas para instruir a los estudiantes en las convenciones lingüísticas de cada especialidad, por dos motivos fundamentales: por una parte, son ellos los encargados de planificar y ejecutar las actividades, los requerimientos, los plazos, la extensión, los criterios de evaluación, etc., de las prácticas de escritura que se desarrollarán en su asignatura, así como también de acompañar y guiar a los estudiantes en el proceso de composición escrita académica. Por otra parte, son los que dominan las normas y los códigos propios de su área de conocimiento, estando, por lo tanto, capacitados para enseñar los aspectos vinculados a la lógica discursiva implicada en la

elaboración y transferencia del conocimiento, ya que, tal como señala Carlino (2013), es fundamental que el profesor acompañe al estudiante durante el proceso de producción de textos porque es el conocedor de los marcos conceptuales de la disciplina y de las formas de transmisión escrita del conocimiento disciplinar.

**Figura 3.13.** Prácticas de escritura académica.

(Fuente: elaboración propia)



De acuerdo con lo descrito anteriormente, es posible vislumbrar las siguientes características de las prácticas de escritura:

- Están supeditadas al programa de asignatura y a los géneros discursivos seleccionados.
- Se desarrollan dentro de un contexto disciplinar concreto.
- Son diseñadas por el profesor para una audiencia específica.
- Requieren de una planificación y ejecución adecuada para ser efectivas (requerimientos, plazos, extensión, criterios de evaluación, etc.).
- Deben ser implementadas por el docente con un propósito determinado.
- Precisan de instrucción por parte del docente para su desarrollo.
- Deben promover tanto el aprendizaje de los contenidos conceptuales, así como también, los procesos y las operaciones de la cultura disciplinar en que están insertas.
- Se pueden llevar a cabo dentro o fuera del aula.

- Suponen un problema retórico para el escritor.
- Movilizan los recursos cognitivos del escritor.
- Activan los procesos de razonamiento y aprendizaje en el escritor.
- Necesitan de la retroalimentación para ser efectivas.
- Requieren de la interacción entre el docente y el estudiante, entre estudiantes o entre el estudiante y el ámbito disciplinar.

### ***3.3.3. Los géneros discursivos académicos: modos específicos del discurso en la universidad***

En el ámbito universitario la escritura es una actividad cotidiana que realizan tanto los estudiantes como los profesores, ya que por medio de ella se estructura y comparte el discurso académico entre los miembros de la comunidad discursiva. Dentro de esta comunidad se espera que el estudiante se familiarice, aprenda y desarrolle los modos específicos del discurso académico, es decir, los géneros discursivos académicos.

Como ya se ha explicado en el apartado 3.1.2.3.2, se entiende por géneros discursivos las formas del discurso estereotipadas, las cuales gracias a su uso y repetición relativamente estable en las mismas situaciones comunicativas se reconocen como tales y son compartidas por los miembros de una comunidad discursiva. Son distinguidos principalmente por su formato externo y por el contexto donde se desarrollan (Bajtún, 1952; Calsamiglia & Tusón, 1992; Castellá, 1996).

Aplicado a los géneros discursivos académicos, esto supone su comprensión como representaciones mentales dinámicas, que contienen el conocimiento de las convenciones sociales y culturales que rigen el discurso académico gracias a la interacción con otros miembros de la comunidad. Sin embargo, para que un sujeto sea capaz de integrar en sus estructuras mentales estas convenciones discursivas, es necesario que sea consciente de su papel en la interacción comunicativa en el entorno académico y de cómo lograr el cumplimiento de los propósitos que se persiguen con la interacción. Es por esto, por lo que la persona debe planificar, monitorear y revisar su participación, con el propósito de regular el cumplimiento del acto comunicativo (Parodi, 2009).

Un tema importante en este trabajo es saber cómo se organizan o clasifican los géneros discursivos que se enseñan y aprenden en el ámbito universitario. A este respecto, existen diferentes propuestas de clasificación provenientes de diferentes paradigmas basadas en el análisis de corpus amplios y representativos de distintas disciplinas, como taxonomías fundamentadas en determinar tipologías de texto según la función de la escritura o en clasificar

los géneros a partir de información obtenida de profesores y estudiantes sobre lo que escriben y con qué finalidad, pero también en función del análisis de los programas y materiales de las asignaturas y en virtud de los textos que producen los estudiantes (Camps & Castelló, 2013; Nesi & Gardner, 2012; Parodi, 2009).

Aun así, clasificar los géneros discursivos resulta una tarea difícil, ya que es difícil determinar qué significa escribir un texto “X” en un determinado contexto. Esto también acarrea la incertidumbre de saber lo que un docente determina que es un texto pertinente a lo que ha solicitado, problema que también afecta a los estudiantes, ya que si no se entregan consignas adecuadas y un acompañamiento apropiado en el proceso de escritura, se lleva a los alumnos a inferir, a partir de las explicaciones del docente o de los resultados de evaluación obtenidos en actividades de escritura anteriores, lo que está solicitando el profesor en la tarea de escritura (Camps, 2013).

Comúnmente los docentes utilizan la clasificación de los textos o géneros como un medio para asignar tareas de escritura pertinentes a la edad, nivel educativo, situación comunicativa, objetivo de aprendizaje, entre otros del estudiantado, dado que le permite diseñar el programa de estudios y los materiales didácticos.

### 3.3.3.1. Clasificación de los géneros discursivos académicos

Nesi y Gardner (2012) analizaron 2858 textos producidos por estudiantes de grado y posgrado con fines evaluativos. A partir de este análisis lograron desarrollar un marco de trece familias de géneros discursivos, utilizando tanto criterios de diferenciación como criterios de semejanzas en la clasificación de los géneros.

En la Tabla 3.2 se describen cada una de las trece familias de géneros académicos identificadas en función del propósito educativo y de la estructura genérica. En la primera columna se señala el nombre de la familia de géneros, en la segunda columna se describen los propósitos educativos y sociales, en la tercera columna se indica la estructura genérica a través de la cual se desarrollan los géneros y en la cuarta columna se precisan las conexiones entre géneros.

**Tabla 3.2.** Propuesta de familias de géneros discursivos de Nesi y Gardner.

(Fuente: Nesi & Gardner, 2012)

<b>Familias de género</b>	<b>Propósito educativo</b>	<b>Estructura genérica</b>	<b>Red de género</b>
1. Estudio de caso	Demostrar / desarrollar una comprensión de la práctica profesional a	Descripción de un caso particular, a menudo multifacético, con recomendaciones o	Normalmente, corresponde a géneros profesionales (por

	través del análisis de un solo ejemplo	sugerencias para acciones futuras.	ejemplo, en negocios, medicina e ingeniería).
2. Crítica	Demostrar / desarrollar la comprensión del objeto de estudio y la capacidad de evaluar y / o valorar la importancia del objeto de estudio.	Incluye relato descriptivo con explicación opcional y evaluación con pruebas opcionales.	Puede corresponder a parte de un informe de investigación, una especificación de diseño profesional o una evaluación de un experto, como una reseña de un libro.
3. Especificación de diseño	Demostrar / desarrollar la capacidad de diseñar un producto o procedimiento que podría fabricarse o implementarse.	Por lo general, incluye el propósito, el desarrollo del diseño y la prueba del diseño.	Puede corresponder a una especificación de diseño profesional o a parte de una propuesta o informe de investigación.
4. Escritura de empatía	Demostrar / desarrollar la comprensión y la apreciación de la relevancia de las ideas académicas, traduciéndolas a un registro no académico, para comunicar a un público no especializado.	Puede tener el formato de carta, artículo de periódico o texto no académico similar.	Puede corresponder a géneros privados como cartas personales o géneros disponibles públicamente como folletos de información.
5. Ensayo	Demostrar / desarrollar la capacidad de construir un argumento coherente y emplear habilidades de pensamiento crítico.	Introducción, serie de argumentos, conclusión	Puede corresponder a un artículo académico / especializado publicado.
6. Ejercicio	Proporcionar práctica en habilidades clave (por ejemplo, la capacidad de interrogar una base de datos, realizar cálculos complejos o explicar términos o procedimientos técnicos) y consolidar el conocimiento de conceptos clave.	Análisis de datos o una serie de respuestas a preguntas.	Puede corresponder a parte de un recuento de metodología o informe de investigación
7. Explicación	Demostrar / desarrollar la comprensión del objeto de estudio y la capacidad de describir y / o explicar su importancia.	Incluye relato descriptivo y explicación.	Puede corresponder a una explicación publicada o a parte de una crítica o informe de investigación.



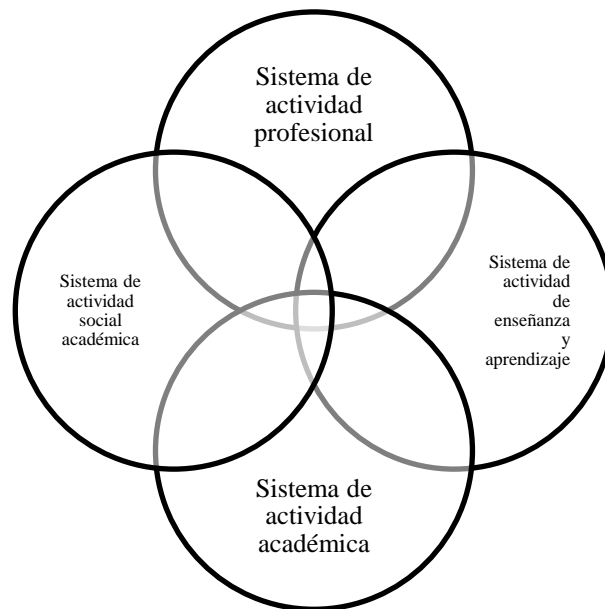
8. Encuesta de literatura	Demostrar / desarrollar familiaridad con la literatura relevante para el enfoque de estudio.	Incluye un resumen de la literatura relevante para el enfoque de estudio y diversos grados de evaluación crítica.	Puede corresponder a un artículo de revisión o antología publicado, o a parte de un informe de investigación
9. Recuento de metodología	Demostrar / desarrollar familiaridad con los procedimientos, métodos y convenciones disciplinarias para registrar los hallazgos experimentales.	Describe los procedimientos realizados por el escritor y puede incluir secciones de Introducción, Métodos, Resultados y Discusión.	Puede corresponder a parte de un informe de investigación o un artículo de investigación publicado.
10. Recuento narrativo	Demostrar / desarrollar conciencia de los motivos y / o el comportamiento de los individuos (incluido uno mismo) u organizaciones.	Recuento ficticio o fáctico de eventos, con comentarios opcionales.	Puede corresponder a literatura publicada o a parte de un informe de investigación.
11. Pregunta de problema	Proporcionar práctica en la aplicación de métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.	Problema (puede que no se indique en la asignación), aplicación de argumentos relevantes o presentación de posibles soluciones en respuesta al escenario.	Los problemas o situaciones se asemejan o se basan en casos reales legales, de ingeniería, contables u otros casos profesionales.
12. Propuesta	Demostrar / desarrollar la capacidad de argumentar para acciones futuras.	Incluye propósito, plan detallado, argumentación persuasiva.	Puede corresponder a propuestas profesionales o académicas
13. Informe de investigación	Demostrar / desarrollar la capacidad para emprender una investigación completa, incluido el diseño de la investigación, y una apreciación de su importancia en el campo.	Incluye el objetivo / pregunta de investigación del estudiante, la investigación, los vínculos y la relevancia para otras investigaciones en el campo.	Puede corresponder a un artículo de investigación experimental publicado o un artículo de investigación basado en un tema.

Por su parte, Camps y Castelló (2013) señalan que, si la preocupación por clasificar los géneros discursivos se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes se apropien de determinados géneros y de las formas de pensar y actuar de los campos disciplinarios a los que pertenecen, es necesario que se establezca un marco integrador que organice la actividad en esferas discursivas, ya que son estas esferas discursivas las que confieren sentido y significado a las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad. Desde esta perspectiva, se

considera que la organización de los géneros se debe hacer en función de los distintos sistemas de actividad<sup>4</sup> que caracterizan la actividad de las comunidades que conforman el contexto universitario. Las autoras señalan que existen cuatro sistemas de actividad (ver Figura 3.14), el primero corresponde a la esfera de actividad profesional que comprende la producción de textos de investigación y los textos propios del quehacer profesional. El segundo, el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje, comprende todo lo que se lee y escribe al servicio del aprendizaje. La tercera esfera corresponde al sistema de actividad social, en el que se prioriza la preservación de las relaciones sociales dentro del contexto universitario. El cuarto sistema de actividad es el académico, el cual, por una parte, participa de los anteriores y, por otra parte, se producen dentro de él textos disciplinares propios.

**Figura 3.14.** Sistemas de actividad.

(Fuente: Camps & Castelló, 2013)



Los sistemas de actividad de la Figura 3.14, se diferencian entre sí al momento de definir los distintos géneros en relación con el sentido y el significado que conceden a la escritura, el proceso de composición escrita y las formas como se desarrollan los textos, las características

---

<sup>4</sup> La teoría de la actividad tiene su origen en los postulados de Vygostky (1978), quien señaló que las funciones psíquicas se desarrollan a partir de la realización de acciones externas. Posteriormente otros autores ampliaron y extendieron esta teoría a distintas áreas del conocimiento (Engeström et al., 1999; Gal'perin, 1992; Leont'ev, 1974; Luria, 2002). Esta teoría postula que las personas realizan una acción para conseguir un objetivo. Un conjunto de acciones, relacionadas con la satisfacción de una necesidad, conforman una actividad. La actividad, ejecutada a partir de una motivación o de un motivo, confiere sentido a cada una de las acciones y se caracteriza por estar situada en un contexto histórico, social y cultural, en el cual se han desarrollado un conjunto de herramientas de mediación y de simbolización, que facilitan su realización. Desde esta perspectiva son fundamentales el concepto de agencia, ya que este actúa como un nexo entre la motivación y la acción y, la distinción entre actividad, acción y operación, como tres niveles distintos de la actuación de la persona.

de los textos como productos de la actividad y en relación con la audiencia para la que se escribe (ver Tabla 3.3).

**Tabla 3.3.** Dimensiones de los sistemas de actividad

(Fuente: Camps & Castelló, 2013)

Sistemas de actividad	Dimensiones				
	El sentido y el significado de la escritura	Los procesos de escritura	Los productos	La audiencia	Ejemplos
Sistema de actividad profesional	Reside en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar y ayudar a resolver problemas habituales del quehacer profesional	Son compartidos por varios autores.	Son altamente especializados. Presentan abundantes términos específicos y mucha información que se da por conocida por la audiencia.	Especialistas (pares) con problemas similares.	Artículos en revistas profesionales o científicas. Artículos de investigación Informes.
Sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje	Está relacionado con elaborar, construir y reflexionar acerca del conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido y con el aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales.	Suelen ser individuales y bastante implícitos.	Son de uso exclusivo del estudiante. Suelen recibir valoraciones basadas en criterios establecidos por los profesores.	Profesores Compañeros de curso Otros estudiantes	Apuntes Exámenes
Sistema de actividad social académico	La escritura tiene finalidades empáticas y afectivas e incluso organizacionales y busca establecer o mantener las redes sociales específicas de	Son variados, pero siempre rápidos y guiados por la funcionalidad.	En ellos prima la comunicación tanto de hechos como de emociones y actitudes.	Es versátil en función de las comunidades. El emisor también puede ser audiencia, por ejemplo, en el caso de un diario en	Los emails Los anuncios Los planes de reuniones

	los contextos universitarios.			el que las voces de la comunidad se integran con la propia.	
Sistema de actividad académica	Los textos elaborados solo se entienden dentro de la propia academia. La escritura casos está al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad.	Es específico al sistema de actividad, ya que, a pesar de ser compartido con un director o con un equipo de investigación, sigue manteniendo un carácter evaluativo individual del estudiante.	Son especializados con un nivel alto de codificación que varía en función de las características sociales, culturales e históricas y, las normas específicas de cada comunidad académica.	La propia academia. La sub-comunidad definida por el área disciplinar.	Tesis doctoral Trabajo final de grado (TFG) Trabajo final de máster (TFM)

### 3.4. Las creencias sobre la escritura académica

#### 3.4.1. *Un acercamiento al término de creencias: delimitación conceptual*

Al abordar el estudio de las creencias se puede observar que es común encontrar diferentes clasificaciones y denominaciones según el enfoque desde donde son investigadas. De esta manera, es posible encontrar investigaciones desde la fenomenografía, la metacognición y el aprendizaje social (Villalón, 2010). Desde el enfoque fenomenográfico, al indagar en las creencias se consideran solo aspectos explícitos de estas, mientras que desde el punto de vista del enfoque del aprendizaje social o de las teorías implícitas, las concepciones conforman modelos de conjuntos de creencias tácitas y epistémicas, aunque sistemáticas, que subyacen y restringen tanto el modo en que es abordada la escritura como la manera de interpretarla (Castells et al., 2015). Del mismo modo, las investigaciones no siempre se centran en la escritura como una herramienta de aprendizaje, sino que se estudian otros aspectos tales como la motivación, las emociones que suscita escribir, la aprehensión, etc. (Zanotto, 2018).

##### 3.4.1.1. Las representaciones sociales

Si se indaga en los constructos sociocognitivos que influyen en el actuar de las personas, es posible encontrar la denominación de representaciones sociales (RS en adelante). La teoría de las Representaciones Sociales surge en Francia en la década de 1960 y es uno de los modelos

relativamente recientes en el área de Psicología Social. Moscovici (1979) las define como una modalidad particular de conocimiento que tiene por cometido elaborar los comportamientos y la comunicación entre las personas. Por tanto, las RS corresponden a un corpus organizado de conocimientos, así como a una de las actividades psíquicas por medio de las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, logrando integrarse en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp. 17–19). En consecuencia, se puede inferir que Moscovici entiende las RS como puentes que unen el mundo individual con el mundo social, en el cual se articulan elementos afectivos, mentales y sociales. Por su parte, Farr (1986) profundiza aún más en los elementos que abarcan las RS y las define como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio, ya que no constituyen solo opiniones, imágenes o actitudes hacia algo o alguien, sino que son teorías que estructuran el descubrimiento y la organización de la realidad. En otras palabras, las RS son sistemas de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función, por una parte, permiten a las personas establecer un orden para orientarse en el mundo material y social y, así dominarlo y, por otra parte, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyendo códigos para el intercambio social, para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diferentes aspectos del mundo y de la historia individual o grupal (Farr, 1986, p. 655).

En la misma línea, Jodelet (1984) señala que las RS influyen en el actuar del sujeto, tanto a nivel personal como social, de diversas maneras: (1) por el contexto concreto en el cual están situadas las personas y los grupos; (2) por la comunicación que se establece entre ellos; (3) por los cuadros de aprensión que les proporciona su bagaje cultural y (4) por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas. Además, postula que las representaciones no solamente se cristalizan en las conductas, sino que también son vehiculadas por los discursos.

García y Martí (2015) definen las RS en el ámbito educativo como “un conjunto relativamente organizado de conocimientos y concepciones que tienen las personas sobre cualquier tema, que son cristalizados en las conductas y también vehiculados por sus discursos” (p. 140). Por otra parte, Acosta y Uribe (s.f. citados por Mora, 2002), señalan que las RS tienen una doble modalidad, es decir, por un lado, corresponden a un modo de conocimiento, esto es, una actividad de reproducción de las características de un objeto o de su reconstrucción mental y, por otro lado, corresponden a una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo.

Dada la naturaleza social de las RS, estas cumplen diferentes funciones (León, 2002), tales como (1) legitimar las decisiones y las conductas que se desarrollan en las interacciones sociales;

(2) propiciar el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos para crear la identidad social, es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece; (3) promover la comunicación entre las personas, la cual implica tanto puntos de vista compartidos como ángulos divergentes sobre diversos aspectos; (4) convertir en convencionales los objetos, las personas y los eventos que se encuentran en la vida cotidiana, lo que equivaldría a convertir una realidad extraña en una realidad familiar.

#### **3.4.1.2. Creencias, representaciones y saberes (CRS)**

Otra expresión utilizada en las investigaciones en esta área es la de creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS), la cual se utiliza particularmente en el campo de estudio del pensamiento del profesor; sin embargo, este hecho no hace que sea imposible extrapolarlo al ámbito de los estudiantes, dado que los elementos que componen esta conceptualización también están presentes en el pensamiento del alumnado. Woods (1996) plantea un modelo explicativo que identifica tres componentes interrelacionados entre sí: las creencias (*beliefs*), las presuposiciones (*assumptions*) y los conocimientos (*knowledge*). La interrelación entre los componentes se debe, según el autor, a que cada uno de los términos incluiría a los demás, siendo, por tanto, proposiciones solapadas e interrelacionadas que producen un todo singular. El grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona recoge esta idea de un continuum de conceptos articulados entre sí y señalan que, con el término de creencias, se hace referencia a:

Proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Las representaciones corresponden a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social [...] y, finalmente, los saberes son estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que están aceptados de manera convencional (Cambra et al., 2000, p. 28).

La importancia de la CRS y la interrelación entre sus componentes radica en que permitiría la exploración de las estructuras profundas que permiten a los docentes/estudiantes tomar las decisiones metodológicas que guían el desarrollo de su actuar pedagógico y activar las CRS, ya que las estructuras profundas de las personas están fuertemente influenciadas por su experiencia como aprendices y, en menor medida, por su formación (inicial y continua) y vivencias.

### 3.4.1.3. Las Teorías Implícitas (TI)

Otra terminología que se puede encontrar en las investigaciones es la de teorías implícitas (TI). Para Clark (1998, en Jiménez et al., 2005) este concepto es cercano al de creencias y se diferencian en que las primeras (TI) tienen una mayor estructuración que las segundas. De manera más amplia, siguiendo a Pozo y Rodrigo (2001) y Pozo et al. (2006), se pueden entender como configuraciones de creencias relativas que posee una persona sobre un cierto dominio de la realidad, ya que son el resultado de experiencias personales, así como también son consecuencia de un conocimiento culturalmente compartido al participar en determinadas comunidades de práctica. Asimismo, son de naturaleza implícita, ya que quien las posee no es totalmente consciente de ellas; sin embargo, mantienen cierta consistencia interna e influyen en las acciones de las personas y, son resistentes al cambio, es decir, cuesta modificarlas.

Asimismo, Pozo et al. (2006) precisan que las TI comprenden “ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas” (pp. 95-96). Por otro lado, Navarro y Mora-Aguirre (2019) manifiestan que el término TI permite poner el foco en las representaciones sociales asociadas al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, en su carácter implícito y en su organización dentro del entramado teórico que impacta sobre las prácticas de los sujetos, ya que tienen efectos concretos y duraderos. Esto es posible porque las TI aluden a las formas en que los docentes construyen explicaciones causales sobre los fenómenos educativos; por tanto, se trataría de un intento de relacionar conocimientos, creencias, expectativas, significados, sacados de la experiencia personal y profesional para tomar decisiones prácticas (Jiménez et al., 2005). En definitiva, como señala Rojas (2014), “las teorías implícitas son marcos de referencias que permiten interpretar y dotar de racionalidad las prácticas docentes” (p. 92), dado que son principios teóricos obtenidos mediante imitación o experiencias personales que conforman un conocimiento procedimental, no declarativo que funciona de manera automatizada y rutinaria, de ahí que resulten a veces eficientes y beneficiosas para tomar decisiones en el aula y, por lo mismo, sean muy difíciles de modificar.

### 3.4.1.4. Las creencias (*beliefs*)

Desde una perspectiva general, el término creencias, tal y como aparece en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE en su primera acepción, se identifica con “firme asentimiento y conformidad con algo”. Esa idea general de asentimiento y conformidad es interpretada por el filósofo Ortega y Gasset en términos de percepción de la realidad: para Ortega, las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Asimismo, se considera que las creencias se

confunden con la realidad misma y, por ello, las personas están convencidas de que se ajustan a la realidad que experimentan y, por tanto, de que son verdaderas (Ortega y Gasset, 1959; Ramos, 2006, 2007).

Si circunscribimos el término en los parámetros de la presente tesis, Ford (1994) define las creencias como las convicciones u opiniones formadas a través de la experiencia o por la intervención de ideas mediante los procesos de aprendizaje. Asimismo, otros autores como Crawley y Salyer (1995) destacan el hecho de que las creencias son teorías implícitas. Desde la tradición anglosajona, Woods (1996) las define como la aceptación de una proposición para la cual no existe conocimiento convencional, por lo que no son demostrables, así como no existe un desacuerdo reconocido, mientras que Richardson (1996) señala que las creencias son formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente y, que son tenidas por verdaderas.

Por su parte, Ramos (2007), citando a Rokeach (1983), las define como una proposición simple, que puede ser consciente o inconsciente, la cual es deducida a partir de lo que una persona dice o hace. Además, señala que el contenido de una creencia puede descubrir un objeto o una situación como verdadera o falsa, valorarla como buena o mala, o recomendar un determinado curso de acción, ya sea deseable o indeseable (p. 19). Esta definición aporta el hecho de que las creencias pueden ser conscientes o inconscientes y, por tanto, no se pueden descubrir a simple vista. Desde esa perspectiva, se evidencia la necesidad de observar lo que dicen y hacen los estudiantes, ya que las creencias que poseen constituyen el filtro por el cual perciben y valoran las cosas, influyendo en el actuar del alumnado. Los estudiantes están convencidos de que sus creencias, independientemente de su justificación científica, son veraces, dado que forman parte de su dimensión psicológica y constituyen formas de comprender el mundo que los rodea, de ahí que actúen como un filtro por el cual pasa todo lo que perciben (Ramos, 2006).

En cuanto a los elementos que participan en la constitución de los diferentes tipos de creencias, Díaz y Morales (2015) sostienen que el entorno sociocultural, la motivación y el contexto, conforman algunos de los factores que participan en el tipo de creencias que un individuo puede poseer sobre su propio aprendizaje (p. 2). Además, las creencias que posee un sujeto determinan su forma de actuar e influyen en la toma de decisiones, por lo que estas influyen la conducta de las personas (Chan & Elliott, 2004; Cho et al., 2011; Díaz & Morales, 2015; García & Sebastián, 2011), dado que, cuando una persona tiene determinadas creencias, adquiere una disposición para actuar de una manera específica y no de otra. Esto es porque las creencias constituyen la principal guía o directriz de los actos de los sujetos, ya que constituyen



generalizaciones de causa – efecto y son influenciadas por las representaciones internas del mundo, por lo que ayudan a significar el mundo, determinando lo que piensa y hace la persona. En definitiva, una creencia circunscribe, delimita y determina el modo de respuesta ante cada hecho o circunstancia en particular. Por tanto, es una actitud adquirida por una persona, se determina por alguna situación aprendida en algún momento de su vida, lo que genera respuestas y comportamientos frente a un tema en particular (Díaz & Morales, 2015).

Concluyendo, es posible observar que las distintas denominaciones que se han expuesto poseen elementos comunes y, si bien es cierto que se abordan desde diferentes perspectivas teóricas y se pueden utilizar distintamente, para los fines de esta investigación dichas distinciones no son significativas ni excluyentes, dado que todos los conceptos mencionados guardan relaciones importantes para este estudio. Por esta razón, se tomarán como sinónimos los términos representaciones sociales, creencias, concepciones, teorías implícitas, creencias, representaciones y saberes, si bien se utilizarán principalmente los términos de creencias y concepciones.

### ***3.4.2. Un acercamiento hacia las creencias sobre la escritura académica***

Investigar en torno a las creencias sobre la escritura resulta de vital importancia dado el fuerte papel mediador que estas ejercen en el desempeño de los estudiantes al momento de escribir (Difabio de Anglat, 2013). Es por esto por lo que, en las últimas décadas, las investigaciones acerca de las concepciones sobre la escritura académica han ido en aumento (Hernández, 2016; Hernández, 2008, 2012; Hernández & Rodríguez, 2018; Miras et al., 2013; Schraw, 2000; Schraw & Bruning, 1996; White & Bruning, 2005), aunque aún siguen siendo escasas y heterogéneas.

Las investigaciones sobre las creencias acerca de la escritura tomaron como base los estudios sobre las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje, es así como se comenzaron a aplicar los principios teóricos de la teoría del aprendizaje a la escritura en el ámbito universitario (Biggs, 1988; Hounsell, 1984; Lavelle, 1993). En sí, los enfoques de aprendizaje denotan los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones de los estudiantes a partir de las actividades académicas, las cuales son influenciadas por las características personales de los sujetos (Biggs, 1988; Entwistle, 1988; Marton & Säljö, 1976). El término concepciones se comienza a usar tanto en los procesos de aprendizaje como en la escritura a partir del estudio de Marton y Säljö (1976). En el caso de los procesos de aprendizaje, las concepciones hacen referencia a las diferentes descripciones de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a partir de la variedad de interpretaciones que entregaban en

torno a ellas. En cuanto a la escritura, el término se extiende a las redes de supuestos, conocimientos y valoraciones acerca del proceso de escribir (Difabio de Anglat, 2013).

El trabajo de Biggs (1988) aportó una distinción clave para analizar las concepciones acerca de la escritura, ya que planteó, por una parte, un enfoque profundo y significativo, basado en la percepción de la tarea como un compromiso complejo y proactivo y, por otra parte, un enfoque superficial, que consistía en reproducir o reorganizar la información solo para alcanzar y cumplir los requisitos de la tarea. Por su parte, Lavelle y Guarino (2003, citados por Difabio de Anglat, 2013), profundizaron esta investigación y agregaron el término “foco”, encontrando estudiantes con focalización alta y otros con focalización baja. La focalización alta consistía en que los estudiantes se preocupaban por los procesos escriturales y les prestaban atención, mientras que la focalización baja implicaba que los estudiantes se preocupan por aspectos micros, tales como el léxico o la gramática.

El trabajo de Scardamalia y Bereiter (1992) es fundamental en las investigaciones acerca de la escritura, pero sobre todo en los estudios relacionados con las creencias sobre la escritura académica, ya que su modelo de decir el conocimiento y transformar el conocimiento a partir de la relación que los autores establecen entre el “espacio del contenido” (qué expresar) y el “espacio retórico” (cómo hacerlo), se sigue utilizando hasta el día de hoy para analizar las creencias sobre la escritura.

En términos generales, como ya se ha indicado, las creencias constituyen el modo en que las personas desarrollan conceptualizaciones (Hernández & Rodríguez, 2018); por tanto, si esta afirmación se extrapola a las creencias sobre la escritura, podemos entenderlas como los modos en que los estudiantes desarrollan conceptualizaciones en torno a la escritura. Asimismo, las actitudes y las creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura desempeñan un papel importante en determinar cómo se llevará a cabo el proceso de composición y cuál será la forma final del producto escrito (Graham et al., 1993). De acuerdo con Mateos et al. (2011), las creencias son filtros que llevan a los estudiantes a representar la tarea de escritura de una manera particular, con los diversos modelos escriturales creados por estas creencias, los cuales conducen a diferentes patrones de compromiso en los alumnos.

Por su parte, Castelló et al. (2011) precisan que las concepciones de escritura corresponden a un amplio rango de representaciones mentales con respecto a los procesos de composición escrita que son más o menos accesibles a la conciencia del estudiante y del docente. Por lo mismo, estas no solo determinan la percepción y el actuar de los estudiantes, sino también la de los profesores que les imparten clases. Al respecto, Olson y Bruner (1996 citados en Castedo, 2010) manifiestan que los docentes generan ciertas concepciones o creencias, de

manera implícita, acerca del aprendizaje y que estas intervienen en el desarrollo de los procesos educativos. De igual manera, Boscolo et al. (2007) indican que las concepciones de los estudiantes sobre los procesos y funciones de la escritura afectan a sus actitudes hacia ella, lo que, a su vez, influye en sus actividades escritas.

Por lo tanto, si se considera que los estudiantes construyen las conceptualizaciones en torno a la escritura a partir de su entorno (social y cultural), sus experiencias personales, los conocimientos previos y los valores y las actitudes, principalmente, se puede inferir que sus profesores les han transferido determinadas creencias durante los procesos de enseñanza–aprendizaje que han compartido, por lo que investigarlas para conocerlas e indagar en ellas resulta fundamental, ya que a partir de lo que se indague y conozca se podrían estructurar modos más eficaces para promover, enseñar y aprender la escritura dentro del aula.

### ***3.4.3. Clasificación de las creencias sobre la escritura académica***

Como ya se ha indicado, actualmente se puede apreciar que existe un acuerdo generalizado sobre el potencial epistémico de la escritura académica, dado que, el aprendizaje conlleva la construcción e incorporación de nuevos conocimientos sobre un área disciplinar específica, así como también acerca del proceso de escritura dentro de una nueva comunidad discursiva y de la autorregulación del pensamiento a lo largo de la composición de un texto.

Por tanto, teniendo en consideración los diferentes marcos teóricos, así como también los aportes terminológicos de diferentes autores, se puede concluir que existen diversas maneras de referirse a las categorías de creencias sobre la escritura (ver Tabla 3.4). Así, por ejemplo, Lavelle (1993) se refiere a creencias superficiales y creencias profundas (enfoques superficiales y enfoques profundos), las cuales hacen referencia al mayor o menor grado de atención a la audiencia, al tipo de revisión, al grado de involucramiento con el texto y a la toma de conciencia del proceso de escritura por parte de los estudiantes. Estas creencias, como se mencionó anteriormente, se vinculan con los postulados entregados por Bereiter y Scardamalia (1987; 1992) con sus nociones de decir el conocimiento y transformar el conocimiento, las cuales en general envuelven a todas las denominaciones creadas por los diferentes investigadores.

En el caso de White y Bruning (2005) se refieren a creencias transaccionales y creencias transmisionales de la escritura, denominaciones utilizadas también por Mateos et al. (2011) y Sander-Reio et al. (2014). Estos últimos indagan asimismo sobre las creencias relacionadas con la orientación hacia la audiencia y las creencias del proceso recursivo de la escritura.

Otro enfoque y denominación importantes son las de Villalón (2010) y Villalón y Mateos (2009), quienes indagan sobre las concepciones epistémicas y las concepciones reproductivas, relacionándolas con los procesos de escritura.

Por su parte, Ellis et al. (2007), utilizan los términos de concepción cohesiva y concepción fragmentada. La primera hace referencia a que los estudiantes poseen una relación estrecha con el contenido sobre el que escriben, en cambio, una concepción fragmentada se relaciona con una preocupación por aspectos superficiales y formales, como presentación y gramática al momento de escribir.

En relación con las terminologías utilizadas por los investigadores, Boscolo et al. (2007) señalan que, a pesar de que se utiliza una terminología diferente, todos los estudios enfatizan en que hay dos enfoques principales de la escritura por parte de los estudiantes, esto es, uno profundo versus uno superficial. Las conceptualizaciones señaladas anteriormente son solo algunos ejemplos de las denominaciones que se otorgan a las creencias acerca de la escritura académica, los cuales se pueden ampliar viendo la Tabla 3.4.

**Tabla 3.4.** Sistemas de categorización de las creencias sobre la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Autores</b>	<b>Sistemas de categorización</b>		
Scardamalia y Bereiter (1987; 1992)	Transformar el conocimiento	Decir el conocimiento	
Bigg (1988)	Enfoque profundo	Enfoque superficial	
Lavelle (1993)			
Lavelle y Zuercher (2001)			
White y Bruning (2005)	Creencias transaccionales	Creencias transmisionales	
Mateos et al. (2011)			
Sander-Reio et al. (2014)			
Villalón (2010)	Concepciones epistémicas	Concepciones reproductivas	
Villalón y Mateos (2009)			
Hernández (2012)	Creencias constructivas	Creencias reproductivas	
Ellis, et al. (2007)	Concepción cohesiva	Concepción fragmentada	
Boscolo, et al. (2007)	Creencias sobre la elaboración y la revisión	Creencias sobre el punto de vista personal	Creencias sobre las reglas y la transmisión del conocimiento

Para los fines de esta investigación se han adoptado las denominaciones de creencias constructivas y creencias restrictivas sobre la escritura para hacer referencia a las principales categorías de análisis. El establecimiento de estas denominaciones se debe a que, por una parte, se tuvieron en cuenta el tratamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista didáctico y, por otra parte, porque se considera que son las que mejor describen la relación entre el objeto de estudio y los aspectos analizados. Cabe considerar que en ningún momento se desmarcan de las denominaciones utilizadas por otros autores, ya que, también toman como base los postulados de Bereiter y Scardamalia (1987; 1992).

#### **3.4.3.1. Las creencias restrictivas sobre la escritura académica**

Las creencias restrictivas corresponden a una visión limitada y restringida sobre la escritura, por lo que las concepciones sobre la escritura de los estudiantes con este tipo de creencias se caracterizan porque estos no perciben la función epistémica de la escritura, ven la escritura como una herramienta que sirve para demostrar lo que se sabe, lo que conlleva a que el desempeño escritural de los educandos no sea el adecuado, ya que no consideran aspectos profundos al momento de escribir. Contemplan únicamente como criterio de valoración de un buen desempeño escritural la incorporación de todo el contenido que se pretende transmitir y la corrección lingüística. En general, el dominio de la escritura de estudiantes con este tipo de creencias se basa en la práctica y en el seguimiento de las reglas ortográficas. En cuanto al proceso de escritura, la planificación no se produce o tiene un papel menor y se centra en el contenido, mientras que la revisión tampoco tiene mucha importancia y se centra sobre todo en los aspectos formales más superficiales.

#### **3.4.3.2. Las creencias constructivas sobre la escritura académica**

Las creencias constructivas corresponden a una visión más amplia e integrativa de la composición escrita. Se considera que los estudiantes poseen creencias de base sobre la escritura que les permiten ir integrando y encajando de manera adecuada nueva información en sus estructuras mentales. Se parte de la idea de que los aprendizajes de los estudiantes son producto de la reconstrucción que estos van realizando a partir de la interacción que tienen con el medio social y cultural, así como con ellos mismos, dado que el conocimiento no es una copia exacta de la realidad, sino una reconstrucción que la persona realiza a partir de sus experiencias. En el caso de la escritura, la cual posee un fuerte potencial epistémico en las creencias constructivas, se considera que los estudiantes han descubierto e integrado los principios básicos que subyacen en ella, logrando incorporar a sus estructuras mentales los nuevos conocimientos de su comunidad disciplinar y los requisitos de los nuevos modos de escribir a los que se ven enfrentados en la universidad, gracias a las interacciones sociales con los profesores, compañeros, especialistas, etc., dado que, el docente orienta a los alumnos para que logren construir aprendizajes significativos.

Por tanto, aquellos estudiantes que presentan creencias constructivas sobre la escritura entienden que esta es un instrumento de aprendizaje útil para configurar el pensamiento. Durante el proceso de composición escrita atienden tanto a los aspectos conceptuales como a los formales con el fin de ajustarlos a los propósitos de la tarea encomendada, dado que consideran que el acto de redactar un texto va más allá de la buena ortografía y de la

organización lineal de las ideas y comprenden la escritura como una construcción que implica tanto a quien escribe como al contexto. Desde esa perspectiva, para los alumnos con creencias constructivas escribir significa reconstruir lo que se sabe sobre el tema, ajustándolo a elementos externos e internos, por ejemplo, ajustarse al propósito, a la situación comunicativa, al receptor o poseer riqueza informativa, entre otros (Camps, 1995; Camps & Castelló, 1996).

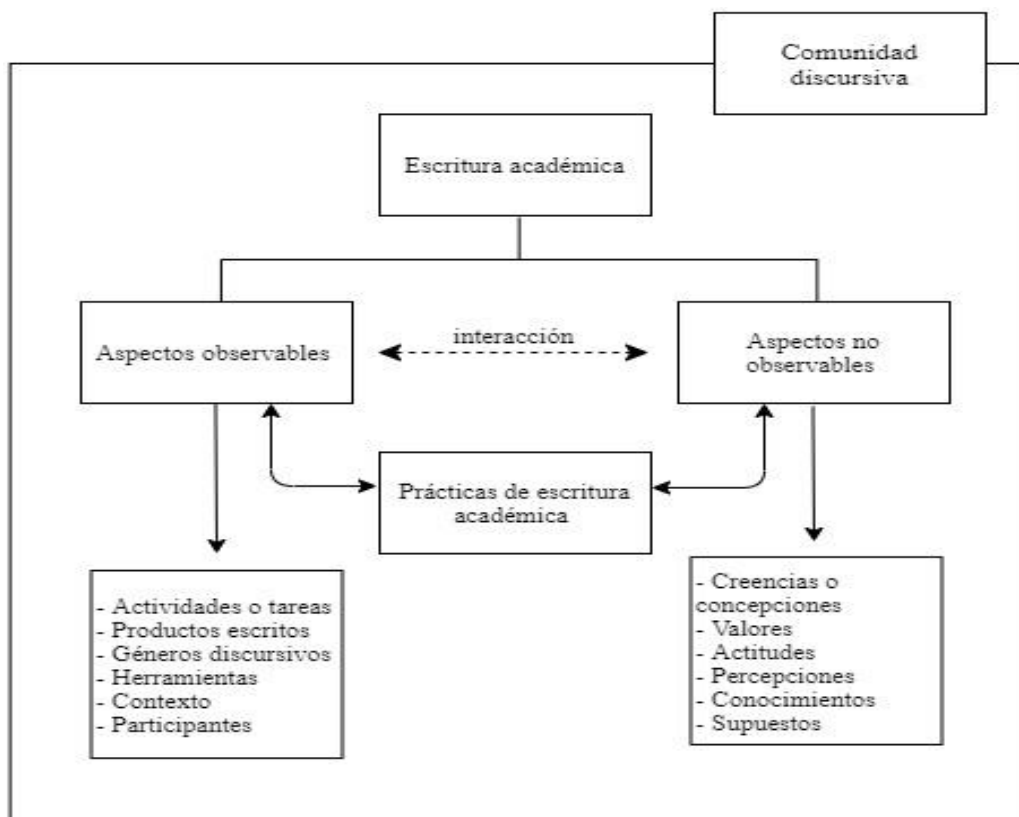
Por otra parte, los estudiantes con este tipo de creencias consideran que el acto de escribir no es inmediato, sino que necesita de un proceso de reflexión, para luego planificar, textualizar y revisar y saben, asimismo, que estas operaciones no son lineales, sino recursivas; es decir, que se pueden repetir en cualquier instante de la escritura para mejorar progresivamente el texto (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981).

### 3.4.4. La escritura académica: convergencia entre creencias y prácticas

En esta investigación se parte de la premisa de que la escritura académica está conformada tanto por aspectos observables como por aspectos no observables (ver Figura 3.15) los cuales están en constante interacción entre sí.

**Figura 3.15.** Aspectos observables y no observables de la escritura académica.

(Fuente: Elaboración propia)



Dentro de los primeros es posible encontrar las actividades de escritura, los textos o géneros, el contexto y los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que los

elementos no observables están compuestos por las creencias, las percepciones, las actitudes, los conocimientos, los supuestos, etc. que poseen tanto los estudiantes como los docentes en relación con la escritura.

Consideramos que la relación entre las prácticas de escritura y las creencias puede ser vista desde dos focos, es decir, desde la perspectiva del docente y del estudiante. Desde el foco del docente, si se piensa en las estrategias didácticas<sup>5</sup> que utiliza el profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, estas son el resultado de las decisiones que toma en función de sus ideas, conocimientos y creencias o concepciones, que influyen en las representaciones que posee acerca de los estudiantes, la planificación de la enseñanza y su actuar dentro del aula (Clark & Peterson, 1986), es decir son las encargadas de sostener la praxis pedagógica (Díaz et al., 2010). Por tanto, las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita que promueva el docente van a mostrar su alineación con el acto de enseñar, es decir, la forma particular en que estructura y recorta el campo de conocimiento y la manera en que despliega estrategias y actividades que cobran sentido dentro del contexto, las cuales en gran medida son el resultado de su historia personal y profesional, de sus percepciones de la realidad, perspectivas y limitaciones (Litwin, 1997)<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva de los estudiantes, hay que recordar que estos, mediante las creencias, desarrollan determinadas conceptualizaciones acerca de la escritura, las cuales desempeñan un papel importante en determinar la forma en que llevarán a cabo el proceso de escritura y, por tanto, la forma final del texto escrito. Ahora bien, dentro de las comunidades discursivas los estudiantes desarrollan, practican y refuerzan determinadas actividades de escritura que promueven una serie de creencias en relación con los modos de escribir aceptados dentro de ella, por lo que es posible esperar que, dentro del contexto discursivo, se generen y refuercen ciertas creencias sobre la escritura en función de las prácticas de escritura (ver Figura 3.16) predominantes (Hernández, 2012; Hernández & Rodríguez, 2018).

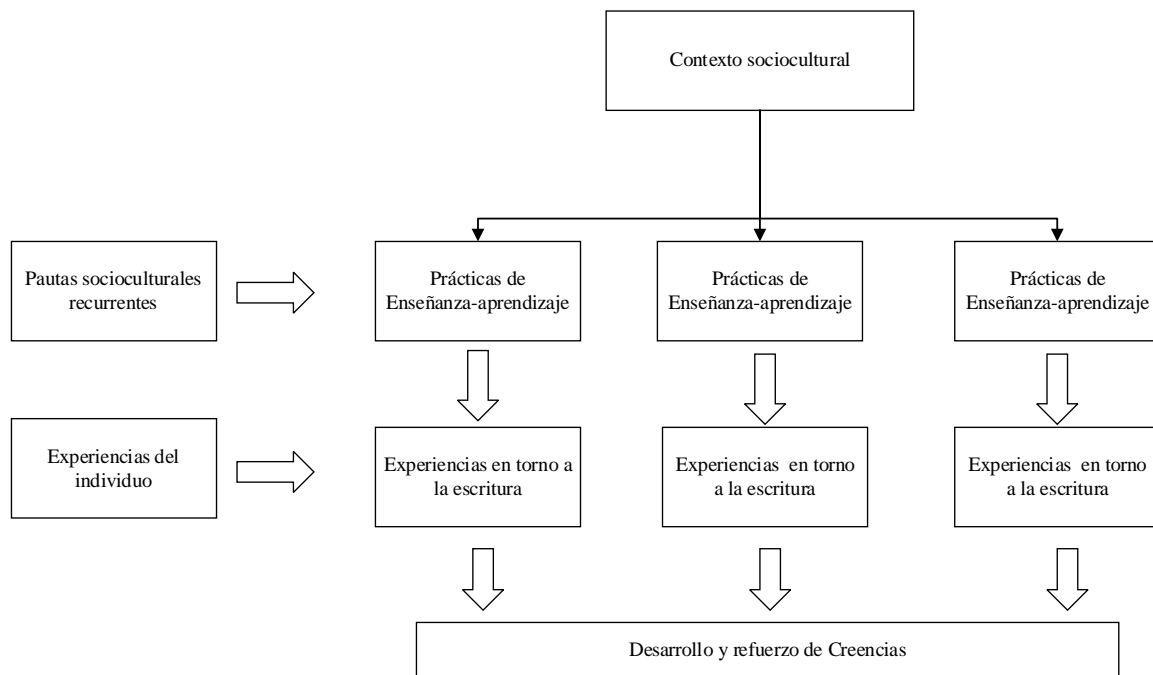
---

<sup>5</sup> Corresponden al conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por finalidad llevar a buen término la acción didáctica y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

<sup>6</sup> Litwin (1997) hace referencia a las prácticas de enseñanza, mientras que en el apartado se extrapolan sus ideas a las prácticas de enseñanza de la escritura.

**Figura 3.16.** Construcción de creencias a partir de las prácticas de escritura.

(Fuente: Elaborado a partir de Rodrigo et al., 1993, p. 54)





# **Capítulo 4. Marco metodológico**



## Capítulo 4

### Marco Metodológico

En este capítulo se enuncian los componentes principales del marco metodológico de la investigación. El capítulo se divide en dos apartados, el primero corresponde a los aspectos teóricos del marco metodológico, es decir, se exponen los elementos teóricos que fundamentan la metodología mixta utilizada en la investigación: las características principales de la metodología mixta, sus fortalezas y debilidades, entre otros aspectos. En el segundo apartado se describe el diseño metodológico del estudio, en el que se detallan los métodos, las técnicas de recogida de datos, los instrumentos de recogida de información, los participantes y el corpus de estudio, entre otros.

#### 4.1. Aspectos teóricos del marco metodológico

##### 4.1.1. *La investigación y sus enfoques*

A lo largo de la historia el ser humano ha buscado respuestas para los distintos fenómenos o problemas que se le presentan en su quehacer diario. Para obtener soluciones y ampliar los conocimientos científicamente ha desarrollado la actividad de investigación. El término investigación se entiende como un conjunto de procesos intelectuales y experimentales que abarcan un conjunto de métodos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el propósito de ampliar o generar conocimiento, ya sea desde la perspectiva científica, humanística o social. Por lo tanto, con el transcurso del tiempo han emergido diversas corrientes de pensamiento, tales como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología o el estructuralismo y diversos marcos interpretativos, como el realismo y el constructivismo, que han puesto en marcha distintas sendas en la búsqueda del conocimiento. Es así como surgen dos aproximaciones principales de la investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (ver Tabla 4.1). Asimismo, surgió un tercer enfoque, el mixto. Los tres enfoques de investigación emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para profundizar o generar conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2014).

##### 4.1.1.1. El enfoque cuantitativo

La metodología cuantitativa corresponde a una de las dos metodologías de investigación que históricamente se han usado en las ciencias empíricas y es típica de un planteamiento

científico positivista. En sí, el postulado principal del positivismo es que el conocimiento es válido cuando puede establecerse en referencia a lo que se ha podido constatar por medio de la experiencia.

Este tipo de enfoque se focaliza en los aspectos observables que son susceptibles de cuantificación, por lo que emplea la estadística para el análisis de los datos. Además, utiliza la recogida de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el propósito de establecer comportamientos y probar teorías.

#### 4.1.1.2. El enfoque cualitativo

Al igual que la metodología cuantitativa, la metodología cualitativa corresponde al otro método de investigación que tradicionalmente se ha utilizado en las ciencias empíricas. Este enfoque es característico de los planteamientos científicos fenomenológicos y tiene sus orígenes en la antropología, en la cual se busca una comprensión global del fenómeno estudiado, la cual no es traducible en términos matemáticos.

Este tipo de enfoque se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación y postula que lo subjetivo no solo puede ser fuente de conocimiento, sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Algunos ejemplos de este tipo de aproximación metodológica son: la etnografía, la teoría fundamentada, la investigación acción, el análisis del discurso, etc.

**Tabla 4.1.** Principales ventajas de los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación.

(Fuente: Adaptación de Johnson & Turner, 2003)

Ventajas método cuantitativo	Ventajas método cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba y valida la construcción de teorías acerca de cómo y por qué ocurren los fenómenos.</li> <li>• La prueba de hipótesis se construye antes de la recogida de datos.</li> <li>• La información obtenida se puede generalizar cuando los datos se basan en muestreo aleatorio de un tamaño suficiente.</li> <li>• La facilidad para obtener los datos permite hacer predicciones cuantitativas.</li> <li>• Los investigadores pueden construir situaciones que eliminan la influencia de confusiones de muchas variables. Permite una mayor credibilidad en la medición de la relación causa-efecto.</li> <li>• La recogida de datos usando métodos cuantitativos es relativamente rápida.</li> <li>• Aporta precisión, cantidad y datos numéricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los datos están basados en categorías de significado.</li> <li>• Es útil para estudiar en profundidad un limitado número de casos.</li> <li>• Es útil para describir fenómenos complejos.</li> <li>• Provee información de casos individuales.</li> <li>• Puede comparar casos cruzados y análisis.</li> <li>• Provee una comprensión y descripción de los fenómenos que forman parte de la experiencia personal de la gente.</li> <li>• Puede describir ricamente detalles, fenómenos, así como su situación y profundidad en el contexto local.</li> <li>• Se identifican factores contextuales y fijos relacionados con el fenómeno de interés.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El análisis de los datos consume menos tiempo.</li> <li>• Los resultados de la investigación son relativamente independientes del investigador (efecto del tamaño, significación estadística).</li> <li>• Puede tener una alta credibilidad con pocas personas.</li> <li>• Es útil para estudiar un amplio número de personas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede estudiar la dinámica de los procesos.</li> <li>• Puede usarse primariamente el método cualitativo como teoría central y generar inductivamente una teoría tentativa y explicativa acerca del fenómeno.</li> <li>• Puede determinarse cómo los participantes “interpretan constructos”.</li> <li>• Los datos usualmente son recogidos de modo natural.</li> <li>• La aproximación cualitativa responde a situaciones locales, condiciones y necesidades.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 4.1.1.3. El enfoque mixto

Como se ha mencionado anteriormente, al momento de pensar en los posibles enfoques que puede tener una investigación, ya sea en ciencias humanas o en ciencias sociales, se tiende a pensar inmediatamente en los métodos cualitativos o cuantitativos. Sin embargo, más allá de los recursos y particularidades de cada perspectiva metodológica, estos pueden ser contemplados desde dos ángulos, es decir, como métodos opuestos e irreconciliables, o bien, como métodos complementarios. Esta última forma de concebir la interacción e integración entre dos métodos distintos es la que se conoce como metodología mixta, investigación mixta o métodos mixtos (Brewer & Hunter, 1990; Greene et al., 1989).

Tashakkori y Creswell (2007) definen el método mixto como “la investigación en la que el investigador recopila y analiza datos, integra los hallazgos y extrae inferencias utilizando enfoques o métodos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o programa de investigación” (p. 4). Por su parte, Hernández Sampieri y Mendoza (2008) señalan que corresponde a un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como también su integración y discusión conjunta con el fin de efectuar inferencias a partir de toda la información recabada y, de este modo conseguir un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (v. Figura 4.1). Por su parte, para Creswell y Plano Clark (2011), es una estrategia de investigación con la cual el investigador recolecta, analiza e integra datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio. Asimismo, otros autores manifiestan que los métodos mixtos conforman una clase de diseños de investigación que emplean las aproximaciones cuantitativa y cualitativa para elegir tipos de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimientos de análisis e inferencias (Curry & Nunez-Smith, 2015; Ivankova, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003). En las conceptualizaciones anteriores se puede ver que en la

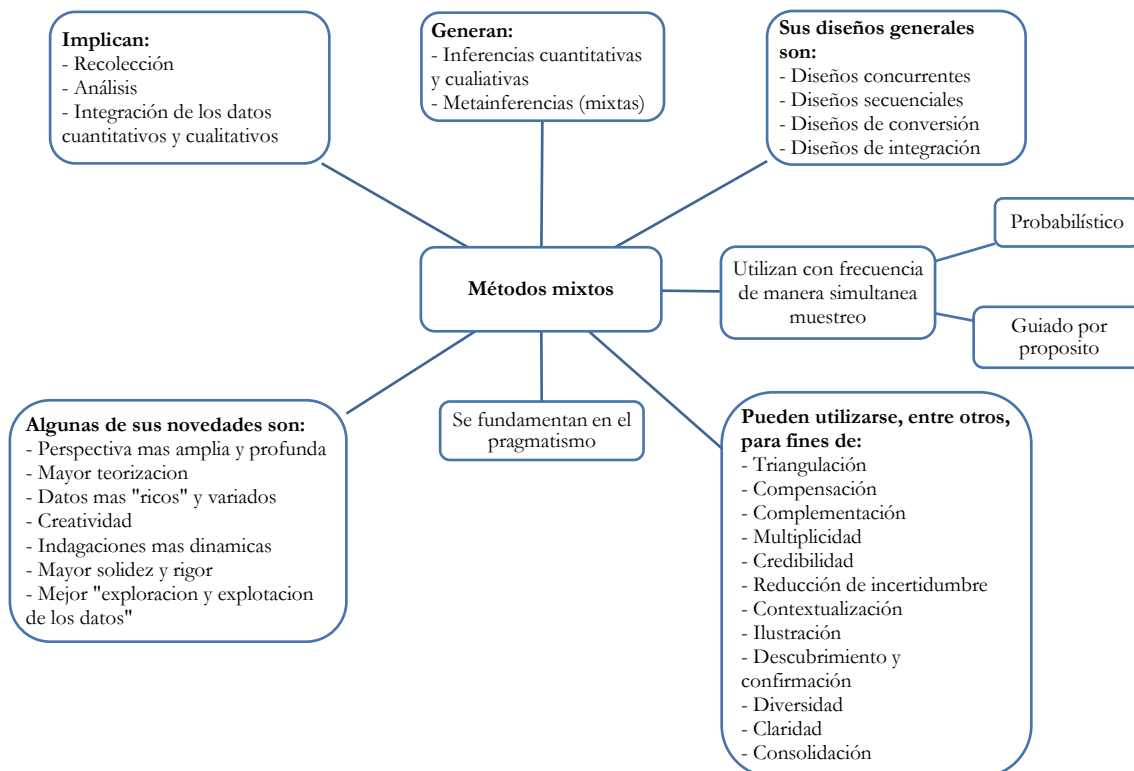
investigación mixta se integran como mínimo un componente cuantitativo y un componente cualitativo dentro de una misma investigación o estudio, dado que la aplicación de una metodología mixta dentro de una misma investigación puede repercutir favorablemente en una mejor comprensión de los conceptos y los problemas que se investigan.

Los métodos mixtos se valen de múltiples fuentes de información, las cuales se integran de diversas formas para fundamentar un análisis más comprensivo sobre la problemática indagada. Por tanto, un estudio con metodología mixta trasciende lo cualitativo o lo cuantitativo, dado que, gracias a la interacción entre ellos se van compensando las limitaciones de ambos métodos. Eso permite que se obtenga una visión más amplia que favorece y fortalece la interpretación de los resultados de la investigación.

El principio fundamental de la investigación mixta es, por tanto, que los investigadores deben combinar de forma reflexiva y estratégica los métodos cualitativos y cuantitativos, los enfoques, los procedimientos, los conceptos y otras características de los paradigmas de forma que se produzca un diseño global con puntos fuertes múltiples (divergentes y convergentes) y complementarios y, que los puntos débiles que no se solapen (Brewer & Hunter, 1990; Johnson & Turner, 2003; Webb et al., 1981).

**Figura 4.1.** Síntesis de los métodos mixtos.

(Fuente: Hernández Sampieri et al., 2014)



#### 4.1.1.3.1. *Propósitos de los métodos mixtos*

Como se ha indicado, el propósito central de la metodología mixta reside en la retroalimentación entre los métodos cualitativos y cuantitativos desde una metodológica única y coherente, que otorgue un grado de comprensión más cercana acerca de la complejidad del objeto de investigación, es decir, la combinación de métodos debe contribuir a ampliar y fortalecer las conclusiones del estudio y a responder a las preguntas de investigación.

En términos generales, se contemplan varios atributos que justifican la utilización combinada de los métodos, los cuales exceden a la triangulación, que fue considerada tradicionalmente como el objetivo principal de la utilización de los métodos mixtos. El número de posibles propósitos para realizar la combinación es muy grande y va en aumento, por lo que no es posible proporcionar una lista exhaustiva; sin embargo, a continuación, se presentan 14 posibles propósitos (Bryman, 2006, 2008; Greene, 2007; Hernández Sampieri et al., 2014; Tashakkori & Teddlie, 2008):

- La triangulación: proporciona convergencia, confirmación o correspondencia o no, de los resultados obtenidos mediante métodos cuantitativos y cualitativos.
- La complementariedad: permite obtener un mayor entendimiento o clarificación de los resultados obtenidos mediante un método sobre la base de los resultados obtenidos a partir del otro método.
- El desarrollo: mediante la utilización de los resultados de un método se ayuda a extender o informar al otro método en diversos aspectos, tales como el muestreo, los procedimientos, la recogida y el análisis de los datos, entre otros.
- La iniciación: permite descubrir contradicciones, paradojas, nuevas perspectivas y marcos de referencia, así como también, la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro.
- La expansión: se puede extender la amplitud y el rango de investigación utilizando diversos métodos en distintas etapas del proceso investigativo. En otras palabras, un método puede ampliar el conocimiento obtenido por medio del otro.
- La visión holística: posibilitan lograr un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado.
- La compensación: un método puede mostrar elementos que el otro no, las debilidades de cada método pueden ser enmendadas por su parte contraria.

- La diversidad: permite disponer de puntos de vista variados o divergentes del fenómeno estudiado. En otras palabras, los métodos mixtos proporcionan distintas lentes (ópticas) para estudiar el problema.
- La credibilidad: hace referencia a que las sugerencias del empleo de ambos enfoques mejoran la integridad de los hallazgos.
- El contexto: hace referencia a los casos en los que la combinación se justifica porque proporciona comprensión contextual junto con hallazgos generalizables y externamente válidos o por las relaciones entre variables descubiertas por medio de una encuesta.
- La ilustración: permite el uso de datos cualitativos para ilustrar los hallazgos cuantitativos.
- La utilidad: hace referencia a que la combinación de los dos enfoques puede ser más útil para los profesionales.
- Confirmar y descubrir: esto implica usar datos cualitativos para generar hipótesis y usar investigación cuantitativa para probarlas dentro de un solo proyecto.
- La diversidad de puntos de vista: alude a combinar las perspectivas de los investigadores y los participantes a través de la investigación cuantitativa y cualitativa respectivamente, y descubrir las relaciones entre las variables a través de la investigación cuantitativa, al mismo tiempo que se revelan los significados entre los participantes de la investigación a través de la investigación cualitativa (Bryman, 2006).

#### 4.1.1.3.2. *Ventajas y desventajas de la metodología mixta*

La utilización del método mixto en las investigaciones conlleva una serie de ventajas, así como también, desventajas. Una de las ventajas primordiales de la metodología mixta es que otorga a los investigadores la posibilidad de realizar un estudio más amplio y completo, por una parte, porque el dominio de la investigación es menos limitado debido a que tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos incrementan las posibilidades de análisis y contrastes dentro de la investigación, por otra parte, la combinación de técnicas podría disminuir las desventajas de la utilización de cada método por separado (Morse, 2003).

Los defensores de esta metodología señalan que su utilización permite mejorar la calidad general de la investigación, manifestando que los enfoques cualitativos y cuantitativos son compatibles y se pueden combinar, siempre que se respeten los principios que sustentan a cada tipo de investigación y se establezca una combinación de enfoques y técnicas bien sopesada



que posibilite a abordar las preguntas de investigación (Brewer & Hunter, 1990; Cook & Reichardt, 1979; Morgan, 1998; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Pring, 2000; Reichardt & Rallis, 1994; Teddlie & Tashakkori, 2009).

De acuerdo con Johnson y Christensen (2014), las ventajas y desventajas del método mixto son las siguientes (Ver Tabla 4.2).

**Tabla 4.2.** Ventajas y desventajas del método mixto.

(Fuente: Adaptación de Johnson & Christensen, 2014)

<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los datos cualitativos se pueden utilizar para añadir significado a los datos cuantitativos.</li> <li>• Los datos cuantitativos se pueden utilizar para otorgar precisión a los datos cualitativos.</li> <li>• Se pueden combinar estratégicamente los puntos fuertes de la investigación cuantitativa y cualitativa en un solo estudio para cubrir mejor un solo propósito o para cubrir bien varios propósitos en un solo estudio.</li> <li>• El investigador puede generar y probar una teoría fundamentada de métodos mixtos.</li> <li>• Se puede responder a una gama más amplia y completa de preguntas de investigación, dado que el investigador no está limitado a un solo método o enfoque de investigación.</li> <li>• Se pueden proporcionar respuestas más completas, profundas y significativas a la pregunta de investigación.</li> <li>• Se puede estudiar y vincular simultáneamente la causalidad nomotética (general) e idiográfica (particularista), vincular la teoría y la práctica y producir “teoría práctica”.</li> <li>• En un mismo estudio, el investigador puede utilizar los puntos fuertes de un método para superar los puntos débiles del otro método.</li> <li>• Permite aportar pruebas más sólidas en la conclusión mediante la convergencia y la corroboración de los resultados. (principio de la triangulación).</li> <li>• Se pueden aportar conocimientos y comprensión que podrían perderse cuando se utiliza un solo método.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede resultar difícil para un solo investigador llevar a cabo una investigación cualitativa y cuantitativa, especialmente si se espera que dos o más enfoques se realicen simultáneamente (es decir, el estudio podría requerir un equipo de investigación).</li> <li>• El investigador tiene que aprender sobre los múltiples métodos y enfoques y entender cómo mezclarlos adecuadamente.</li> <li>• Los puristas metodológicos sostienen que siempre se debe trabajar dentro de un paradigma cualitativo o cuantitativo.</li> <li>• Es más caro.</li> <li>• Es más lento.</li> <li>• Algunos de los detalles de la investigación mixta aún deben ser resueltos por los metodólogos de la investigación. por ejemplo, los problemas de la mezcla de paradigmas, las técnicas para analizar cualitativamente los datos cuantitativos, cómo integrar los datos y las inferencias, y cómo interpretar los resultados conflictivos.</li> </ul>

- 
- Los datos cualitativos pueden identificar problemas de medición cuantitativa y ayudar al investigador a rectificar dichos problemas.
  - Los componentes cualitativos pueden proporcionar un bucle exploratorio y de retroalimentación en estudios que de otro modo serían cuantitativos.
  - Los datos cuantitativos pueden introducir la comprensión de la cantidad y la frecuencia en estudios que de otro modo serían cualitativos.
  - Los enfoques de muestreo cuantitativos pueden utilizarse para aumentar la generalización de los resultados cualitativos.
  - La combinación de la investigación cualitativa y cuantitativa produce un conocimiento integrado que informa mejor sobre la teoría y la práctica.
- 

#### ***4.1.2. El diseño de investigación con metodología mixta***

Cuando se desarrolla una investigación mixta es importante que el investigador examine y discuta la mejor manera en que se puede combinar y analizar la información por medio de ambos métodos. Las investigaciones mixtas se pueden caracterizar en función de los efectos de la combinación de métodos, por lo cual es imprescindible comprender la jerarquía de los métodos dentro del estudio, por ejemplo, si es el método cuantitativo el que predomina sobre el cualitativo o a la inversa, o bien la secuencia en que los métodos serán utilizados, dado que el método mixto supone la integración de los datos derivados la utilización de ambas metodologías. Por tanto, existen diversas dimensiones que el investigador debe considerar al momento de diseñar un estudio de método mixto, entre ellas están: el propósito, el enfoque teórico, el tiempo y el momento de la integración.

- Propósito de la integración: este punto alude al objetivo que cumple en la investigación la integración de métodos, es decir, se utilizan para: contrastar o comparar resultados; integrar perspectivas de análisis o resultados; mostrar controversias; informar al otro método, conectar un método con el otro; anidar o incrustar un método dentro de otro, etc.
- El enfoque teórico de la investigación: corresponde al enfoque metodológico que guía la investigación, si ambos ostentan la misma prioridad, tendrán igualdad de estatus. Por ejemplo, si una investigación se centra primordialmente en la exploración y la descripción, su enfoque teórico correspondería al inductivo o cualitativo, en cambio,

si se centra en las pruebas y en las predicciones, su enfoque teórico sería el deductivo o cuantitativo.

En el caso de métodos mixtos (Figura 4.2.), el componente que corresponde al enfoque teórico dominante se le denomina componente núcleo y al otro componente se le denomina componente complementario. Por lo tanto, al transcribir esta composición del diseño, el componente central se escribe en mayúsculas y el componente complementario en minúsculas. Por ejemplo, en un diseño CUAN → cual, se asigna mayor peso a los datos provenientes del componente cuantitativo (componente núcleo). Lo anterior supone que debido al carácter decisivo del componente núcleo, este debe ser capaz de sostenerse por sí solo, por lo que debe ser implementado rigurosamente. El componente suplementario no tiene por qué ser independiente (Morse & Niehaus, 2009; Schoonenboom & Johnson, 2017).

- Temporalidad: se refiere al momento en que intervienen los métodos del estudio, sobre todo en lo relacionado con el muestreo, a la recogida y el análisis de los datos, así como también, a la interpretación de resultados. A tal efecto los componentes pueden ejecutarse de manera secuencial (primero un método y luego el otro) o concurrente (ambos métodos simultáneamente). Por lo tanto, representa la sincronización de los dos componentes. Esta sincronización tiene dos aspectos importantes: la simultaneidad y la dependencia (Schoonenboom & Johnson, 2017).

En cuanto a la simultaneidad, esta constituye la base de la diferenciación entre diseños concurrentes y secuenciales, dado que, por ejemplo, en un diseño secuencial el componente cuantitativo precede al componente cualitativo o viceversa. En cambio, en un diseño concurrente, los dos componentes se ejecutan simultáneamente. De acuerdo con la notación de Morse (1991, en Schoonenboom & Johnson, 2017) la secuencialidad se representa con una “→” y la concurrencia con un signo “+”.

El otro aspecto es la dependencia, esto se refiere al grado de dependencia que existe entre los componentes de cada método utilizado. Por ejemplo, dos componentes de investigación son dependientes cuando la implementación del segundo componente depende de los resultados del análisis de datos del primer componente. En cambio, dos componentes son independientes, si su implementación no depende de los resultados del análisis de datos del otro componente.

**Figura 4.2.** Matriz de diseño de métodos mixtos

((Fuente: Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 22)

		Tiempo	
		Concurrente	Secuencial
Énfasis	Estado igual	CUAL + CUAN	CUAL → CUAN
	Estado dominante	CUAL + cuan	CUAL → cuan cual → CUAN CUAN → cual
		CUAN + cual	cuan → CUAL

- La etapa de integración: remite a en qué momento de la investigación se utiliza la integración de métodos, es decir, durante la concepción, el análisis o la interpretación de datos. En este punto es cuando los componentes se integran y es uno de los aspectos importantes en el diseño de investigación con métodos mixtos.

En el caso de Morse y Niehaus (2009) identifican dos posibles puntos de integración: la integración en los resultados y la integración en la etapa analítica. En el primer caso, cuando se escriben los resultados del primer componente, los resultados del segundo componente se agregan e integran. En el segundo caso, a una primera etapa analítica de un componente cualitativo le sigue una segunda etapa analítica, en la que se cuantifican los temas identificados en la primera etapa analítica. Los resultados del componente cualitativo en última instancia, y antes de anotar los resultados de la fase analítica en su conjunto, se vuelven cuantitativos (Schoonenboom & Johnson, 2017). Por su parte, Teddlie y Tashakkori (2009) distinguen cuatro posibles etapas de integración: la etapa de conceptualización, la etapa experimental metodológica (recogida de datos), la etapa experimental analítica (análisis de datos) y la etapa inferencial, señalando que las cuatro etapas son puntos potenciales de integración.

#### 4.1.2.1. Principales tipologías de diseños de método mixto

Cuando se investigan fenómenos complejos, la utilización de más de un método de investigación incrementa las opciones de comprender en profundidad la problemática estudiada, por lo que los métodos mixtos resultan de gran ayuda al momento de llevar a cabo una investigación; sin embargo, este tercer enfoque de investigación es relativamente nuevo, por lo que no existen acuerdos generalizados al momento de clasificar los distintos diseños disponibles. Además, tal como indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), cada investigación con metodología mixta entraña un trabajo único y un diseño propio. No obstante, los teóricos han identificado patrones repetitivos, por lo que han establecido ciertas taxonomías que permiten clasificar los diseños. Cabe destacar que una tipología tiene varios propósitos, entre los cuales están el orientar la práctica investigativa, legitimar el campo,

propiciar nuevas posibilidades, contribuir como una herramienta pedagógica útil (Teddlie & Tashakkori, 2009).

En cuanto a las distintas clasificaciones, tenemos en primer lugar la de Creswell y Plano Clark (2011), la cual luego fue ampliada. Una primera clasificación de los diseños corresponde a la siguiente:

#### 4.1.2.1.1. *Diseño de triangulación*

Posiblemente, este es el diseño más conocido de los métodos mixtos. El propósito principal de este diseño es recabar datos diferentes pero complementarios, combinando las fortalezas de ambas metodologías (cualitativa y cuantitativa) en función de un mismo problema de investigación. Este diseño se usa cuando un investigador quiere comparar y contrastar directamente los resultados estadísticos cuantitativos con hallazgos cualitativos o validar o ampliar los resultados cuantitativos con datos cualitativos. La recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se realiza al mismo tiempo, para luego integrar las dos formas de datos con el fin de comprender mejor el problema de investigación.

Una variante de este diseño es el modelo de convergencia o paralelo, el cual consiste en que el investigador recopila y analiza datos cuantitativos y cualitativos por separado sobre un mismo fenómeno y, luego, convergen los diferentes resultados, ya sea mediante la comparación y la contrastación, durante la interpretación. Por lo general se utiliza este modelo cuando se quiere comparar o validar, confirmar o corroborar resultados cuantitativos con hallazgos cualitativos. El propósito de este modelo es elaborar conclusiones válidas y bien fundamentadas sobre un fenómeno.

#### 4.1.2.1.2. *Diseño exploratorio*

Este diseño mixto está constituido por dos etapas y su propósito principal es que los resultados de la metodología utilizada en la primera etapa de la investigación (cualitativa) contribuyan en el desarrollo o a informar la segunda etapa cuantitativa. El diseño exploratorio se basa en el supuesto de que la exploración es una condición necesaria para la segunda etapa del estudio. Puesto que este diseño comienza con la metodología cualitativa, es el más adecuado para explorar un fenómeno (Creswell et al., 2003) y, también, el más útil cuando un investigador necesita desarrollar y probar un instrumento que no está disponible (Creswell, 1999; Creswell et al., 2004) o para identificar variables desconocidas que se deben estudiar cuantitativamente. De igual forma, es apropiado para generalizar los resultados a diferentes grupos, para probar aspectos de una teoría o clasificación emergente o explorar un fenómeno en profundidad y luego medir su prevalencia (Creswell & Plano Clark, 2011).

#### 4.1.2.1.3. *Diseño explicativo*

Corresponde a un diseño de métodos mixtos en dos fases o etapas. El objetivo principal de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos de la primera etapa cuantitativa (Creswell et al., 2003). Inicialmente, Creswell et. al plantearon el denominado diseño integrado (ímbricado, incrustado) en el que la metodología secundaria sirve para apoyar al estudio central, el cual recoge los datos correspondientes a la otra metodología. El principio que rige este tipo de diseños postula que no es suficiente un conjunto de datos exclusivamente de una u otra metodología (cuantitativa o cualitativa) debido a que se plantean distintas preguntas de investigación que requieren ser respondidas con diferentes tipos de datos. Se utiliza este tipo de diseño cuando los investigadores necesitan incorporar datos cualitativos o cuantitativos para responder una pregunta de investigación dentro de un estudio en gran parte cuantitativo o cualitativo. Este diseño es especialmente de utilidad cuando un investigador requiere incrustar un componente cualitativo dentro de un diseño cuantitativo, como en el caso de un diseño experimental o correlativo (Creswell & Plano Clark, 2007).

Posteriormente, estos autores plantearon una clasificación que contiene seis diseños de uso común (Creswell & Plano Clark, 2011), los cuales son:

- Diseño paralelo convergente (triangulación): en este diseño los métodos cuantitativos y cualitativos de la investigación se realizan de forma independiente y sus resultados se combinan en la interpretación general.
- Diseño secuencial explicativo: en este tipo de diseños existe una primera fase de recopilación y análisis de datos cuantitativos que luego es seguida por la recopilación de datos cualitativos, los cuales se utilizan para explicar los resultados cuantitativos iniciales.
- Diseño secuencial exploratorio: en este diseño se realiza una primera fase de recopilación y análisis de datos cualitativos, la cual es seguida por la recopilación de datos cuantitativos para probar o generalizar los resultados iniciales cualitativos.
- Diseño integrado: en este tipo de diseños a un diseño cualitativo o cuantitativo tradicional se le agrega una hebra del otro tipo de método para mejorar el diseño general.
- Diseño transformativo: en este tipo de diseños, un marco teórico transformador (el feminismo o la teoría crítica de la raza) da forma a la interacción, a la prioridad, a la sincronización y a la mezcla de los componentes cualitativo y cuantitativo.

- Diseño multifase: en este tipo de diseños más de dos fases o hebras secuenciales y concurrentes se combinan durante un período de tiempo dentro de un programa de estudio que aborda un objetivo general del programa.

Por su parte, Schoonenboom y Johnson (2017) adaptaron la clasificación de Teddlie y Tashakkori (2009), presentando los siguientes diseños:

- Diseños mixtos paralelos: en este tipo de diseños, uno de los enfoques tiene dos o más componentes cuantitativos y cualitativos paralelos, ya sea con un intervalo de tiempo mínimo o simultáneo. Los resultados de la trama se integran en metainferencias después de que se realizan los análisis por separado. En esta clase de diseños se responden preguntas de investigación CUAN y CUAL relacionadas o bien, se abordan aspectos de la misma pregunta de investigación mixta.
- Diseños secuenciales mixtos: en estos diseños, los hilos CUAL y CUAN se realizan por medio de fases cronológicas, y los procedimientos de la fase posterior dependen de los resultados de la fase precedente. Las preguntas de investigación están interrelacionadas y en algunos casos evolucionan durante el estudio.
- Conversión de diseños mixtos: en esta clase de diseños que son paralelos, la combinación se genera cuando un tipo de datos (cuantitativos o cualitativos) es transformado en otro tipo y luego se analiza. Los descubrimientos adicionales se agregan a los resultados. Este diseño busca dar respuesta a aspectos relacionados de la misma pregunta de investigación.
- Diseños mixtos multinivel: estos diseños pueden ser paralelos o secuenciales. La combinación de enfoques se produce en varios niveles de análisis, dado que los datos CUAN y CUAL se analizan e integran para responder aspectos relacionados de la misma pregunta de investigación.
- Diseños mixtos totalmente integrados: en esta clase de diseños, la mezcla de enfoques se genera de forma interactiva en todas las etapas del estudio. En cada etapa, un enfoque afecta la formulación del otro y pueden ocurrir múltiples tipos de procesos de implementación.
- Diseños híbridos: son aquellos que incluyen combinaciones complejas de dos o más de los otros tipos de diseño.

Otro tipo de diseño es el propuesto por Morse y Niehaus (2009) quienes enumeraron ocho diseños de métodos mixtos y, además, señalaron que los investigadores desarrollan

combinaciones más complejas cuando la investigación lo requiere. La clasificación de estos autores es la siguiente:

- CUAL + cuan: corresponde a un diseño inductivo-simultáneo donde el componente central es cualitativo y el componente complementario es cuantitativo.
- CUAL → cuan: se ajusta a un diseño inductivo-secuencial, donde el componente central es el cualitativo y el componente complementario es el cuantitativo.
- CUAN + cual: pertenece a un diseño deductivo-simultáneo, en el cual el componente central es cuantitativo y el componente complementario es cualitativo.
- CUAN → cual: responde a un diseño deductivo-secuencial, donde el componente central es cuantitativo y el componente complementario es cualitativo.

Por su parte, Johnson y Christensen (2017) construyeron un conjunto de diseños de métodos mixtos.

- CUAL + CUAN: corresponde a un diseño concurrente de igual estatus.
- CUAL + cuan: se refiere a un diseño concurrente cuyo enfoque teórico dominante es el cualitativo.
- CUAN + cual: pertenece a un diseño concurrente cuyo enfoque teórico dominante es el cuantitativo.
- CUAL → CUAN: corresponde a un diseño secuencial de igual estatus.
- CUAN → CUAL: se refiere a un diseño secuencial de igual estatus.
- CUAL → cuan: corresponde a un diseño secuencial impulsado teóricamente desde la perspectiva cualitativa.
- cual → CUAN: corresponde a un diseño secuencial impulsado teóricamente desde la perspectiva cuantitativa.
- CUAN → cual: pertenece a un diseño secuencial impulsado teóricamente desde la perspectiva cuantitativa.
- cuan → CUAL (diseño secuencial impulsado teóricamente desde la perspectiva cualitativa).

## 4.2. Diseño de la investigación

El diseño de una investigación corresponde a la estructura que guía la planificación, la implementación y el análisis del estudio para lograr dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación planteadas (Driessnack et al., 2007). Este trabajo corresponde a un estudio de caso focalizado en los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria



de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia y en los docentes que les imparten clases. El diseño del estudio es mixto, cuantitativo y cualitativo, con el fin de que exista cierta compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual (Flick, 2018, p. 281), ya que, tal y como se ha señalado en el punto anterior, la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 532). Los métodos utilizados se diferencian y a la vez se complementan, permitiendo desvelar la naturaleza caleidoscópica (Pozo et al., 2006) del objeto de estudio.

Para el desarrollo del método mixto se recabaron datos de tipo cuantitativo y cualitativo. En relación con los datos cuantitativos, se recogió información acerca de las creencias y las prácticas de escritura académica mediante la aplicación de dos cuestionarios de respuestas cerradas con escala Likert a estudiantes universitarios y a profesores universitarios. En cuanto a los datos cualitativos, se obtuvieron mediante la realización de entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes encuestados previamente. El tipo de muestreo utilizado en la investigación fue no probabilístico, es decir, se utilizó un muestreo por conveniencia, ya que los estudiantes y los profesores participantes en el estudio fueron tomados por cuestiones de disponibilidad y accesibilidad. Sin desmedro de lo anterior, hay que señalar la deseabilidad de haber accedido a un universo mayor y diverso de participantes.

Las creencias y las prácticas de escritura académica cuentan con una naturaleza diversa y polifacética, ya que dependen de diversos factores para su formación y actuación dentro del aula de clases, entre dichos factores es posible encontrar los aspectos académicos, sociales, culturales, etc., lo cual hace comprensible que acceder a ellas no sea simple, ya que la ejecución y exteriorización, tanto de las creencias como de las prácticas de escritura, no se puedan comprender ni profundizar adecuadamente sin la metodología apropiada. Con la finalidad de revelar de manera fidedigna estos objetos de estudio, se consideró necesario aplicar diversos focos y procedimientos que se complementaran, según el concepto de convergencia metodológica de Pozo y Rodrigo (2001), especialmente, porque las respuestas a instrumentos cuantitativos como los cuestionarios, se puede ver afectada por factores externos como la deseabilidad social, por lo que es necesario estudiar las creencias y las prácticas a través de otros medios y procedimientos como el análisis de entrevistas semiestructuradas.

La elección del diseño de este estudio se realizó en función de la adecuación metodológica con el objeto de estudio, utilizándose un diseño de método mixto, con igualdad de estatus y de orden secuencial, siguiendo una secuencia CUANTITATIVA – CUALITATIVA. De

acuerdo con el alcance de la investigación, se podría clasificar como un estudio de caso con un diseño secuencial explicativo, con integración de datos en la fase inferencial y cuyo propósito fue obtener un mayor entendimiento sobre el problema investigado mediante la complementariedad de los datos cuantitativos y cualitativos.

#### 4.2.1. Fases y etapas de la investigación

##### 4.2.1.1. Fase cuantitativa

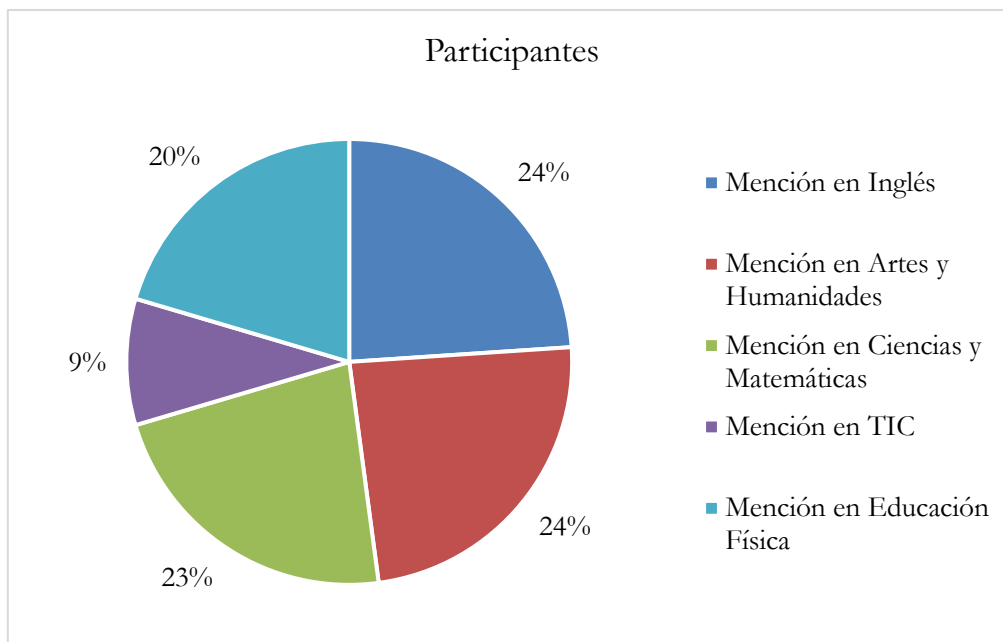
La aproximación cuantitativa tiene un diseño no experimental transversal de tipo descriptivo y correlacional.

##### 4.2.1.1.1. Muestra

La muestra de este estudio está conformada por 142 estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia de cinco especialidades diferentes, tales como, Lengua Extranjera: Inglés, Artes y Humanidades, Ciencias y Matemáticas, TIC y Educación Física (ver Figura 4.3) con un total de 46 hombres y 96 mujeres. A estos se suman 20 profesores pertenecientes a distintas áreas del conocimiento dentro de la misma facultad de la Universidad de Valencia.

**Figura 4.3.** Porcentaje de participantes.

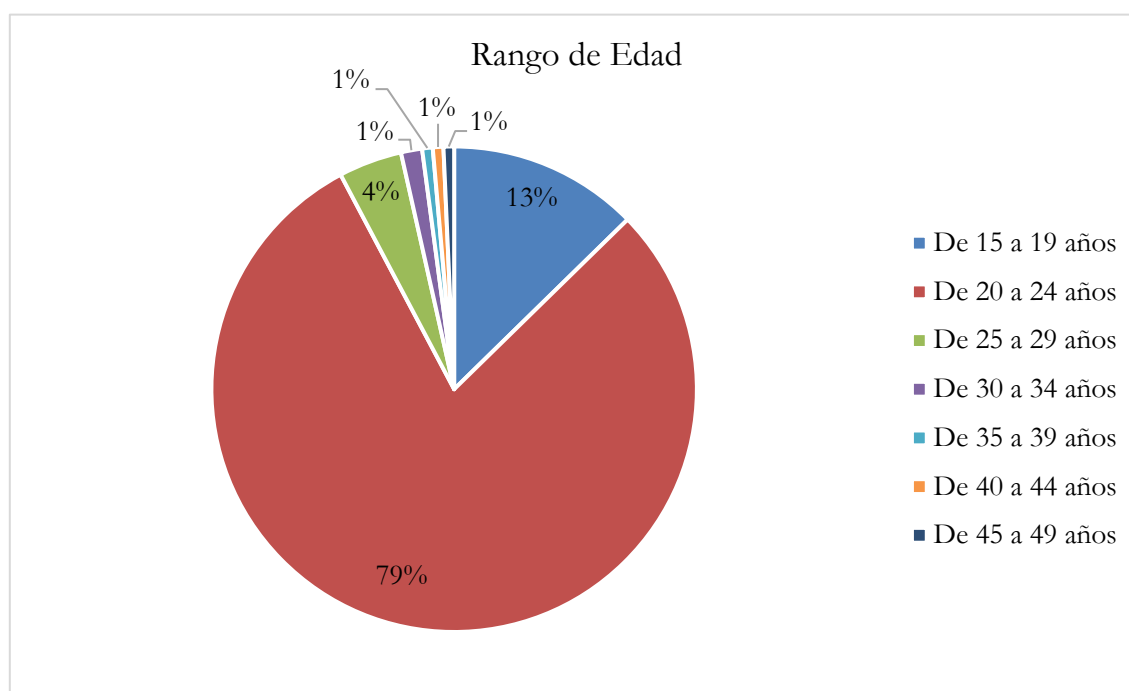
(Fuente: Elaboración propia)



En cuanto a los estudiantes, estos poseen un rango de edad que va desde los 19 a los 45 años. La cantidad de estudiantes para cada rango de edad se puede observar en la Figura 4.4. Siendo el promedio de edad de la muestra de 21 años.

**Figura 4.4.** Rango de edades.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 4.2.1.1.2. Instrumentos de recogida de datos

El corpus de estudio de esta investigación está constituido por 142 cuestionarios de creencias sobre escritura académica de estudiantes, 142 cuestionarios de escritura académica en el aula universitaria de estudiantes y 20 cuestionarios de escritura académica en el aula universitaria de profesores.

#### 4.2.1.1.3. Diseño de los instrumentos

- Diseño del cuestionario de Creencias sobre Escritura Académica (CCEA)

Para indagar en las creencias sobre la escritura académica de estudiantes universitarios se diseñó un cuestionario con escala Likert a partir de la revisión de los instrumentos empleados en diversas investigaciones afines con la temática de este estudio. Entre los instrumentos que se revisaron y sirvieron de base para este trabajo están: Inventory of Graduate Writing Processes (Lavelle & Bushrow, 2007), Inventory of Processes in College Composition (Lavelle, 1993), Writing Self-Regulatory Efficacy Scale (Zimmerman & Bandura, 1994), Writing Process Questionnaire (Lonka, 2014), Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension and performance? (Sanders-Reio et al., 2014), Cuestionario de concepciones sobre la escritura (Villalón & Mateos, 2009), Cuestionario sobre escritura (Aguilar et al., 2016).

Primeramente, los enunciados de dichos cuestionarios que estaban escritos en inglés se tradujeron al castellano. Luego, se realizó una selección de los enunciados que se adaptaban de mejor manera al objetivo de la investigación, ya que, al derivar unos trabajos de otros, existían ítems repetidos o similares, o que abordaban temáticas alejadas del objeto de la investigación.

El cuestionario final quedó conformado por 42 enunciados, clasificados en tres criterios de análisis: planificación – textualización, revisión – modificaciones y usos - funciones. Además, contiene dos tipos de escalas, en la primera se presentan creencias de tipo constructivo sobre la escritura (escala constructiva) y, en la segunda, creencias de tipo restrictivo sobre la escritura (escala restrictiva). Los enunciados tienen cuatro alternativas de respuestas, que van desde “muy de acuerdo” hasta “muy en desacuerdo”.

La cantidad de enunciados por criterio de análisis fue de 16 enunciados para usos y funciones, 15 enunciados para planificación y textualización y 11 enunciados para revisión y modificaciones.

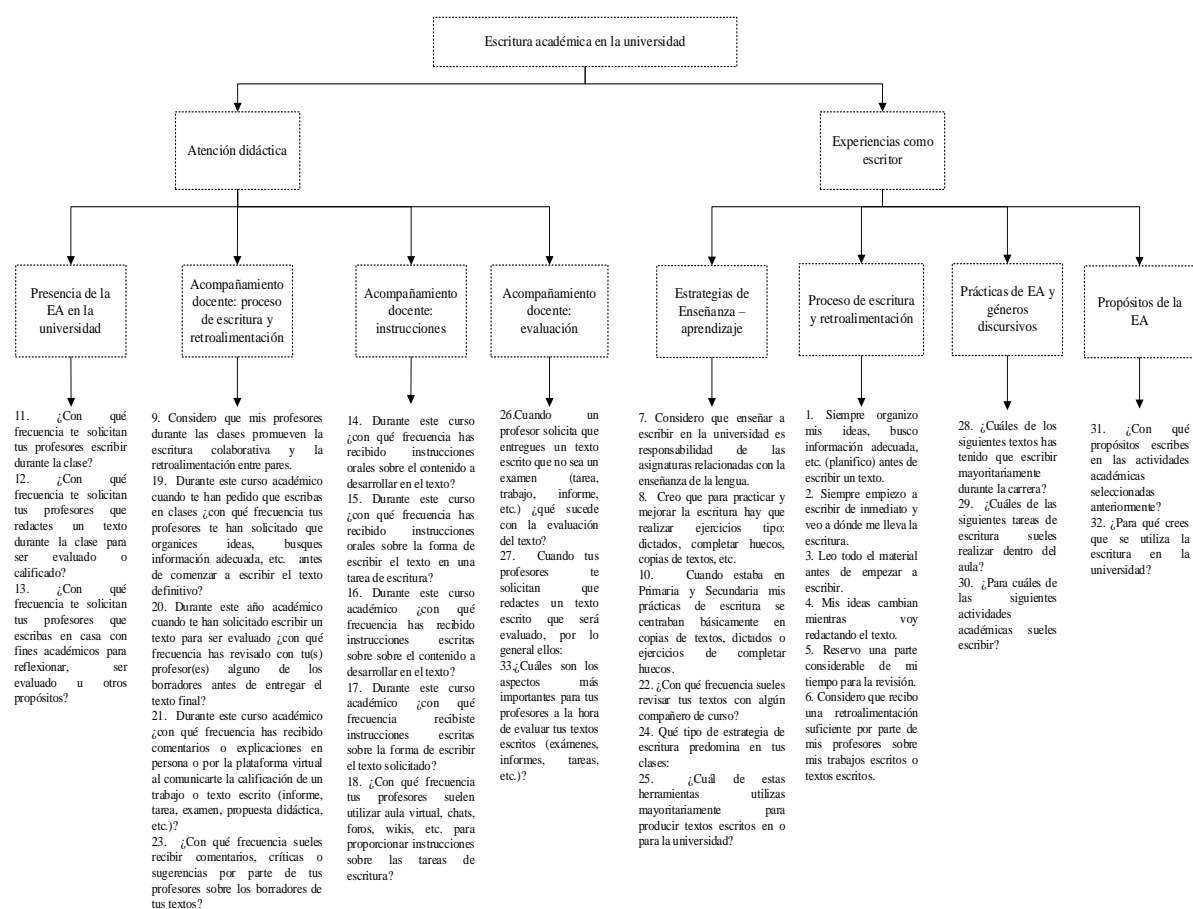
- Diseño del cuestionario de Prácticas de escritura académica en el aula universitaria (CPEA)

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación relacionados con las prácticas de escritura académica en la universidad se elaboró un segundo cuestionario a partir de los trabajos de Chitez et al. (2015a, 2015b) y Yepes et al. (2013). El cuestionario tiene una versión para estudiantes y otra para profesores.

El cuestionario final quedó conformado por 33 enunciados (ver Figura 4.5), clasificados en dos criterios de análisis principales, el primero corresponde a la atención didáctica de la escritura académica, en ella se emplean planteamientos centrados en el quehacer docente. La segunda categoría corresponde a las experiencias como escritor y presenta planteamientos que están centrados en el quehacer del estudiante. Los enunciados que conforman el cuestionario tienen diferentes alternativas de respuestas, las cuales se adecuan al propósito que persiguen. La cantidad total de enunciados por criterio de análisis es de 16 enunciados para la categoría de atención didáctica y de 17 enunciados para la categoría de experiencias como escritor.

**Figura 4.5.** Criterios de análisis y preguntas del cuestionario de prácticas de escritura académica en el aula universitaria.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 4.2.1.1.4. Validación de los instrumentos

- Validación del cuestionario 1: Creencias sobre escritura académica

Una vez diseñado el cuestionario se procedió a su validación de diferentes maneras. En primer lugar, se procedió a someter el instrumento a valoración por juicio de expertos para determinar la validez de contenido de los cuestionarios. En esta fase de validación participaron 9 expertos: Teodoro Álvarez Angulo (Universidad Autónoma de Madrid); Ruth Villalón (Universidad de Cantabria); María Constanza Errázuriz (Pontificia Universidad Católica de Chile); Paulina Ribera (Universidad de Valencia); Mirta Castedo (Universidad Nacional de La Plata); Marta Milian (Universidad Autónoma de Barcelona); María Victoria Goicoechea (Universidad Nacional de Comahue); Francisco Villegas (Universidad de Antofagasta). De acuerdo con los comentarios entregados por los expertos, el instrumento satisfacía el objetivo que persigue. Luego de este procedimiento, se realizó una prueba piloto del cuestionario con el fin de determinar si los individuos de características similares a la muestra real comprendían

el instrumento. Este procedimiento se realizó con un grupo de 30 de estudiantes de cuarto año de la Facultad de Magisterio. El procedimiento fue grabado en audio y posteriormente analizado y valorado para mejorar el instrumento de recolección de datos.

Finalmente, se realizaron modificaciones en cuanto a la redacción de los enunciados, el vocabulario empleado, etc. para lograr que el instrumento fuese simple, facilitando la comprensión por parte de los participantes.

Posteriormente, se realizó otra prueba piloto para someter el cuestionario a un análisis psicométrico. En el pilotaje del cuestionario de creencias participaron 198 estudiantes y 13 profesores. Con las respuestas obtenidas se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para las dos escalas establecidas. La consistencia interna fue de 0,79 para las creencias constructivas (escala constructiva) y de 0,79 para las creencias restrictivas (escala restrictiva), con lo cual se garantiza la fiabilidad de las escalas. A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio para explicar las correlaciones entre el conjunto de variables. Los valores obtenidos fueron: Tucker-Lewis 0,86 (creencias constructivas) y 0,77 (creencias restrictivas); CFI 0,881 (creencias constructivas) y 0,808 (creencias restrictivas) y RMSEA 0,041 (creencias constructivas) y 0,059 (creencias restrictivas). Los valores se encuentran dentro de los parámetros recomendados, por lo que el análisis factorial confirmatorio apoya que en el cuestionario subyacen dos tipos de creencias sobre la escritura académica.

- Validación del cuestionario 2: Prácticas de escritura académica en el aula universitaria

En el pilotaje del cuestionario de prácticas de escritura académica en el aula participaron 135 estudiantes y 13 profesores. Con las respuestas obtenidas se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, el cual arrojó una consistencia interna de 0,737, lo que garantiza la fiabilidad del instrumento. Luego, se realizó el análisis factorial confirmatorio para explicar las correlaciones entre el conjunto de variables. Los valores obtenidos fueron: Tucker-Lewis 0,547; CFI 0,591; RMSEA 0,087. Al no obtener los valores necesarios en el análisis confirmatorio y, por tanto, las correlaciones necesarias entre las variables, se procedió a la revisión y reelaboración del segundo cuestionario. El instrumento modificado fue juzgado y valorado por el experto Dr. Francisco Villegas (Universidad de Antofagasta) y, posteriormente, sometido a un pilotaje, en el cual participaron 47 estudiantes. Se obtuvieron finalmente los valores (Tabla 4.3) necesarios

para asegurar la fiabilidad y la correlación entre variables (Alfa de Cronbach 0,786; Tucker-Lewis 0,786; CFI 0,83; RMSEA<sup>7</sup> 0,12).

**Tabla 4.3.** Validación estadística.

(Fuente: Elaboración propia)

Validación estadística				
Índices	Cuestionario de creencias		Cuestionario de prácticas de escritura	
	Escala constructiva	Escala restrictiva	1ª versión	2ª versión
Análisis de fiabilidad				
Alfa de Cronbach	0,79	0,79	0,74	0,79
Análisis factorial confirmatorio				
RMSEA	0,04	0,05	0,09	0,12
TKL	0,86	0,77	0,55	0,79
CFI	0,88	0,81	0,59	0,93
Participantes	198 estudiantes 13 profesores		135 estudiantes 13 profesores	estudiantes

#### 4.2.1.1.5. Procedimiento de recogida de datos

Finalizado el proceso de validación de los instrumentos, se procedió a su aplicación y recogida de datos. La fase de recolección de datos se desarrolló a lo largo de todo el curso 2018-2019 (primer y segundo cuatrimestre). Los datos se recogieron en cinco grupos de clase de tercer año, todos matriculados en el Grado de Magisterio-Educación Primaria.

El primer instrumento aplicado fue el cuestionario de creencias y el proceso se realizó durante el mes de octubre del año 2018, mientras que durante el mes de abril de año 2019 se aplicó el segundo cuestionario sobre prácticas de escritura académica en el aula universitaria, tanto a estudiantes como a profesores. Finalmente, durante los meses de mayo-junio se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes. La muestra final quedó conformada por 142 estudiantes, quienes desarrollaron ambos cuestionarios y 32 entrevistas transcritas.

#### 4.2.1.1.6. Criterios de análisis

- Categorías de análisis del cuestionario de creencias sobre la escritura académica

El cuestionario de creencias sobre la escritura académica (ver apéndice A) de 42 ítems (ver Figura 4.6) y con escala de Likert de 1 a 4 (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo) está construido a partir de tres categorías de análisis, las cuales se dividen en dos tipos de

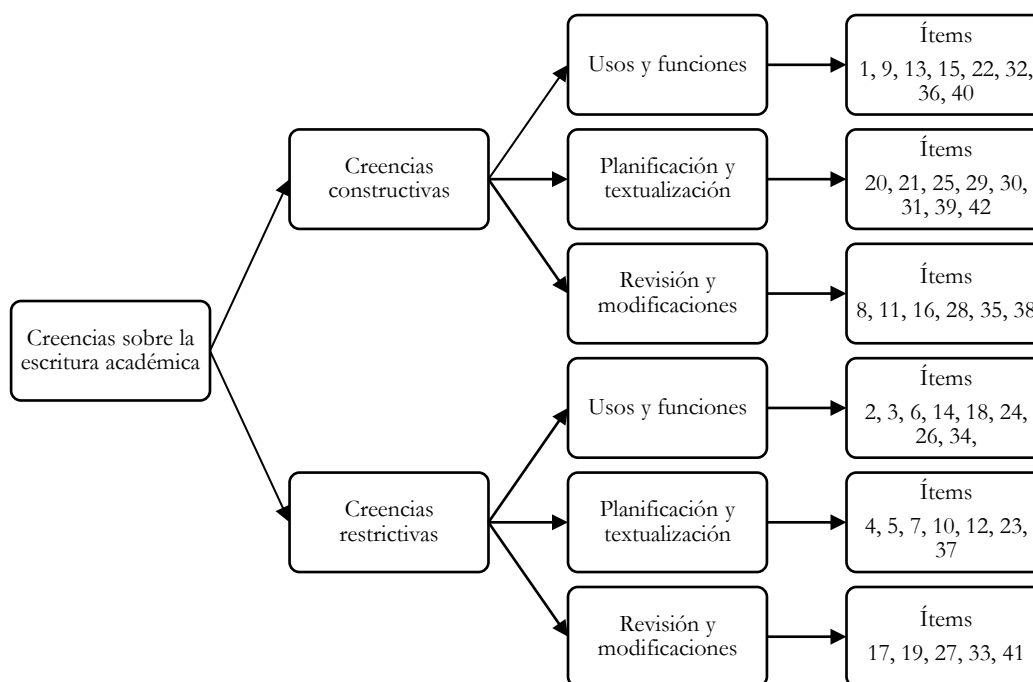
<sup>7</sup> Este último valor está alejado de lo recomendado; sin embargo, se podría explicar debido al reducido número de participantes en el pilotaje, por lo que no presenta un real problema.

escalas, en la primera se enuncian las creencias de tipo constructivo sobre la escritura y, en la segunda, las creencias de tipo restrictivo sobre la escritura. La primera dimensión corresponde a la planificación y la textualización, la cual hace referencia al proceso de escritura y a dos de sus momentos. En este sentido, los escritores más restrictivos se limitan a transmitir la información sin reflexionar antes, es decir, el proceso de composición escrita consiste básicamente en “decir” lo que se sabe sobre el tema y, en cuanto a la planificación, esta no se produce o tiene un papel menor, centrándose en el contenido a desarrollar. Por el contrario, en aquellos estudiantes que poseen creencias más sofisticadas (creencias constructivas), la escritura es el resultado de un complejo proceso recursivo de toma de decisiones, tanto formales como conceptuales y, la planificación es esencial e implica tener en cuenta varios factores, tales como, el contexto de la tarea, el objetivo o la audiencia. La segunda dimensión recae en la revisión y las modificaciones, la cual hace referencia a uno de los momentos del proceso de escritura. Por tanto, desde este punto de vista, los estudiantes con creencias restrictivas percibirán este momento como un aspecto sin demasiada importancia y se centrarán en la revisión de los aspectos más formales y superficiales de la escritura, tales como las faltas de ortografía. La tercera dimensión está conformada por los usos y las funciones de la escritura, por lo tanto, alude a los propósitos con los que el estudiante usa la escritura, así como también a las funciones que el escritor tiene al momento de escribir. Por ejemplo, los escritores con concepciones restrictivas no perciben la escritura como una herramienta que favorece el aprendizaje, sino más bien como una tarea impuesta que sirve para demostrar lo que se sabe. Asimismo, consideran únicamente como criterios de valoración de un buen texto la incorporación de todo el contenido que se pretende transmitir y una adecuada corrección lingüística. Por lo tanto, el dominio de la escritura queda supeditado a la práctica y al seguimiento de las reglas ortográficas. En cambio, para los estudiantes con creencias constructivas la escritura es vista como un instrumento que sirve para aprender sobre un tema y para ir transformando el conocimiento sobre lo que se escribe. Además, durante el proceso de composición se atiende tanto a los aspectos conceptuales como a los formales con el fin de ajustarlos a los propósitos del escritor y a la función que busca que cumpla la escritura.



**Figura 4.6.** Categorías de análisis del cuestionario de creencias.

(Fuente: Elaboración propia)

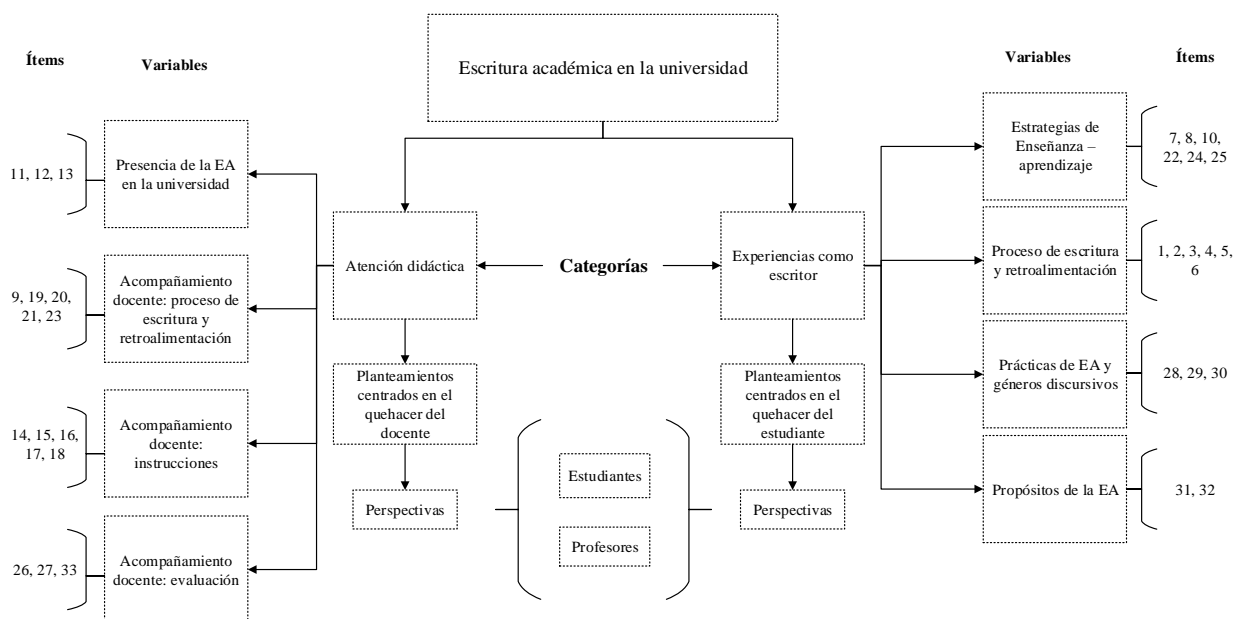


- Categorías de análisis del cuestionario de prácticas de escritura académica en el aula universitaria

El cuestionario de Prácticas de escritura académica en el aula universitaria está constituido por 33 preguntas (ver apéndices B y C), las cuales se dividen en dos grandes categorías: 1. Atención didáctica y 2. Experiencias como escritor (ver Figura 4.7). La primera categoría está compuesta por planteamientos centrados en el quehacer del docente, tales como si promueve la escritura académica y el acompañamiento que brinda el docente durante la escritura en relación con las instrucciones, la evaluación y la retroalimentación. Por su parte, la segunda categoría se enfoca en planteamientos vinculados con el quehacer del estudiante y sus experiencias vinculadas con la escritura académica, en particular las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el proceso de escritura y su retroalimentación, las prácticas de escritura académicas, los géneros discursivos y los propósitos con los que se escribe en la universidad.

**Figura 4.7.** Categorías de análisis del cuestionario de escritura académica en el aula universitaria.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 4.2.1.1.7. Procedimientos de análisis

- Cuestionario de creencias

Los datos obtenidos a partir del cuestionario de creencias sobre escritura académica han sido analizados en primer lugar de manera global considerando el total de los estudiantes y después, entre los grupos de especialidad.

Durante la primera parte del análisis (global) se realizó un análisis descriptivo, con medidas de tendencia central y un análisis de frecuencias de las preguntas agrupadas de acuerdo con los criterios de análisis (usos y funciones, planificación y textualización, revisión y modificaciones) y el tipo de creencia (constructivas o restrictivas) a la cual estaba enfocada cada pregunta. Luego, se efectuó una clasificación de los estudiantes según el nivel de creencias para de esta forma determinar el nivel de creencias (constructivas/restrictivas) de los estudiantes.

Durante la segunda etapa de análisis se procedió a hacer distintos análisis de varianza (ANOVA). En el primer análisis se consideró como factor intra-sujetos las variables creencias constructivas, creencias restrictivas y como factor inter-sujetos los cinco grupos de especialidad. En el segundo y el tercer análisis se utilizaron como factores intra-sujetos las categorías constructivas y restrictivas, respectivamente, siendo el factor inter-sujetos la especialidad de los estudiantes.

- Cuestionario de prácticas de escritura académica

Los datos obtenidos a partir del cuestionario de prácticas de escritura académica en el aula universitaria, tanto de estudiantes como de profesores, fueron analizados en primer lugar de manera separada y, luego, en relación con las diferencias entre los alumnos y los docentes. Estos análisis consideraron medidas de tendencia central como análisis de frecuencias de cada pregunta. Para la contrastación entre las respuestas de los estudiantes y los profesores, se emplearon herramientas tales como, la comparación de medias y el análisis de tablas cruzadas.

Finalmente, para una mejor comprensión del fenómeno se realizó un análisis de correlaciones con el fin de indagar, por una parte, la posible relación entre unas preguntas y otras en cada grupo de muestra y, por otra parte, para comprender las percepciones globales de estudiantes y profesores sobre la escritura académica dentro de las diferentes variables de análisis.

#### **4.2.1.2. Fase cualitativa**

Los métodos cualitativos de investigación representan una de las formas más apropiadas para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias. Con el propósito de explorar y describir las experiencias en torno a la escritura que han vivido los estudiantes universitarios a lo largo de la vida académica se optó por un diseño cualitativo de tipo fenomenológico, ya que este tiene como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández Sampieri et al., 2014).

##### *4.2.1.2.1. Muestra*

La muestra de la aproximación cualitativa de este estudio está conformada por 32 estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, los cuales corresponden a un subconjunto de la fase cuantitativa.

Los participantes de esta fase participaron primero en la etapa cuantitativa completando los cuestionarios, luego se les solicitó si podían participar voluntariamente en las entrevistas de la segunda fase (ver apéndices C y E). Una vez realizadas las entrevistas semiestructuradas se seleccionó a los estudiantes que tuvieran respondidos los dos cuestionarios previos y quienes no cumplieran con este requisito fueron excluidos de la muestra.

#### 4.2.1.2.2. *Instrumento de recogida de datos*

El corpus de estudio de la aproximación cualitativa está constituido por 32 entrevistas individuales semiestructuradas sobre la escritura académica de estudiantes universitarios grabadas en soporte de audio y que posteriormente fueron transcritas.

Se optó por la entrevista semiestructurada porque mediante su aplicación es posible comprender por medio de la conversación cómo ven el mundo las personas, gracias a la interacción entre el entrevistador y las personas entrevistadas, dado que estas conversaciones tienen un carácter profesional, así como también un propósito y un diseño que están orientados a la investigación social, el cual requiere por parte del entrevistador una gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica (Wengraf, 2009).

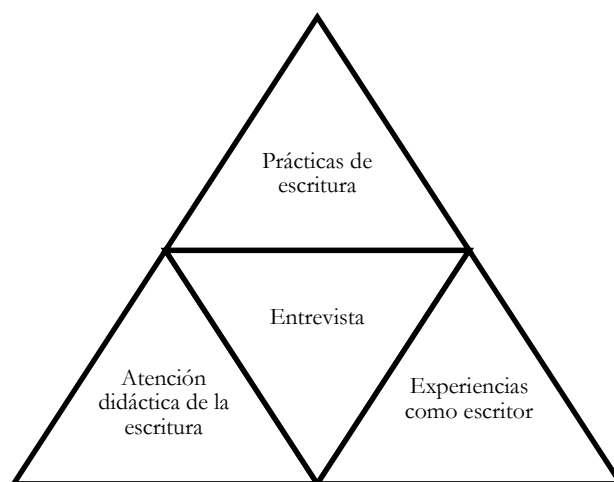
#### 4.2.1.2.3. *Diseño del instrumento*

En función de los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de los dos cuestionarios (creencias y prácticas de escritura académica), se procedió a diseñar la entrevista semiestructurada (ver apéndice F) que complementara y profundizara la información obtenida durante la fase cuantitativa.

La entrevista estaba compuesta por diez preguntas, las cuales giraban en torno a dos ejes principales de análisis: 1. La atención didáctica de la escritura, 2. Las experiencias como escritor, todo esto relacionado con las prácticas de escritura (ver Figura 4.8). El foco de las preguntas estuvo centrado primordialmente en el segundo eje de análisis (experiencias como escritor), ya que interesaba profundizar en las experiencias vividas por los estudiantes en torno a la escritura durante su formación académica.

**Figura 4.8.** Bloques temáticos de la entrevista semiestructurada.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 4.2.1.2.4. Validación del instrumento

Una vez establecido el objetivo de la entrevista, se procedió a determinar las variables necesarias para complementar y profundizar la información de tipo cuantitativa. Posteriormente, se diseñó un borrador que fue sometido a juicio de expertos para determinar si las preguntas eran pertinentes o no pertinentes y por qué. La validación de la entrevista fue realizada presencialmente y se tomó nota de todas las sugerencias. Una vez obtenida la valoración de los expertos se procedió a ajustar las preguntas y, finalmente, se elaboró la entrevista definitiva.

#### 4.2.1.2.5. Procedimiento de recogida de datos

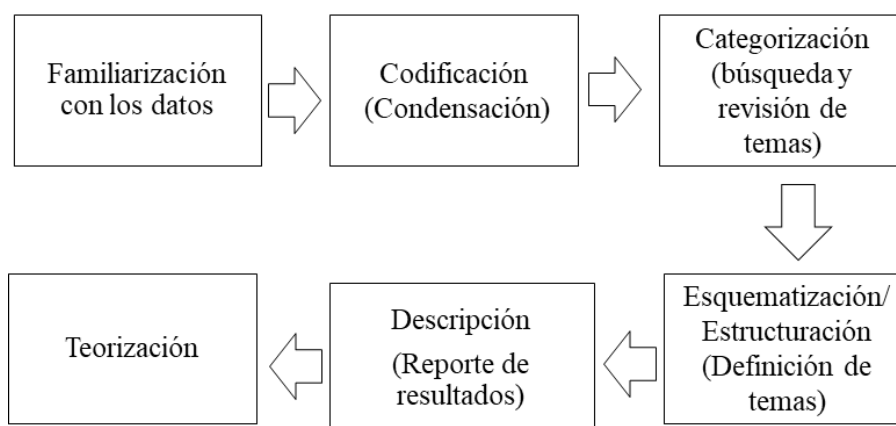
Finalizado el proceso de diseño y validación de la entrevista, se procedió a su aplicación para recoger los datos. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a cinco grupos de clase de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. La recogida de información se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, específicamente durante los meses de mayo y junio del año 2019.

#### 4.2.1.2.6. Procedimiento de análisis de datos cualitativos

Para el proceso de análisis de las entrevistas (ver Figura 4.9), una vez realizada la recogida de datos, se procedió a la transcripción de las entrevistas, luego para desarrollar el análisis de contenido se realizó una lectura de todas las entrevistas y se seleccionó la información para verificar e identificar los temas que se buscaban profundizar según los datos recabados en la fase cuantitativa.

**Figura 4.9.** Proceso de análisis de datos cualitativos.

(Fuente: Elaborado a partir de Braun & Clarke, 2006; Mejía, 2011)

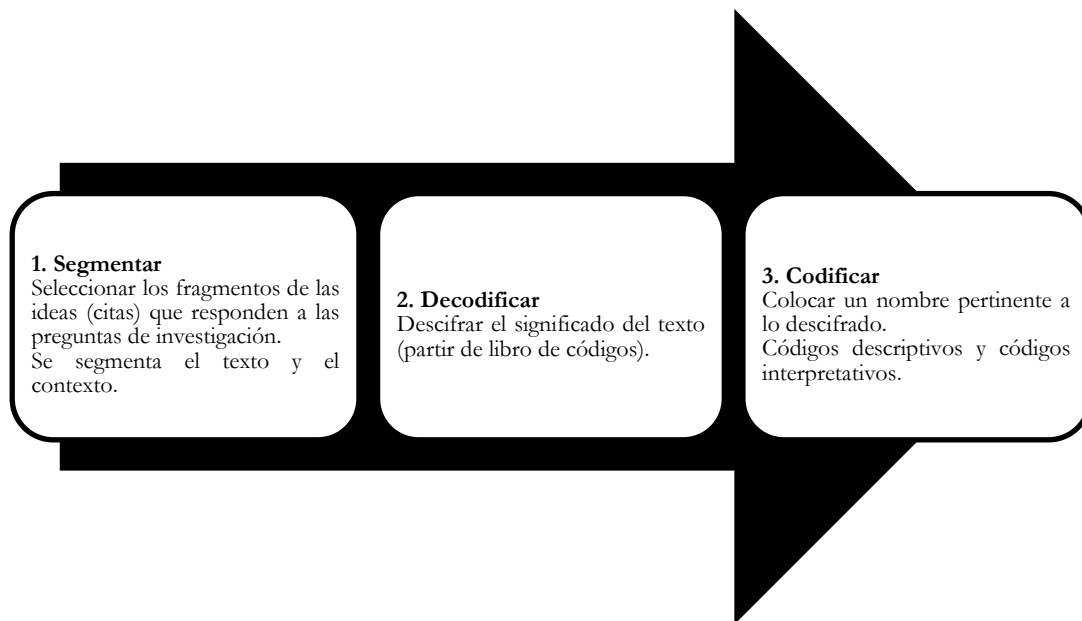


Para llevar a cabo el análisis de los datos de la fase cualitativa se utilizó el programa informático ATLAS.ti en sus versiones 9 y 22. Una vez cargados los datos primarios en el programa se procedió a su segmentación y, posteriormente, a la codificación<sup>8</sup> (ver Figura 4.10.), la cual fue de tipo deductivo, ya que se utilizó un libro de códigos elaborado previamente con sus respectivas categorías y posibles códigos asociados a cada una de ellas. En la Tabla 4.4 se puede apreciar la descripción de cada una de las categorías establecida.

Se realizaron dos ciclos de codificación, durante el primer ciclo se procedió a codificar toda la información que parecía pertinente. Durante el segundo ciclo de codificación se procedió a revisar la codificación inicial y se depuraron códigos. Asimismo, se fueron reafirmando y descubriendo códigos por medio del método comparativo constante, esto quiere decir que se realizó una revisión cita por cita para confirmar la homogeneidad y heterogeneidad de los códigos y, también se consideró la coherencia de los códigos de manera individual y conjunta, en relación con el conjunto de datos (Saldana, 2015).

**Figura 4.10.** Proceso de codificación.

(Fuente: Adaptado de Saldana, 2015)



---

<sup>8</sup> Los códigos son palabras o frases cortas que se asignan simbólicamente a un atributo significativo de un dato, es decir, a una cita (Saldana, 2013). Permiten identificar patrones en la información, además son una forma de condensar los datos. A partir de los códigos se generan categorías (agrupadoras de códigos). Los códigos se pueden crear a medida que va avanzando la investigación (inductivo) o ser establecidos previamente en un provenir libro de códigos (deductivo).

**Tabla 4.4.** Descripción de las categorías de análisis.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
Enseñanza de la EA	Reúne información sobre la presencia o ausencia de enseñanza de la escritura académica en la universidad.
Evaluación	Agrupación de información sobre los aspectos que los estudiantes consideran que sus profesores evalúan cuando solicitan actividades o tareas de escritura.
Indicaciones	Recopila información sobre las instrucciones que los estudiantes señalan que proporcionan los docentes para elaborar los textos escritos encomendados, así como también, la calidad y frecuencia de estas.
Retroalimentación	Recoge información acerca de la retroalimentación que los docentes proporcionan a los estudiantes sobre los textos que solicitan que escriban, en cuanto a los aspectos del escrito que retroalimentan, el momento o las instancias en que lo hacen y la frecuencia con que proporcionan <i>feedback</i> a los alumnos.
Características de un buen texto	Agrupación de información respecto a los elementos discursivos, textuales, de contenido, gramaticales, ortográficos que los estudiantes consideran que debe poseer un texto escrito para que sea de calidad según su propia experiencia formativa.
Clases de Textos/Productos escritos	Recoge información respecto a las clases de textos que los estudiantes manifiestan que desarrollan en las diferentes actividades de escritura en la universidad.
Experiencias en torno a la EA	Reúne información sobre cómo consideran los estudiantes que ha sido su relación con la escritura académica en la universidad.
Percepción de la EA	Agrupación de información acerca de la manera en que los estudiantes perciben la utilidad o el uso que le dan a la escritura académica en la universidad.
Proceso de escritura	Recoge información acerca de cómo los estudiantes describen sus procesos de escritura al redactar textos en y para la universidad.
Propósito de la EA	Recopila información sobre la finalidad que se le otorga a la escritura académica dentro de la institución educativa desde la perspectiva de los estudiantes.

Terminado el primer ciclo de codificación, se procedió a la categorización de los temas de acuerdo con la pauta establecida, asimismo se verificó si surgían nuevas temáticas vinculadas con el objetivo de la investigación. Cabe destacar que, durante el segundo ciclo de codificación, la codificación y la categorización fueron procesos simultáneos y permanentes. Además, en él se procedió a determinar la significatividad de los códigos, efectuando la eliminación o fusión de código que tenían el mismo significado, pero diferentes etiquetas. Se finalizó este proceso

de análisis cuando se consideró que ya existía la saturación de los datos, quedando establecidos dos ejes temáticos con diez categorías de análisis y treinta y un códigos asociados a ellas, que aparecen en la Tabla 4.5.

**Tabla 4.5.** Ejes temáticos, categorías y códigos de análisis cualitativo.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>EJES TEMÁTICOS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGOS</b>
1. Atención didáctica de la escritura	Enseñanza de la EA	Ausencia o insuficiencia de enseñanza
	Evaluación	Del contenido
		De elementos discursivos/ transformación del conocimiento
		Elementos superficiales/ formales
	Indicaciones	Sobre aspectos discursivos/ Proceso
		Sobre aspectos superficiales/ formales
		Insuficiencia/ ausencia
	Retroalimentación	Sobre el contenido
		Aspectos retroalimentados
		Momento de la retroalimentación
2. Experiencias como escritor	Características de un buen texto	Escasa o ausente
		Características discursivas/ de contenido
	Clases de Textos/Productos escritos	Características superficiales/ formales
		Apuntes
		Exámenes escritos
		Secuencias, unidades, propuestas didácticas
		Trabajos
	Experiencias en torno a la EA	Otros productos escritos
		Experiencias neutrales o negativas
	Percepción de la EA	Experiencias positivas
		Construir el aprendizaje
		Evaluación
		Registrar
	Proceso de escritura	Reproducir
		Planificación y textualización
		Revisión
Propósito de la EA	Reescritura	
	Demostrar/ reproducir	
	Evaluar	
	Promover el aprendizaje	
		Registrar

Para determinar los códigos más significativos se utilizaron tres de las tácticas de generación de significado planteadas por Miles et al. (2013), las cuales fueron: (1) la frecuencia de los códigos, que corresponde al número de citas vinculadas con un código en particular; (2) la



densidad teórica, asociada al número de vínculos que tiene un código con otros y muestra la importancia explicativa que posee un código, y (3) la representatividad, la cual se observa cuando un código aparece como mínimo una vez en cada documento analizado. Por tanto, para realizar el análisis de resultados se consideraron significativos aquellos códigos que cumplieran con al menos uno de los criterios antes señalados, esto es con frecuencia ( $\geq 23$ ), densidad ( $\geq 2$ ) y representatividad ( $\geq 1$  en todas las entrevistas), lo anterior se puede observar en la Tabla 4.6 de Criterios de generación de significados.

**Tabla 4.6.** Criterios de generación de significados.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Representatividad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Densidad</b>	<b>Significado</b>
Enseñanza de la EA	Ausencia o insuficiencia de enseñanza	No (75%)	Si (24)	Si (4)	<b>Si</b>
Evaluación	Del contenido	No (72%)	Si (23)	Si (2)	<b>Si</b>
	De elementos discursivos/ transformación del conocimiento	No (88%)	Si (28)	Si (2)	<b>Si</b>
	Elementos superficiales/ formales	No (88%)	Si (28)	No (1)	<b>Si</b>
Indicaciones	Sobre aspectos discursivos/ Proceso	No (75%)	Si (24)	Si (2)	<b>Si</b>
	Sobre aspectos superficiales/ formales	No (75%)	Si (24)	Si (2)	<b>Si</b>
	Insuficiencia/ ausencia	No (75%)	Si (24)	Si (3)	<b>Si</b>
	Sobre el contenido	No (41%)	No (13)	Si (2)	<b>Si</b>
Retroalimentación	Aspectos retroalimentados	No (44%)	No (14)	Si (3)	<b>Si</b>
	Momento de la retroalimentación	No (34%)	No (11)	Si (2)	<b>Si</b>
	Escasa o ausente	No (53%)	No (17)	Si (3)	<b>Si</b>
Características de un buen texto	Características discursivas/ de contenido	Si (100%)	Si (32)	No (1)	<b>Si</b>
	Características superficiales/ formales	Si (100%)	Si (32)	No (1)	<b>Si</b>
	Apuntes	No	Si	No	<b>Si</b>

Clases de		(84%)	(27)	(1)	
Textos/Productos escritos	Exámenes escritos	No (72%)	Si (23)	No (1)	<b>Si</b>
	Secuencias, unidades, propuestas didácticas	No (94%)	Si (30)	No (1)	<b>Si</b>
	Trabajos	No (94%)	Si (30)	No (1)	<b>Si</b>
	Otros productos escritos	Si (100%)	Si (32)	No (1)	<b>Si</b>
	Experiencias en torno a la EA	Experiencias neutrales o negativas	No (78%)	Si (25)	Si (5)
Percepción de la EA	Experiencias positivas	No (63%)	No (20)	Si (2)	<b>Si</b>
	Construir el aprendizaje	No (72%)	Si (23)	No (1)	<b>Si</b>
	Evaluación	No (81%)	Si (26)	No (1)	<b>Si</b>
	Registrar	No (72%)	Si (23)	No (1)	<b>Si</b>
Proceso de escritura	Reproducir	No (84%)	Si (27)	No (1)	<b>Si</b>
	Planificación y textualización	Si (100%)	Si (32)	No (1)	<b>Si</b>
	Revisión	No (97%)	Si (31)	No (1)	<b>Si</b>
Propósito de la EA	Reescritura	No (75%)	Si (24)	No (1)	<b>Si</b>
	Demostrar/reproducir	No (75%)	Si (24)	No (1)	<b>Si</b>
	Evaluar	No (94%)	Si (30)	No (1)	<b>Si</b>
	Promover el aprendizaje	No (72%)	Si (23)	No (1)	<b>Si</b>
	Registrar	No (78%)	Si (25)	No (1)	<b>Si</b>

#### 4.2.1.3. Fase mixta

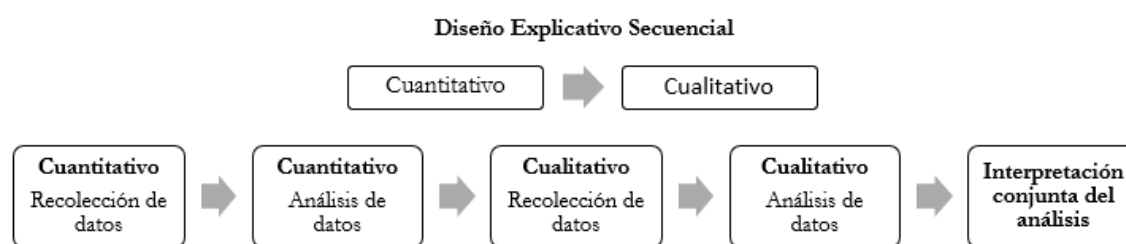
La fase mixta presenta un diseño de tipo secuencial explicativo, es decir, primero se recopilaron y analizaron los datos cuantitativos y luego, los datos cualitativos en función de los primeros (ver Figura 4.11). Los resultados cualitativos se utilizaron para comprender y explicar con mayor profundidad los resultados cuantitativos.

Para lograr la integración y posterior triangulación de los resultados se elaboraron categorías de temas recurrentes, en los cuales se observaban ideas en común o bien discrepancias entre la información recabada mediante los diferentes instrumentos.

Esta fase pretende determinar la forma en que los resultados cualitativos, basados en las experiencias de los estudiantes con la escritura en la universidad, explican los resultados estadísticos obtenidos en la fase cuantitativa, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación mixta: ¿Qué relación hay entre las creencias sobre escritura académica y las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia?

**Figura 4.11.** Esquema diseño explicativo secuencial.

(Fuente: Adaptado de Creswell, 2013, p. 209)



#### 4.2.1.3.1. *Muestra*

La muestra está conformada por una submuestra de 32 estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia de cinco especialidades diferentes, tales como, Lengua Extranjera: Inglés, Artes y humanidades, Ciencias y Matemáticas, TIC y Educación Física que participaron en la fase cuantitativa, la cual a la vez es la misma que fue utilizada en la fase cualitativa.

#### 4.2.1.3.2. *Procedimientos de análisis e integración de datos*

A partir de la base de datos que contenía la información respecto a las creencias sobre la escritura académica de los estudiantes, se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo por preguntas y por categorías, luego se efectuó una clasificación del nivel de presencia de creencias constructivas en los estudiantes a partir de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo.

Asimismo, de la información contenida en la base de datos sobre las prácticas de escritura académica de los estudiantes se ejecutó primeramente un análisis descriptivo de las preguntas agrupadas en diferentes categorías para, posteriormente, realizar un análisis comparativo entre el nivel de presencia de creencias constructivas en los estudiantes y las diferentes categorías de análisis contenidas en el cuestionario de prácticas de escritura académica.

Por otro lado, con las entrevistas semiestructuradas realizadas y transcritas, se procedió a realizar el análisis de contenido (Krippendorff, 1990), utilizando una codificación deductiva a partir de un libro de códigos inicial. Por último, procedió a la integración de los resultados mediante la integración de los análisis obtenidos previamente para efectuar las interpretaciones

finales, en función del modelo de Creswell (2013), en el cual las entrevistas complementan la información obtenida a partir de los datos cuantitativos, lo que permite considerar si la información responde un análisis de acuerdo-convergencia, complementariedad, discrepancia o disonancia (Farmer et al., 2006).

Para realizar el análisis de la fase mixta se elaboraron cuatro categorías de síntesis con sus respectivas subcategorías, las cuales se presentan en la Tabla 4.7.

**Tabla 4.7.** Categorías de análisis fase mixta.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Categorías</b>		<b>Subcategorías</b>
1	Enseñanza/acompañamiento de la EA	Indicaciones
		Retroalimentación
		Evaluación
2	Usos y funciones de la EA	Evaluador
		Registrativo
		Epistémico
		Reproductivo
5	Proceso de escritura	Planificación
		Textualización
		Revisión
		Reescritura
6	Características de un buen texto	Aspectos superficiales/formales
		Aspectos discursivos/ de contenido

# **Capítulo 5. Resultados cuantitativos**



## Capítulo 5

### Resultados cuantitativos

En este capítulo se exponen los resultados cuantitativos tanto de las creencias sobre la escritura académica como de las prácticas de escritura en la universidad. La información está organizada en tres apartados: el primer apartado corresponde a los resultados del cuestionario de creencias sobre escritura académica y se dividió en cuatro secciones: la primera dedicada al análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario; la segunda referida a la clasificación de los estudiantes en niveles de creencias; la tercera, que corresponde al análisis comparativo de los resultados en función de los niveles de creencias elaborados para el estudio y la última sección, en la cual se presenta el análisis inferencial de los datos en función de los grupos de especialidad. Cabe destacar que en todas estas secciones los análisis se realizan en función de las categorías de *planificación y textualización, revisión y modificaciones y usos y funciones*.

El segundo apartado contiene los resultados del cuestionario de prácticas de escritura académica y está dividido en cuatro secciones: el análisis de las respuestas de estudiantes, el análisis de las respuestas de profesores, el análisis comparativo entre las respuestas de estudiantes y profesores y, por último, el análisis comparativo entre los grupos de especialidad. Los análisis presentados en cada sección están realizados en función de las categorías de análisis establecidas en el cuestionario de práctica: *proceso de escritura, estrategias de enseñanza-aprendizaje, géneros discursivos, propósito, presencia de la escritura, acompañamiento docente en el proceso de escritura, instrucciones y evaluación*. En el último apartado se presenta el análisis comparativo de los resultados de ambos cuestionarios a partir de las mismas categorías antes mencionadas.

#### 5.1. Cuestionario de creencias

##### 5.1.1. Análisis descriptivo de los datos

El cuestionario de creencias aplicado a los estudiantes evaluó dos tipos de variables relacionadas con las creencias sobre la escritura académica, por una parte, la variable *creencias constructivas* (transformación del conocimiento) y, por otra parte, la variable *creencias restrictivas* (decir el conocimiento), las cuales, a su vez, estaban conformadas por tres categorías de análisis cada una; *planificación y textualización, revisión y modificaciones* y, por último, *usos y funciones*. Los resultados obtenidos se muestran a continuación en función de las variables y de las categorías de análisis.

### 5.1.1.1. Análisis descriptivo de la categoría de planificación y textualización

En la Tabla 5.1 se muestran las medidas de tendencia central (media aritmética, mediana y moda) de las respuestas a las preguntas sobre la variable *constructiva* en la categoría de *planificación y textualización*.

**Tabla 5.1.** Medidas de tendencia central en categoría planificación y textualización constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
13. Plantearme para qué estoy escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo me ayuda a escribir mejor.	3.25	3.00	3	0.654
20. Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito.	3.40	3.00	4	0.642
21. A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto.	2.96	3.00	3	0.780
25. Comparo y contrasto ideas para hacer mi texto más claro.	3.14	3.00	3	0.614
29. Por lo general, tengo en cuenta los requisitos del tipo de texto que debo producir antes de comenzar a escribir.	3.23	3.00	3	0.623
31. Mientras escribo, cuando releo lo que voy redactando las ideas se vuelven más claras.	3.28	3.00	3	0.551
39. Suelo tomar notas antes de escribir para aclarar mis ideas.	3.07	3.00	3	0.701
42. Cuando escribo, me implico mucho y me preocupo de ir revisando mi texto constantemente.	3.26	3.00	3	0.701

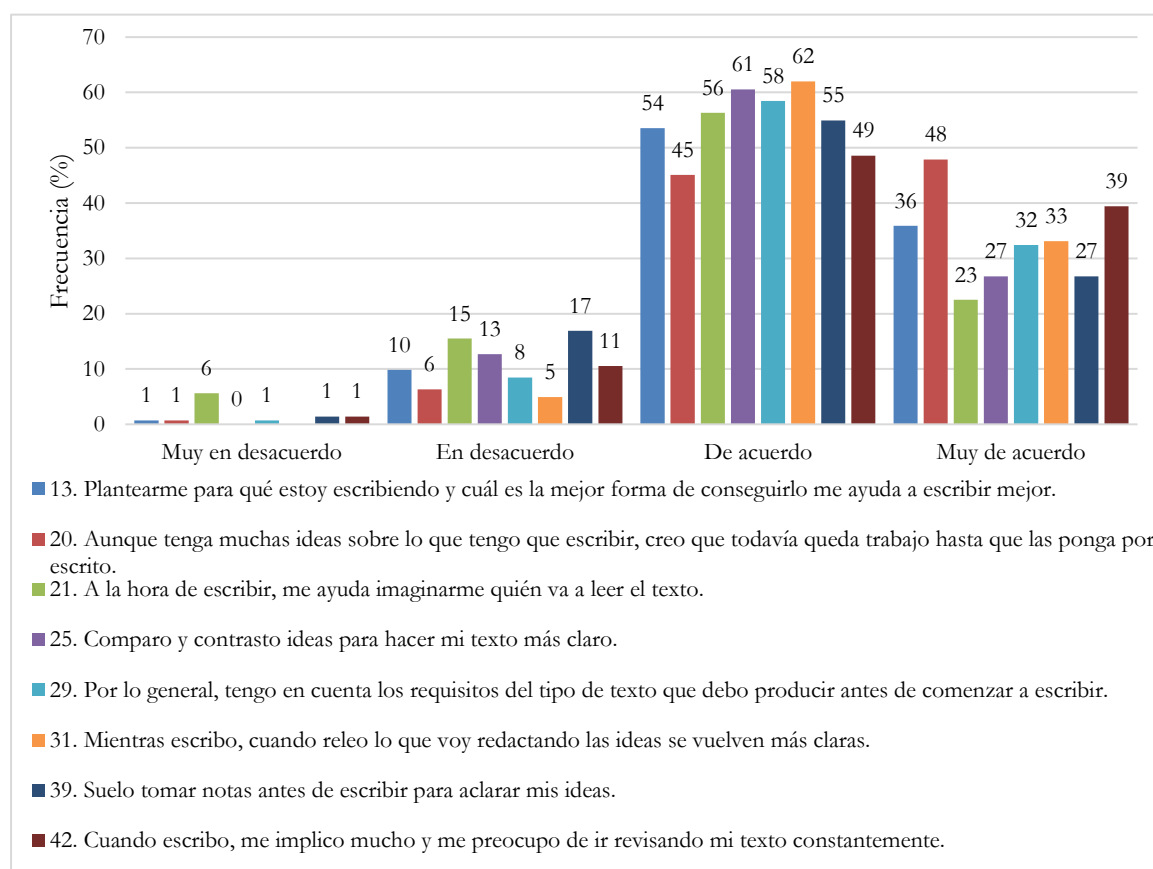
Como se puede observar en la tabla, las respuestas muestran que la mayoría de las medias aritméticas están cercanas al valor de 3 y que en general el 50% de los estudiantes responde la misma opción. Esto indica que los estudiantes están “de acuerdo” con respecto a las creencias de esta categoría. Se debe resaltar que en la pregunta n.º 20 la moda es el valor 4, de manera que la mayoría de los estudiantes en esta pregunta están “muy de acuerdo” con el enunciado constructivo.

En la Figura 5.1, se muestra el análisis de frecuencia para las preguntas ya mencionadas. En este gráfico se puede corroborar que la mayoría de los estudiantes (un 80% aproximadamente) se encuentra entre el intervalo “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



**Figura 5.1.** Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Esto implica que los estudiantes consideran que sí realizan una planificación al momento de componer un texto, ya sea para aclarar las ideas antes de escribir, compartir esas ideas, pensar a quién va dirigido el texto o revisar que su texto esté acorde a la idea planificada.

Por otra parte, en el caso de la variable restrictiva, en la Tabla 5.2 y en la Figura 5.2 se muestran los resultados de las respuestas de los estudiantes en relación con las preguntas pertenecientes a la categoría de *planificación y textualización*.

**Tabla 5.2.** Medidas de tendencia central en categoría planificación y textualización restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)

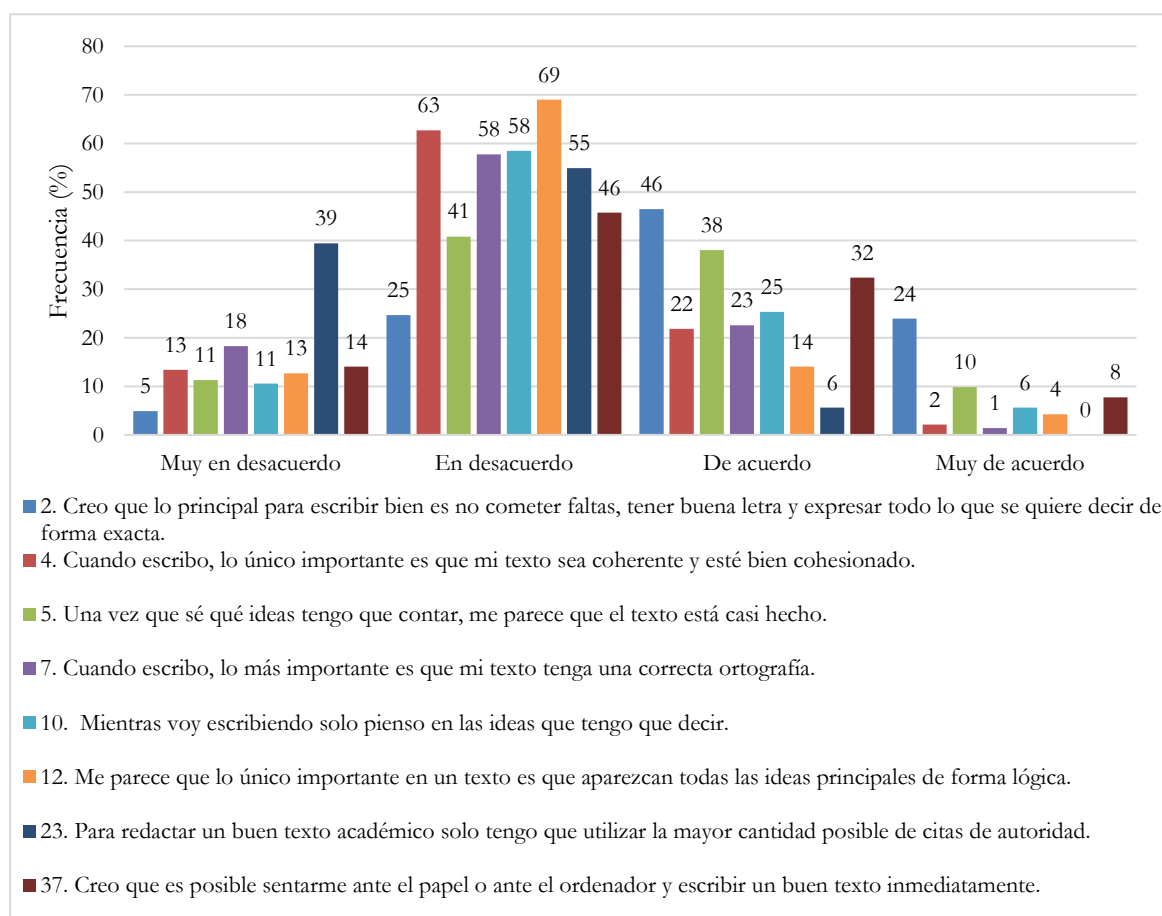
Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
2. Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.	2.89	3.00	3	0.823
4. Cuando escribo, lo único importante es que mi texto sea coherente y esté bien cohesionado.	2.13	2.00	2	0.651
5. Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.	2.46	2.00	2	0.822

7. Cuando escribo, lo más importante es que mi texto tenga una correcta ortografía.	2.07	2.00	2	0.681
10. Mientras voy escribiendo solo pienso en las ideas que tengo que decir.	2.26	2.00	2	0.721
12. Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica	2.10	2.00	2	0.656
23. Para redactar un buen texto académico solo tengo que utilizar la mayor cantidad posible de citas de autoridad.	1.66	2.00	2	0.582
37. Creo que es posible sentarme ante el papel o ante el ordenador y escribir un buen texto inmediatamente.	2.34	2.00	2	0.816

En concordancia con el nivel educativo de la muestra, los resultados de las medidas de tendencia central y de la gráfica de frecuencias se muestran en correspondencia con las respuestas de las preguntas constructivas, es decir que, los estudiantes declaran estar “en desacuerdo” con las preguntas relativas a las creencias restrictivas.

**Figura 5.2.** Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Los resultados anteriores muestran que, en la categoría de *planificación y textualización*, los estudiantes presentan en general una tendencia hacia creencias de tipo constructivo. Sin desmedro de lo anterior, es importante destacar los resultados obtenidos en las preguntas n.º 2 (“Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta”) y n.º 5 (“Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho”), dado que un alto porcentaje de los estudiantes, un 31% y un 48% respectivamente, declara estar “de acuerdo” con estas afirmaciones. Lo anterior podría indicar la presencia de ciertas creencias más vinculadas con aspectos restrictivos en el proceso de escritura de los estudiantes.

### 5.1.1.2. Análisis descriptivo de la categoría de revisión y modificaciones

En la Tabla 5.3 y en la Figura 5.3, se muestran las respuestas de los enunciados constructivos (creencias constructivas) en la categoría de *revisión y modificaciones*.

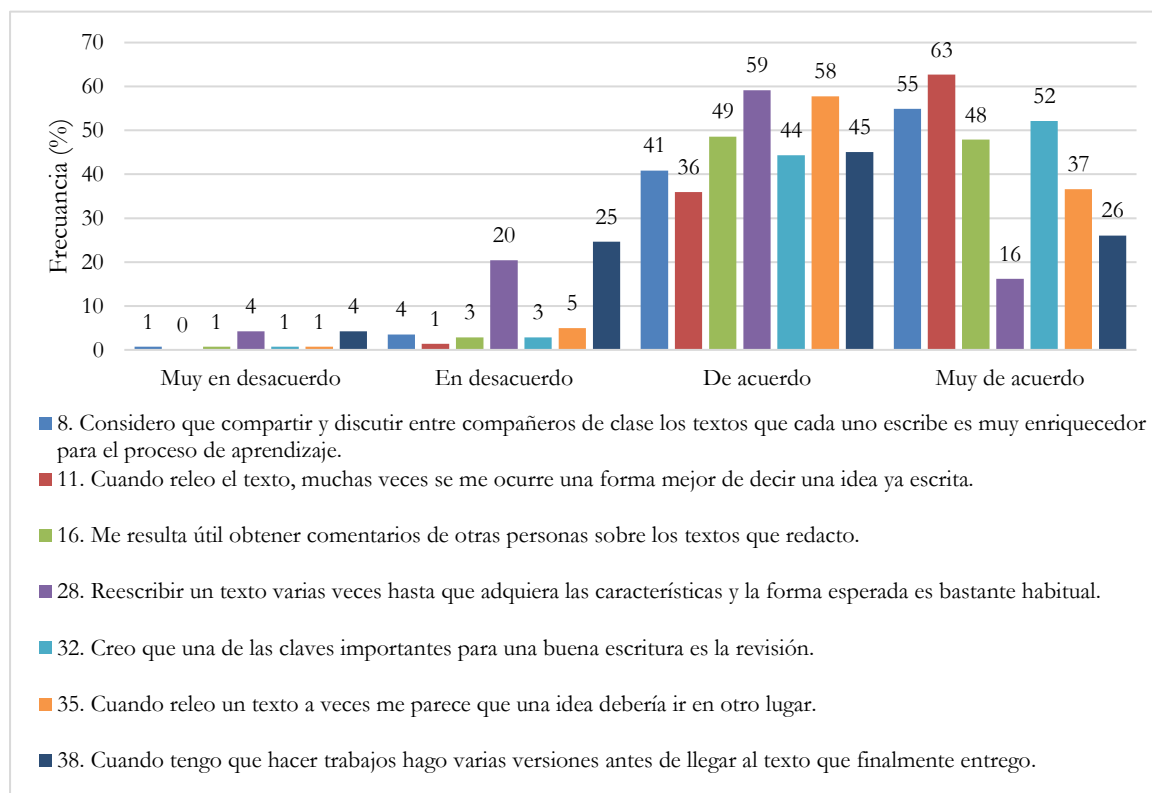
**Tabla 5.3.** Medidas de tendencia central en categoría revisión y modificaciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
8. Considero que compartir y discutir entre compañeros de clase los textos que cada uno escribe es muy enriquecedor para el proceso de aprendizaje.	3.50	4.00	4	0.604
11. Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea ya escrita	3.61	4.00	4	0.517
16. Me resulta útil obtener comentarios de otras personas sobre los textos que redacto.	3.44	3.00	3	0.589
28. Reescribir un texto varias veces hasta que adquiriera las características y la forma esperada es bastante habitual.	2.87	3.00	3	0.723
32. Creo que una de las claves importantes para una buena escritura es la revisión.	3.48	4.00	4	0.592
35. Cuando releo un texto a veces me parece que una idea debería ir en otro lugar.	3.30	3.00	3	0.595
38. Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.	2.93	3.00	3	0.822

**Figura 5.3.** Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Como se puede observar, los resultados de las medidas de tendencia central y del análisis de frecuencias, Figura 5.3, muestran que, en el caso de la categoría de *revisión y modificaciones*, los estudiantes declaran estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados, lo que indicaría que hay alta presencia de este tipo de creencias, dado que hay modas cercanas al valor 4.

Sin embargo, existe un porcentaje de estudiantes que están “en desacuerdo” con las preguntas n.º 28 (24%) (“Reescribir un texto varias veces hasta que adquiera las características y la forma esperada es bastante habitual”) y n.º 38 (29%) (“Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego”), las cuales se refieren a la reescritura de los textos, lo que podría significar que no perciben la reescritura como una fase importante dentro del proceso de escritura.

Las respuestas de las preguntas de la variable restrictiva en la categoría de *revisión y modificaciones* se muestran en la Tabla 5.4 y en la Figura 5.4.

**Tabla 5.4.** Medidas de tendencia central en la categoría de revisión y modificaciones restrictivas.

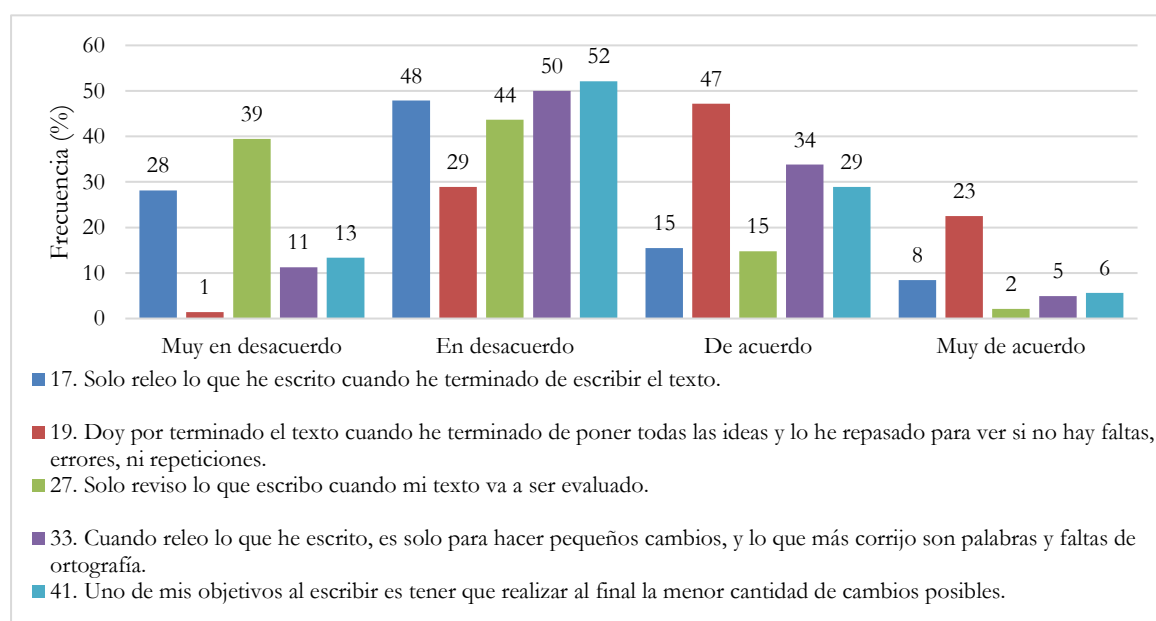
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
17. Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto.	2.04	2.00	2	0.882
19. Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones.	2.91	3.00	3	0.752
27. Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado.	1.80	2.00	2	0.768
33. Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía.	2.32	2.00	2	0.739
41. Uno de mis objetivos al escribir es tener que realizar al final la menor cantidad de cambios posibles.	2.27	2.00	2	0.762

Como se puede apreciar en los resultados de las medidas de tendencia central (Tabla 5.4) y del análisis de frecuencias (Figura 5.4) se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes rechaza las afirmaciones n.º 17 (“Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto”) y n.º 27 (“Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado”), la n.º 33 (“Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía”) y la n.º 41 (“Uno de mis objetivos al escribir es tener que realizar al final la menor cantidad de cambios posibles”).

**Figura 5.4.** Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Mientras que en el caso de la pregunta n.º 19 (“Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones”) un 70% de los estudiantes se muestra a favor de dicha afirmación, lo que puede indicar que tienen creencias restrictivas respecto a las correcciones ortográficas.

### 5.1.1.3. Análisis descriptivo de la categoría de usos y funciones

En la Tabla 5.5 y en la Figura 5.5 se muestran las respuestas de los enunciados constructivos de la categoría de *usos y funciones*. Como se puede ver en los resultados de las medias y del análisis de frecuencias (Figura 5.5) existe una clara inclinación de los estudiantes a estar “muy de acuerdo” con los enunciados de cada pregunta, dado que la media en todas las preguntas está sobre el valor 3, además de observar varias preguntas con moda 4. Estos resultados indicarían que en esta categoría de análisis los estudiantes presentan un mayor nivel de creencias constructivas que en las otras categorías.

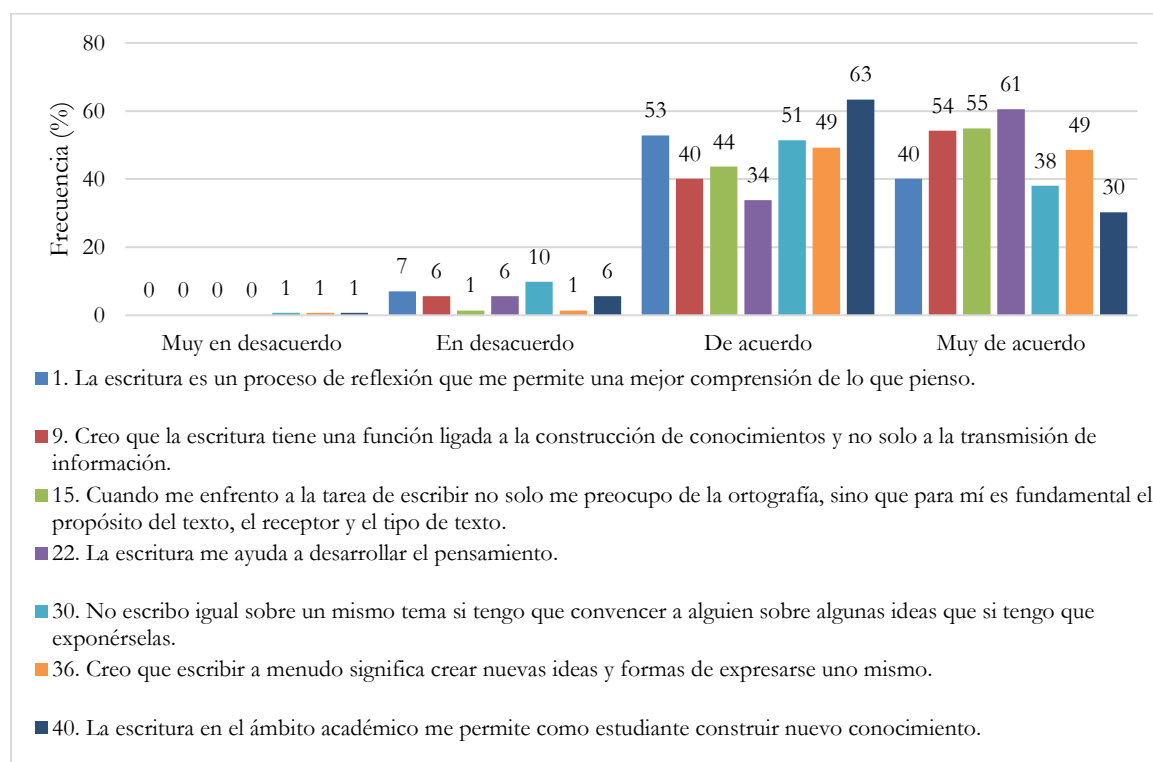
**Tabla 5.5.** Medidas de tendencia central en la categoría de usos y funciones constructiva.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
1. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mejor comprensión de lo que pienso.	3.33	3.00	3	0.604
9. Creo que la escritura tiene una función ligada a la construcción de conocimientos y no solo a la transmisión de información.	3.49	4.00	4	0.604
15. Cuando me enfrento a la tarea de escribir no solo me preocupo de la ortografía, sino que para mí es fundamental el propósito del texto, el receptor y el tipo de texto.	3.54	4.00	4	0.528
22. La escritura me ayuda a desarrollar el pensamiento.	3.55	4.00	4	0.602
30. No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que exponérselas.	3.27	3.00	3	0.662
36. Creo que escribir a menudo significa crear nuevas ideas y formas de expresarse uno mismo.	3.46	3.00	3	0.566
40. La escritura en el ámbito académico me permite como estudiante construir nuevo conocimiento.	3.23	3.00	3	0.579

**Figura 5.5.** Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones constructiva.

(Fuente: Elaboración propia)



Las respuestas de los enunciados restrictivos de la categoría de *usos y funciones* se muestran en la Tabla 5.6 y en la Figura 5.6.

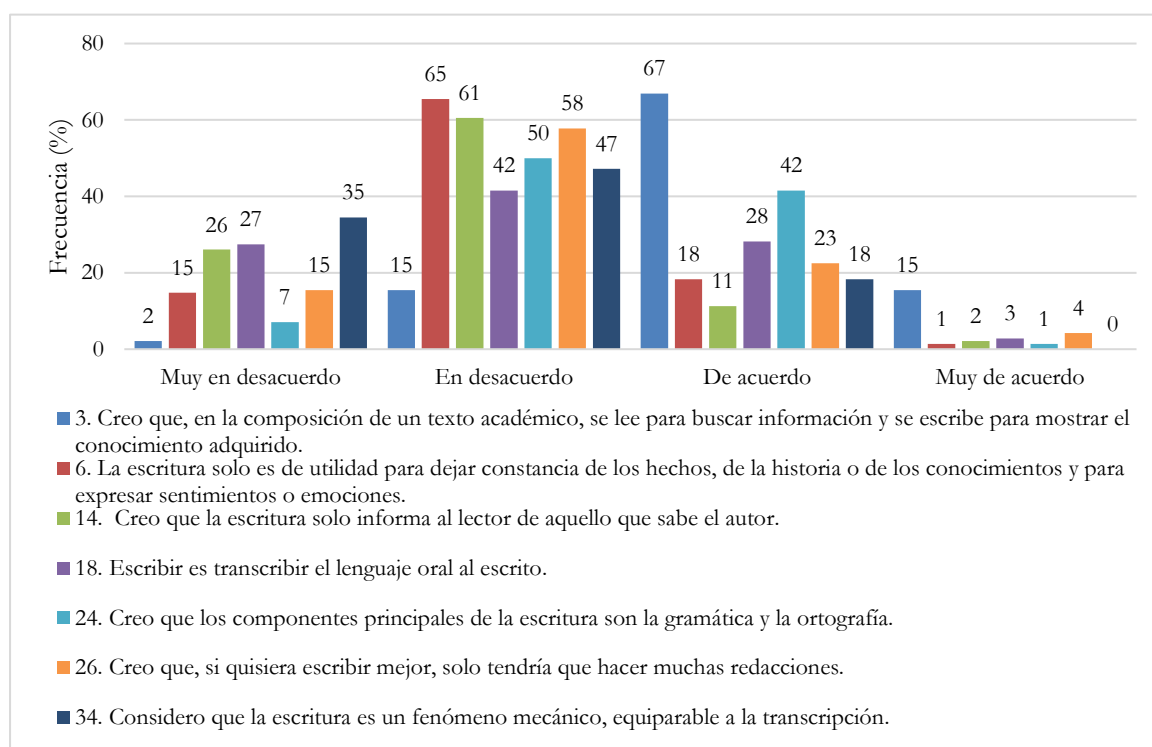
**Tabla 5.6.** Medidas de tendencia central en categoría usos y funciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
3. Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.	2.96	3.00	3	0.629
6. La escritura solo es de utilidad para dejar constancia de los hechos, de la historia o de los conocimientos y para expresar sentimientos o emociones.	2.06	2.00	2	0.621
14. Creo que la escritura solo informa al lector de aquello que sabe el autor.	1.89	2.00	2	0.671
18. Escribir es transcribir el lenguaje oral al escrito.	2.06	2.00	2	0.818
24. Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía.	2.37	2.00	2	0.637
26. Creo que, si quisiera escribir mejor, solo tendría que hacer muchas redacciones.	2.15	2.00	2	0.727
34. Considero que la escritura es un fenómeno mecánico, equiparable a la transcripción.	1.84	2.00	2	0.711

**Figura 5.6.** Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Contrario a lo que se esperaba, de acuerdo con los resultados de las medidas de tendencia central (Tabla 5.6) y del análisis de frecuencias (Figura 5.6), se presentan ciertas creencias restrictivas en la categoría de *usos y funciones*. Lo anterior se confirma mayoritariamente con las respuestas de los estudiantes en la pregunta n.º 3 (“Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido”) con un 82% de estudiantes que se muestra “de acuerdo” con esta afirmación y, en menor medida con la pregunta n.º 24 (“Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía”) en la cual un 43% declara como cierta dicha afirmación. Al igual que en la categoría de *revisión y modificaciones*, los estudiantes no muestran poseer un tipo de creencia únicamente.

### 5.1.2. Análisis y clasificación de las variables y categorías según el nivel de presencia de creencias constructivas en los estudiantes

En la Tabla 5.7 se muestra la media obtenida a partir de los resultados de todos los estudiantes para cada una de las variables y de las categorías de análisis. Esto permitió comparar las medias de cada categoría dentro de cada variable (creencias constructivas y creencias restrictivas). Con los datos obtenidos en la Tabla 5.7 se corrobora lo mencionado en el apartado anterior, es decir, en general para las creencias constructivas y sus categorías, los



estudiantes declaran estar “de acuerdo” con lo establecido en las preguntas. Asimismo, respecto a las creencias restrictivas y sus categorías, los estudiantes declaran en general estar “en desacuerdo” con lo establecido en los enunciados. Las medias indican que los estudiantes están en el rango “de acuerdo – muy de acuerdo” en todas las categorías de la variable constructiva, siendo la categoría de usos y funciones en la que se observa mayor presencia de este tipo de creencias. En cambio, en el caso de las categorías de la variable restrictiva, la media se encuentra en el rango “en desacuerdo – de acuerdo”, siendo la categoría de revisión y modificaciones la que presenta mayor presencia de este tipo de creencias.

**Tabla 5.7.** Media y desviación típica para cada categoría de las variables constructivas y restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Variable</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Creencias Constructivas	3.2990	0.27885	2.32	3.82
Planificación y textualización	3.1981	0.35332	2.25	4.00
Revisión y modificaciones	3.3048	0.35658	1.71	4.00
Usos y funciones	3.4085	0.32487	2.43	4.00
Creencias Restrictivas	2.2299	0.29536	1.35	2.95
Planificación y textualización	2.2394	0.34611	1.38	3.13
Revisión y modificaciones	2.2676	0.49673	1.20	3.40
Usos y funciones	2.1922	0.33473	1.29	3.14

Por otro lado, la media aritmética obtenida por categorías y variables no permite observar cómo se distribuyen los estudiantes en función del nivel de creencia constructiva global que presentan, por lo que se realizó la suma de todas las preguntas (constructivas y restrictivas invertidas) con el objetivo de establecer una nueva agrupación para las creencias constructivas a nivel global con sus respectivas categorías. En función de los posibles puntajes que podían obtener los estudiantes en el cuestionario se desarrolló una clasificación con los siguientes niveles de creencias (ver Tabla 5.8.)

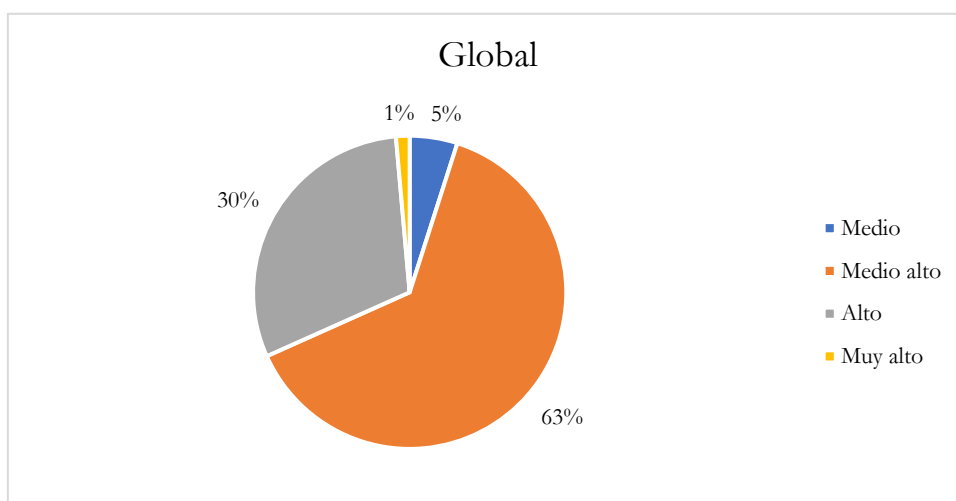
**Tabla 5.8.** Clasificación de las creencias constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Variable Agrupada</b>	<b>Global</b>	<b>Planificación</b>	<b>Revisión</b>	<b>Usos</b>
Muy bajo	42-60	16-22	12-16	14-19
Bajo	61-78	23-29	17-22	20-25
Medio bajo	79-96	30-36	23-27	26-31
Medio	97-114	37-43	28-32	32-37
Medio alto	115-132	44-50	33-37	38-43
Alto	133-150	51-57	38-42	44-49
Muy alto	151-168	58-64	43-48	50-56

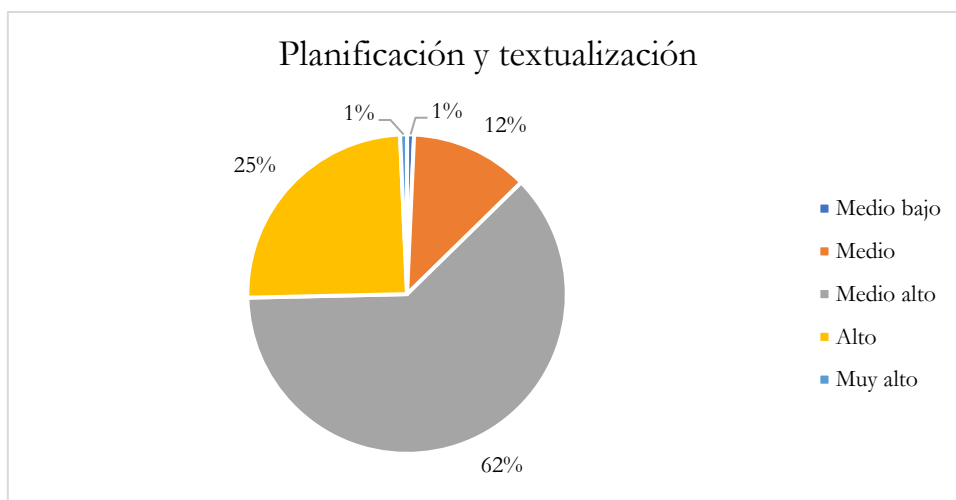
Al realizar un análisis de frecuencias de la nueva variable agrupada (Figura 5.7), se puede ver que un 5% de los estudiantes presenta un nivel “medio” de creencias constructivas y un 63% presenta un nivel “medio alto” de creencias de tipo constructivo, mientras que un 30% de los estudiantes posee un nivel “alto” y solo un 1% tiene un nivel “muy alto” de creencias constructivas. Cabe destacar que ningún estudiante presenta un nivel inferior al nivel medio que permita considerarlo como un estudiante que posee un nivel “alto” de creencias restrictivas, es decir, que sus respuestas hayan sido “de acuerdo o muy de acuerdo” en todas las preguntas de la variable restrictiva.

**Figura 5.7.** Análisis de frecuencias sobre el total de creencias constructivas presente en los estudiantes.  
(Fuente: Elaboración propia)



En las figuras siguientes, se muestran los porcentajes de estudiantes para cada categoría de análisis, *planificación y textualización*, *revisión y modificaciones* y *usos y funciones*, respectivamente.

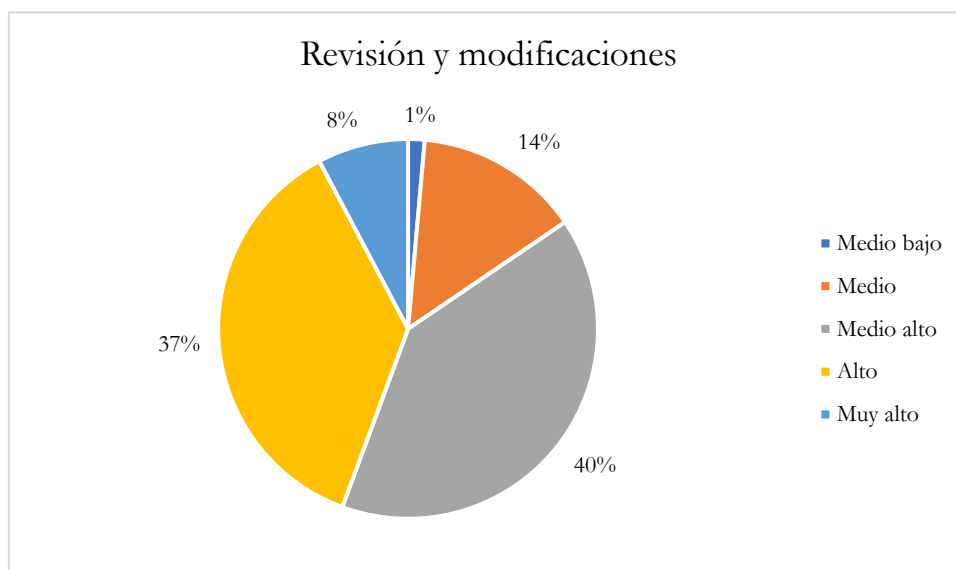
**Figura 5.8.** Análisis de frecuencias sobre la categoría de planificación y textualización constructivas presente en los estudiantes.  
(Fuente: Elaboración propia)



Como se puede ver en la Figura 5.8, en la categoría de *planificación y textualización* el 1% de los estudiantes presenta un nivel medio bajo, un 12% presenta un nivel medio y un 62% de los estudiantes poseen un nivel medio alto, mientras que un 25% presenta un nivel alto y un 1% de los estudiantes presenta un nivel muy alto de creencias constructivas. En cambio, en la categoría de *revisión y modificaciones*, Figura 5.9, el 1% de los estudiantes presentan un nivel medio bajo, un 14% presenta un nivel medio y un 40% de los estudiantes posee un nivel medio alto, mientras que un 37% presenta un nivel alto y un 8% de los estudiantes presenta un nivel muy alto de creencias constructivas. Esto corrobora los resultados observados en el apartado anterior.

**Figura 5.9.** Análisis de frecuencias sobre la categoría de revisión y modificaciones constructivas presente en los estudiantes.

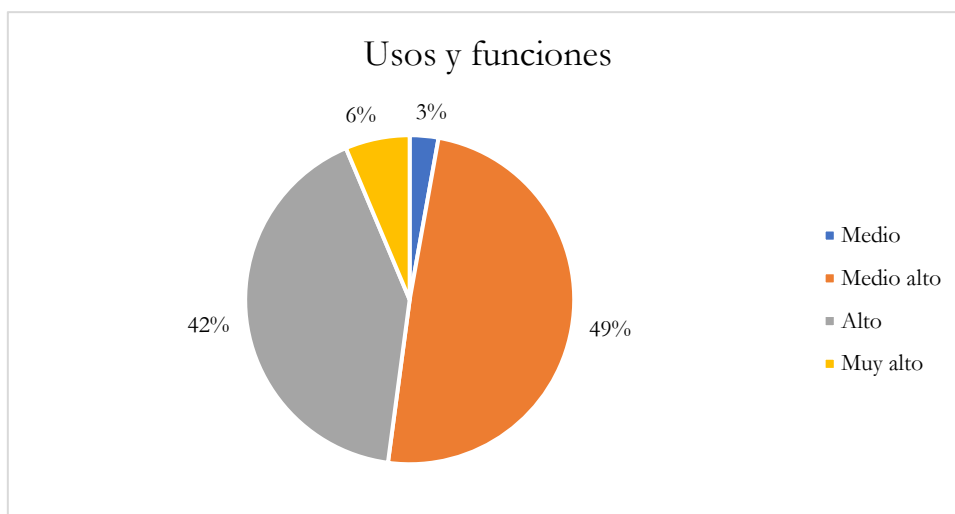
(Fuente: Elaboración propia)



En el criterio de *usos y funciones*, Figura 5.10, un 3% de los estudiantes presenta un nivel medio y un 49% de los estudiantes posee un nivel medio alto, mientras que un 42% presenta un nivel alto y un 6% de los estudiantes presenta un nivel muy alto de creencias constructivas en esta categoría de análisis. Este podría ser el motivo por el que en el análisis de frecuencias (análisis global) se haya observado un gran nivel de presencia en la variable constructiva y una neutralidad en la variable restrictiva.

**Figura 5.10.** Análisis de frecuencias sobre la categoría de usos y funciones constructivas presente en los estudiantes.

(Fuente: Elaboración propia)



Los resultados anteriores solo permiten observar la cantidad porcentual de estudiantes que pertenece a cada nivel de creencias. Para determinar la influencia del nivel de presencia de creencias constructivas en cada una de las preguntas del cuestionario agrupadas en sus respectivas categorías de análisis fue necesario realizar un análisis de frecuencia obtenido a partir de tablas de contenido o contingencia.

Asimismo, debido a que en los niveles extremos de clasificación la cantidad de estudiantes era muy reducida, se decidió reagrupar la clasificación de la variable, obteniéndose una nueva escala de medición, tal como se muestra en la Tabla 5.9. En la tabla se puede observar que los estudiantes quedaron agrupados en dos niveles, “medio” y “alto”, quedando constituida la muestra por un 68% de estudiantes con un nivel “medio” de creencias constructivas y un 32% de estudiantes con un nivel “alto” de creencias constructivas.

**Tabla 5.9.** Clasificación de las creencias constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Clasificación inicial	Valor	Nueva Clasificación	Valor (% de estudiantes)
Medio	5%	Medio	68%
Medio alto	63%		
Alto	30%	Alto	32%
Muy alto	1%		

### 5.1.3. Análisis de los resultados en función del nivel de creencias constructivas

#### 5.1.3.1. Análisis categoría de planificación y textualización

En la Tabla 5.10 se muestran las medidas de tendencia central (media aritmética, mediana y moda) de las respuestas a las preguntas sobre la variable constructiva en la categoría de *planificación y textualización*.

**Tabla 5.10.** Media aritmética en categoría planificación y textualización constructivas.

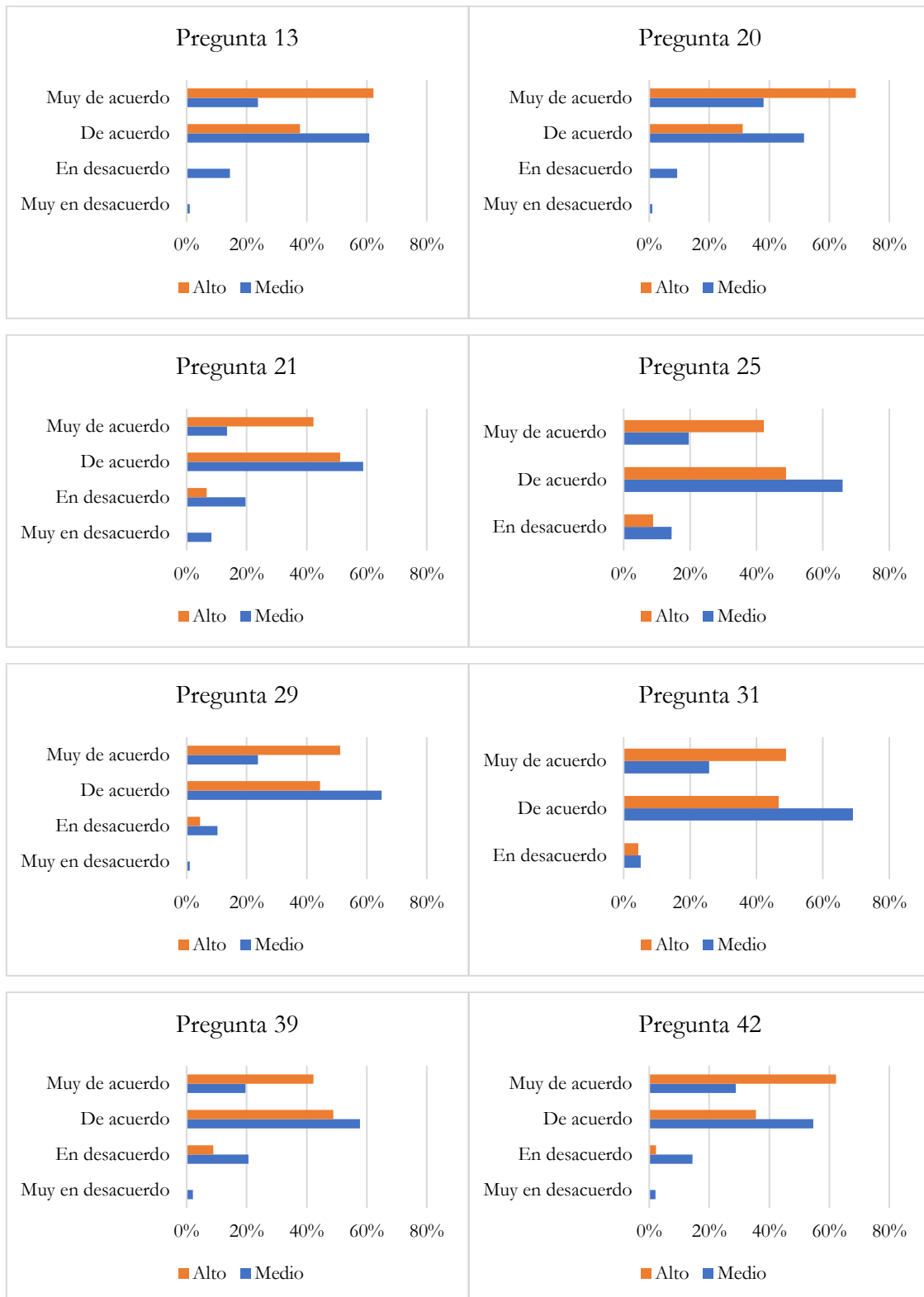
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
13. Plantearme para qué estoy escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo me ayuda a escribir mejor.	3.07 0.066	3.62 0.073
20. Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito.	3.27 0.068	3.69 0.070
21. A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto.	2.77 0.080	3.36 0.091
25. Comparo y contrasto ideas para hacer mi texto más claro.	3.05 0.059	3.33 0.095
29. Por lo general, tengo en cuenta los requisitos del tipo de texto que debo producir antes de comenzar a escribir.	3.11 0.062	3.47 0.088
31. Mientras escribo, cuando releo lo que voy redactando las ideas se vuelven más claras.	3.21 0.053	3.44 0.087
39. Suelo tomar notas antes de escribir para aclarar mis ideas.	2.95 0.071	3.33 0.095
42. Cuando escribo, me implico mucho y me preocupo de ir revisando mi texto constantemente.	3.10 0.073	3.60 0.080

Como se puede observar en la tabla, las respuestas muestran que la mayoría de las medias aritméticas están cercanas al valor de 3, esto indica que los estudiantes están “de acuerdo” con respecto a las creencias de esta categoría. En la Figura 5.11, se muestra el análisis de frecuencia para las preguntas ya mencionadas. En este gráfico se puede corroborar que la mayoría de los estudiantes con un nivel alto tiende a responder “muy de acuerdo”, sin embargo, se tienen casos como las preguntas n.º 21, n.º 25 y n.º 39 donde hay una leve predominancia de la respuesta “de acuerdo”. En cambio, en los estudiantes con nivel medio se observa un mayor porcentaje en el resultado “de acuerdo” independiente de las preguntas.

**Figura 5.11.** Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)



En el caso de las preguntas de la variable restrictiva, en la Tabla 5.11 y en la Figura 5.12 se muestran los resultados de las respuestas de los estudiantes en relación con las preguntas pertenecientes a la categoría de *planificación y textualización*.

**Tabla 5.11.** Media aritmética en categoría planificación y textualización restrictivas.

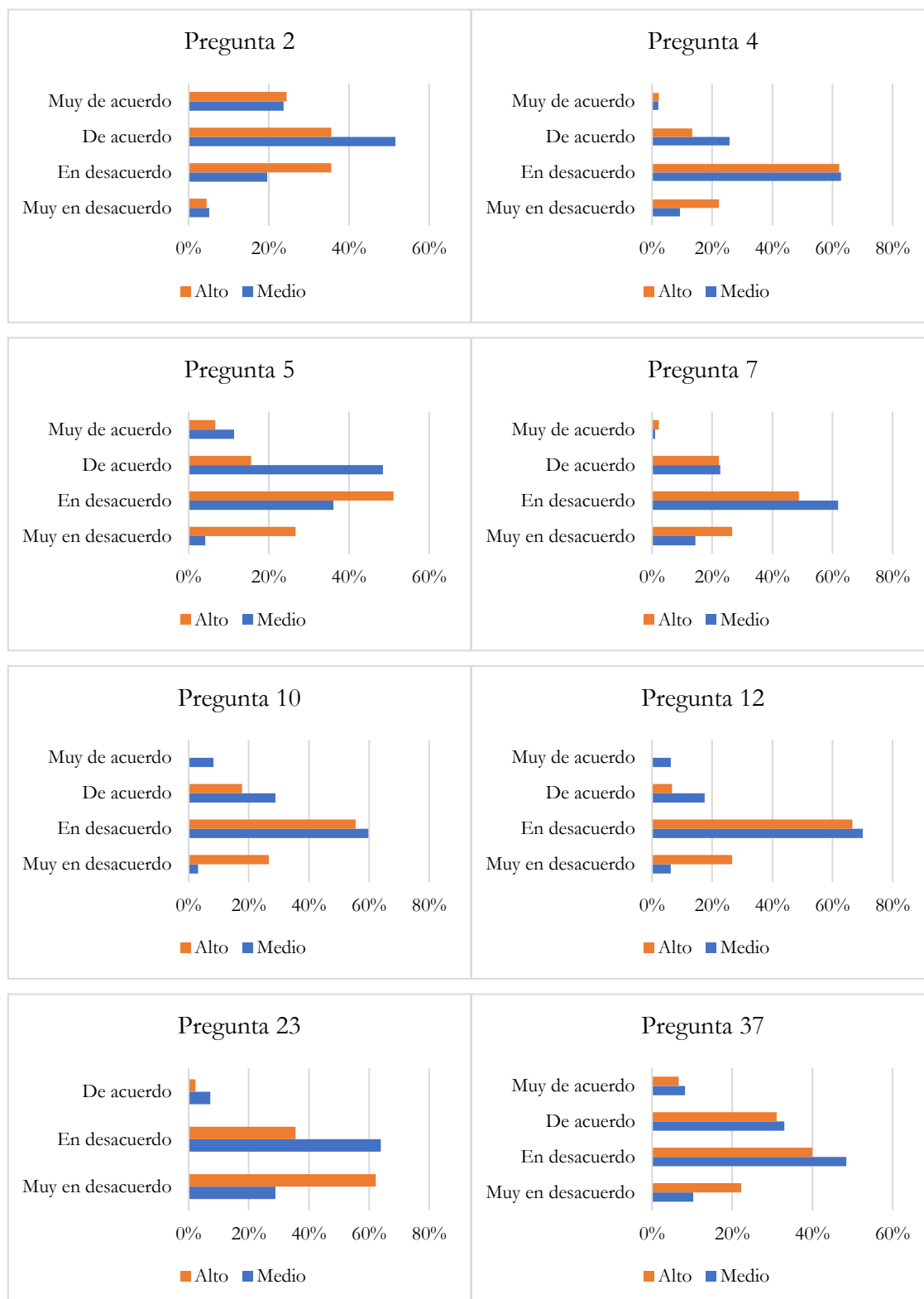
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
2. Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.	2.94 0.081	2.80 0.129
4. Cuando escribo, lo único importante es que mi texto sea coherente y esté bien cohesionado.	2.21 0.064	1.96 0.100
5. Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.	2.67 0.074	2.02 0.125
7. Cuando escribo, lo más importante es que mi texto tenga una correcta ortografía.	2.10 0.065	2.00 0.115
10. Mientras voy escribiendo solo pienso en las ideas que tengo que decir.	2.42 0.070	1.91 0.100
12. Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica	2.24 0.067	1.80 0.082
23. Para redactar un buen texto académico solo tengo que utilizar la mayor cantidad posible de citas de autoridad.	1.78 0.057	1.40 0.080
37. Creo que es posible sentarme ante el papel o ante el ordenador y escribir un buen texto inmediatamente.	2.39 0.080	2.22 0.131

Al analizar las medias aritméticas, se puede observar que, en el caso de las preguntas relacionadas con creencias restrictivas, los estudiantes con un nivel medio de presencia tienden a estar más “de acuerdo” con los enunciados, que los que presentan un nivel alto de presencia de creencias constructivas.

**Figura 5.12.** Análisis de frecuencias en categoría planificación y textualización restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)





Los resultados anteriores muestran que, en la categoría de *planificación y textualización*, los estudiantes presentan en general una tendencia hacia creencias de tipo constructivo. Sin desmedro de lo anterior, es importante destacar los resultados obtenidos en las preguntas n.º 2 (“Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta”) y n.º 5 (“Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho”), dado que un alto porcentaje de los estudiantes, un 31% y un 48% respectivamente, declara estar “de acuerdo” con estas afirmaciones. Lo anterior podría indicar la presencia de ciertas creencias más vinculadas con aspectos restrictivos en el proceso de escritura de los estudiantes.

### 5.1.3.2. Análisis de la categoría de revisión y modificaciones

En la Tabla 5.12 y en la Figura 5.13, se muestran las respuestas de los enunciados constructivos (creencias constructivas) en la categoría de *revisión y modificaciones*.

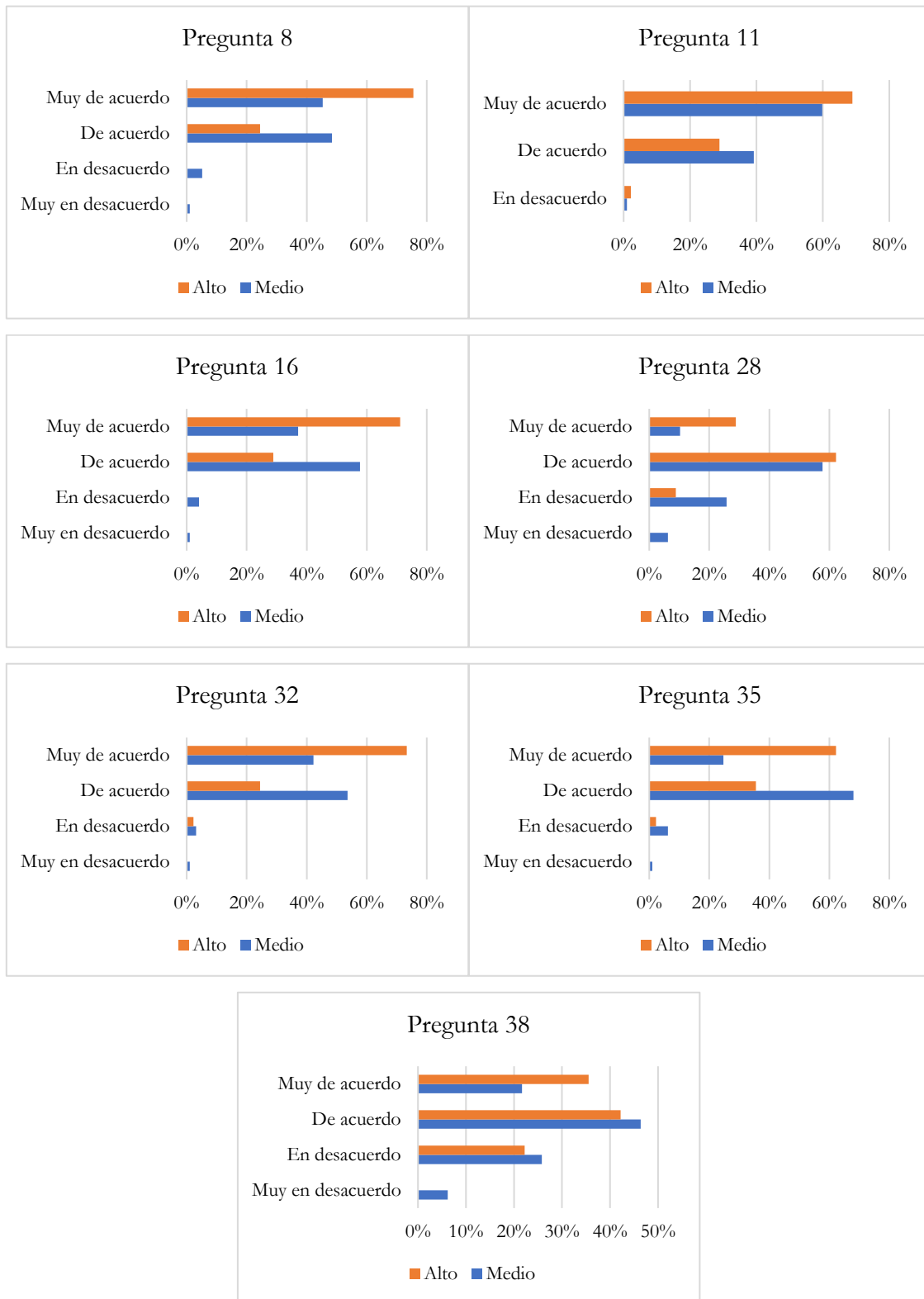
**Tabla 5.12.** Media aritmética en categoría revisión y modificaciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
8. Considero que compartir y discutir entre compañeros de clase los textos que cada uno escribe es muy enriquecedor para el proceso de aprendizaje.	3.38 0.065	3.76 0.065
11. Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea ya escrita	3.59 0.052	3.67 0.078
16. Me resulta útil obtener comentarios de otras personas sobre los textos que redacto.	3.31 0.061	3.71 0.068
28. Reescribir un texto varias veces hasta que adquiriera las características y la forma esperada es bastante habitual.	2.72 0.074	3.20 0.088
32. Creo que una de las claves importantes para una buena escritura es la revisión.	3.37 0.061	3.71 0.075
35. Cuando releo un texto a veces me parece que una idea debería ir en otro lugar.	3.16 0.058	3.60 0.080
38. Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.	2.84 0.085	3.13 0.113

**Figura 5.13.** Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Como se puede observar, los resultados de las medias y del análisis de frecuencias (Figura 5.13) muestran que, en el caso de la categoría de *revisión y modificaciones*, los estudiantes declaran estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los enunciados, lo que indicaría que hay alta presencia de este tipo de creencias, dado que hay modas cercanas al valor 4.

Sin embargo, existe un porcentaje de estudiantes con un nivel medio de presencia de creencias constructivas que están “en desacuerdo” con las preguntas n.º 28 (24%) (“Reescribir un texto varias veces hasta que adquiriera las características y la forma esperada es bastante habitual”) y n.º 38 (29%) (“Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego”), las cuales se refieren a la reescritura de los textos, lo que podría significar que no perciben la reescritura como una fase importante dentro del proceso de escritura.

Las respuestas de las preguntas de la variable restrictiva en la categoría de *revisión y modificaciones* se muestran en la Tabla 5.13 y Figura 5.14.

**Tabla 5.13.** Media aritmética en categoría revisión y modificaciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)

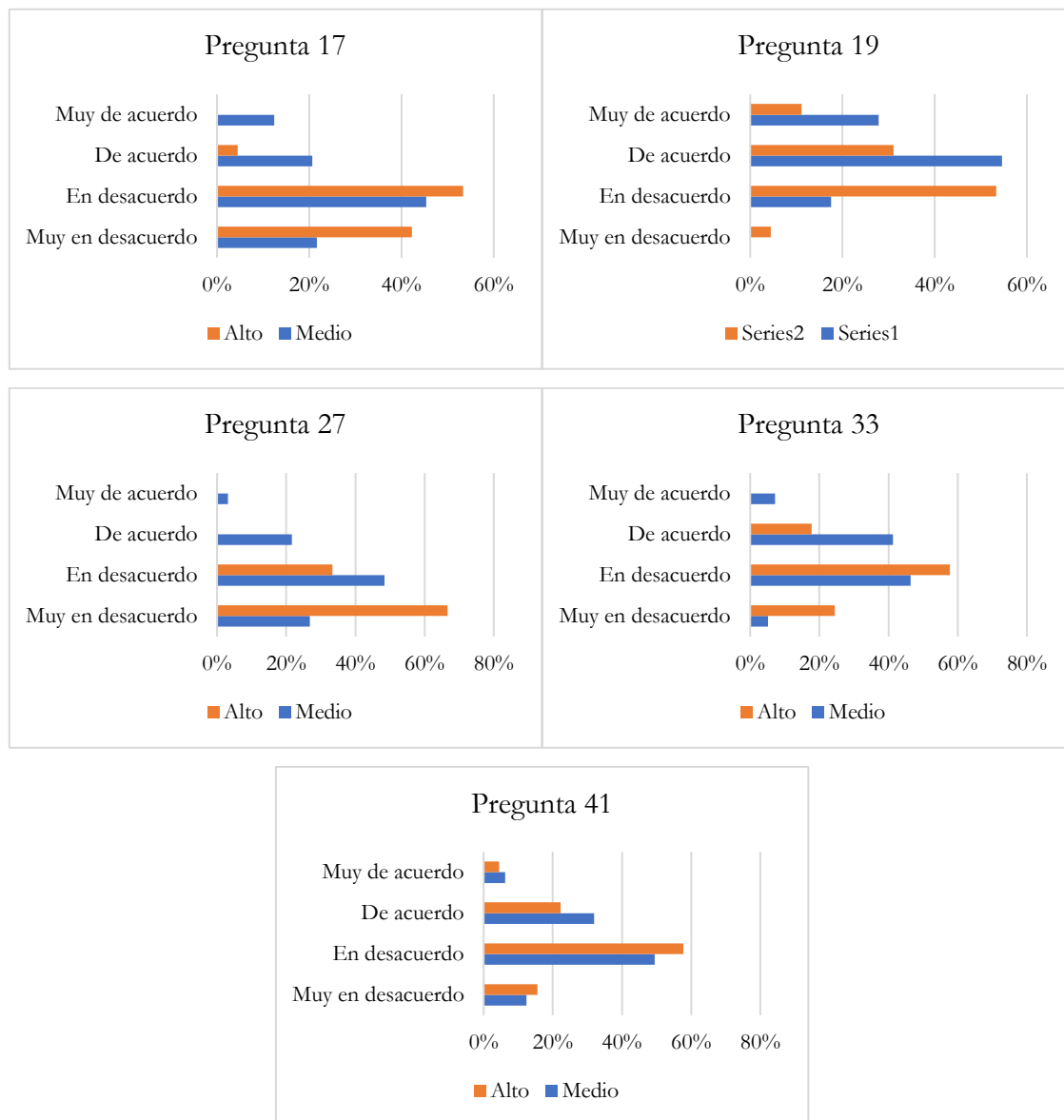
Preguntas	Medio	Alto
17. Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto.	2.24	1.62
	0.095	0.086
19. Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones.	3.10	2.49
	0.068	0.113
27. Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado.	2.01	1.33
	0.080	0.071
33. Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía.	2.51	1.93
	0.072	0.097
41. Uno de mis objetivos al escribir es tener que realizar al final la menor cantidad de cambios posibles.	2.32	2.16
	0.078	0.110

Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes rechaza las afirmaciones n.º 17 (“Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto”), n.º 27 (“Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado”), la n.º 33 (“Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía”) y la n.º 41 (“Uno de mis objetivos al escribir es tener que realizar al final la menor cantidad de cambios posibles”). Mientras que en el caso de la pregunta n.º 19 (“Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni

repeticiones”) una mayor cantidad de estudiantes con nivel “medio” declara estar de acuerdo con el enunciado, lo que mostraría a qué se vinculan las creencias restrictivas en esta categoría, es decir que los estudiantes son más propensos a realizar *revisiones y modificaciones* de aspectos superficiales.

**Figura 5.14.** Análisis de frecuencias en categoría revisión y modificaciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.1.3.3. Análisis de la categoría de usos y funciones

En la Tabla 5.14 y en la Figura 5.15 se muestran las respuestas de los enunciados constructivos de la categoría de *usos y funciones*. Como se puede ver en los resultados de las medias y del análisis de frecuencias, existe una clara inclinación de los estudiantes con alto nivel de creencias a estar “muy de acuerdo” con los enunciados de cada pregunta. En el caso de los estudiantes con nivel medio, la mayoría de los estudiantes declaran estar “de acuerdo” con los enunciados.

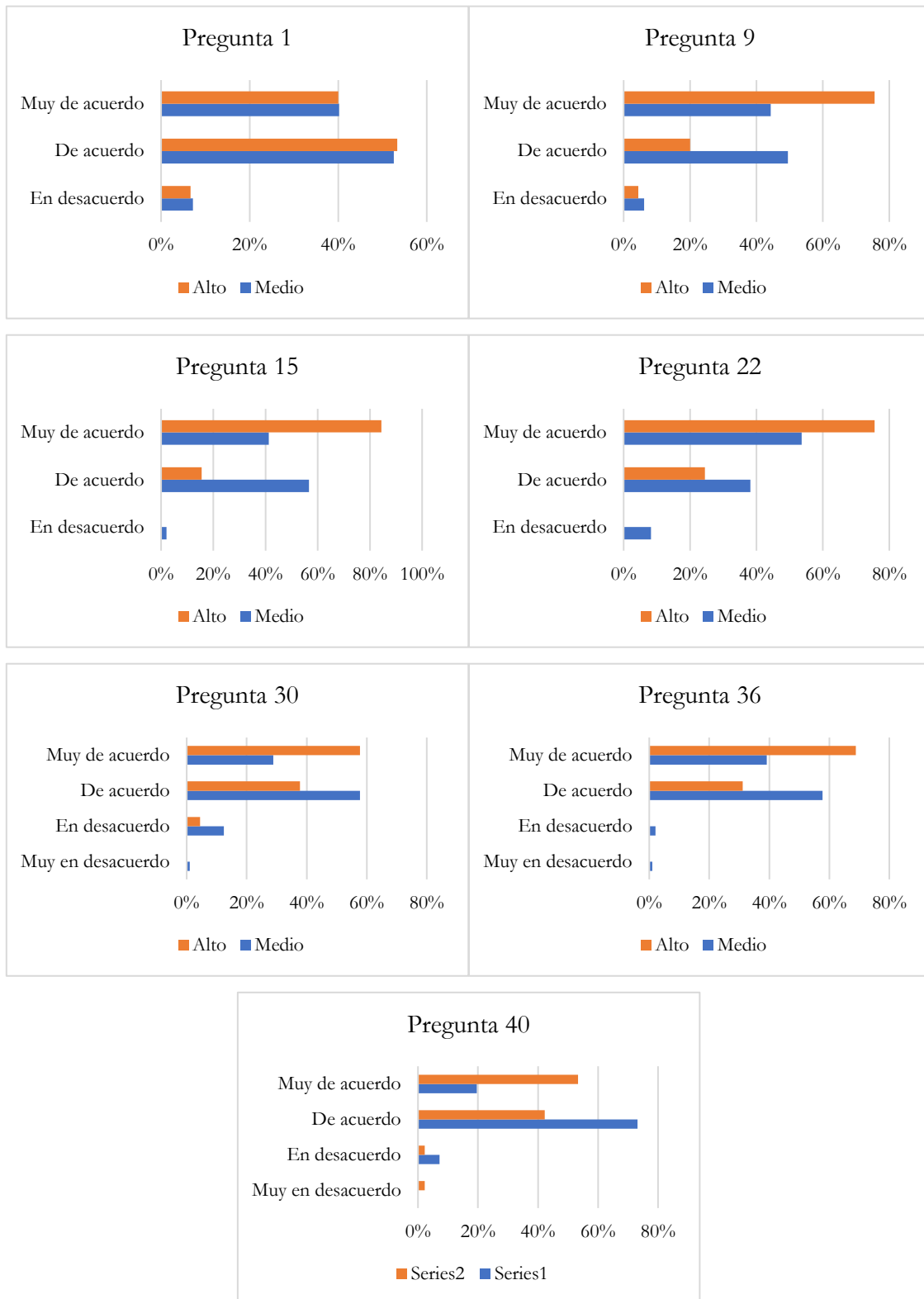
**Tabla 5.14.** Media aritmética en categoría usos y funciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
1. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mejor comprensión de lo que pienso.	3.33 0.062	3.33 0.090
9. Creo que la escritura tiene una función ligada a la construcción de conocimientos y no solo a la transmisión de información.	3.38 0.061	3.71 0.082
15. Cuando me enfrente a la tarea de escribir no solo me preocupo de la ortografía, sino que para mí es fundamental el propósito del texto, el receptor y el tipo de texto.	3.39 0.054	3.84 0.055
22. La escritura me ayuda a desarrollar el pensamiento.	3.45 0.066	3.76 0.065
30. No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que exponérselas.	3.14 0.067	3.53 0.088
36. Creo que escribir a menudo significa crear nuevas ideas y formas de expresarse uno mismo.	3.35 0.059	3.69 0.070
40. La escritura en el ámbito académico me permite como estudiante construir nuevo conocimiento.	3.12 0.051	3.47 0.098

**Figura 5.15.** Análisis de frecuencias de la categoría de usos y funciones constructivas.

(Fuente: Elaboración propia)



Las respuestas de los enunciados restrictivos de la categoría de *usos y funciones* se muestran en la Tabla 5.15 y en la Figura 5.16. Contrario a lo que se esperaba, de acuerdo con los resultados del análisis de frecuencias (Figura 5.16), se presentan ciertas creencias restrictivas en la categoría de *usos y funciones*. Lo anterior se confirma mayoritariamente en las respuestas de los estudiantes en la pregunta n.º 3 (“Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido”) donde tanto el nivel medio como el nivel alto se muestran “de acuerdo” con esta afirmación y, en menor medida con la pregunta n.º 24 (“Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía”). Ambas respuestas podrían indicar que los estudiantes no son conscientes de la capacidad epistémica de la escritura académica, así como también que asocian la escritura con el conocimiento y correcta aplicación del código.

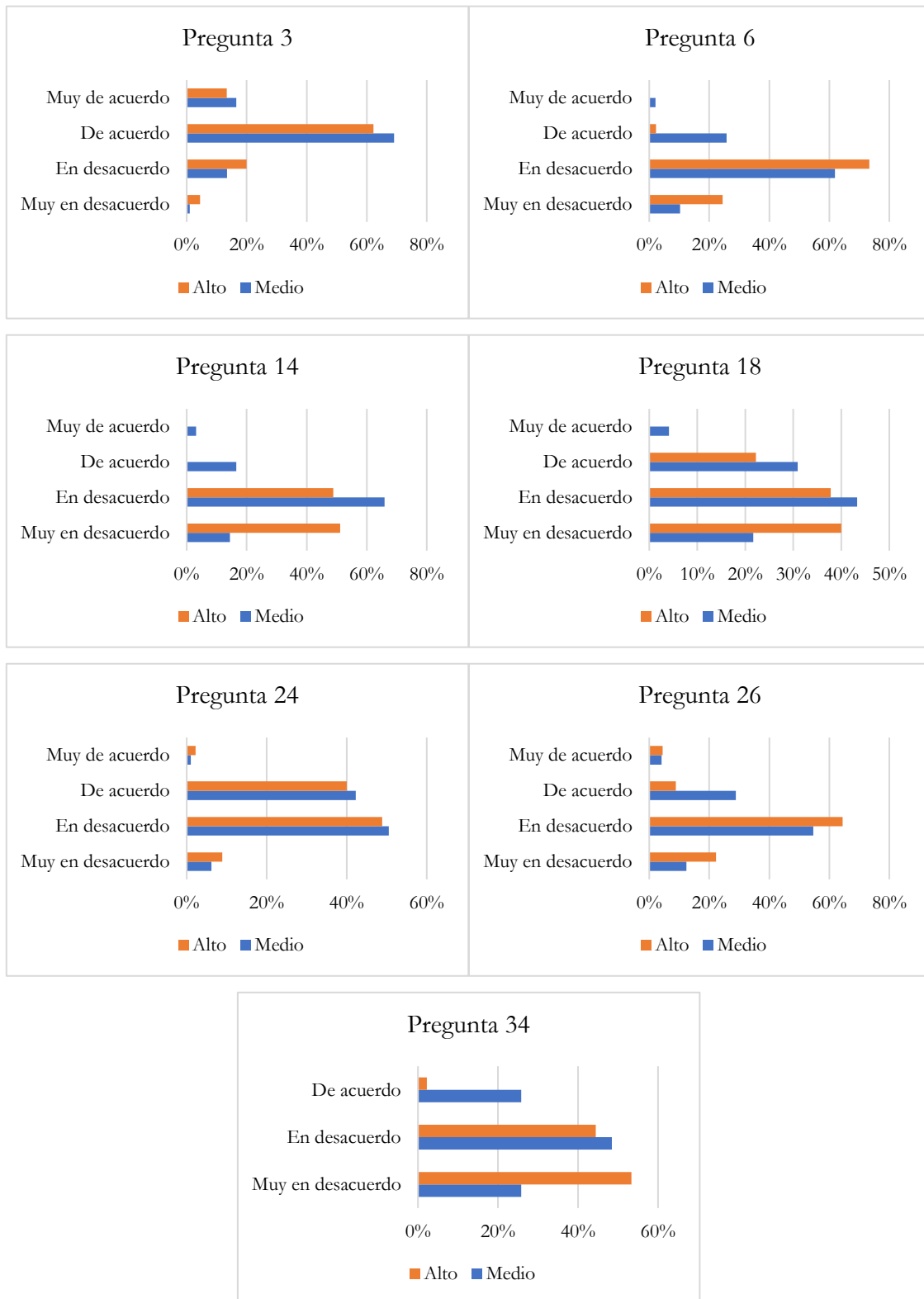
**Tabla 5.15.** Media aritmética en categoría usos y funciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
3. Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.	3.01 0.060	2.84 0.105
6. La escritura solo es de utilidad para dejar constancia de los hechos, de la historia o de los conocimientos y para expresar sentimientos o emociones.	2.20 0.065	1.78 0.070
14. Creo que la escritura solo informa al lector de aquello que sabe el autor.	2.08 0.067	1.49 0.075
18. Escribir es transcribir el lenguaje oral al escrito.	2.18 0.083	1.82 0.116
24. Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía.	2.38 0.063	2.36 0.101
26. Creo que, si quisiera escribir mejor, solo tendría que hacer muchas redacciones.	2.25 0.073	1.96 0.105
34. Considero que la escritura es un fenómeno mecánico, equiparable a la transcripción.	2.00 0.073	1.49 0.082

**Figura 5.16.** Análisis de frecuencias en la categoría de usos y funciones restrictivas.

(Fuente: Elaboración propia)





#### 5.1.4. Análisis inferencial de creencias por grupos de especialidad

En este apartado se analiza la influencia del grupo de especialidad en las creencias *constructivas* y *restrictivas* (variables) tanto a nivel global, así como también, en cada categoría de análisis.

##### 5.1.4.1. Análisis de Creencias Global

En este primer caso, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) utilizando un modelo de dos factores, con medidas repetidas en un factor. Un factor intra-sujetos con 2 niveles, que corresponde a las creencias *constructivas* y *restrictivas*, y un factor inter-sujetos de 5 niveles relacionados con los grupos de especialidad en el Grado. En la Tabla 5.16 se muestra la media y desviación típica para cada combinación de factores.

**Tabla 5.16.** Medias y desviación típica de las creencias constructivas y restrictivas en cada especialidad del Grado.

(Fuente: Elaboración propia)

Grupo		Media	Desviación típica
Mención en Inglés	Constructiva	3.316	0.045
	Restrictiva	2.076	0.048
Mención en Artes y Humanidades	Constructiva	3.441	0.045
	Restrictiva	2.215	0.048
Mención en Ciencias y Matemáticas	Constructiva	3.304	0.046
	Restrictiva	2.339	0.050
Mención en TIC	Constructiva	3.098	0.073
	Restrictiva	2.369	0.078
Mención en Educación Física	Constructiva	3.197	0.049
	Restrictiva	2.245	0.052

En la Tabla 5.17, se muestra el contraste multivariado con el objetivo de comparar los efectos relacionados con el factor intra-sujetos. Los resultados del Lambda de Wilks indican que tanto el factor creencias como la interacción creencias\*grupo presentan un efecto significativo, es decir, las creencias dentro de cualquiera de los grupos son estadísticamente diferentes.

**Tabla 5.17.** Contraste multivariado.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Efecto</b>		<b>Valor</b>	<b>F</b>	<b>gl de hipótesis</b>	<b>gl de error</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta parcial al cuadrado</b>
Creencias	Lambda de Wilks	0.154	750,318	1.000	137.000	0.000	0.846
Creencias*Grupo	Lambda de Wilks	0.853	5,888	4.000	137.000	0.000	0.147

En la Tabla 5.18, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Como se puede observar el p-valor de 0.006 asociado al estadístico F, permite rechazar la hipótesis nula y permite afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las creencias no serán las mismas en los cinco grupos analizados.

**Tabla 5.18.** Factor inter-sujetos.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Origen</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta parcial al cuadrado</b>
Intersección	1890.465	1	1890.465	30635.329	0.000	0.996
Grupo	0.935	4	0.234	3.787	0.006	0.100
Error	8.454	137	0.062			

Sin embargo, el interés recae en saber entre qué grupos en particular existen diferencias significativas. Por esta razón, se realizó un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos, el cual nos indica que solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Inglés-mención en Artes y Humanidades”,  $p < .02$  y los grupos “mención en Inglés-mención en Ciencias y Matemáticas”  $p < .035$

Para analizar el efecto de la interacción, es decir, la diferencia entre grupos para cada variable de creencias, se realizó una comparación por pares de los niveles de creencias en cada nivel del factor grupo. Esta comparación permitió determinar que en el nivel de creencias constructivas solo existen diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Artes y Humanidades con TIC,  $p < 0.001$
- Artes y Humanidades con Educación Física,  $p < 0.003$

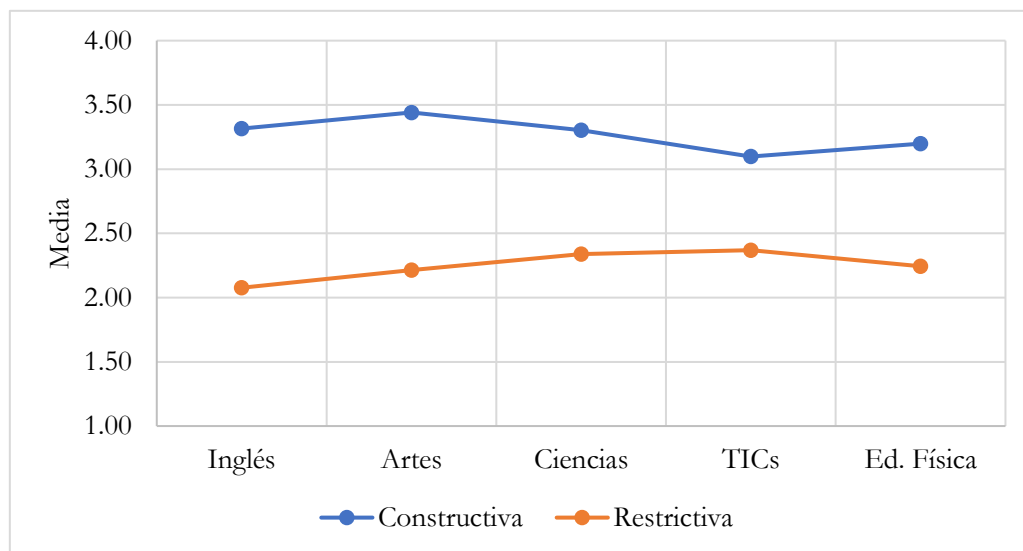
En el caso del nivel de creencias restrictivas solo existen diferencias significativas entre los grupos:

- Inglés con Ciencias y Matemáticas,  $p < 0.002$
- Inglés con TIC,  $p < 0.018$

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.17. En la cual, se puede observar que los estudiantes están más de acuerdo con las creencias *constructivas* y menos de acuerdo con las creencias *restrictivas*, aunque la media de esta última indica que los estudiantes tienen una tendencia a estar a favor de ciertas creencias restrictivas. Se puede corroborar la diferencia significativa que existe entre el grupo de Inglés y los grupos de Ciencias y Matemáticas y TIC, donde se puede inferir que el grupo de Inglés posee mayor nivel de creencias de tipo constructivo.

**Figura 5.17.** Gráfico de perfil media de creencias por grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 5.1.4.2. Análisis de categorías constructivas

Para comparar las respuestas de los estudiantes en las distintas categorías de análisis se realizó un análisis de varianza considerando las medias de las respuestas obtenidas en cada criterio constructivo. En este caso, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) utilizando un modelo de dos factores, con medidas repetidas en un factor. Un factor intra-sujetos con tres niveles que corresponden con los criterios constructivos de *planificación*, *revisión*, y *usos*; y un factor inter-sujetos de 5 niveles relacionados con los grupos de especialidad en el grado. En la Tabla 5.19 se muestra la media y desviación típica para cada combinación de factores, se puede observar que la media de cada grupo indica que los estudiantes están “de acuerdo” con cada categoría, ya que la media es mayor a 3.

**Tabla 5.19.** Media y desviación típica de las categorías de análisis constructivas para cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Grupo</b>		<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Mención en Inglés	Planificación	3.232	0.058
	Revisión	3.328	0.058
	Usos	3.399	0.053
Mención en Artes y Humanidades	Planificación	3.342	0.058
	Revisión	3.454	0.058
	Usos	3.542	0.053
Mención en Ciencias y Matemáticas	Planificación	3.223	0.060
	Revisión	3.232	0.060
	Usos	3.469	0.055
Mención en TIC	Planificación	3.010	0.094
	Revisión	3.000	0.094
	Usos	3.297	0.086
Mención en Educación Física	Planificación	3.047	0.063
	Revisión	3.320	0.063
	Usos	3.246	0.058

En la Tabla 5.20, se muestra el análisis multivariado para contrastar los efectos relacionados con el factor intra-sujetos. Los resultados del Lambda de Wilks indican que tanto el factor categorías constructivas como la interacción categorías\*grupo presentan un efecto significativo, de esta manera las categorías tienen influencia dentro de cada grupo.

**Tabla 5.20.** Contraste multivariado.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Efecto</b>		<b>Valor</b>	<b>F</b>	<b>gl de hipótesis</b>	<b>gl de error</b>	<b>Sig.</b>	<b>Eta parcial al cuadrado</b>
Categorías Constructivas	Lambda de Wilks	0.739	23,985	2.000	136.000	0.000	0.261
Categorías*Grupo	Lambda de Wilks	0.876	2,326	8.000	272.000	0.020	0.064

En la Tabla 5.21, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Como se puede observar el p-valor de 0,000 asociado al estadístico F, permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupo de especialidad es significativo, por lo que los valores obtenidos en las categorías no serán las mismas en los 5 grupos analizados.

**Tabla 5.21.** Factor inter-sujetos.

(Fuente: Elaboración propia)

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	3995.016	1	3995.016	19440.538	0.000	0.993
Grupo	4.528	4	1.132	5.509	0.000	0.139
Error	28.153	137	0.205			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos indica que solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Artes y Humanidades - mención en TIC”,  $p < .001$  y los grupos “mención en Artes y Humanidades - mención Educación Física”  $p < .004$ .

En el caso del factor intra-sujetos, al tener tres niveles permite la comparación por parejas. Este análisis indica que todos los niveles poseen diferencias significativas respecto a los otros.

Para analizar el efecto de la interacción, se realizó una comparación por pares de los niveles de criterios constructivos en cada nivel del factor grupo. Esta comparación indica que en el nivel de *planificación* constructiva solo existen diferencias significativas entre los siguientes grupos,

- Artes y Humanidades con TIC,  $p < 0.031$
- Artes y Humanidades con Ed. Física,  $p < 0.008$

En el caso del nivel de *revisión* constructiva solo existen diferencias significativas en entre los grupos,

- Inglés con TIC,  $p < 0.036$
- Artes y Humanidades con TIC,  $p < 0.001$

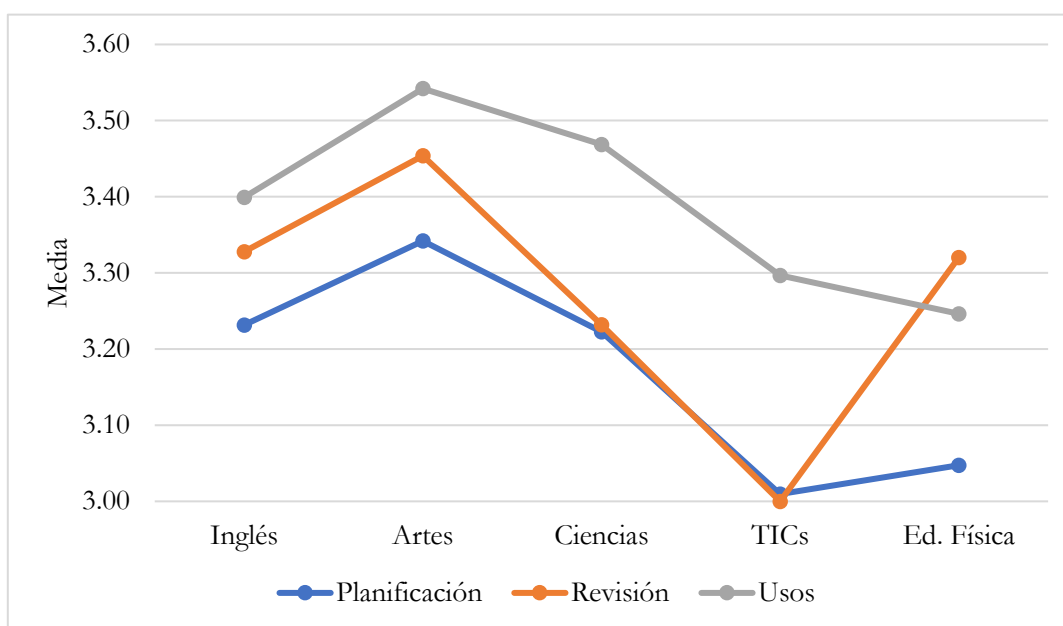
Por último, en el nivel de *usos y funciones* constructivos, solo existen diferencias significativas entre los grupos,

- Artes y Humanidades con Ed. Física,  $p < 0.002$

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.18.

**Figura 5.18.** Gráfico de perfil de las categorías constructivas para cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



De los resultados anteriores se puede observar la gran diferencia que se produce entre el grupo de Artes y Humanidades y el de TIC y Educación Física en la categoría de *planificación*, línea azul.

#### 5.1.4.3. Análisis de categorías restrictivas

Para comparar las respuestas de los estudiantes en los distintos criterios de análisis se realizó un análisis de varianza considerando las medias de las respuestas obtenidas en cada criterio restrictivo. En este caso, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) utilizando un modelo de dos factores, con medidas repetidas en un factor. Un factor intra-sujetos con tres niveles que corresponden los criterios restrictivos de *planificación* y *textualización*, *revisión* y *usos* y un factor inter-sujetos de 5 niveles relacionados con los grupos de especialidad en el grado. En la Tabla 5.22 se muestra la media y desviación típica para cada combinación de factores, se puede apreciar que en todos los grupos la media oscila entre las opciones “en desacuerdo” y “de acuerdo”.

**Tabla 5.22.** Media y desviación típica de las categorías de análisis restrictivas en cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Grupo		Media	Desviación típica
Mención en Inglés	Planificación y textualización	2.051	0.056
	Revisión	2.147	0.085
	Usos	2.055	0.056
Mención en Artes y Humanidades	Planificación y textualización	2.246	0.056
	Revisión	2.218	0.085
	Usos	2.176	0.056
Mención en Ciencias y Matemáticas	Planificación y textualización	2.375	0.058
	Revisión	2.388	0.088
	Usos	2.263	0.058
Mención en TIC	Planificación y textualización	2.404	0.091
	Revisión	2.369	0.137
	Usos	2.330	0.091
Mención en Educación Física	Planificación y textualización	2.228	0.061
	Revisión	2.290	0.092
	Usos	2.232	0.061

En la Tabla 5.23, se muestra el contraste multivariado para comparar los efectos relacionados con el factor intra-sujetos. Los resultados del Lambda de Wilks indican que tanto el factor categorías restrictivas como la interacción categorías\*grupo no presentan un efecto significativo. Es decir, no se aprecian diferencias significativas entre las categorías restrictivas dentro de cada grupo de especialidad.

**Tabla 5.23.** Contraste multivariado.

(Fuente: Elaboración propia)

Efecto		Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Categorías Restrictivos	Lambda de Wilks	0.970	2.123	2.000	136.000	0.124	0.030
Categorías*Grupo	Lambda de Wilks	0.973	.473	8.000	272.000	0.875	0.014

En la Tabla 5.24, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Como se puede observar el p-valor de 0,004 asociado al estadístico F, permite rechazar la hipótesis nula y afirma que el factor grupos es significativo, por lo que el valor de las categorías no será el mismo en los cinco grupos analizados. A diferencia del factor intra-sujetos, este análisis indica que entre los grupos sí existe diferencia significativa sobre las categorías.

**Tabla 5.24.** Factor inter-sujetos.

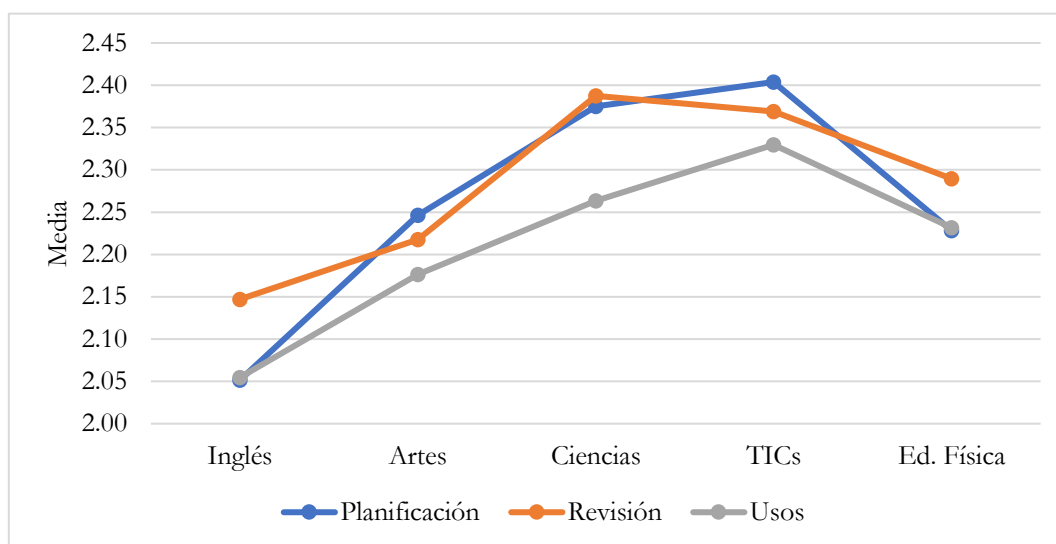
(Fuente: Elaboración propia)

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	1886.941	1	1886.941	7419.671	0.000	0.982
Grupo	4.163	4	1.041	4.092	0.004	0.107
Error	34.841	137	0.254			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos indica que solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Inglés-mención en Ciencias y Matemáticas”,  $p < .005$  y los grupos “mención en Inglés-mención en TIC”  $p < .034$ . Estas comparaciones se pueden observar en el gráfico de perfil de la Figura 5.19.

**Figura 5.19.** Gráfico de perfil para las categorías restrictivas en cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



De la Figura 5.19, se puede señalar que los estudiantes no presentan diferencias significativas entre las diferentes categorías de análisis dentro de un mismo grupo; sin embargo, sí se puede observar la diferencia ya expuesta entre los grupos. En general, los estudiantes de las menciones de Ciencias y Matemáticas y TIC son los que presentan un mayor nivel de creencias restrictivas.



## 5.2. Cuestionario de prácticas de escritura académica

### 5.2.1. Análisis del cuestionario de estudiantes

El cuestionario de Prácticas de escritura académica evalúa diversas categorías de análisis, por lo que se mostrarán los resultados de las preguntas en función de las categorías de análisis planteadas en este estudio. Por medio de un análisis de frecuencias se expondrán las respuestas de los 142 estudiantes. El instrumento no solo contiene preguntas con sola una respuesta, sino que también cuenta con preguntas de respuesta múltiple. Para estos casos se elaboró una escala de clasificación, mostrada en la Tabla 5.25, en la cual se definen 5 niveles de frecuencias en conformidad con los porcentajes obtenidos.

**Tabla 5.25.** Clasificación de respuestas múltiples.

(Fuente: Elaboración propia)

Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	81%-100%
Alto	61%-80%
Medio	41%-60%
Bajo	21%-40%
Muy Bajo	1%-20%

#### 5.2.1.1. Categoría: Proceso de escritura y retroalimentación

La Tabla 5.26 muestra los estadísticos de tendencia central de las respuestas vinculadas con el *proceso de escritura y la retroalimentación*. Se puede observar que el grupo de estudiantes en promedio declara estar “de acuerdo” con las preguntas n.º 1, n.º 3, n.º 4 y n.º 5. En cambio, estos declaran estar en desacuerdo con las preguntas n.º 2 y n.º 6.

**Tabla 5.26.** Medidas de tendencia central para las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación.

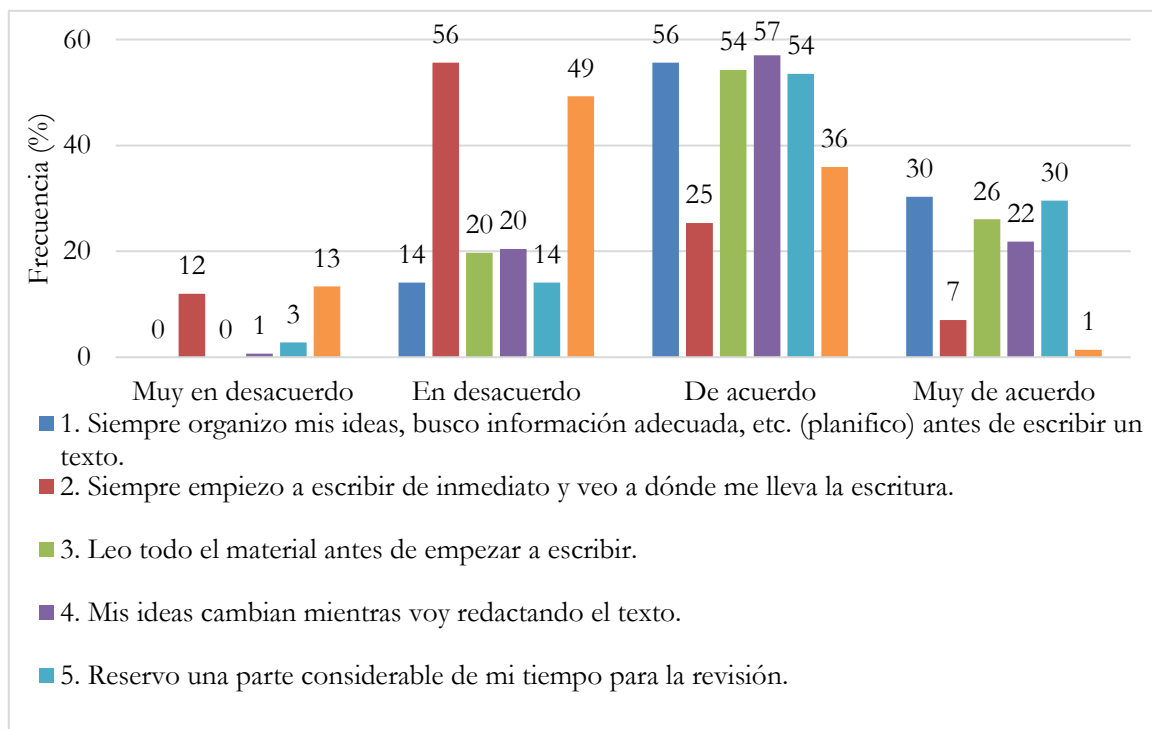
(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.	3.16	3.00	3	0.648
2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.	2.27	2.00	2	0.764
3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.	3.06	3.00	3	0.676
4. Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto.	3.00	3.00	3	0.674
5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.	3.10	3.00	3	0.737
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos o textos escritos.	2.25	2.00	2	0.699

En la Figura 5.20 se muestra el análisis de frecuencias de las preguntas analizadas. Se puede observar que la cantidad de estudiantes que está “de acuerdo” con las preguntas n.º 1, n.º 3, n.º 4 y n.º 5 es sobre el 50% de la muestra. En el caso de las preguntas n.º 2 y n.º 6 el porcentaje de estudiantes “en desacuerdo” con ellas está cerca del 50%. Por tanto, se observa que los estudiantes consideran que planifican, leen el material, modifican sus redacciones y reservan tiempo para la revisión de sus textos escritos. Estas ideas se refuerzan con el desacuerdo a la pregunta n.º 2, ya que esta es contradictoria con la pregunta n.º 1. Sin embargo, respecto a la pregunta 6, consideran que no reciben una retroalimentación suficiente por parte de los profesores.

**Figura 5.20.** Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.1.2. Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 5.27 y en la Figura 5.21 se muestran las medidas de tendencia central y el análisis de frecuencia, respectivamente, de las preguntas n.º 7, n.º 8 y n.º 10 asociadas a la categoría de *estrategias de enseñanza-aprendizaje*. De ellas se puede concluir que los estudiantes declaran estar “en desacuerdo” con las preguntas n.º 7 y n.º 8, es decir, un 65% de los estudiantes declaran que la enseñanza de la escritura no debe ser solo responsabilidad de las asignaturas de Lengua. Asimismo, un 64% manifiesta que los ejercicios como dictados, copia de textos, etc. no son los indicados para practicar y mejorar la escritura. En cuanto a la pregunta n.º 10, un 71% de

los estudiantes declara estar “de acuerdo” con que sus prácticas de escritura en Primaria y Secundaria se centraban básicamente en copia de textos, dictados, etc.

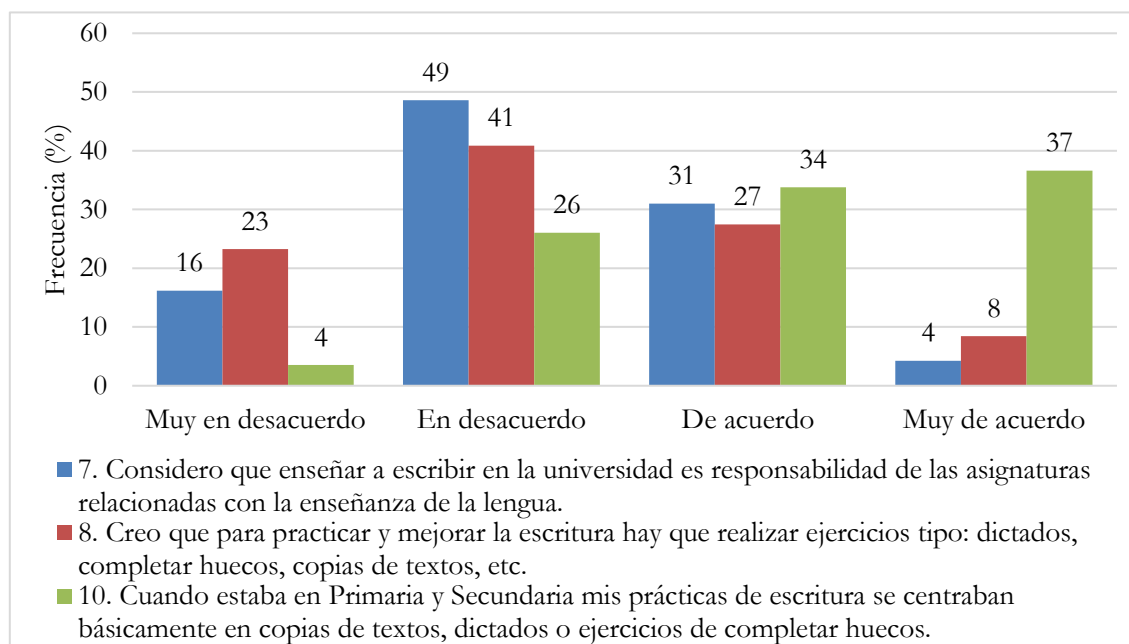
**Tabla 5.27.** Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.	2.23	2.00	2	0.769
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.	2.21	2.00	2	0.898
10. Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos.	3.04	3.00	4	0.879
22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?	2.08	2.00	2	0.919

**Figura 5.21.** Análisis de frecuencias de las preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

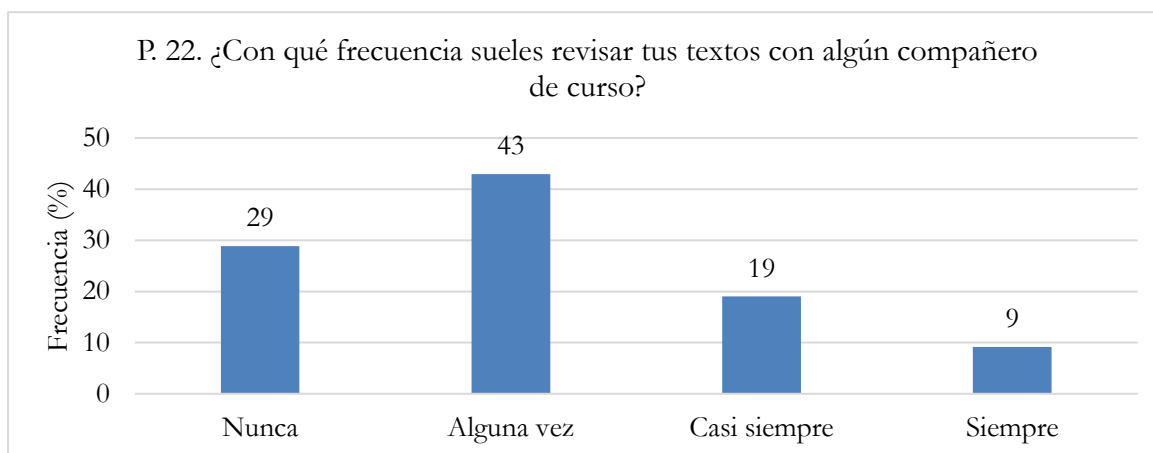
(Fuente: Elaboración propia)



En cuanto a la pregunta n.º 22, en la Figura 5.22 se puede observar que un 43% y un 29% de los estudiantes, respectivamente, declara que “alguna vez” o “nunca” revisa los textos que escriben con sus compañeros.

**Figura 5.22.** Respuestas a la pregunta n.º 22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?

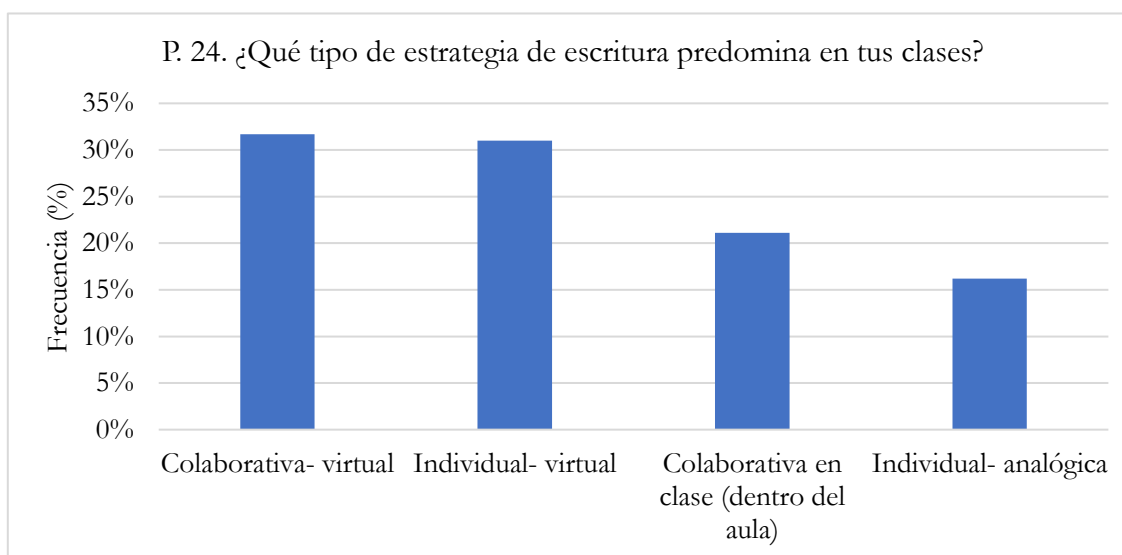
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.23, se puede observar las respuestas de los estudiantes en relación con el tipo de estrategia de escritura que predomina en sus clases. Tanto la estrategia individual como colaborativa predomina en el ámbito virtual. En menor medida se utiliza la estrategia colaborativa dentro del aula y por último la estrategia individual-analógica.

**Figura 5.23.** Respuestas a la pregunta n.º 24. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases?

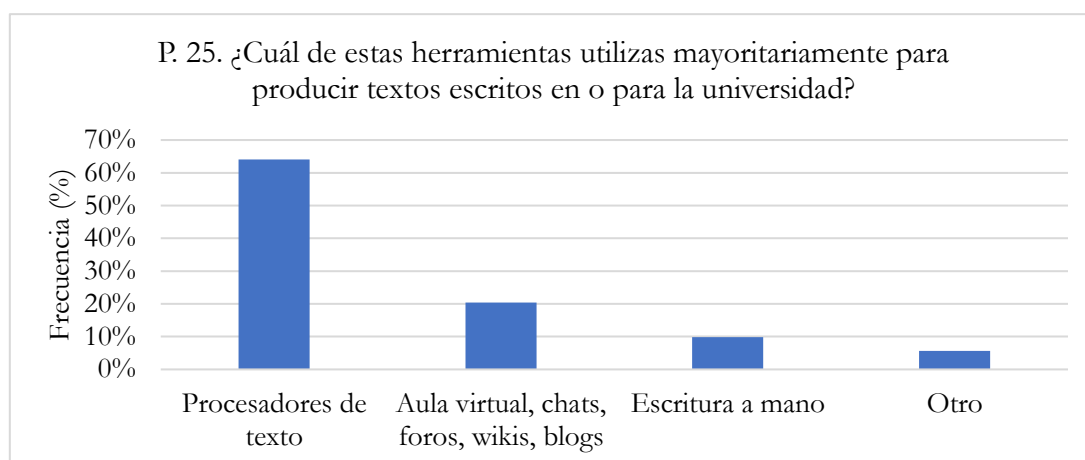
(Fuente: Elaboración propia)



En cuanto a las herramientas que los estudiantes utilizan para producir textos, como se observa en la Figura 5.24, el 64% de los estudiantes declara que utilizan procesadores de textos, seguido con un 20% de herramientas como el aula virtual y solo un 10% manifiesta utilizar la escritura a mano. Por otra parte, un 6% de los estudiantes declara hacer uso de otras herramientas como tabletas o Drive.

**Figura 5.24.** Respuestas a la pregunta n.º 25. ¿Cuál de estas herramientas utilizas mayoritariamente para producir textos escritos en o para la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)

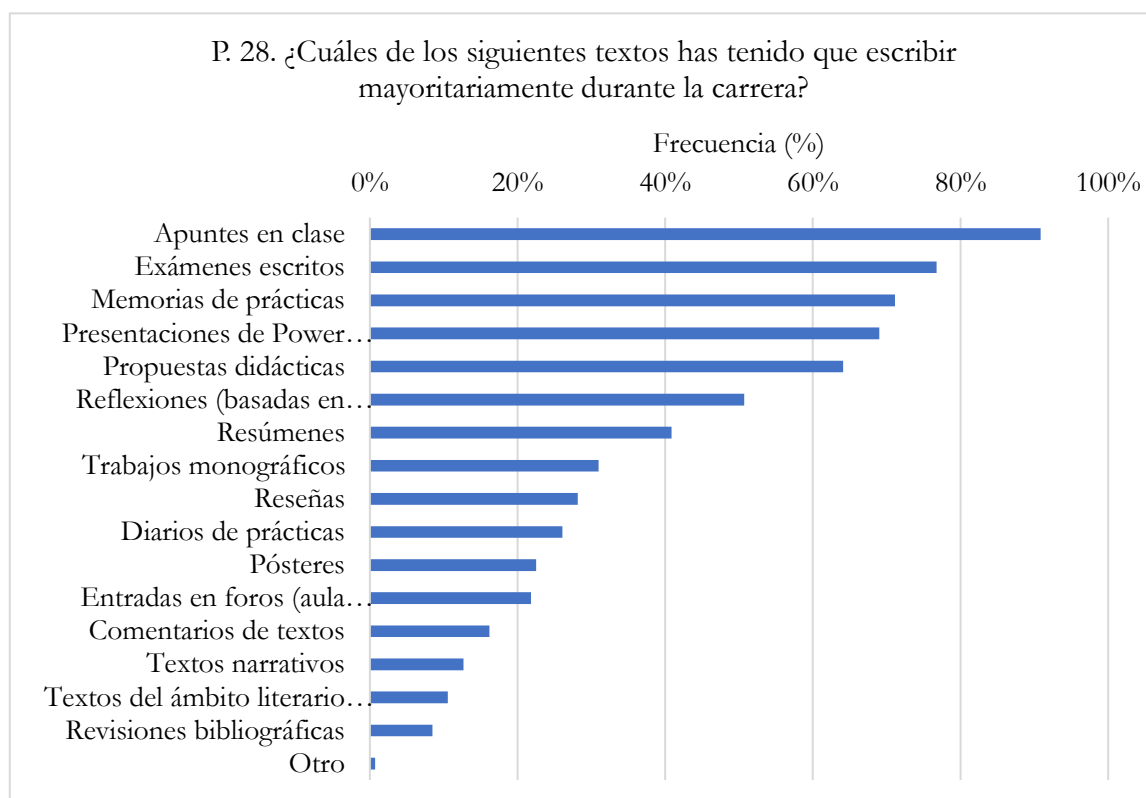


### 5.2.1.3. Categoría: prácticas de escritura académica y géneros discursivos

En la Figura 5.25, se observan las respuestas a la pregunta sobre los textos (*géneros discursivos*) que los estudiantes han escrito a lo largo de la carrera universitaria. Se puede observar que el género utilizado con una frecuencia “muy alta” son los apuntes en clase.

**Figura 5.25.** Respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?

(Fuente: Elaboración propia)

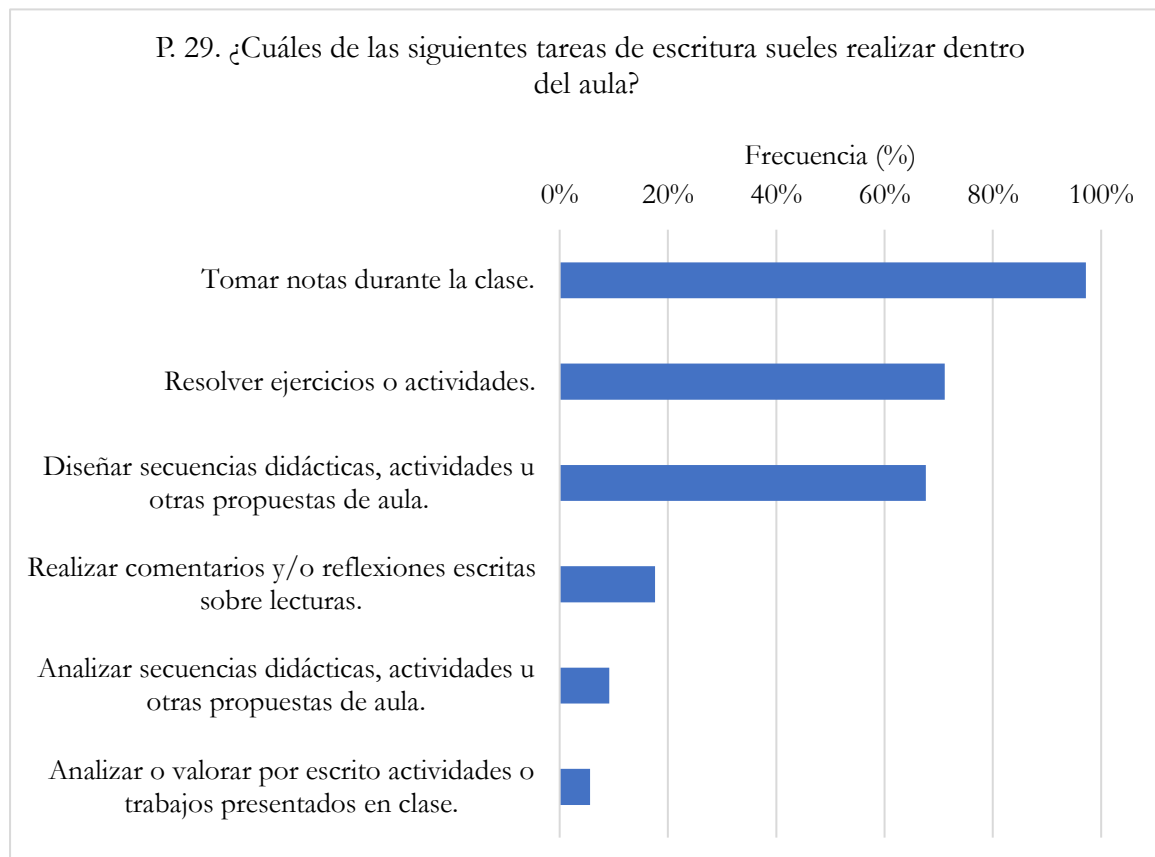


Con un nivel “alto” de utilización se encuentran los exámenes escritos, las memorias de prácticas, las presentaciones en PowerPoint y las propuestas didácticas. Con un nivel “medio” se encuentran las reflexiones y los resúmenes, seguidos en un nivel de frecuencia “baja” los trabajos monográficos, las reseñas, los diarios de práctica, los pósteres y los foros virtuales. Finalmente, los géneros con “muy baja” frecuencia de utilización durante la carrera son los comentarios de texto, los textos narrativos, los textos del ámbito literario y las revisiones bibliográficas u otros.

Respecto al tipo de tarea o actividades de escritura realizadas en el aula, la Figura 5.26, muestra que con un nivel muy alto los estudiantes declaran que la tarea principal es tomar notas durante la clase, seguido de tareas como resolver ejercicios o actividades y diseñar secuencias didácticas, las cuales presentan un nivel de frecuencia alto. Por otro lado, el resto de las tareas como realización de comentarios o reflexiones y análisis de trabajos o secuencias didácticas tienen una frecuencia baja dentro del aula.

**Figura 5.26.** Respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?

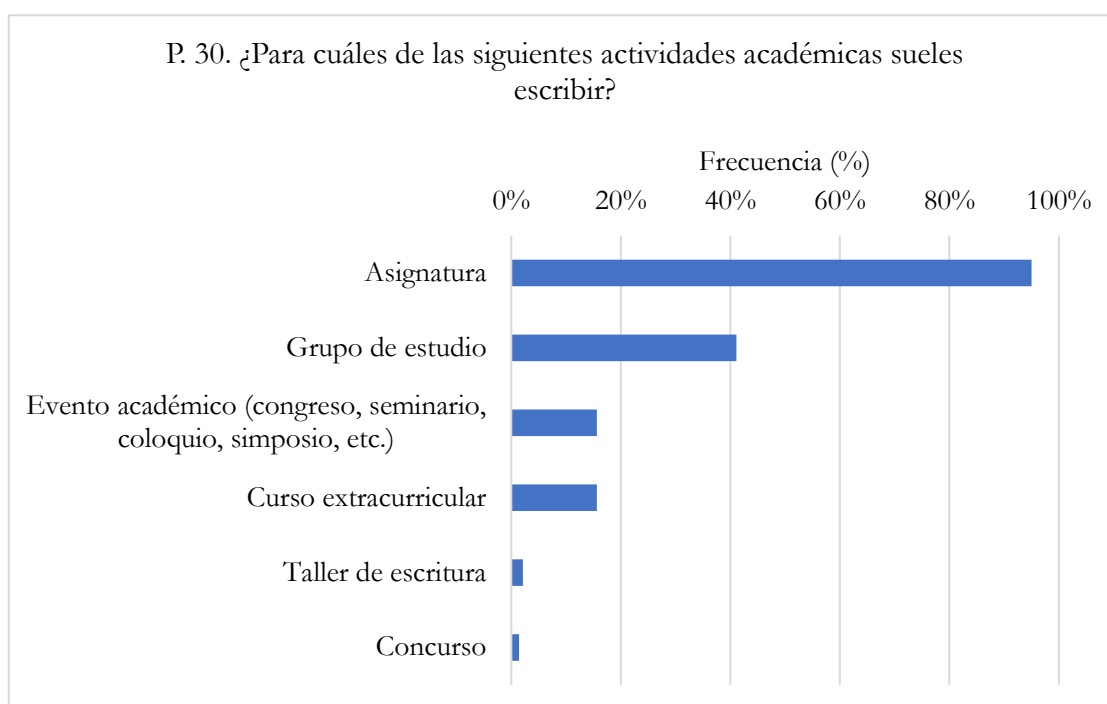
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.27, se observan las respuestas de los estudiantes en relación con las actividades académicas para las que suelen escribir. El 94% de los estudiantes declara que la principal actividad de escritura se lleva a cabo en sus asignaturas. Con un nivel medio, el 41% de ellos escribe en su grupo de estudio. Por último, con un nivel de frecuencias bajo o muy bajo, los estudiantes escriben para eventos académicos, curso curricular, talleres de escritura y para concursos.

**Figura 5.27.** Respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?

(Fuente: Elaboración propia)

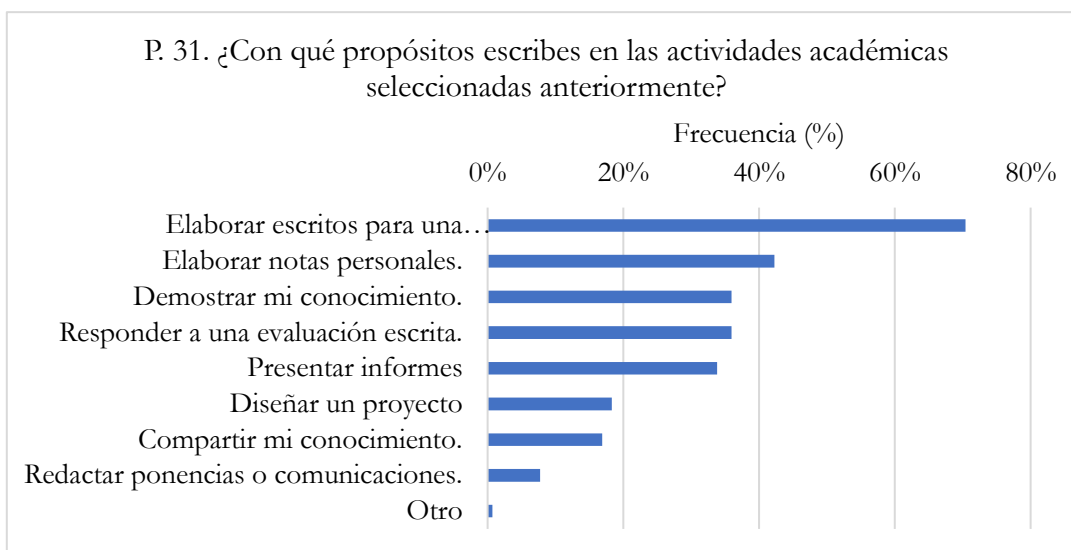


#### 5.2.1.4. Categoría: Propósitos de la escritura académica

Respecto al criterio propósitos de la escritura, las Figura 5.28 y Figura 5.29 recogen las respuestas relacionadas con el *propósito de la escritura* en las actividades académicas y la universidad, respectivamente. En relación con el propósito con el que escriben en la universidad, con un nivel alto del 70%, los estudiantes elaboran escritos para una exposición, con un nivel medio escriben para elaborar notas personales, con un nivel bajo escriben en una evaluación escrita, demostrar conocimiento y presentar informes. Finalmente, con un nivel muy bajo, escriben para diseñar proyectos, compartir el conocimiento, redactar ponencias u otro.

**Figura 5.28.** Respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?

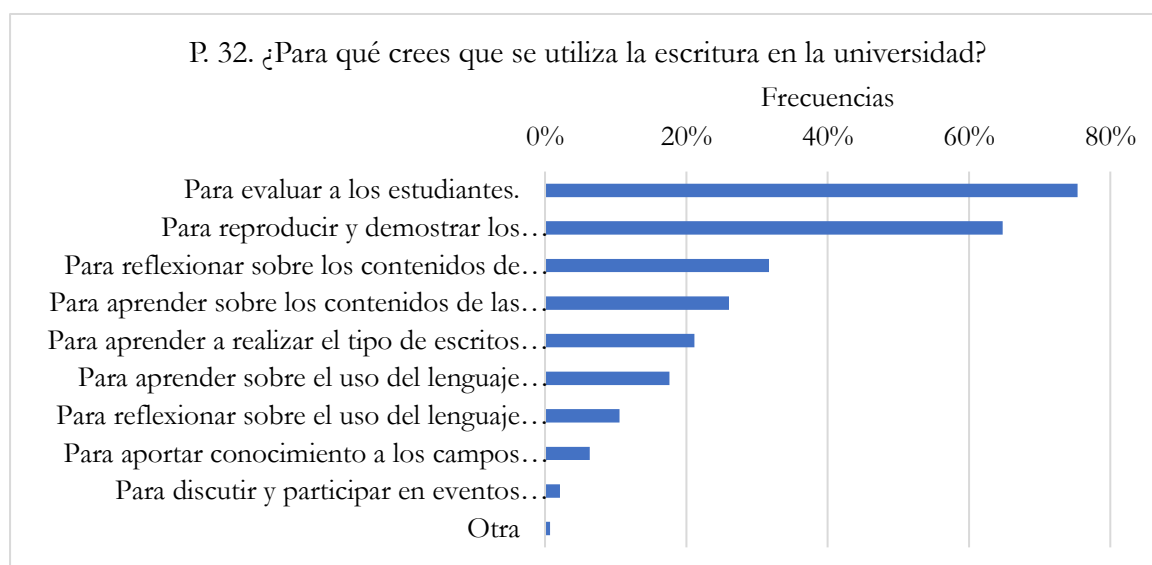
(Fuente: Elaboración propia)



En relación con la pregunta que indaga en el *propósito* que tiene la escritura en la universidad, es decir para qué consideran ellos que se utiliza, con un nivel alto del 75% y 65%, los estudiantes declaran que el propósito es evaluar a los estudiantes o para reproducir y demostrar conocimientos respectivamente. Luego, con un nivel bajo, indican que se utiliza para reflexionar y aprender sobre los contenidos de la clase o para aprender a realizar los escritos que usaran en su vida profesional. Por último, con un nivel muy bajo señalan que se utiliza para aprender o reflexionar sobre el lenguaje escrito, para aportar conocimientos, en la participación de eventos u otros.

**Figura 5.29.** Respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)





### 5.2.1.5. Categoría: Presencia de la escritura académica en la universidad

En la Tabla 5.28 y Figura 5.30, se muestran los resultados de las preguntas relacionadas con el criterio de *presencia de la escritura académica en la universidad*.

**Tabla 5.28.** Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.

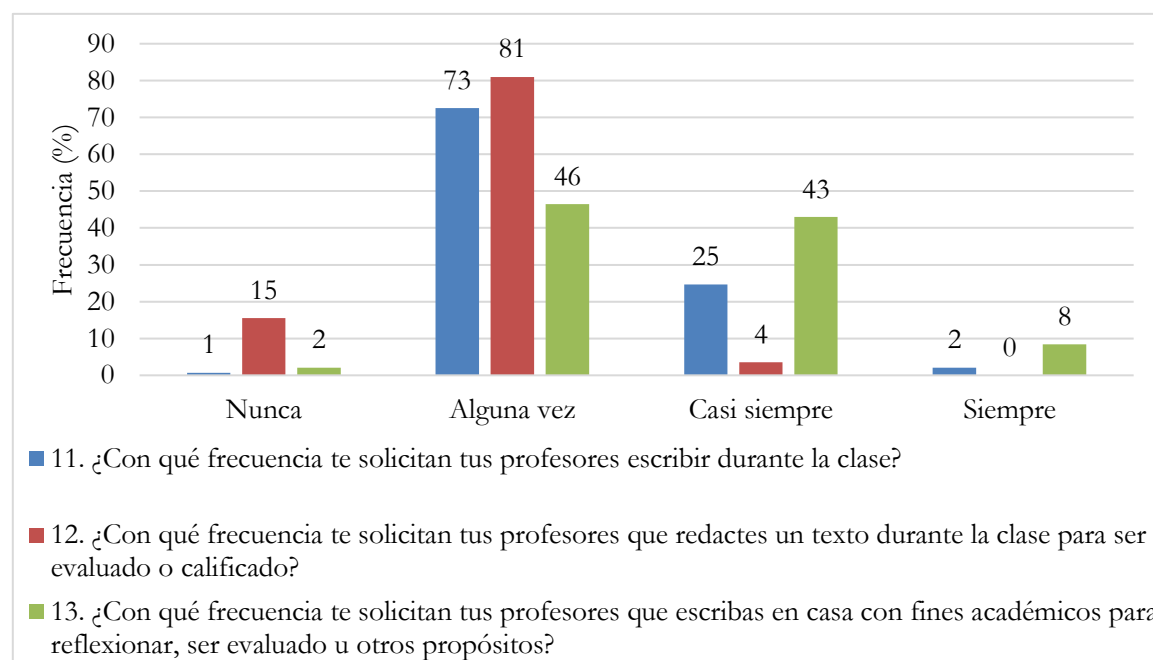
(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
11. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores escribir durante la clase?	2.28	2.00	2	0.510
12. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que redactes un texto durante la clase para ser evaluado o calificado?	1.88	2.00	2	0.421
13. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que escribas en casa con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?	2.58	3.00	2	0.677

Analizando las medidas de tendencia central, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes declaran que “alguna vez” los profesores les solicitan escribir en clases, ya sea para ser evaluado o para otros propósitos.

**Figura 5.30.** Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.

(Fuente: Elaboración propia)



Con un porcentaje del 73% los estudiantes declaran que sus profesores “algunas veces” les piden redactar un texto durante la clase. Con un 81% declaran que solo “algunas veces” les solicitan escribir para ser evaluados. En cuanto a la solicitud de escritura en casa con fines académicos, un 46% manifiesta que ocurre “alguna vez” y 43% que es solicitado “casi siempre”.

#### 5.2.1.6. Categoría: Acompañamiento docente. Proceso de escritura y retroalimentación

Respecto al *acompañamiento docente*, en relación con el *proceso de escritura y retroalimentación*, en la Tabla 5.29 se puede observar que en promedio los estudiantes declaran estar en desacuerdo con todas las preguntas, siendo en mayor medida en las preguntas n.º 20 y n.º 23.

**Tabla 5.29.** Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.

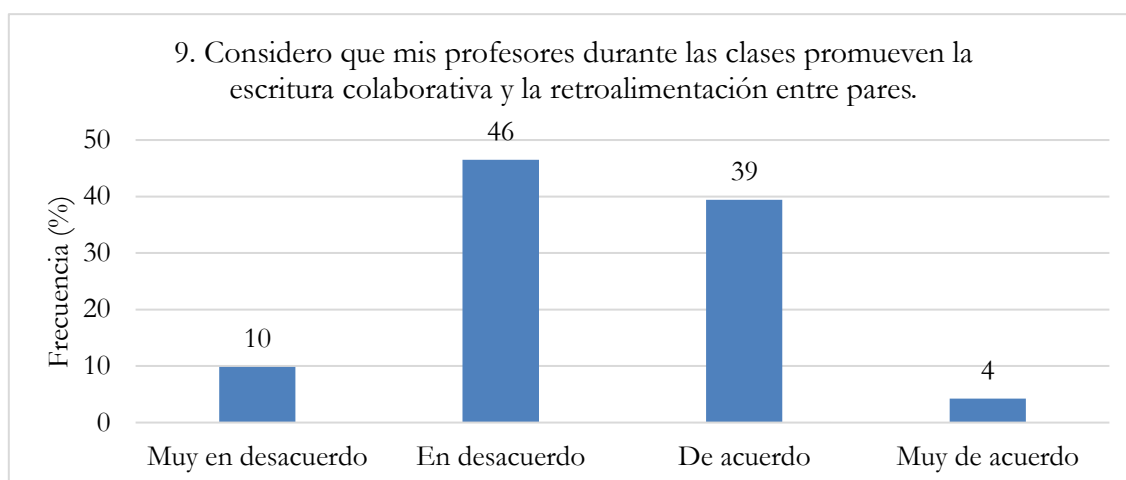
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.	2.38	2.00	2	0.722
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?	2.51	3.00	3	0.823
20. Durante este año académico cuando te han solicitado escribir un texto para ser evaluado ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?	1.78	2.00	2	0.818
21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?	2.34	2.00	2	0.816
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?	1.89	2.00	2	0.735

En el caso de la pregunta n.º 9, como se muestra en la Figura 5.31, el 46% de los estudiantes declara que sus profesores no promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.

**Figura 5.31.** Respuestas a la pregunta n.º 9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.

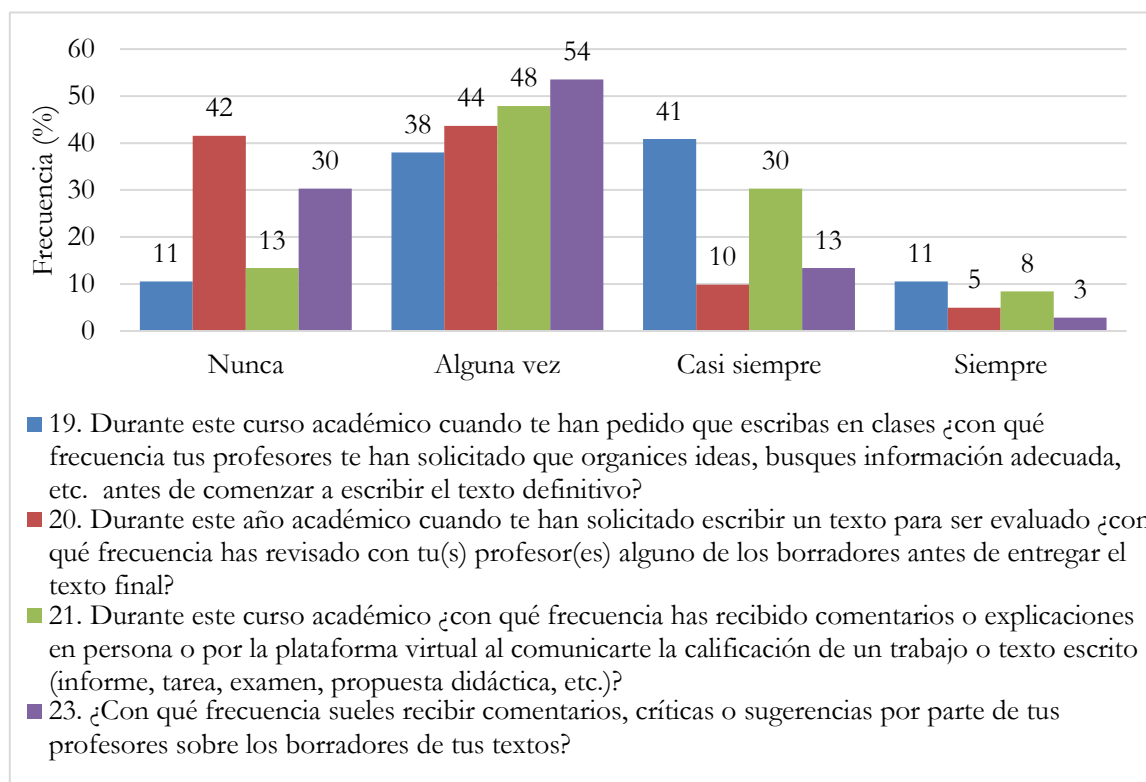
(Fuente: Elaboración propia)



Por otra parte, como se observa en la Figura 5.32, los estudiantes indican que solo algunas veces los profesores les solicitan organizar sus ideas (pregunta n.º 19), revisan los borradores de sus textos (pregunta n.º 20), realizan comentarios de sus borradores (pregunta n.º 21) o realizan comentarios de sus textos finales (pregunta n.º 23).

**Figura 5.32.** Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



Las preguntas con mayor rechazo son la n.º 20 y la n.º 23, donde un total del 86% de los estudiantes declara que “alguna vez” o “nunca” los profesores revisan los borradores de sus textos y un total del 84% de los estudiantes indica que los profesores no realizan comentarios sobre el borrador de sus textos. Por otro lado, la pregunta n.º 19 presenta una paridad en sus respuestas, ya que un 38% estudiantes declara que “alguna vez” los profesores les piden organizar sus ideas, mientras que el 41% de los estudiantes declara que “casi siempre” los profesores solicitan tal tarea.

### 5.2.1.7. Categoría: Acompañamiento docente. Instrucciones

En relación con las *instrucciones* proporcionadas por los profesores, en la Tabla 5.30 se observa que los estudiantes declaran que solo “algunas veces” reciben instrucciones orales sobre el contenido que deben desarrollar en sus textos y la forma de escribir (preguntas n.º 14 y n.º 15). Asimismo, señalan que también “algunas veces” reciben instrucciones escritas sobre el contenido que deben desarrollar y la forma de escribir (preguntas n.º 16 y n.º 17). En cambio, declaran que “casi siempre” los profesores suelen utilizar el aula virtual para proporcionar *instrucciones* sobre las tareas de escritura (pregunta n.º 18).

**Tabla 5.30.** Medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.

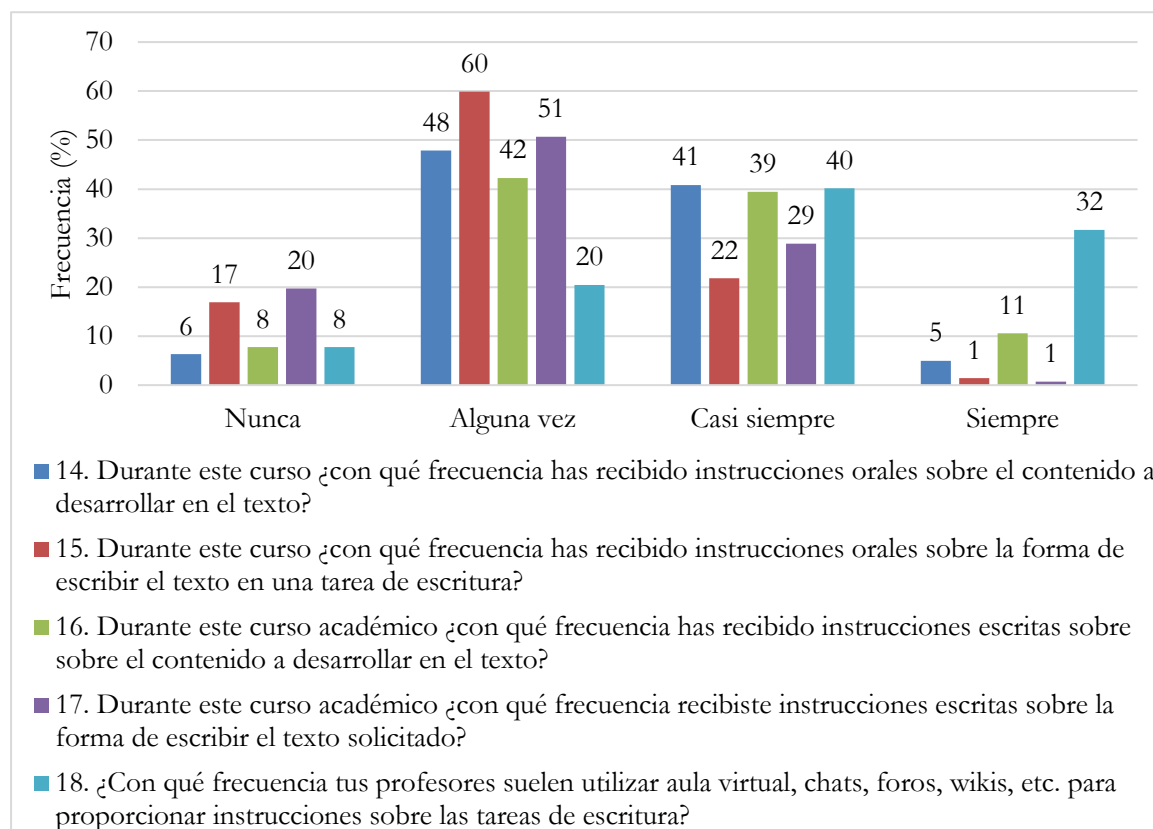
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.44	2.00	2	0.690
15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?	2.08	2.00	2	0.664
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.53	2.50	2	0.787
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir el texto solicitado?	2.11	2.00	2	0.712
18. ¿Con qué frecuencia tus profesores suelen utilizar aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones sobre las tareas de escritura?	2.96	3.00	3	0.914

En la Figura 5.33, se puede observar que las *instrucciones* orales sobre la forma de escribir se producen en menor cantidad que las *instrucciones* orales sobre el contenido. En el caso de las instrucciones escritas son más utilizadas que las orales, ya sea sobre la forma de escribir o sobre el contenido del texto a desarrollar.

**Figura 5.33.** Análisis de frecuencias de las respuestas a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.

(Fuente: Elaboración propia)

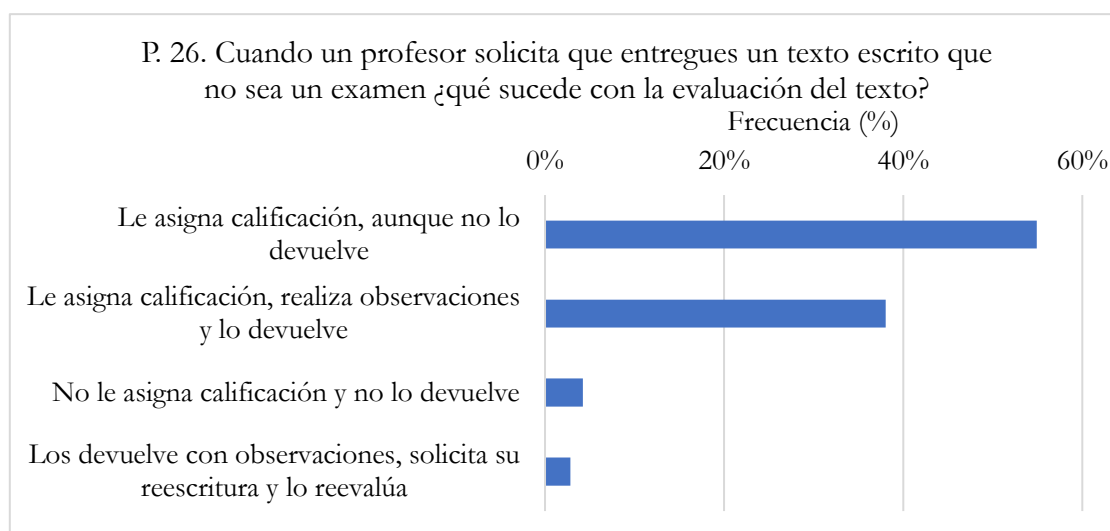


### 5.2.1.8. Categoría: Acompañamiento docente. Evaluación

Respecto al *acompañamiento docente* en el criterio de *evaluación* de los textos, la Figura 5.34 muestra lo que sucede con la evaluación de un texto escrito X, no un examen. El 55% de los estudiantes declara que los profesores le asignan una calificación a su texto escrito, pero no lo devuelven. En menor medida un 38% de los estudiantes indica que el profesor le asigna calificación y lo devuelve con observaciones. En cambio, un porcentaje muy bajo de estudiantes indica que los profesores actúan en los extremos, es decir, que ni lo califican ni lo devuelven o que los devuelven con observaciones y solicitan reescritura y lo reevalúan.

**Figura 5.34.** Respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?

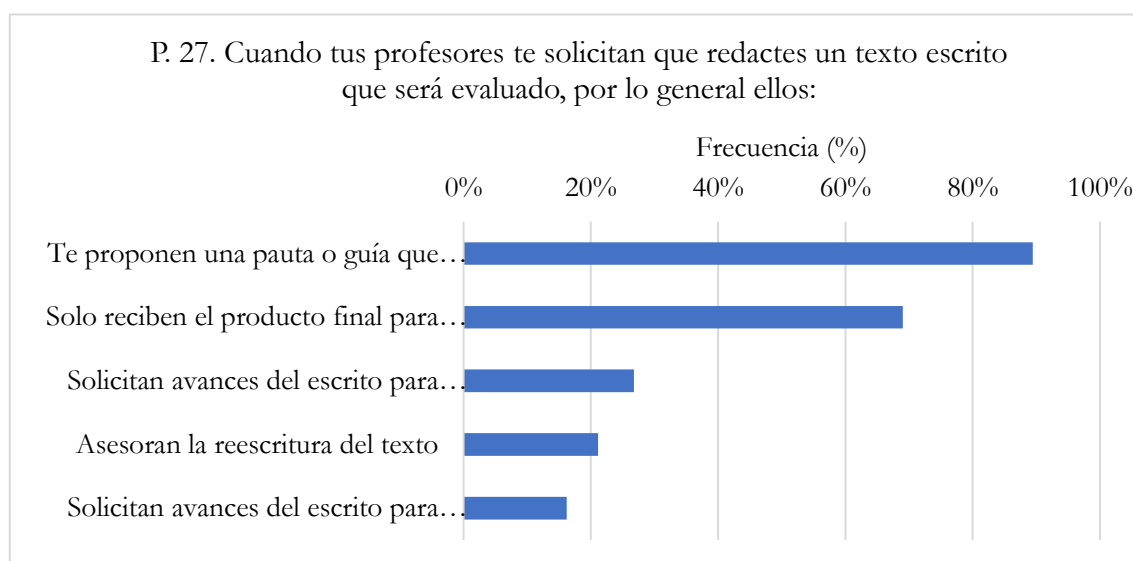
(Fuente: Elaboración propia)



La Figura 5.35 muestra las respuestas de los estudiantes respecto a la percepción del acompañamiento del profesor durante la *evaluación*. Dentro de las acciones enunciadas, la de frecuencia muy alta fue: “proponen una pauta o guía que permite planificar el texto”. Luego, con una frecuencia alta está la opción “solo reciben el producto final para su clasificación”. Seguido con un nivel medio se encuentran las opciones: “solicitan avances del escrito para su retroalimentación” y “asesoran la reescritura del texto”. Por último, con una frecuencia baja está la opción “solicitan avances del escrito para su calificación”.

**Figura 5.35.** Respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos:

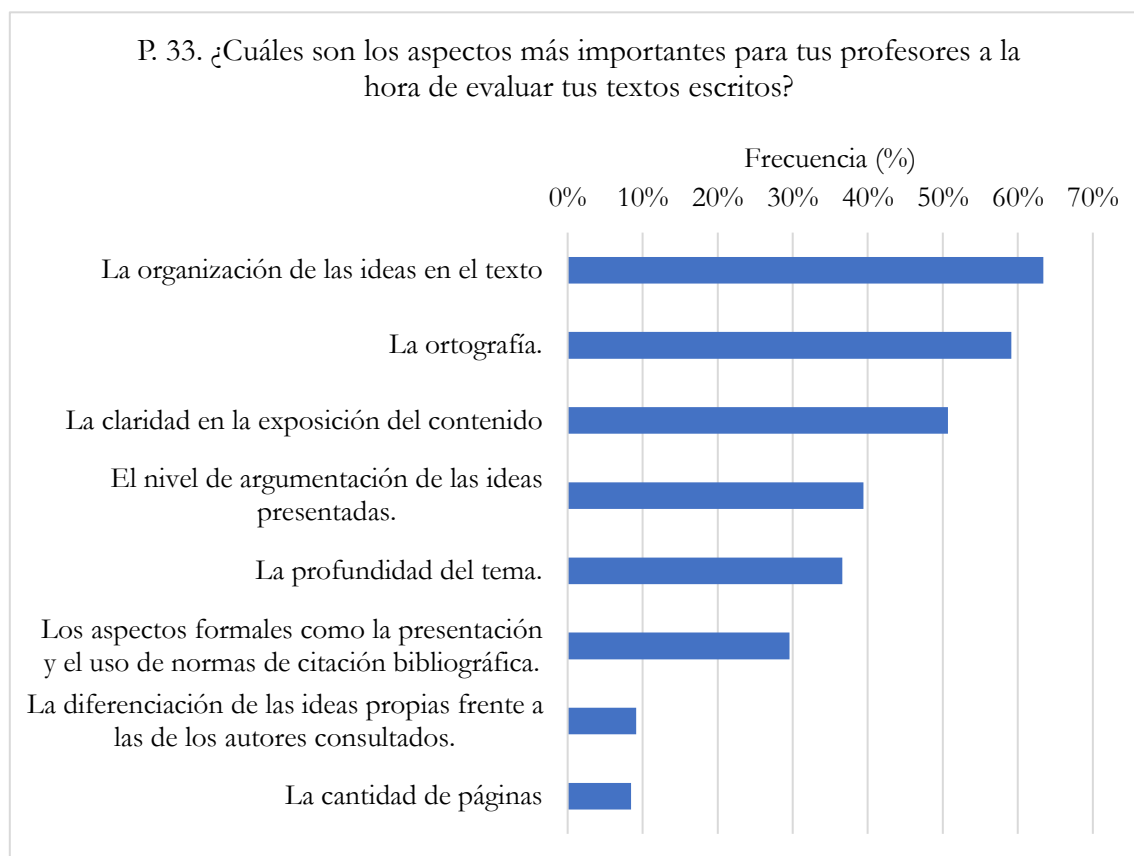
(Fuente: Elaboración propia)



Por último, la Figura 5.36, muestra los aspectos de la evaluación que los estudiantes creen que son más importantes para sus profesores al momento de evaluarlos. Con un nivel alto, el 63% de los estudiantes declara que el aspecto más importante en la evaluación es la organización de las ideas en el texto. Seguido de un nivel medio, están los aspectos como la ortografía (59%) y la claridad en la exposición (51%). Con un nivel bajo están los aspectos como el nivel de argumentación (39%), la profundidad del tema (37%) y los aspectos formales como la presentación y el uso de normas de citación bibliográfica (30%). Finalmente, con un nivel muy bajo se encuentran los aspectos como la cantidad de páginas (8%) y la diferenciación de las ideas propias frente a la de los autores consultados (9%).

**Figura 5.36.** Respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?

(Fuente: Elaboración propia)



## 5.2.2. Análisis del cuestionario de profesores

### 5.2.2.1. Categoría: Proceso de escritura y retroalimentación

Las respuestas a las preguntas realizadas a los profesores sobre el *proceso de escritura y retroalimentación* son mostradas en la Tabla 5.31 y Figura 5.37.

**Tabla 5.31.** Medidas de tendencia central de las respuestas de profesores sobre el proceso de escritura y retroalimentación.

(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
1. Mis estudiantes organizan sus ideas, buscan información adecuada, etc. (planifican) antes de escribir un texto.	2.60	2.50	2	0.681
2. Mis estudiantes empiezan a escribir espontáneamente y se dejan llevar por el propio texto.	2.60	3.00	3	0.681
3. Mis estudiantes leen todo el material antes de empezar a escribir.	2.25	2.00	2	0.639
4. Mis estudiantes dejan que sus ideas cambien o se vayan modificando a medida que van escribiendo sus textos.	3.00	3.00	3	0.562
5. La revisión es una parte esencial en la escritura de mis estudiantes.	2.85	3.00	2	0.988
6. Mis estudiantes reciben una retroalimentación suficiente sobre sus trabajos escritos/textos escritos.	2.85	3.00	3	0.671

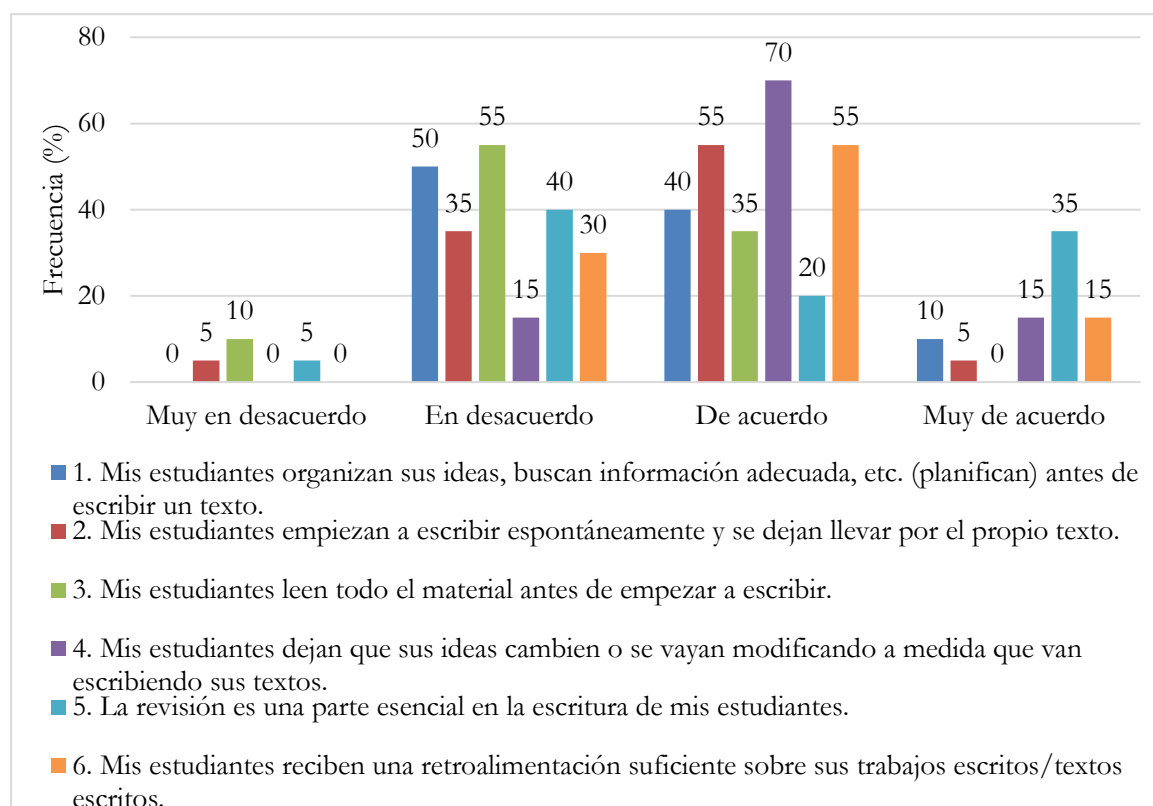
Como se puede observar en la Tabla 5.31, los profesores tienden a estar en desacuerdo con las preguntas n.º 1, n.º 3 y n.º 5 sobre el proceso de escritura. Sin embargo, declaran estar de acuerdo con las preguntas n.º 2, n.º 4 y n.º 6.

Al analizar el gráfico de frecuencias de la Figura 5.37. (Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores sobre las preguntas sobre el proceso de escritura), se puede ver que las opiniones de los profesores están divididas en un 50% para casi todas las preguntas, lo cual podría indicar que no hay un claro consenso entre los profesores respecto al comportamiento que perciben sobre el proceso de escritura y retroalimentación de sus estudiantes. Sin embargo, se puede destacar la pregunta n.º 4, en la cual un 70% de los profesores declara estar “de acuerdo” con la afirmación que los estudiantes van cambiando las ideas mientras escriben sus textos. También es importante destacar la respuesta a la pregunta n.º 5, referente a que la revisión es una parte esencial en las escrituras de sus estudiantes, ya que un 45% de los profesores rechaza esta afirmación, es decir, está “en desacuerdo” con ella, mientras que un 20% declara estar “de acuerdo” y un 35% declara estar “muy de acuerdo” con ella.



**Figura 5.37.** Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores sobre las preguntas sobre el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.2.2. Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 5.32, se pueden apreciar las medidas de tendencia central respecto a las preguntas relacionadas con las *estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Se puede observar que, en todas las preguntas, los profesores declaran estar “en desacuerdo”.

**Tabla 5.32.** Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores sobre las preguntas de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

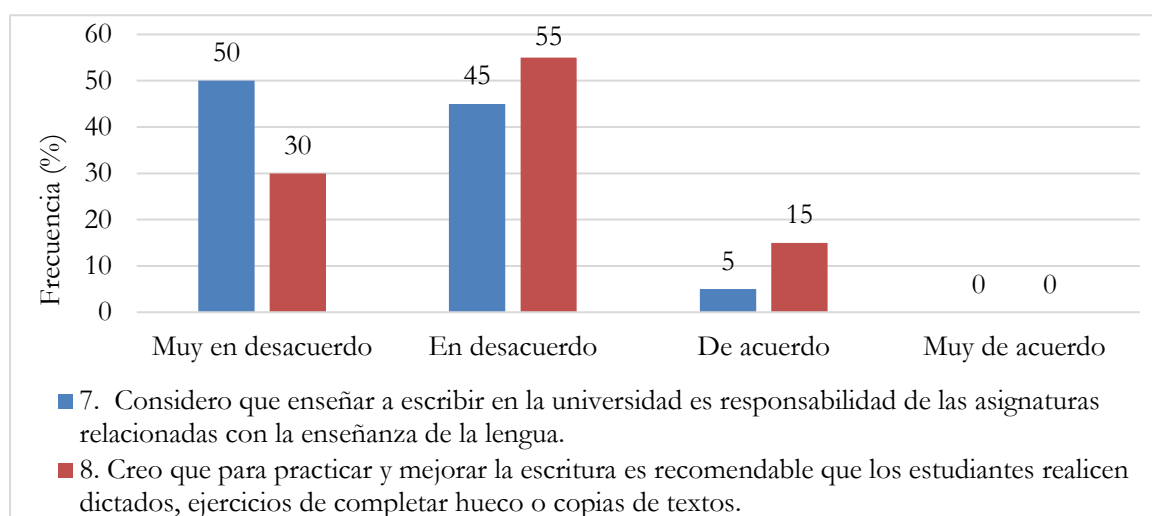
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.	1.55	1.50	1	0.605
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura es recomendable que los estudiantes realicen dictados, ejercicios de completar hueco o copias de textos.	1.85	2.00	2	0.671
21. ¿En sus clases con qué frecuencia propone a sus estudiantes que revisen sus textos escritos con sus compañeros?	2.20	2.00	2	0.834

En la Figura 5.38, se puede observar el alto porcentaje de profesores que están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con la pregunta n.º 7 (“considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua”) y la pregunta n.º 8 (“creo que para practicar y mejorar la escritura es recomendable realizar tareas como dictados, copias de textos, etc.”).

**Figura 5.38.** Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores en preguntas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

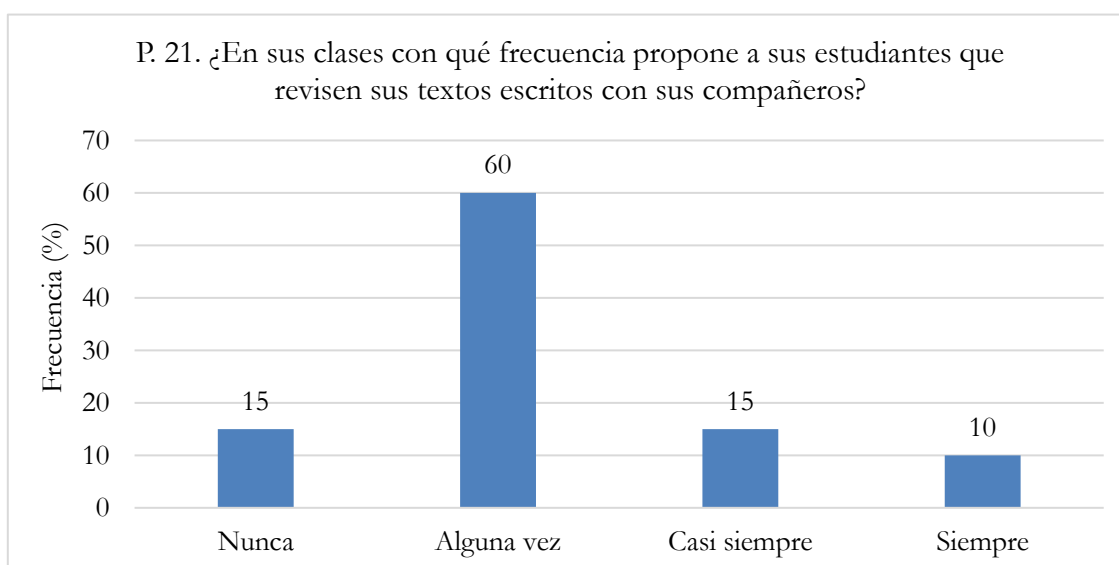
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.39, se puede ver que la mayoría de los profesores indica que solo “alguna vez” proponen a sus estudiantes que revisen sus escritos con sus compañeros.

**Figura 5.39.** Respuestas a la pregunta n.º 21. ¿En sus clases con qué frecuencia propone a sus estudiantes que revisen sus textos escritos con sus compañeros?

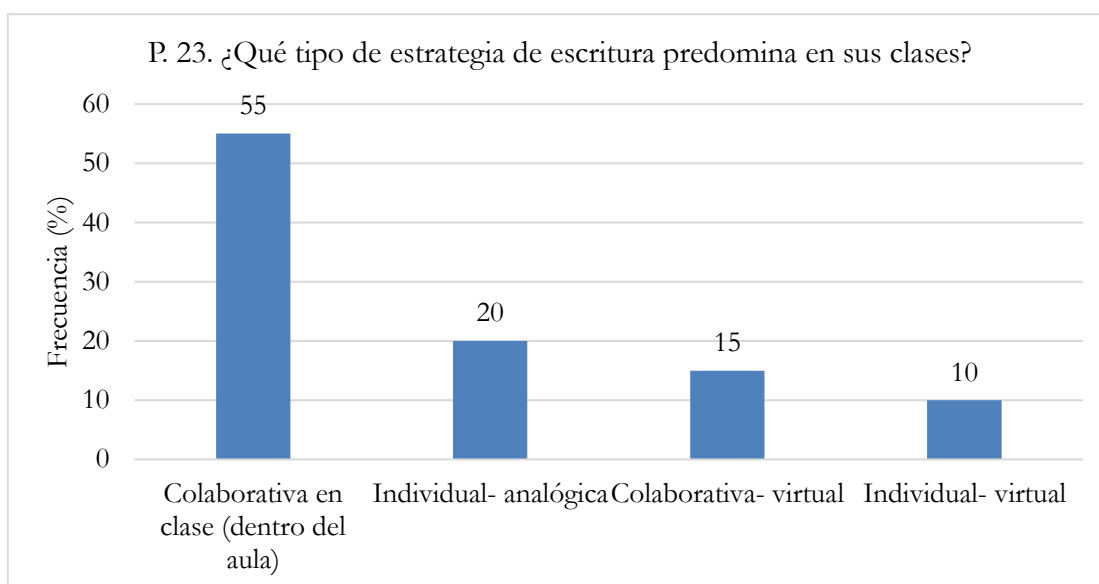
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.40, se ve cómo los profesores indican que la estrategia de escritura predominante en sus clases es de tipo colaborativo dentro del aula, seguido de estrategias tipo individual analógico.

**Figura 5.40.** Respuestas a la pregunta n.º 23. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en sus clases?

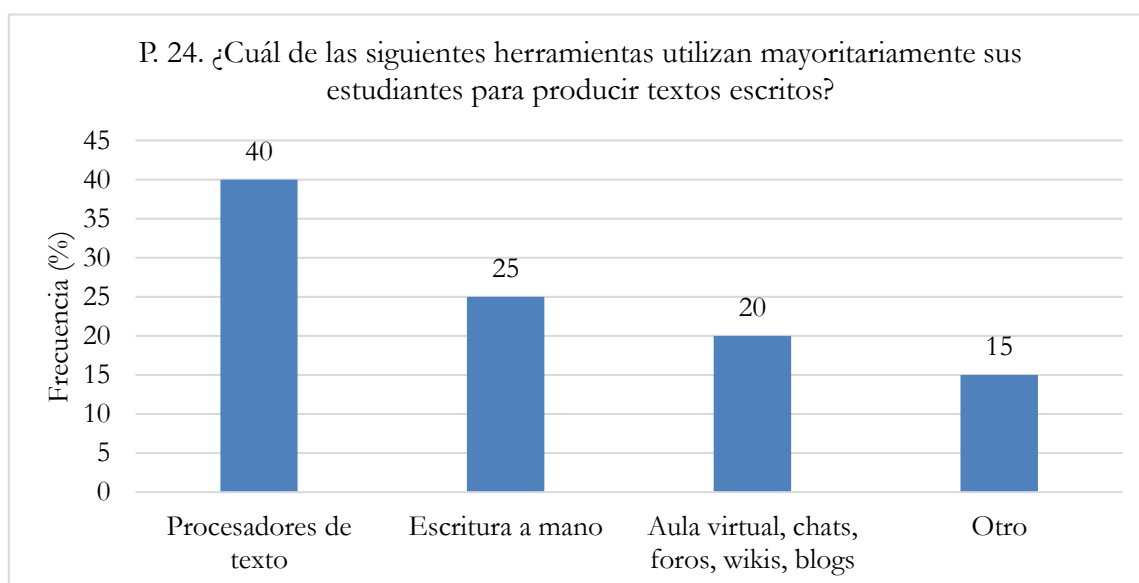
(Fuente: Elaboración propia)



Referente a las herramientas que utilizan los estudiantes para escribir, en la Figura 5.41, los profesores indican que sus estudiantes utilizan mayoritariamente procesadores de textos, seguido de escritura a mano y el uso de aula virtual o foros.

**Figura 5.41.** Respuestas a la pregunta n.º 24. ¿Cuál de las siguientes herramientas utilizan mayoritariamente sus estudiantes para producir textos escritos?

(Fuente: Elaboración propia)

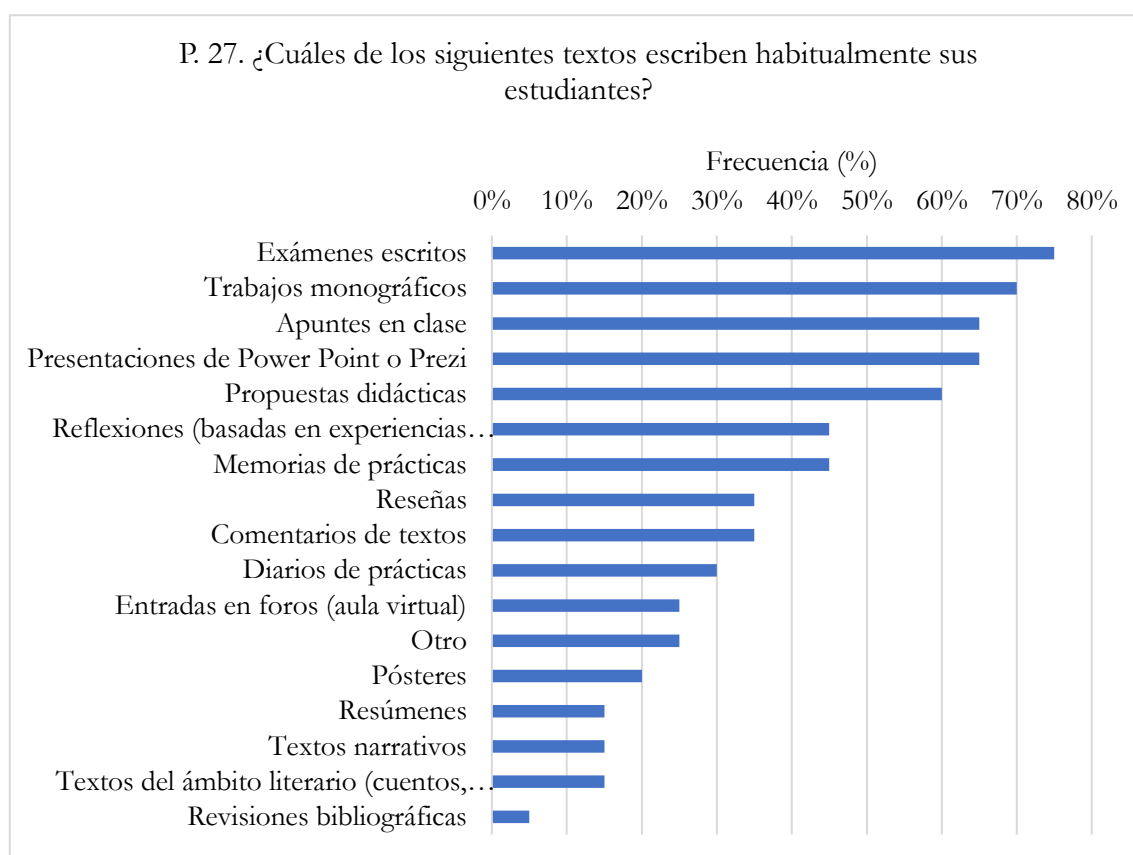


### 5.2.2.3. Categoría: Prácticas de escritura académica y géneros discursivos

En relación con los textos que escriben los estudiantes en la Figura 5.42, los profesores declaran con un nivel alto de frecuencias la escritura de textos como exámenes, trabajos monográficos, apuntes de clases y presentaciones en PowerPoint. En un nivel medio, según los profesores, sus estudiantes escriben propuestas didácticas, memorias de prácticas y reflexiones.

**Figura 5.42.** Respuestas a la pregunta n.º 27. ¿Cuáles de los siguientes textos escriben habitualmente sus estudiantes?

(Fuente: Elaboración propia)

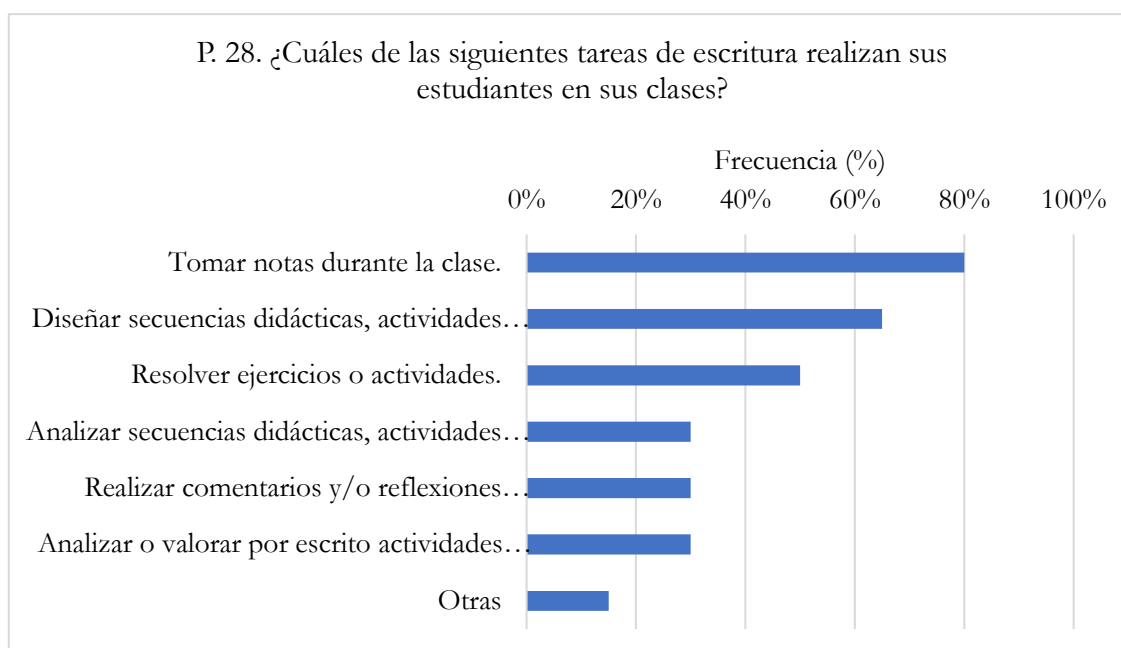


En un nivel bajo escriben textos como comentarios de texto, reseñas, diarios de prácticas, entradas en foros y otros. Finalmente, los textos menos escritos por los estudiantes son pósteres, textos narrativos y literarios, resúmenes y revisiones bibliográficas.

En la Figura 5.43 se muestran las respuestas en relación con las tareas de escritura realizadas durante las clases, los profesores declaran con un nivel muy alto de frecuencia que sus estudiantes escriben para tomar notas durante la clase, seguido con un nivel alto la escritura de tareas como diseñar secuencias didácticas. Con un nivel medio realizan tareas como resolver ejercicios o actividades y en un nivel bajo, escriben comentarios o analizan secuencias didácticas u otros escritos.

**Figura 5.43.** Respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura realizan sus estudiantes en sus clases? (Puede marcar hasta 3 opciones)

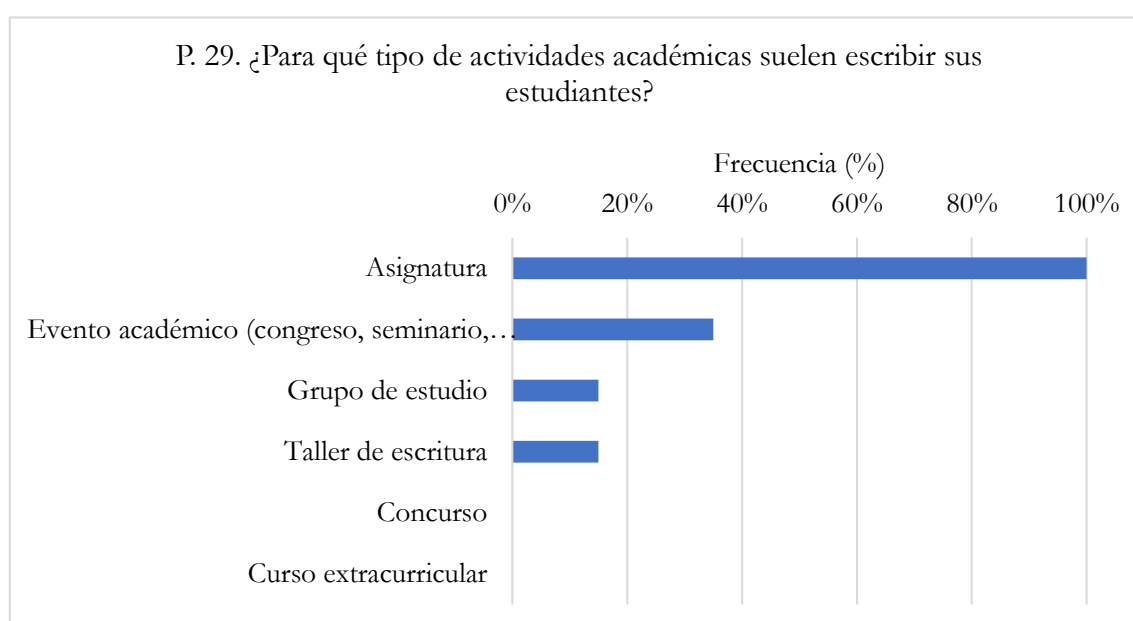
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.44, se puede ver que el total de profesores declara que sus estudiantes suelen escribir en sus asignaturas, en cambio, solo un 35% de los profesores indica que sus estudiantes escriben en actividades como eventos académicos. Por último, solo un 15% de los profesores declara que sus estudiantes escriben en talleres de escritura o grupos de estudio.

**Figura 5.44.** Respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Para qué tipo de actividades académicas suelen escribir sus estudiantes?

(Fuente: Elaboración propia)

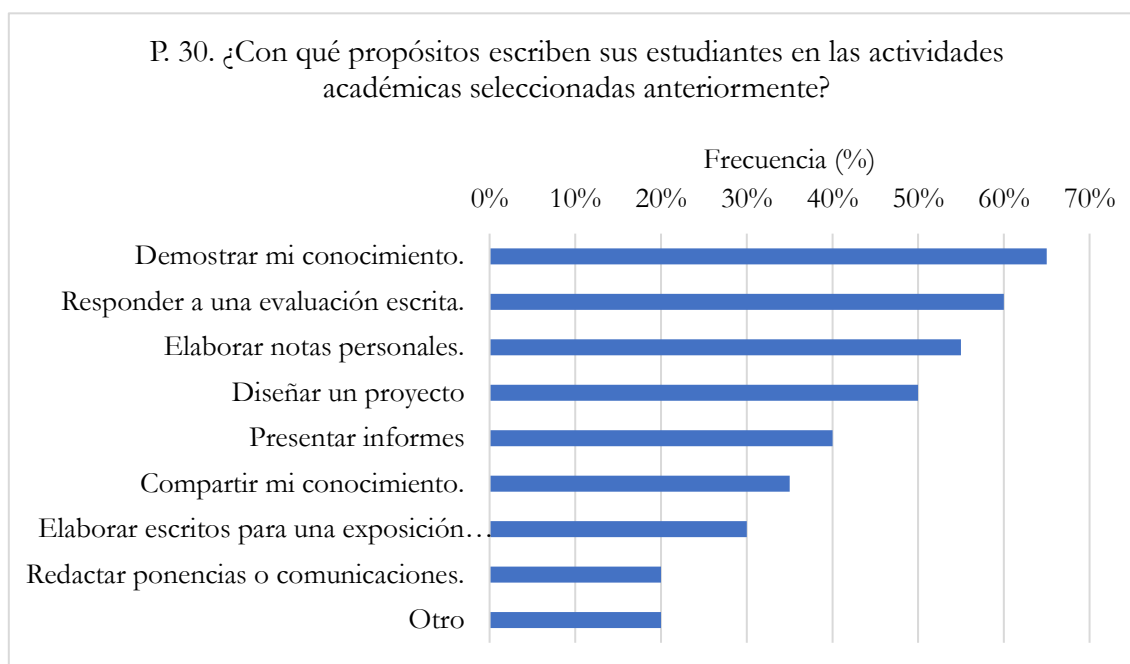


#### 5.2.2.4. Categoría: Propósitos de la escritura académica

De acuerdo con el propósito de la escritura en las actividades académicas anteriormente señaladas, como se puede observar en la Figura 5.45, los profesores declaran que los estudiantes escriben con un nivel alto de frecuencia para demostrar el conocimiento y responder a una evaluación. Con un nivel medio escriben para elaborar sus notas personales o diseñar un proyecto. En menor medida escriben para presentar informes, compartir el conocimiento y elaborar escritos para una exposición. Por último, el redactar ponencias o comunicaciones es uno de los propósitos muy poco utilizados de acuerdo con lo manifestado por los docentes.

**Figura 5.45.** Respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Con qué propósitos escriben sus estudiantes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?

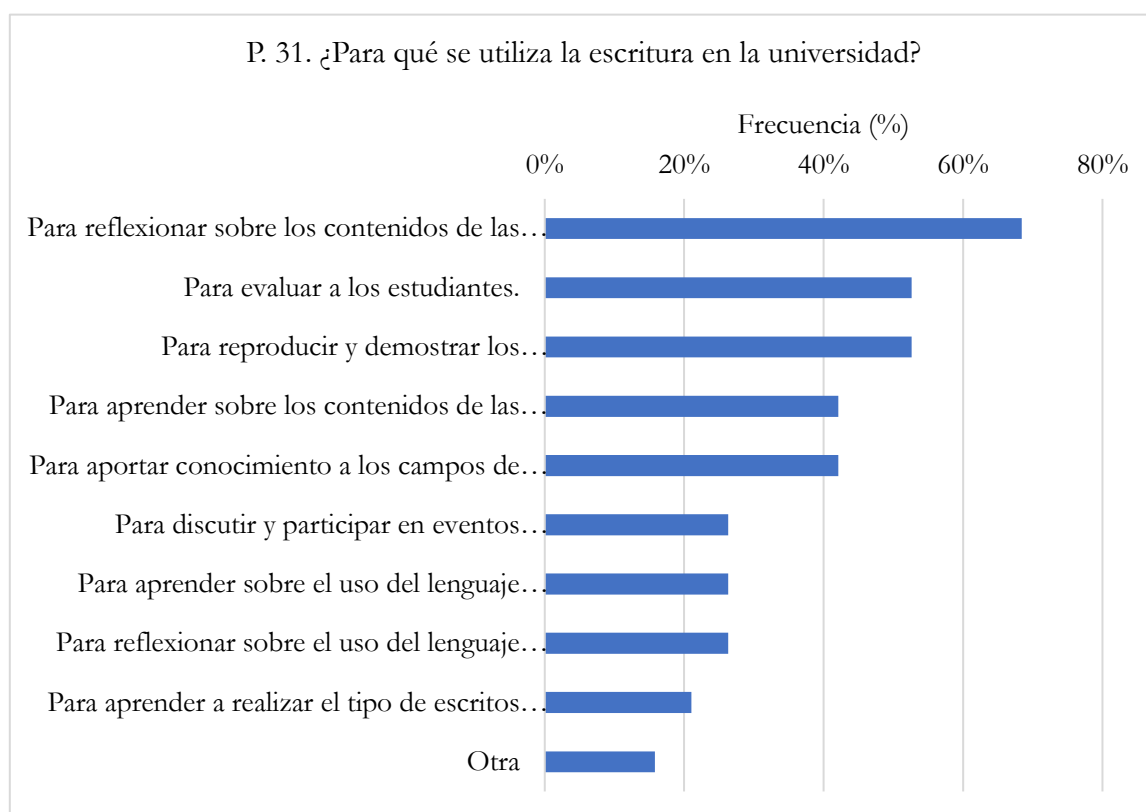
(Fuente: Elaboración propia)



En relación con el propósito general con el que se utiliza la escritura en la universidad, como se observa en la Figura 5.46, con un porcentaje alto, los profesores indican que la escritura se utiliza para reflexionar sobre los contenidos de clase. En un nivel medio, señalan que se utiliza para que los estudiantes sean evaluados y para reproducir y demostrar conocimiento. En menor medida y, con un nivel bajo, manifiestan que la escritura se utiliza para aportar conocimiento, aprender sobre los contenidos, reflexionar sobre el uso del lenguaje, aprender sobre el lenguaje escrito o para discutir y participar en eventos académicos. Por último, los profesores indican que el menor uso de la escritura en la universidad es para que los estudiantes aprendan el tipo de escritos que utilizarán como profesionales.

**Figura 5.46.** Respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Para qué se utiliza la escritura en la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)



#### 5.2.2.5. Categoría: Presencia de la escritura académica en la universidad

En la Tabla 5.33, se muestran las medidas de tendencia central de las respuestas a las preguntas sobre la presencia de la escritura en la universidad.

**Tabla 5.33.** Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.

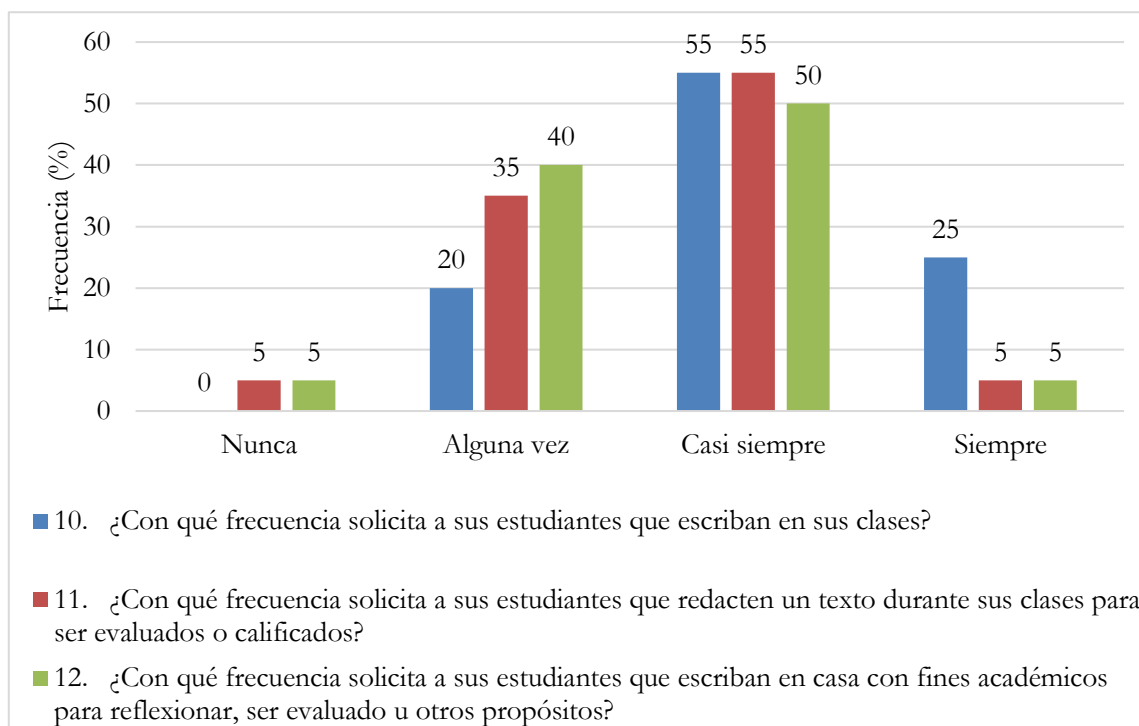
(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
10. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que escriban en sus clases?	3.05	3.00	3	0.686
11. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que redacten un texto durante sus clases para ser evaluados o calificados?	2.60	3.00	3	0.681
12. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que escriban en casa con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?	2.55	3.00	3	0.686

En la Figura 5.47 se puede observar a través de la gráfica de frecuencias que los profesores declaran que “casi siempre” solicitan a sus estudiantes escribir en clase, redactar un texto para ser evaluado y que escriban en casa para fines académicos. Sin embargo, un porcentaje no menor de profesores declara que estas acciones solo se realizan “alguna vez”.

**Figura 5.47.** Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre la presencia de la escritura académica en la universidad.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.2.6. Categoría: Acompañamiento docente. Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.34, se muestra la media de las respuestas respecto al acompañamiento docente que los profesores declaran entregar durante el proceso de escritura y retroalimentación. La media indica que en general los profesores declaran estar “de acuerdo” o que casi siempre están presentes en el proceso de escritura. Sin embargo, se puede observar cómo en la pregunta n.º 19 (“Cuando solicita a sus estudiantes que escriban para ser evaluados, ¿con qué frecuencia revisa con ellos algún borrador antes de que entreguen el texto final?”) y en la pregunta n.º 22 (“Cuando solicita a sus estudiantes que escriban un texto ¿con qué frecuencia suele proporcionarles comentarios, críticas o sugerencias sobre los borradores de sus textos?”) se presenta una paridad entre “alguna vez” y “casi siempre”.



**Tabla 5.34.** Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.

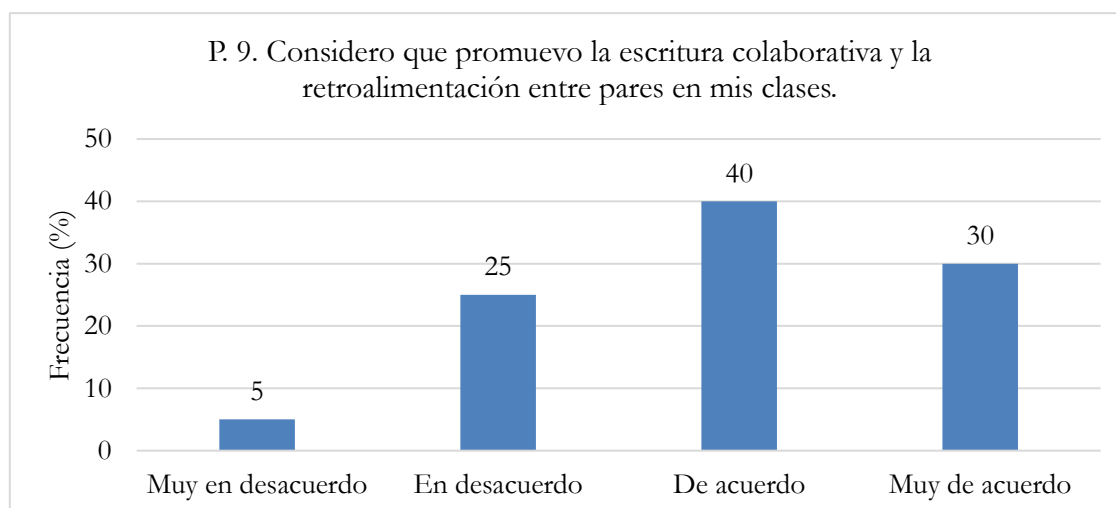
(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación típica
9. Considero que promuevo la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares en mis clases.	2.95	3.00	3	0.887
18. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que planifiquen sus textos (organicen las ideas, busquen información adecuada, etc.) antes de que comiencen a escribir el texto definitivo?	3.35	3.00	3	0.587
19. Cuando solicita a sus estudiantes que escriban para ser evaluados, ¿con qué frecuencia revisa con ellos algún borrador antes de que entreguen el texto final?	2.80	3.00	2-3	0.768
20. Cuando solicita a sus estudiantes un trabajo escrito, ¿con qué frecuencia les proporciona comentarios, correcciones, críticas, etc. al comunicarles la calificación final?	3.40	3.50	4	0.681
22. Cuando solicita a sus estudiantes que escriban un texto, ¿con qué frecuencia suele proporcionarles comentarios, críticas o sugerencias sobre los borradores de sus textos?	2.95	3.00	2-3	0.826

En cuanto al fomento por parte de los docentes durante las clases de la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares, la Figura 5.48 muestra que un 40% de los profesores declara estar “de acuerdo” y un 30% “muy de acuerdo” con el hecho de promover dichas estrategias.

**Figura 5.48.** Respuestas a la pregunta n.º 9. Considero que promuevo la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares en mis clases.

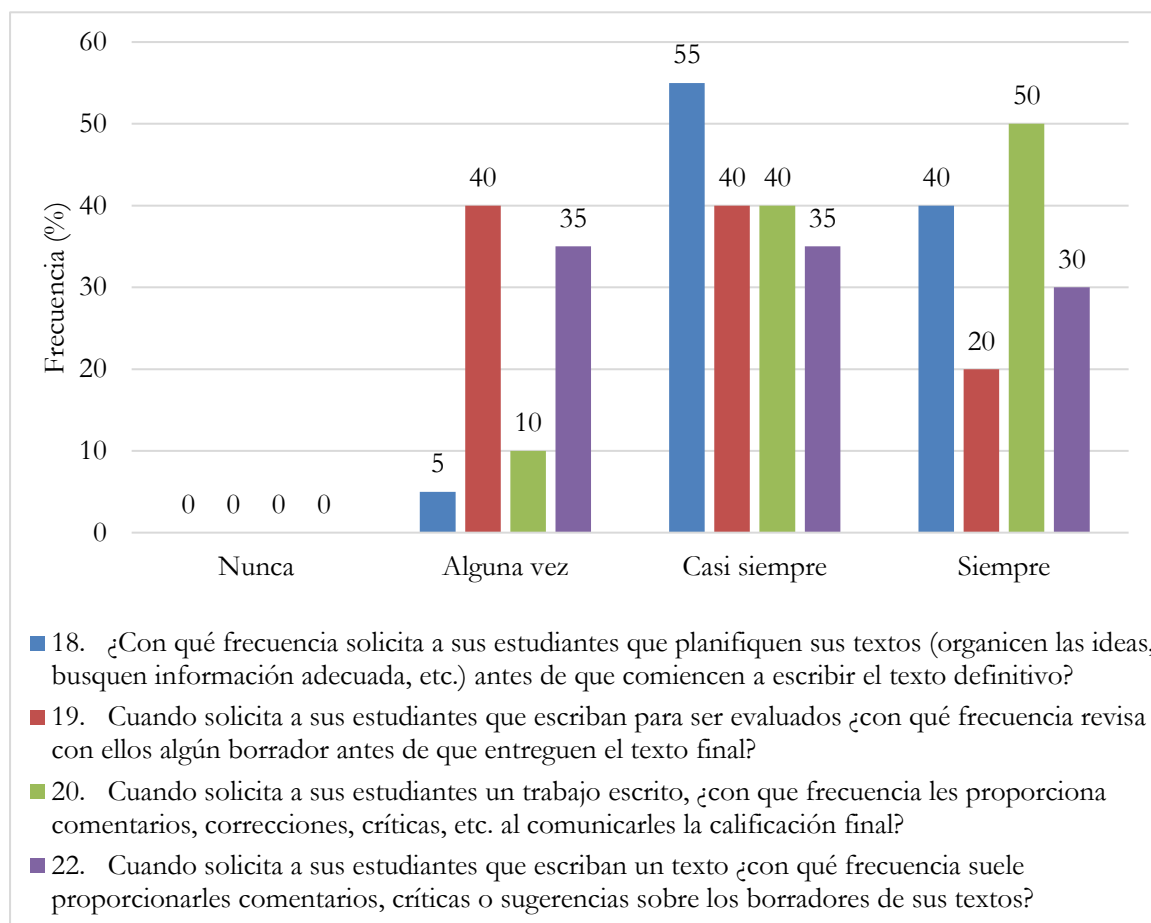
(Fuente: Elaboración propia)



Respecto a la frecuencia con que los docentes solicitan a sus estudiantes planificar sus textos (pregunta n.º 18) la Figura 5.49, muestra que el 95% de los profesores declara que “casi siempre” o “siempre” realiza esta actividad. En cambio, en la pregunta n.º 19 sobre la frecuencia con que revisan los borradores con sus estudiantes antes de la entrega final y la pregunta n.º 22, referente a la frecuencia de retroalimentación, la respuesta de los profesores está dividida entre “alguna vez” y “casi siempre”. Por último, un 90% de los profesores declara que “casi siempre” o “siempre” realiza retroalimentación al indicar la calificación final (pregunta n.º 20).

**Figura 5.49.** Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.2.7. Categoría: Acompañamiento docente. Instrucciones

En la Tabla 5.35, se muestran las medidas de tendencia central de las preguntas relacionadas con las instrucciones que los profesores proporcionan a sus estudiantes cuando les solicitan escribir un texto. Se puede ver que en las preguntas n.º 13, n.º 14 y n.º 15, los profesores declaran que “casi siempre” proporcionan instrucciones. En cambio, en las preguntas n.º 16 y

n.º 17 declaran que solo “alguna vez” proporcionan instrucciones escritas sobre la forma de escribir y utilizan el aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones.

**Tabla 5.35.** Medidas de tendencia central de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.

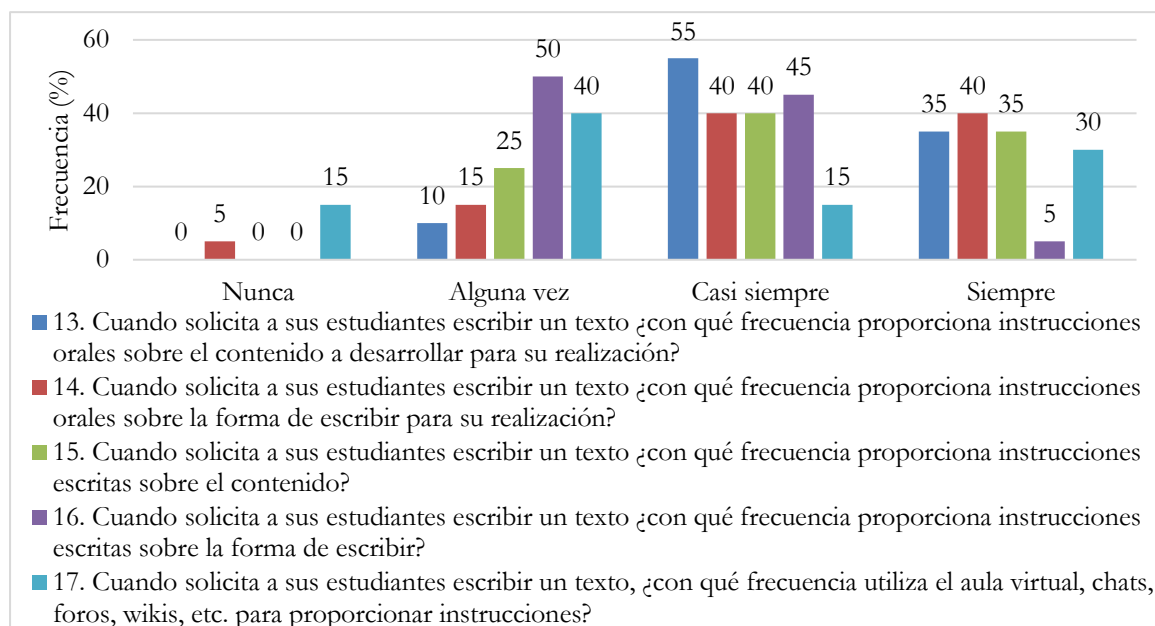
(Fuente: Elaboración propia)

Pregunta	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica
13. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia proporciona instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar para su realización?	3.25	3.00	3	0.639
14. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia proporciona instrucciones orales sobre la forma de escribir para su realización?	3.15	3.00	3	0.875
15. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia proporciona instrucciones escritas sobre el contenido?	3.10	3.00	3	0.788
16. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia proporciona instrucciones escritas sobre la forma de escribir?	2.55	2.50	2	0.605
17. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia utiliza el aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones?	2.60	2.00	2	1.095

En el gráfico de frecuencias (Figura 5.50), se puede observar que los profesores indican que “casi siempre” proporcionan instrucciones orales sobre el contenido o la forma de escribir. En el caso de las instrucciones escritas, declaran que “casi siempre” proporcionan directrices sobre el contenido, pero sobre la forma de escribir proporcionan instrucciones “alguna vez”. Además, solo la mitad de los profesores indica que utiliza “casi siempre” o “siempre” el aula virtual para dar tales instrucciones.

**Figura 5.50.** Análisis de frecuencias de las respuestas de los profesores a las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.

(Fuente: Elaboración propia)

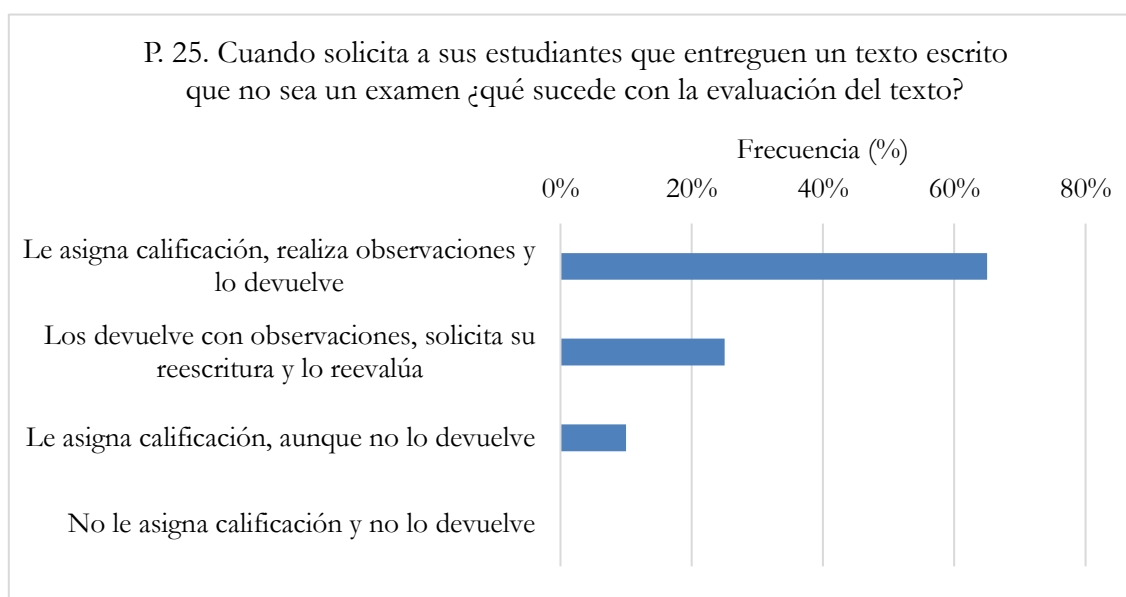


#### 5.2.2.8. Categoría: Acompañamiento docente. Evaluación

En lo relativo al acompañamiento docente y al proceso de evaluación, como se puede ver en la Figura 5.51, el 65% de los profesores indica que asigna una calificación a los trabajos escritos de los estudiantes, realiza observaciones y los devuelve.

**Figura 5.51.** Respuestas a la pregunta n.º 25. Cuando solicita a sus estudiantes que entreguen un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?

(Fuente: Elaboración propia)

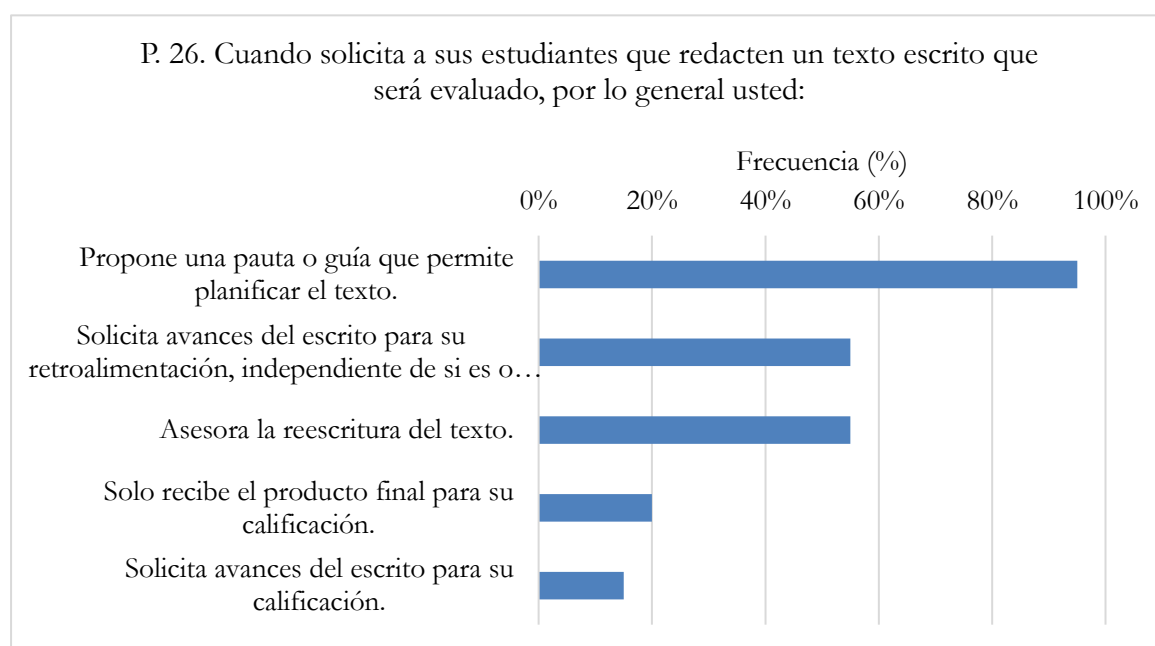


Por otra parte, un 25% indica que devuelve los textos, solicita reescritura y los reevalúa. Mientras que solo un 10% manifiesta que asigna la calificación a los textos, pero no los devuelve. Finalmente, un 0% de los profesores indica que no asigna calificación y no devuelve los textos escritos.

En relación con la pregunta n.º 26 (“Cuando solicita a sus estudiantes que redacten un texto escrito que será evaluado, por lo general usted...”), la Figura 5.52 muestra que el 95% de los profesores señalan que proponen una pauta o guía para planificar el texto. Mientras que un 55% de los profesores manifiesta que solicita avances para retroalimentación o asesora la reescritura del texto. En menor medida, el 20% de los profesores informa que recibe el producto final para su calificación y el 15% que solicita avances para su calificación.

**Figura 5.52.** Respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando solicita a sus estudiantes que redacten un texto escrito que será evaluado, por lo general usted:

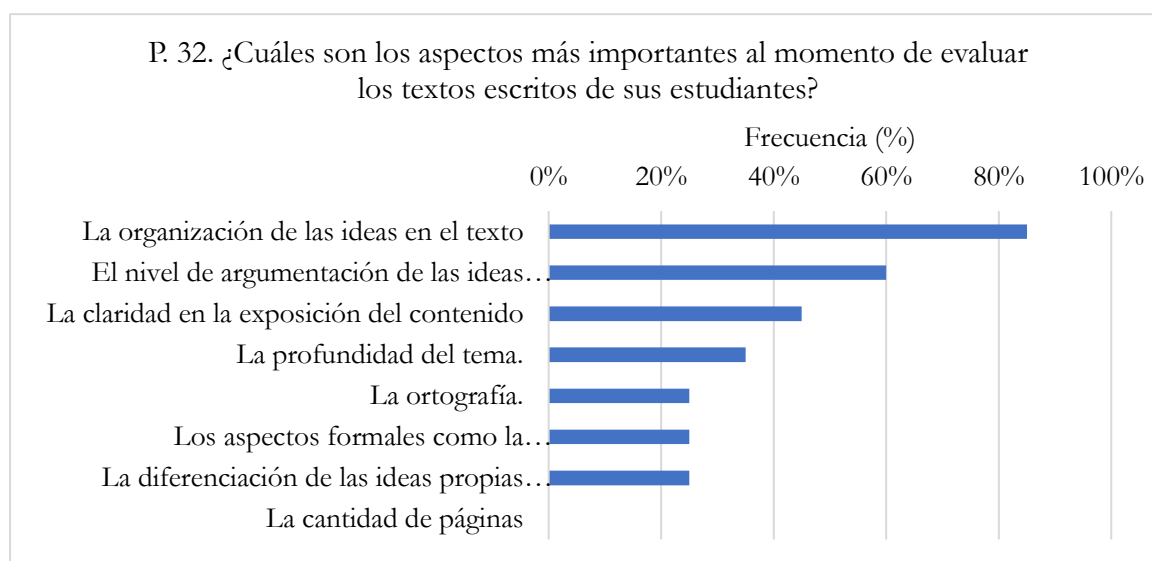
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.53, se puede observar que los aspectos de evaluación más importantes para los profesores son: con un nivel muy alto de frecuencia, la organización de las ideas. Con un nivel medio de frecuencia están el nivel de argumentación y la claridad en la exposición, mientras que con un nivel bajo de frecuencia se encuentran la profundidad del tema, la diferenciación de las ideas propias frente a los autores consultados, los aspectos formales y la ortografía.

**Figura 5.53.** Respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Cuáles son los aspectos más importantes al momento de evaluar los textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.) de sus estudiantes?

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.3. Análisis comparativo entre las respuestas de estudiantes y profesores sobre las prácticas de escritura académica

De igual manera que en los casos anteriores, para los análisis comparativos de las respuestas proporcionadas por los estudiantes y profesores se realizó un ANOVA de un factor, siendo el factor inter-sujetos, el grupo de estudiantes o el grupo de profesores. En el caso de las preguntas de respuesta múltiple se hizo uso de las tablas cruzadas o de contingencias.

#### 5.2.3.1. Categoría: Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.36 se muestra la media aritmética y la desviación típica de las preguntas n.º 1, n.º 2, n.º 3, n.º 4, n.º 5 y n.º 6.

**Tabla 5.36.** Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Estudiantes	Profesores
1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.	3.16 0.648	2.60 0.681
2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.	2.27 0.764	2.60 0.681
3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.	3.06 0.676	2.25 0.639
4. Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto.	3.00 0.674	3.00 0.562
5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.	3.10 0.737	2.85 0.988
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos o textos escritos.	2.25 0.699	2.85 0.671

En la Tabla 5.37, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede observar que la pregunta n.º 1 con un p-valor es 0,000, la pregunta n.º 3 con un p-valor es 0,000 y la pregunta n.º 6 con un p-valor es 0,000, permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las respuestas de los estudiantes no coinciden con las de sus profesores en cuanto a la planificación del texto (preguntas n.º 1 y n.º 2) y a la retroalimentación de los trabajos o textos escritos (pregunta n.º 6).

**Tabla 5.37.** Factor inter-sujetos.

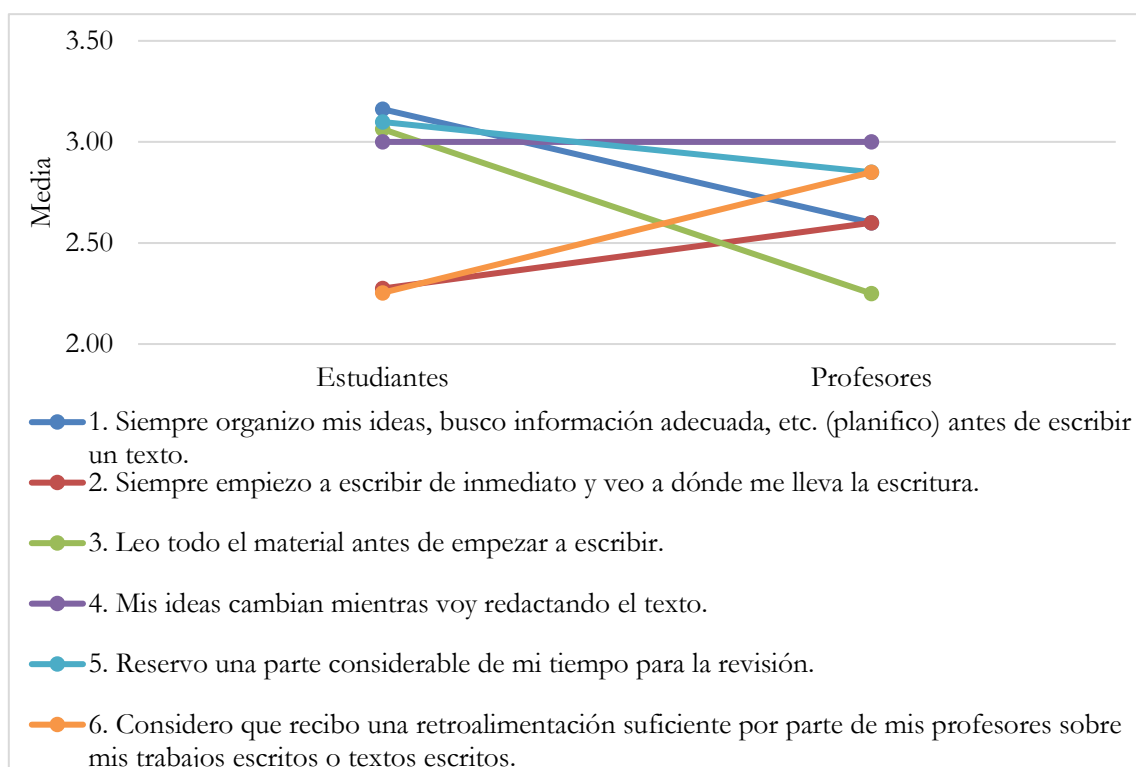
(Fuente: Elaboración propia)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5.536	1	5.536	13.013	0.000
1. Dentro de grupos	68.075	160	0.425		
Total	73.611	161			
Entre grupos	1.856	1	1.856	3.260	0.073
2. Dentro de grupos	91.089	160	0.569		
Total	92.944	161			
Entre grupos	11.598	1	11.598	25.710	0.000
3. Dentro de grupos	72.180	160	0.451		
Total	83.778	161			
Entre grupos	0.000	1	0.000	0.000	1.000
4. Dentro de grupos	70.000	160	0.438		
Total	70.000	161			
Entre grupos	1.083	1	1.083	1.821	0.179
5. Dentro de grupos	95.170	160	0.595		
Total	96.253	161			
Entre grupos	6.237	1	6.237	12.890	0.000
6. Dentro de grupos	77.423	160	0.484		
Total	83.660	161			

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.54 en el cual se muestra cómo la media de estudiantes no difiere de la de profesores en las demás preguntas.

**Figura 5.54.** Gráfico de perfil de las medias obtenidas en las preguntas sobre el proceso de escritura en estudiantes y profesores.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.3.2. Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 5.38 se muestra la media y la desviación típica de las preguntas n.º 7, n.º 8, n.º 22, n.º 24, n.º 25.

**Tabla 5.38.** Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Estudiantes	Profesores
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.	2.23 0.769	1.55 0.605
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.	2.21 0.898	1.85 0.671
22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?	2.08 0.919	2.20 0.834

En la Tabla 5.39, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede observar que solo la pregunta n.º 7 con un p-valor es 0,000 permite rechazar la hipótesis nula



y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las respuestas de los estudiantes no serán las mismas que la de sus profesores. Este valor señala que los estudiantes están “en desacuerdo” con la afirmación de que la enseñanza de la escritura en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua, mientras los docentes se muestran “muy en desacuerdo” con dicha afirmación.

**Tabla 5.39.** Factor Inter-sujetos.

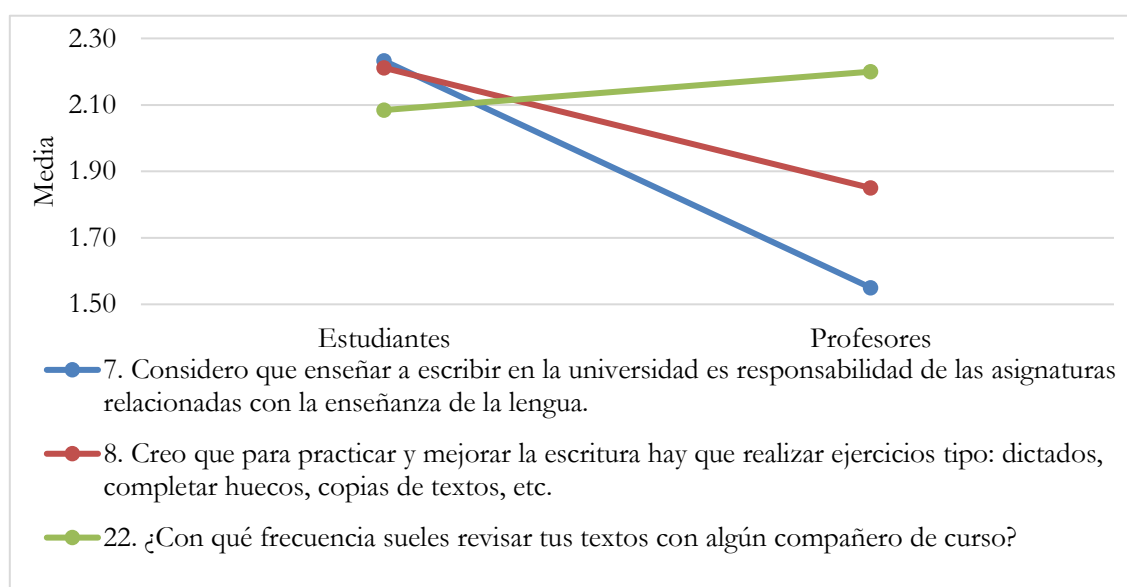
(Fuente: Elaboración propia)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Entre grupos	8.163	1	8.163	14.468	0.000
7.	Dentro de grupos	90.281	160	0.564		
	Total	98.444	161			
	Entre grupos	2.288	1	2.288	2.995	0.085
8.	Dentro de grupos	122.212	160	0.764		
	Total	124.500	161			
	Entre grupos	0.234	1	0.234	0.283	0.595
22.	Dentro de grupos	132.186	160	0.826		
	Total	132.420	161			

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.55

**Figura 5.55.** Gráfico de perfil de las medias obtenidas por profesores y estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

(Fuente: Elaboración propia)



En la Tabla 5.40 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 24 (“Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases”), donde se puede observar que los estudiantes perciben más estrategias virtuales que en el caso de los profesores.

**Tabla 5.40.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 24.

(Fuente: Elaboración propia)

	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>	<b>Total</b>
Individual-analógica	16%	20%	17%
Individual-virtual	31%	10%	28%
Colaborativa en clase (dentro del aula)	21%	55%	25%
Colaborativa-virtual	32%	15%	30%
Total	100%	100%	100%

En la Tabla 5.41 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 25 (“¿Cuál de estas herramientas utilizas mayoritariamente para producir textos escritos en o para la universidad?”), donde se puede observar que tanto estudiantes como profesores consideran el procesador de texto más utilizado que la escritura a mano.

**Tabla 5.41.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 25.

(Fuente: Elaboración propia)

<b>Opciones</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>	<b>Total</b>
Aula virtual, chats, foros, wikis, blogs	20%	20%	20%
Procesadores de texto	64%	40%	61%
Escritura a mano	10%	25%	12%
Otro	6%	15%	7%
Total	100%	100%	100%

### 5.2.3.3. Categoría: Prácticas de escritura académica y géneros discursivos

En la Tabla 5.42 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 28, vinculada con los textos que han tenido que escribir los estudiantes mayoritariamente durante la carrera. Se puede observar que en la opción “apuntes de clase” los estudiantes manifiestan en mayor porcentaje (91%) en su utilización a diferencia de los profesores, en los que el porcentaje es menor (65%). En cuanto a las opciones de exámenes escritos, presentaciones de PowerPoint, propuestas didácticas, reflexiones, reseñas, diarios de prácticas, pósteres, entradas en foros (aula virtual), textos narrativos, textos del ámbito literario y revisiones bibliográficas, concuerdan porcentualmente estudiantes y profesores para cada una de ellas. En lo que respecta a las opciones de memorias de prácticas y resúmenes, los estudiantes presentan un mayor porcentaje

en comparación con los docentes. Ocurre exactamente lo contrario a lo anterior, para las opciones de trabajos monográficos y comentarios de texto. Finalmente, ambos grupos concuerdan que las opciones de textos narrativos, textos del ámbito literario y revisiones bibliográficas son los textos menos utilizados hasta el momento a lo largo de la carrera.

**Tabla 5.42.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Apuntes en clase	91%	65%	88%
Exámenes escritos	77%	75%	77%
Presentaciones de PowerPoint o Prezi	69%	65%	69%
Memorias de prácticas	71%	45%	68%
Propuestas didácticas	64%	60%	64%
Reflexiones (basadas en experiencias personales)	51%	45%	50%
Resúmenes	41%	15%	38%
Trabajos monográficos	31%	70%	36%
Reseñas	28%	35%	29%
Diarios de prácticas	26%	30%	27%
Pósteres	23%	20%	22%
Entradas en foros (aula virtual)	22%	25%	22%
Comentarios de textos	16%	35%	19%
Textos narrativos	13%	15%	13%
Textos del ámbito literario (cuentos, poemas, fábulas, etc.)	11%	15%	11%
Revisiones bibliográficas	8%	5%	8%
Otro	1%	25%	4%
Total	100%	100%	100%

En la Tabla 5.43 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 29. (“¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?”). En concordancia con las respuestas de la pregunta anterior, los estudiantes declaran que las tareas de escritura como “tomar notas durante la clase” y “resolver ejercicios” están más presentes de lo que consideran los profesores. Por el contrario, los profesores indican que se realizan más tareas del tipo “realizar comentarios escritos sobre lecturas”, “analizar secuencias didácticas” o “analizar por escrito trabajos en clase” de lo que indican los estudiantes.

**Tabla 5.43.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Tomar notas durante la clase.	97%	80%	95%
Resolver ejercicios o actividades.	71%	50%	69%
Diseñar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.	68%	65%	67%
Realizar comentarios y/o reflexiones escritas sobre lecturas.	18%	30%	19%
Analizar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.	9%	30%	12%
Analizar o valorar por escrito actividades o trabajos presentados en clase.	6%	30%	9%
Otras	0%	15%	2%
Total	100%	100%	100%

En la Tabla 5.44 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 30. (“¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?”). Respecto a las actividades, se puede apreciar que ambos grupos concuerdan que se escribe mayoritariamente para las asignaturas. En cuanto a la actividad académica “grupo de estudio” los estudiantes declaran en mayor porcentaje escribir para este tipo de actividad de lo que reconocen los profesores. Por el contrario, los profesores declaran que sus estudiantes escriben más para “eventos académicos” y “curso extracurricular” de lo que sus estudiantes reconocen.

**Tabla 5.44.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Asignatura	95%	100%	96%
Grupo de estudio	41%	15%	38%
Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	16%	35%	18%
Curso extracurricular	16%	0%	14%
Taller de escritura	2%	15%	4%
Concurso	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%

#### 5.2.3.4. Categoría: Propósitos de la escritura académica

En la Tabla 5.45 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 31. (“¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?”). Se puede observar que un 70% de los estudiantes señala que escriben mayoritariamente con el propósito de “elaborar escritos para una exposición”, mientras que solo el 30% de los docentes identifica que sus estudiantes escriben con este propósito. En cuanto a los propósitos más destacados por los docentes, se encuentran “demorar el conocimiento” con un 65% y “responder a una evaluación escrita” con un 60%.

**Tabla 5.45.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, presentaciones de PowerPoint, etc.)	70%	30%	65%
Elaborar notas personales.	42%	55%	44%
Demostrar mi conocimiento.	36%	65%	40%
Responder a una evaluación escrita.	36%	60%	39%
Presentar informes	34%	40%	35%
Diseñar un proyecto	18%	50%	22%
Compartir mi conocimiento.	17%	35%	19%
Redactar ponencias o comunicaciones.	8%	20%	9%
Otro	1%	20%	3%
Total	100%	100%	100%

En la Tabla 5.46 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 32. (“¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?”). En la tabla se puede apreciar que un 75% de los estudiantes contra un 53% de los profesores declara que en la universidad se escribe para “evaluar a los estudiantes”; asimismo, un 65% de los estudiantes contra un 53% de los profesores manifiesta que el propósito de la escritura en la universidad es “reproducir y demostrar los conocimientos. Por el contrario, un 68% de profesores contra un 32% de estudiantes declara que el fin de la escritura es “para reflexionar sobre los contenidos en clase”. En la misma línea, un 42% de los docentes contra un 26% de los estudiantes declara que la finalidad de la escritura en la universidad es “aprender sobre los contenidos de las clases”. Adicionalmente, se destaca el fin “para aportar conocimiento a los campos del saber” donde

solo un 6% de estudiantes contra un 42% de profesores declara usar la escritura con esta finalidad.

**Tabla 5.46.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Para evaluar a los estudiantes.	75%	53%	73%
Para reproducir y demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.	65%	53%	63%
Para reflexionar sobre los contenidos de las clases.	32%	68%	36%
Para aprender sobre los contenidos de las clases.	26%	42%	28%
Para aprender a realizar el tipo de escritos que se utilizarán como profesionales.	21%	21%	21%
Para aprender sobre el uso del lenguaje escrito.	18%	26%	19%
Para reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.	11%	26%	12%
Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.	6%	42%	11%
Para discutir y participar en eventos académicos.	2%	26%	5%
Otra	1%	16%	2%
Total	100%	100%	100%

### 5.2.3.5. Categoría: Presencia de la escritura académica en la universidad

En la Tabla 5.47 se muestra la media y desviación típica de las preguntas n.º 11, n.º 12 y n.º 13.

**Tabla 5.47.** Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre la presencia de la escritura en la universidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Estudiantes	Profesores
11. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores escribir durante la clase?	2.28 0.510	3.05 0.686
12. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que redactes un texto durante la clase para ser evaluado o calificado?	1.88 0.421	2.60 0.681
13. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que escribas en casa con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?	2.58 0.677	2.55 0.686

En la Tabla 5.48, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede observar que la pregunta n.º 11 con un p-valor de 0,000 y la pregunta n.º 12 con un p-valor de 0,000, permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas que la de sus profesores. En ambos

casos, los estudiantes declaran que “alguna vez” se les solicita escribir en clases, ya sea para ser evaluados o no.

**Tabla 5.48.** Factor inter-sujetos.

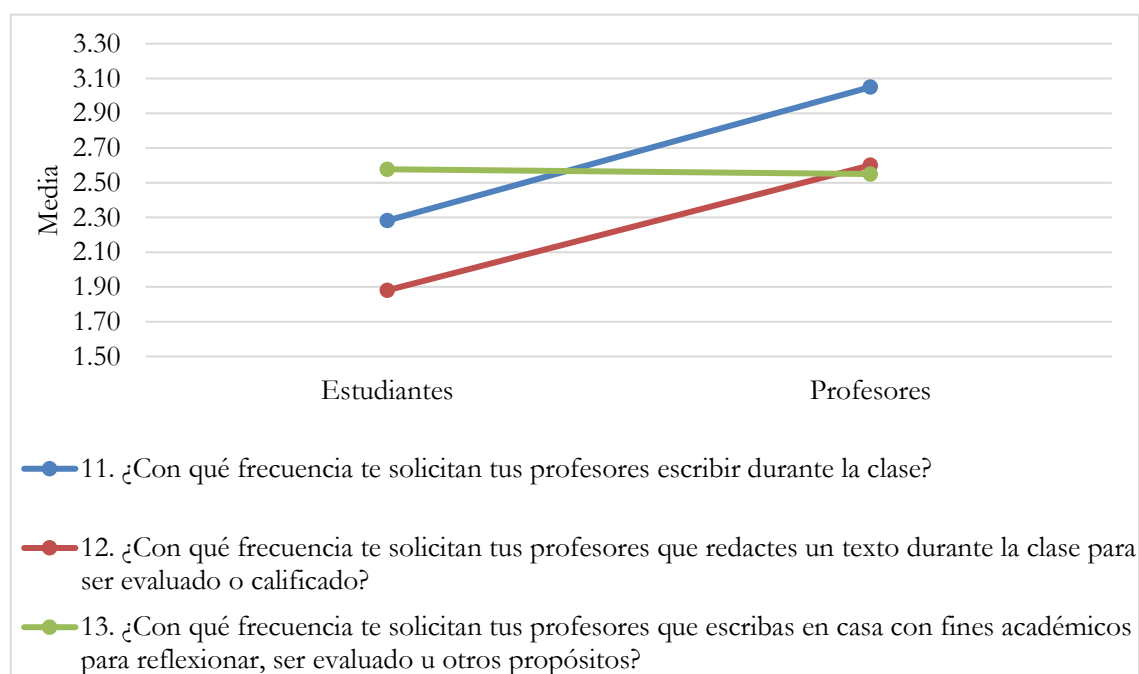
(Fuente: Elaboración propia)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
11.	Entre grupos	10.348	1	10.348	36.245	0.000
	Dentro de grupos	45.682	160	0.286		
	Total	56.031	161			
12.	Entre grupos	9.081	1	9.081	43.031	0.000
	Dentro de grupos	33.765	160	0.211		
	Total	42.846	161			
13.	Entre grupos	0.013	1	0.013	0.029	0.866
	Dentro de grupos	73.598	160	0.460		
	Total	73.611	161			

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.56, dado que se puede ver que tanto profesores como estudiantes concuerdan respecto a la frecuencia con que se solicita redactar con fines académicos fuera de la universidad, es decir, en casa y cómo difieren sus respuestas en relación con las preguntas n.º 11 y n.º 12.

**Figura 5.56.** Gráfico de perfil de las medias de estudiantes y profesores sobre la presencia de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.3.6. Categoría: Acompañamiento docente. Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.49 se muestra la media y desviación típica de las preguntas n.º 9, n.º 19, n.º 20, n.º 21 y n.º 23.

**Tabla 5.49.** Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y su retroalimentación.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Estudiantes	Profesores
9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.	2.38	2.95
	0.722	0.887
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?	2.51	3.35
	0.823	0.587
20. Durante este año académico cuando te han solicitado escribir un texto para ser evaluado ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?	1.78	2.80
	0.818	0.768
21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?	2.34	3.40
	0.816	0.681
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?	1.89	2.95
	0.735	0.826

En la Tabla 5.50, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede observar que en todas las preguntas el p-valor es  $<0,05$ . Esto permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas que la de sus profesores.



**Tabla 5.50.** Factor inter-sujetos.

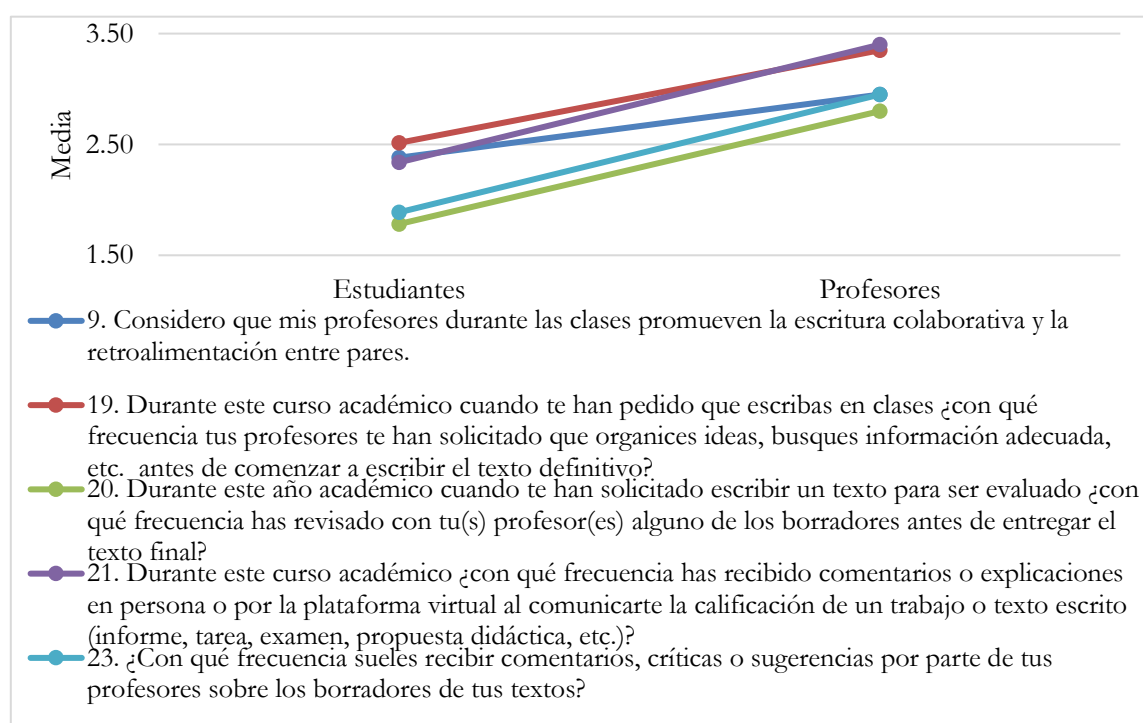
(Fuente: Elaboración propia)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
9.	Entre grupos	5.690	1	5.690	10.297	0.002
	Dentro de grupos	88.415	160	0.553		
	Total	94.105	161			
19.	Entre grupos	12.250	1	12.250	19.211	0.000
	Dentro de grupos	102.022	160	0.638		
	Total	114.272	161			
20.	Entre grupos	18.179	1	18.179	27.587	0.000
	Dentro de grupos	105.432	160	0.659		
	Total	123.611	161			
21.	Entre grupos	19.771	1	19.771	30.840	0.000
	Dentro de grupos	102.575	160	0.641		
	Total	122.346	161			
23.	Entre grupos	19.797	1	19.797	35.532	0.000
	Dentro de grupos	89.147	160	0.557		
	Total	108.944	161			

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.57, ya que se puede apreciar que en todas las preguntas los estudiantes declaran que los enunciados planteados solo “algunas veces” se llevan a cabo. Por el contrario, los profesores indican en su mayoría que “casi siempre” acompañan el proceso de escritura y que retroalimentan a sus estudiantes.

**Figura 5.57.** Gráfico de perfil de las medias obtenidas por estudiantes y profesores en la categoría de acompañamiento docente.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.3.7. Categoría: Acompañamiento docente. Instrucciones

En la Tabla 5.51 se muestra la media y desviación típica de las preguntas n.º 14, n.º 15, n.º 16, n.º 17 y n.º 18.

**Tabla 5.51.** Media/desviación típica de estudiantes y profesores sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Estudiantes	Profesores
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.44 0.690	3.25 0.639
15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?	2.08 0.664	3.15 0.875
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.53 0.787	3.10 0.788
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir el texto solicitado?	2.11 0.712	2.55 0.605
18. ¿Con qué frecuencia tus profesores suelen utilizar aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones sobre las tareas de escritura?	2.96 0.914	2.60 1.095

En la Tabla 5.52, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede observar que las pregunta n.º 14, n.º 15, n.º 16 y n.º 17 poseen un p-valor < 0,05. Esto permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas que la de sus profesores.

**Tabla 5.52.** Factor inter-sujetos.

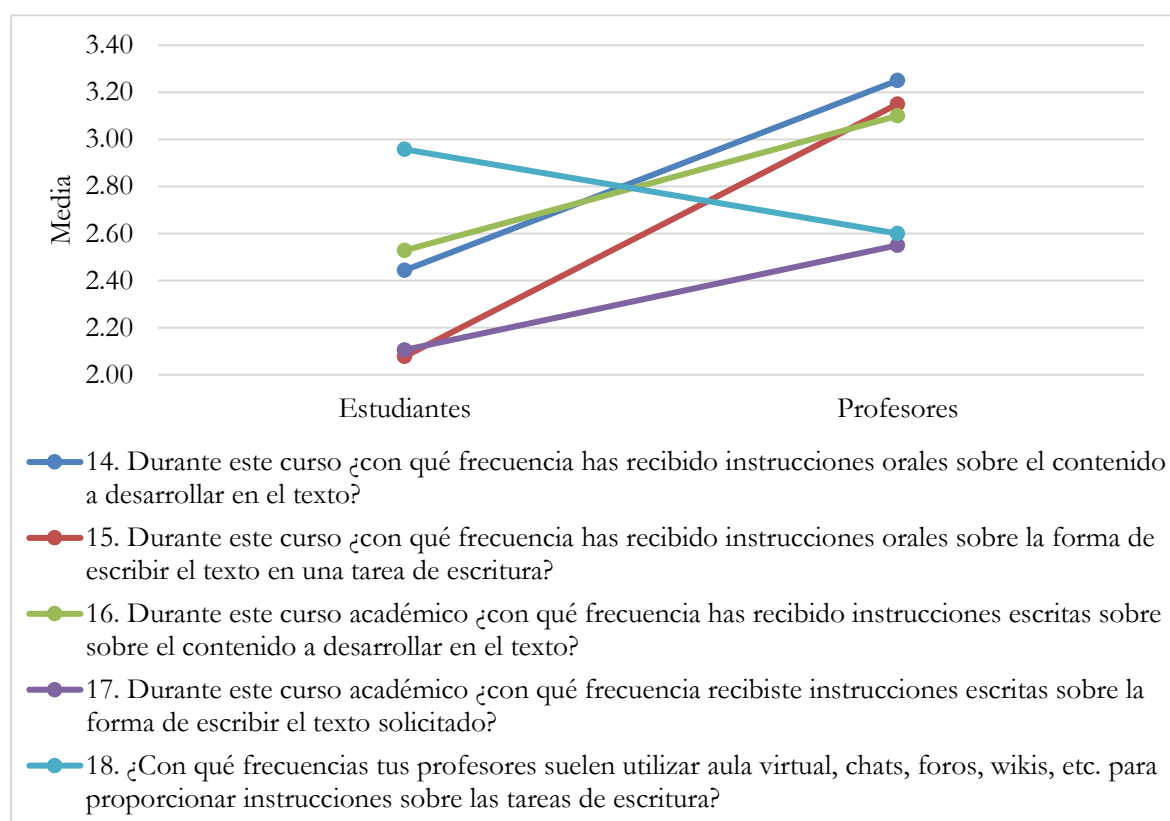
(Fuente: Elaboración propia)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
14. Entre grupos	11.398	1	11.398	24.381	0.000
14. Dentro de grupos	74.799	160	0.467		
Total	86.198	161			
15. Entre grupos	20.166	1	20.166	42.069	0.000
15. Dentro de grupos	76.698	160	0.479		
Total	96.864	161			
16. Entre grupos	5.732	1	5.732	9.247	0.003
16. Dentro de grupos	99.187	160	0.620		
Total	104.920	161			
17. Entre grupos	3.462	1	3.462	7.068	0.009
17. Dentro de grupos	78.365	160	0.490		
Total	81.827	161			
18. Entre grupos	2.244	1	2.244	2.554	0.112
18. Dentro de grupos	140.546	160	0.878		
Total	142.790	161			

Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.58, el cual muestra cómo los estudiantes difieren en sus respuestas de los profesores, dado que los primeros consideran que solo “algunas veces” los docentes proporcionan instrucciones, ya sean orales o escritas sobre el contenido a desarrollar en sus textos o sobre la forma de escribir. Asimismo, destaca la pregunta n.º 18, ya que, a pesar de no ser estadísticamente significativa, las respuestas entregadas por los participantes indican un comportamiento diferente con respecto al resto de las preguntas de esta categoría. En ella los estudiantes declaran que la utilización del aula virtual para proporcionar instrucciones sobre las actividades de escritura se da “casi siempre”, mientras que los docentes manifiestan que solo la utilizan “algunas veces”.

**Figura 5.58.** Gráfico de perfil de las respuestas de estudiantes y profesores en relación con las instrucciones entregadas.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.3.8. Categoría: Acompañamiento docente. Evaluación

En la Tabla 5.53 se muestran las respuestas de los estudiantes y los profesores respecto con la pregunta n.º 26. (“Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?”).

**Tabla 5.53.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores de las respuestas a la pregunta n.º 26.

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Le asigna calificación, aunque no lo devuelve	54%	10%	49%
Le asigna calificación, realiza observaciones y lo devuelve	38%	65%	41%
Los devuelve con observaciones, solicita su reescritura y lo reevalúa	2%	25%	5%
No le asigna calificación y no lo devuelve	4%	0%	3%
Total	100%	100%	100%

Se puede observar que las respuestas de estudiantes y profesores difieren considerablemente, ya que un 54% de los estudiantes considera que los docentes califican sus textos, pero no se los devuelven, mientras que solo un 10% de los profesores manifiesta realizar esta acción. Por el contrario, un 65% de los docentes expresa que asigna calificación, realiza observaciones y devuelve los textos a sus estudiantes. Finalmente se puede ver que un 2% de los estudiantes señala que sus profesores devuelven los textos con observaciones, solicitan su reescritura y reevalúan, mientras que un 25% de los profesores declara realizar esta acción.

En la Tabla 5.54, se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 27. (“Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos...”). Es posible observar que ambos grupos concuerdan en que los docentes proponen una pauta o guía que permite planificar el texto, mientras que la principal diferencia en las respuestas se encuentra en el enunciado “solo reciben el producto final para su calificación”, donde una gran mayoría de los estudiantes (69%) se declara a favor y solo un 20% de los profesores en contra. Por el contrario, para un 55% de los profesores los textos evaluados se solicitan para retroalimentación o asesoramiento de la escritura. Desde punto de vista del estudiante, solo un 20% se declara a favor de este enunciado.

Por tanto, se puede inferir que desde la perspectiva de los estudiantes solo reciben acompañamiento al principio del proceso de escritura, es decir, en la planificación. Mientras que, desde la perspectiva de los docentes, ellos acompañan o asesoran tanto la planificación como la textualización y la revisión y reescritura del texto.

**Tabla 5.54.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos.

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
Te proponen una pauta o guía que permite planificar el texto	89%	95%	90%
Solo reciben el producto final para su calificación	69%	20%	63%
Solicitan avances del escrito para su retroalimentación, independiente de si es o no calificado	27%	55%	30%
Asesoran la reescritura del texto	21%	55%	25%
Solicitan avances del escrito para su calificación	16%	15%	16%
Total	100%	100%	100%

En la Tabla 5.55 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 33. (“¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?”). Ambos grupos concuerdan en que uno de los aspectos más importantes es la organización de las ideas en el texto. Por su parte, en el aspecto de la ortografía se pueden observar discrepancia entre los grupos, ya que un 59% de los estudiantes considera que es un aspecto relevante para sus profesores a la hora de evaluar un texto, mientras que solo un 25% de los docentes está de acuerdo con esto. En cuanto al aspecto de diferenciación de las ideas propias frente a la de los autores consultados, solo un 9% de los estudiantes considera relevante este aspecto versus un 25% de los profesores.

**Tabla 5.55.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Estudiantes	Profesores	Total
La organización de las ideas en el texto	63%	85%	66%
La ortografía.	59%	25%	55%
La claridad en la exposición del contenido	51%	45%	50%
El nivel de argumentación de las ideas presentadas.	39%	60%	42%
La profundidad del tema.	37%	35%	36%
Los aspectos formales como la presentación y el uso de normas de citación bibliográfica.	30%	25%	29%
La diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados.	9%	25%	11%
La cantidad de páginas	8%	0%	7%
Total	100%	100%	100%

#### 5.2.4. Análisis comparativo de las prácticas de escritura académica entre grupos de especialidad: cuestionario de estudiantes

Para los análisis comparativos de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en los diferentes grupos, se realizó un ANOVA de un factor, siendo el factor inter-sujetos los grupos de especialidad. Este análisis se realiza para preguntas cuyas respuestas están en la escala Likert, ya sea de acuerdo-desacuerdo o siempre-nunca. En el caso de las preguntas de respuesta múltiple se hizo uso de tablas de cruzadas o de contingencias, las cuales proporcionarán una noción de la comparación entre los grupos de análisis.

##### 5.2.4.1. Categoría: Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.56 se muestra la media y desviación típica de las preguntas sobre el proceso de escritura para cada grupo de especialidad.

**Tabla 5.56.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación separados por grupos de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física
1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.	3.06	3.35	3.16	3.00	3.14
	0.649	0.734	0.574	0.577	0.639
2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.	2.29	2.38	2.13	2.54	2.17
	0.579	0.922	0.751	0.877	0.711
3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.	2.94	3.21	3.16	2.85	3.03
	0.600	0.687	0.723	0.689	0.680
4. Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto.	3.03	3.21	2.78	2.77	3.07
	0.674	0.641	0.659	0.725	0.651
5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.	3.26	3.38	2.78	2.92	3.00
	0.666	0.493	0.832	0.862	0.756
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos o textos escritos.	2.44	2.06	2.22	2.23	2.31
	0.561	0.851	0.608	0.832	0.660

En la Tabla 5.57, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos (especialidad). Como se puede observar, solo en la pregunta n.º 5 el p-valor de 0,006 asociado al estadístico F permite rechazar la hipótesis nula y confirma que el factor grupos de especialidad es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas entre los grupos analizados.

**Tabla 5.57.** Factor Inter-sujetos.

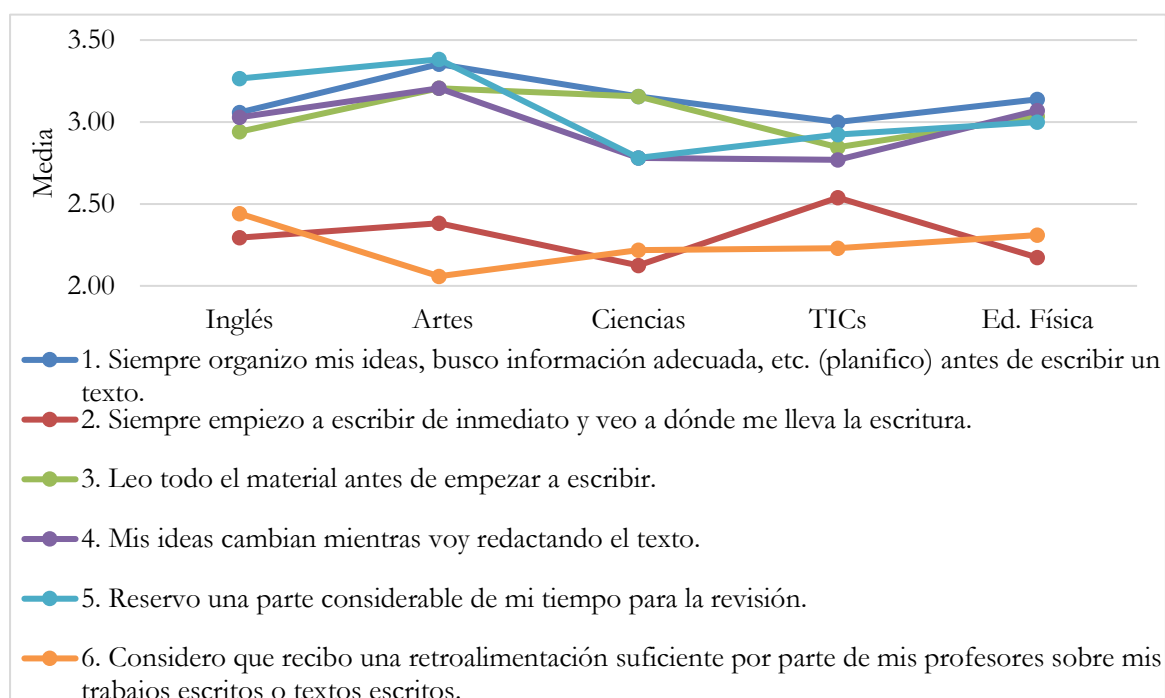
(Fuente: Elaboración propia)

	Pregunta	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Entre grupos	1.961	4	0.490	1.172	0.326
1.	Dentro de grupos	57.314	137	0.418		
	Total	59.275	141			
	Entre grupos	2.332	4	0.583	0.999	0.411
2.	Dentro de grupos	79.957	137	0.584		
	Total	82.289	141			
	Entre grupos	2.112	4	0.528	1.161	0.331
3.	Dentro de grupos	62.318	137	0.455		
	Total	64.430	141			
	Entre grupos	3.832	4	0.958	2.181	0.074
4.	Dentro de grupos	60.168	137	0.439		
	Total	64.000	141			
	Entre grupos	7.581	4	1.895	3.761	0.006
5.	Dentro de grupos	69.039	137	0.504		
	Total	76.620	141			
	Entre grupos	2.625	4	0.656	1.357	0.252
6.	Dentro de grupos	66.248	137	0.484		
	Total	68.873	141			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos indica que en la pregunta 5, solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Ciencias y Matemáticas-mención en Inglés”,  $p < .05$  y los grupos “mención en Ciencias y Matemáticas-mención en Artes y Humanidades”  $p < .007$ . Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.59. Se puede apreciar que las diferencias no son significativas en las demás preguntas.

**Figura 5.59.** Gráfico de perfil de las medias para cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 5.2.4.2. Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En la Tabla 5.58 se muestra la media aritmética y la desviación típica de las preguntas relacionadas con el proceso de escritura para cada grupo de especialidad.

**Tabla 5.58.** Media/desviación típica de las preguntas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje separados por grupos de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.	2.29 0.799	2.24 0.741	2.28 0.772	2.23 0.927	2.10 0.724
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.	1.97 0.758	2.18 0.936	2.53 0.915	2.23 1.013	2.17 0.889
10. Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos.	2.88 0.844	3.15 0.892	2.75 0.950	3.08 0.760	3.38 0.775
22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?	2.09 0.866	2.38 1.074	1.91 0.777	1.85 0.801	2.03 0.944
24. Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases:	2.82 1.193	2.68 1.007	2.56 0.982	2.62 1.193	2.69 1.168
25. ¿Cuál de estas herramientas utilizas mayoritariamente para producir textos escritos en o para la universidad?	2.24 0.923	1.88 0.591	2.03 0.538	2.38 0.870	1.69 0.604



En la Tabla 5.59, se muestra los resultados asociados al factor inter-sujetos. Como se puede observar en la pregunta n.º 10 el p-valor es 0,049 y en la pregunta n.º 25 el p-valor es 0.008, lo que permite rechazar la hipótesis nula y afirma que el factor grupos de especialidad es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas entre los grupos analizados.

**Tabla 5.59.** Factor inter-sujetos.

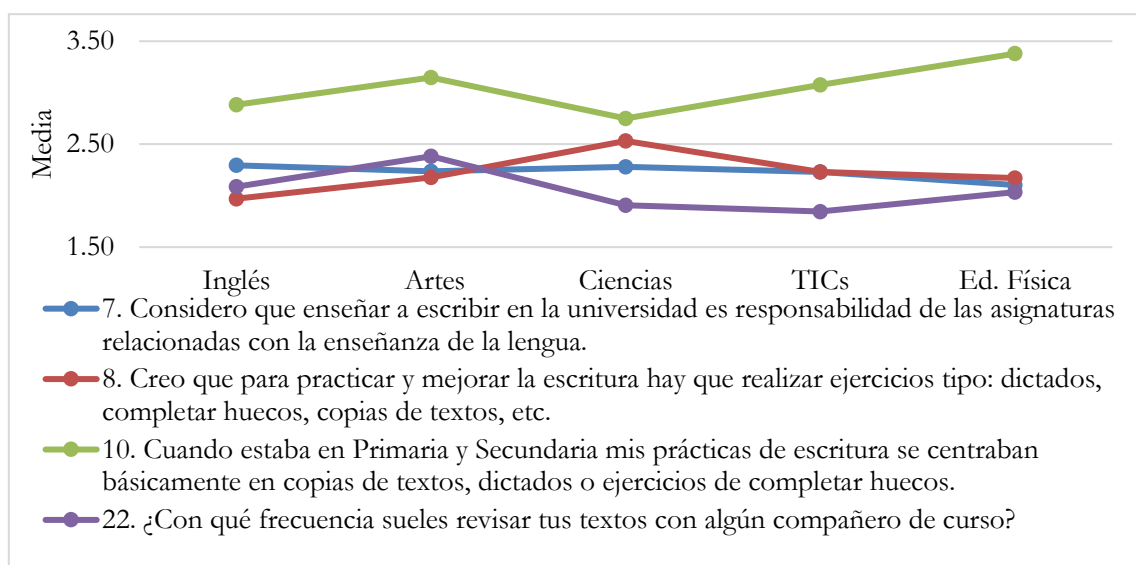
(Fuente: Elaboración propia)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Entre grupos	0.688	4	0.172	0.285	0.887
7.	Dentro de grupos	82.643	137	0.603		
	Total	83.331	141			
	Entre grupos	5.336	4	1.334	1.687	0.156
8.	Dentro de grupos	108.326	137	0.791		
	Total	113.662	141			
	Entre grupos	7.279	4	1.820	2.455	0.049
10.	Dentro de grupos	101.545	137	0.741		
	Total	108.824	141			
	Entre grupos	4.845	4	1.211	1.454	0.220
22.	Dentro de grupos	114.141	137	0.833		
	Total	118.986	141			
	Entre grupos	1.198	4	0.300	0.248	0.911
24.	Dentro de grupos	165.541	137	1.208		
	Total	166.739	141			
	Entre grupos	7.093	4	1.773	3.578	0.008
25.	Dentro de grupos	67.900	137	0.496		
	Total	74.993	141			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos indica que en el caso de la pregunta n.º 10 solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Ciencias y Matemáticas-mención en Educación Física” con un  $p < .04$ . Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.60, en donde se puede observar la gran diferencia del grupo de Educación Física respecto a los demás.

**Figura 5.60.** Gráfico de perfil de las medias de cada grupo de especialidad en relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

(Fuente: Elaboración propia)



En la Tabla 5.60 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 24 Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases. Se puede observar que los grupos tienden a percibir la estrategia de figura de tipo virtual, sea individual o colaborativa.

**Tabla 5.60.** Tabla cruzada entre grupos de especialidad en las respuestas a la pregunta n.º 24.

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Individual- analógica	21%	12%	9%	23%	21%	16%
Individual- virtual	18%	35%	50%	23%	24%	31%
Colaborativa en clase (dentro del aula)	21%	26%	16%	23%	21%	21%
Colaborativa- virtual	41%	26%	25%	31%	34%	32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 5.61 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 25 (“¿Cuál de estas herramientas utilizas mayoritariamente para producir textos escritos en o para la universidad?”), donde se puede observar que todos los estudiantes consideran el procesador de texto más utilizado que la escritura a mano.

**Tabla 5.61.** Tabla cruzada entre estudiantes y profesores en las respuestas a la pregunta n.º 25.

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Aula virtual, chats, foros, wikis, blogs	18%	24%	9%	8%	38%	20%
Procesadores de texto	56%	65%	81%	62%	55%	64%
Escritura a mano	12%	12%	6%	15%	7%	10%
Otro	15%	0%	3%	15%	0%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

### 5.2.4.3. Categoría: Prácticas de escritura académica y géneros discursivos

En la Tabla 5.62 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 28. (“¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?”). Se puede destacar que los grupos de Inglés, Artes y Humanidades, Ciencias y Matemáticas y Educación Física escriben más apuntes en clase, propuestas didácticas, reflexiones, reseñas o entradas en foros que los estudiantes del grupo de TIC. Otro punto relevante es que los estudiantes de Artes y Humanidades señalan realizar en mayor medida escritura de póster en comparación con los otros grupos de especialidad.

**Tabla 5.62.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Apuntes en clase	94%	94%	94%	69%	90%	91%
Exámenes escritos	82%	74%	81%	77%	69%	77%
Memorias de prácticas	71%	71%	72%	77%	69%	71%
Presentaciones de PowerPoint o Prezi	82%	53%	69%	46%	83%	69%
Propuestas didácticas	82%	76%	78%	15%	34%	64%
Reflexiones (basadas en experiencias personales)	59%	62%	44%	23%	48%	51%
Resúmenes	29%	38%	53%	31%	48%	41%
Trabajos monográficos	26%	26%	41%	54%	21%	31%
Reseñas	32%	38%	25%	8%	24%	28%
Diarios de prácticas	18%	18%	22%	23%	52%	26%
Pósteres	18%	41%	16%	15%	17%	23%
Entradas en foros (aula virtual)	24%	38%	19%	0%	14%	22%
Comentarios de texto	24%	24%	9%	15%	7%	16%
Textos narrativos	12%	9%	19%	8%	14%	13%
Textos del ámbito literario (cuentos, poemas, fábulas, etc.)	24%	12%	9%	0%	0%	11%
Revisiones bibliográficas	15%	12%	3%	0%	7%	8%
Otro	3%	0%	0%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 5.63 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 29. (“¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?”). Se puede destacar que el grupo

de Artes y Humanidades realiza menos textos relacionados con la resolución de ejercicios u actividades. Por otra parte, el grupo de Ciencias y Matemáticas es el que manifiesta realizar la mayor cantidad de diseños de secuencias didácticas.

**Tabla 5.63.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Tomar notas durante la clase.	100%	100%	94%	92%	97%	97%
Resolver ejercicios o actividades.	79%	41%	78%	92%	79%	71%
Diseñar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.	59%	79%	84%	38%	59%	68%
Realizar comentarios y/o reflexiones escritas sobre lecturas.	21%	24%	9%	23%	14%	18%
Analizar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.	3%	18%	3%	8%	14%	9%
Analizar o valorar por escrito actividades o trabajos presentados en clase.	6%	6%	0%	23%	3%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 5.64 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 30 (“¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?”). Una diferencia significativa entre los grupos se encuentra en la opción de “curso extracurricular”, en la cual el grupo de Ciencias y Matemáticas es el que muestra el menor porcentaje de realización. Por otra parte, en la opción de “taller de escritura” el grupo TIC presenta el porcentaje más elevado de realización de este tipo de actividad con respecto a los demás grupos donde esta actividad es casi nula.

**Tabla 5.64.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Asignatura	100%	88%	94%	92%	100%	95%
Grupo de estudio	35%	47%	39%	38%	45%	41%
Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	18%	29%	10%	8%	7%	16%
Curso extracurricular	21%	21%	6%	15%	14%	16%
Taller de escritura	3%	0%	0%	15%	0%	2%
Concurso	0%	3%	3%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

#### 5.2.4.4. Categoría: Propósitos de la escritura académica

En la Tabla 5.65 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 31 (“¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?”). Como se puede observar, todos los grupos en gran porcentaje manifiestan “elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, presentaciones de PowerPoint...” En cuanto a la elaboración de notas personales, demostrar el conocimiento, diseñar un proyecto y compartir el conocimiento, el grupo de Educación Física es el que presenta el menor porcentaje, es decir, casi no escriben con estos propósitos. En la misma línea, se puede apreciar que un 3% del grupo de Educación Física manifiesta escribir con el propósito de “diseñar un proyecto”, mientras que en el grupo de Artes y Humanidades este porcentaje sube a un 35%.

**Tabla 5.65.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, presentaciones de PowerPoint, etc.)	65%	76%	59%	77%	79%	70%
Elaborar notas personales.	50%	59%	44%	38%	14%	42%
Demostrar mi conocimiento.	53%	24%	41%	54%	17%	36%
Responder a una evaluación escrita.	41%	29%	34%	31%	41%	36%
Presentar informes	35%	24%	38%	23%	45%	34%
Diseñar un proyecto	21%	35%	13%	15%	3%	18%
Compartir mi conocimiento.	18%	12%	19%	38%	10%	17%
Redactar ponencias o comunicaciones.	0%	12%	6%	8%	14%	8%
Otro	0%	0%	3%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 5.66 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 32 (“¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?”). Se puede observar que, en todos los grupos, con un porcentaje sobre el 60%, los estudiantes consideran que en la universidad se utiliza la escritura para “evaluar a los estudiantes”. La opción “para reproducir y demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas” igualmente supera el 60% de aceptación en casi todos los grupos, exceptuando al grupo de Educación Física, en el cual solo es considerada en un 48% como propósito de la escritura en la universidad.

Por otra parte, se puede ver que el objetivo asignado a la escritura de “reflexionar sobre los contenidos” es mayor en los grupos de Inglés, Artes y Humanidades y Ciencias y Matemáticas y menor en los grupos de TIC y Educación Física. De igual manera, destaca que en el grupo de Inglés ningún estudiante considera “aportar conocimientos” como una finalidad de la escritura en la universidad, al igual que en el grupo de TIC no se considera “reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito” como una finalidad de la escritura en la universidad. Asimismo, la opción “para discutir y participar en eventos académicos” es la opción con menor porcentaje de aceptación, llegando al valor 0% en los grupos de Inglés, Ciencias y Matemáticas y TIC.

**Tabla 5.66.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Para evaluar a los estudiantes.	68%	82%	75%	85%	72%	75%
Para reproducir y demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.	71%	74%	63%	69%	48%	65%
Para reflexionar sobre los contenidos de las clases.	44%	32%	38%	15%	17%	32%
Para aprender sobre los contenidos de las clases.	35%	21%	16%	38%	28%	26%
Para aprender a realizar el tipo de escritos que se utilizarán como profesionales.	21%	21%	22%	23%	21%	21%
Para aprender sobre el uso del lenguaje escrito.	24%	21%	13%	15%	14%	18%
Para reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.	9%	15%	9%	0%	14%	11%
Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.	0%	6%	6%	15%	10%	6%
Para discutir y participar en eventos académicos.	0%	6%	0%	0%	3%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

### 5.2.4.5. Categoría: Presencia de la escritura académica en la universidad

En la Tabla 5.67 se muestra la media y desviación típica de las preguntas n.º 11, n.º 12 y n.º 13.

**Tabla 5.67.** Media/desviación típica de las preguntas sobre la presencia de escritura en cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física
11. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores escribir durante la clase?	2.47 0.615	2.41 0.557	2.09 0.296	2.08 0.494	2.21 0.412
12. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que redactes un texto durante la clase para ser evaluado o calificado?	1.91 0.452	1.94 0.422	1.72 0.457	1.85 0.376	1.97 0.325
13. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que escribas en casa con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?	2.76 0.606	2.91 0.793	2.34 0.602	2.31 0.480	2.34 0.553

En la Tabla 5.68, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Como se puede observar en la pregunta n.º 11 el p-valor es 0,06 y en la pregunta n.º 13 el p-valor es 0.000, lo que permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las opiniones de los estudiantes no serán las mismas entre los grupos de especialidad analizados.

**Tabla 5.68.** Factor inter-sujetos.

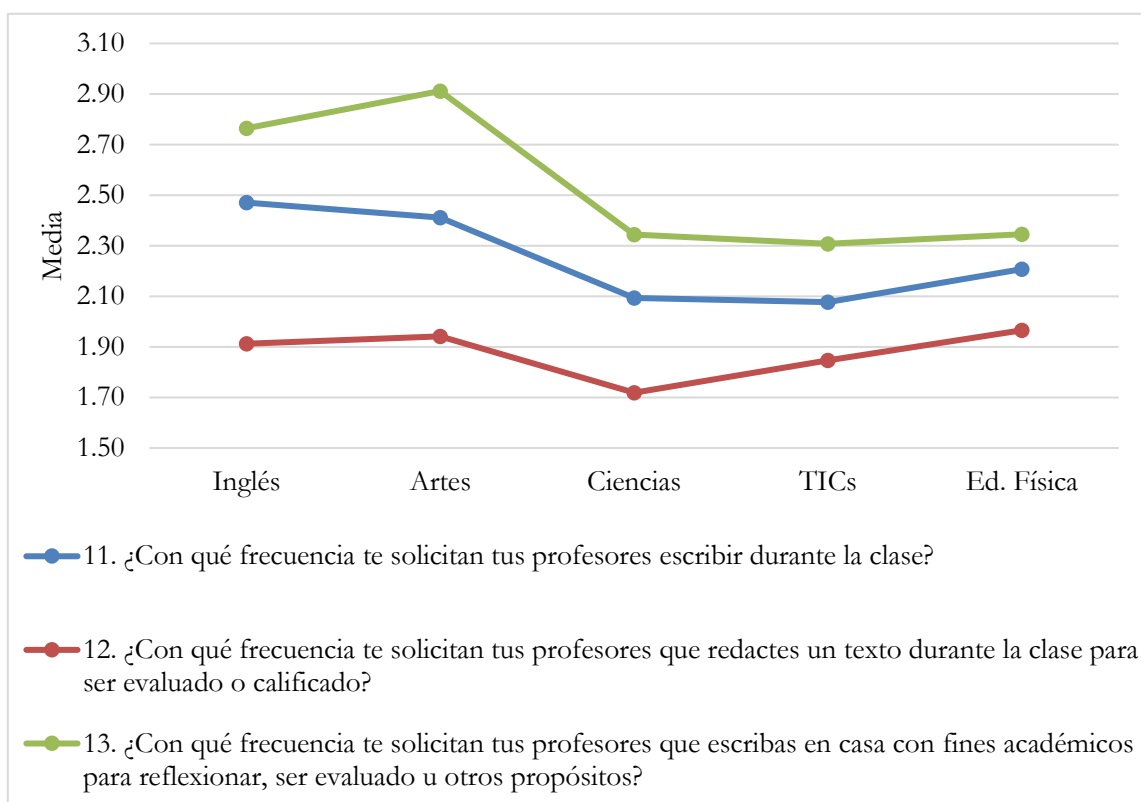
(Fuente: Elaboración propia)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3.626	4	0.907	3.751	0.006
11. Dentro de grupos	33.106	137	0.242		
Total	36.732	141			
Entre grupos	1.221	4	0.305	1.761	0.140
12. Dentro de grupos	23.744	137	0.173		
Total	24.965	141			
Entre grupos	9.255	4	2.314	5.723	0.000
13. Dentro de grupos	55.393	137	0.404		
Total	64.648	141			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos nos indica que en el caso de la pregunta n.º 11 solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Inglés-mención en Ciencias y Matemáticas”,  $p < .019$  y en el caso de la pregunta n.º 13 la diferencia es solo entre los grupos “mención en Artes y Humanidades-mención en Ciencias y Matemáticas” con un valor de  $p < .004$ , también entre los grupos “mención en Artes y Humanidades-mención en TIC” con un valor de  $p < .033$  y entre los grupos “mención en Artes y Humanidades- Mención en Educación Física” con un valor  $p < .005$  Estas comparaciones se evidencian de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.61.

**Figura 5.61.** Gráfico de perfil de las medias de cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)





#### 5.2.4.6. Categoría: Acompañamiento docente. Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.69 se muestra la media y desviación típica de las preguntas n.º 9, n.º 19, n.º 20, n.º 21 y n.º 23.

**Tabla 5.69.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura en cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física
9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.	2.59	2.26	2.31	2.08	2.48
	0.657	0.751	0.738	0.494	0.785
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases, ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?	2.74	2.50	2.59	2.38	2.24
	0.864	0.896	0.665	0.870	0.786
20. Durante este año académico cuando te han solicitado escribir un texto para ser evaluado, ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?	1.82	1.76	1.81	1.62	1.79
	0.797	0.955	0.821	0.506	0.819
21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?	2.35	2.09	2.47	2.00	2.62
	0.774	0.965	0.621	0.816	0.775
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?	1.88	1.76	1.91	1.77	2.07
	0.769	0.781	0.689	0.725	0.704

En la Tabla 5.70, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. En ella se puede ver que solo es posible rechazar la hipótesis nula en la pregunta n.º 21 (“Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?”), ya que posee un p-valor de 0,043, lo que permite afirmar que el factor grupos de especialidad es significativo en dicha pregunta, por lo que las respuestas de los estudiantes no serán las mismas entre los grupos analizados.

**Tabla 5.70.** Factor inter-sujetos.

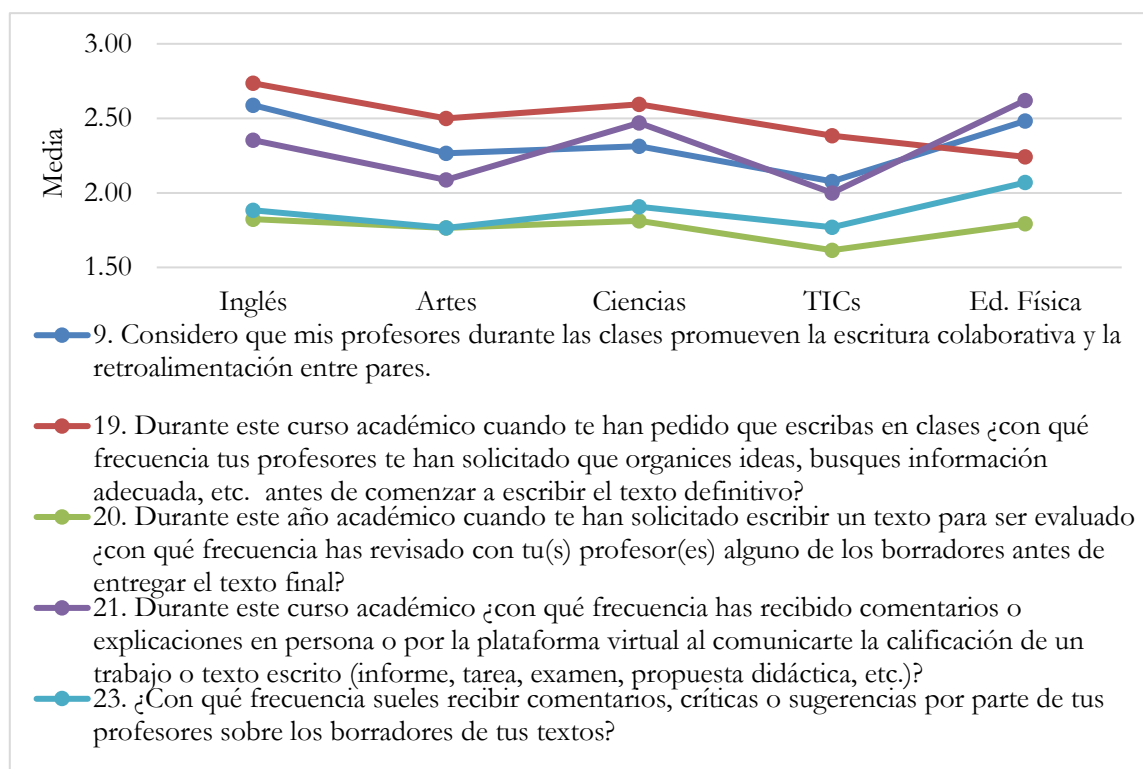
(Fuente: Elaboración propia)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
9. Entre grupos	3.572	4	0.893	1.751	0.142
9. Dentro de grupos	69.892	137	0.510		
9. Total	73.465	141			
19. Entre grupos	4.248	4	1.062	1.595	0.179
19. Dentro de grupos	91.224	137	0.666		
19. Total	95.472	141			
20. Entre grupos	0.463	4	0.116	0.169	0.954
20. Dentro de grupos	93.769	137	0.684		
20. Total	94.232	141			
21. Entre grupos	6.478	4	1.620	2.542	0.043
21. Dentro de grupos	87.296	137	0.637		
21. Total	93.775	141			
23. Entre grupos	1.662	4	0.415	0.764	0.551
23. Dentro de grupos	74.536	137	0.544		
23. Total	76.197	141			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos nos indica que en el caso de la pregunta n.º 21 solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Artes y Humanidades-mención en Ed. Física” con un valor de  $p < .049$ . Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.62, donde se puede observar claramente que las medias no varían entre los grupos para las preguntas analizadas.

**Figura 5.62.** Gráfico de perfil de las medias de las preguntas para cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.2.4.7. Categoría: Acompañamiento docente. Instrucciones

En la Tabla 5.71 se muestra la media aritmética y la desviación típica de las preguntas n.º 14, n.º 15, n.º 16, n.º 17 y n.º 18.

**Tabla 5.71.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento y sus instrucciones en cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.65	2.44	2.31	2.85	2.17
	0.646	0.746	0.644	0.555	0.658
15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?	2.47	1.94	1.91	2.23	1.90
	0.706	0.736	0.466	0.599	0.557
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.62	2.88	2.31	2.38	2.31
	0.739	0.844	0.644	0.650	0.850
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir el texto solicitado?	2.29	2.12	1.91	2.23	2.03
	0.629	0.808	0.641	0.599	0.778
18. ¿Con qué frecuencia tus profesores suelen utilizar aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones sobre las tareas de escritura?	3.15	3.09	2.88	3.00	2.66
	0.857	0.866	0.942	0.913	0.974

En la Tabla 5.72, se muestran los resultados asociados al factor inter-sujetos. Se puede apreciar que la pregunta n.º 14 (“Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?”) con un p-valor de 0,010, la pregunta n.º 15 (“Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?”) con un p-valor de 0,001 y la pregunta n.º 16 (“Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?”) con un p-valor de 0,013, permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que el factor grupos es significativo, por lo que las respuestas de los estudiantes no serán las mismas entre los grupos analizados.

**Tabla 5.72. Factor inter-sujetos.**

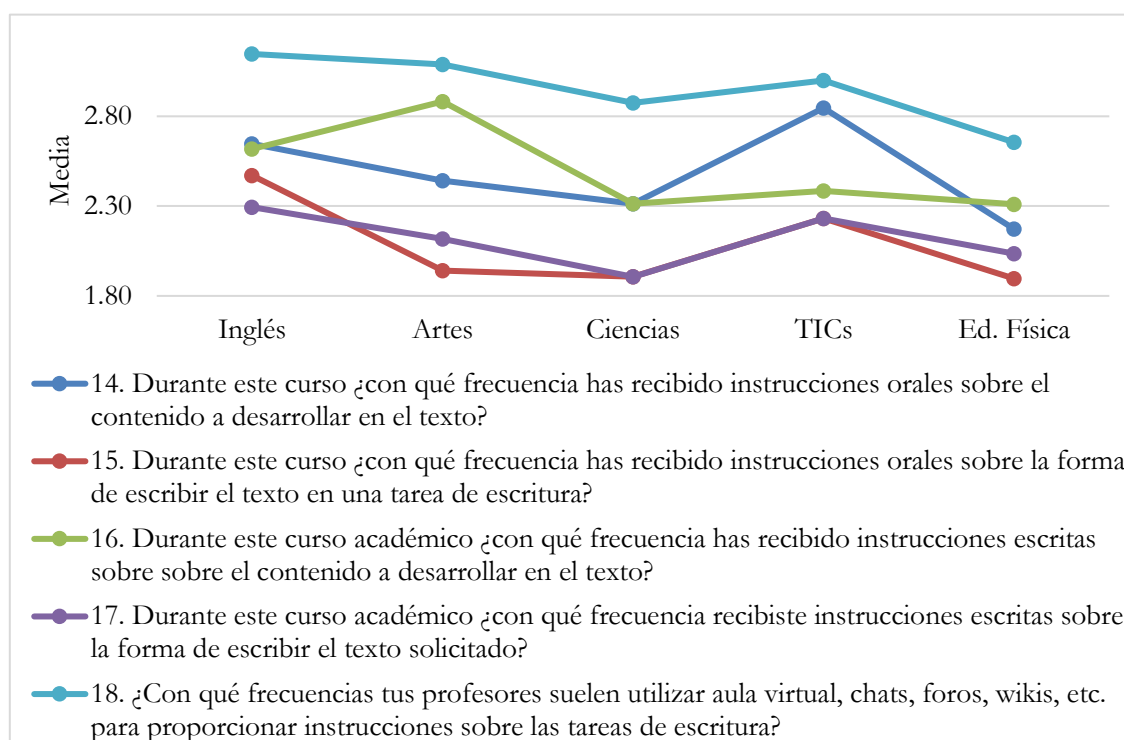
(Fuente: Elaboración propia)

		<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
	Entre grupos	6.197	4	1.549	3.488	0.010
14.	Dentro de grupos	60.852	137	0.444		
	Total	67.049	141			
	Entre grupos	8.079	4	2.020	5.118	0.001
15.	Dentro de grupos	54.069	137	0.395		
	Total	62.148	141			
	Entre grupos	7.670	4	1.917	3.295	0.013
16.	Dentro de grupos	79.718	137	0.582		
	Total	87.387	141			
	Entre grupos	2.835	4	0.709	1.416	0.232
17.	Dentro de grupos	68.580	137	0.501		
	Total	71.415	141			
	Entre grupos	4.695	4	1.174	1.422	0.230
18.	Dentro de grupos	113.052	137	0.825		
	Total	117.746	141			

Un análisis de comparación múltiple entre los niveles del factor inter-sujetos nos indica que en el caso de la pregunta n.º 14 solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Inglés-mención en Ed. Física”,  $p < .043$  y entre los grupos “mención en TIC- mención en Ed. Física”,  $p < .024$ . En el caso de la pregunta n.º 15, solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Inglés-mención en Artes y Humanidades”,  $p < .006$ , entre los grupos “mención en Inglés-mención en Ciencias y Matemáticas”,  $p < .003$  y entre los grupos “mención en Inglés-mención en Ed. Física”,  $p < .004$ . Por último. En el caso de la pregunta n.º 16, solo existen diferencias significativas entre los grupos “mención en Artes y humanidades-mención en Ciencias y Matemáticas”,  $p < .024$ , y entre los grupos “mención en Artes y humanidades-mención en Ed. Física”,  $p < .029$ . Estas comparaciones se pueden observar de mejor manera en el gráfico de perfil de la Figura 5.63, en donde se puede ver claramente que en la pregunta 17 y 18 las diferencias no son significativas, por tanto, todos los grupos declaran que casi siempre se reciben instrucciones escritas.

**Figura 5.63.** Gráfico de perfil de las medias para cada grupo de especialidad.

(Fuente: Elaboración propia)



#### 5.2.4.8. Categoría: Acompañamiento docente. Evaluación

En la Tabla 5.73 se muestra las frecuencias de las respuestas a la pregunta n.º 26 que corresponde a esta categoría de análisis.

**Tabla 5.73.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 26. Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?

(Fuente: Elaboración propia)

	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Le asigna calificación, aunque no lo devuelve	44%	67%	53%	23%	69%	54%
Le asigna calificación, realiza observaciones y lo devuelve	52%	23%	37%	69%	24%	38%
No le asigna calificación y no lo devuelve	0%	5%	6%	7%	3%	4%
Los devuelve con observaciones, solicita su reescritura y lo reevalúa	2%	2%	3%	0%	3%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

El total de estudiantes indica que los profesores califican el texto, pero no lo devuelven. Sin embargo, en el caso del grupo de especialidad en Inglés y en TIC la opción con mayor porcentaje es “Le asigna calificación, realiza observaciones y lo devuelve”.

En la Tabla 5.74 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 27 (“Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos...”). Se puede apreciar que, en todos los grupos con un porcentaje sobre 60%, los estudiantes señalan que los profesores proponen una pauta que permite la planificación del texto. Asimismo, sobre un 60% de los estudiantes de casi todos los grupos manifiestan que los docentes solo reciben el producto final para su calificación, exceptuando al grupo de Educación Física en el que solo el 48% de los estudiantes está de acuerdo con este enunciado. Además, un 41% del grupo de Educación Física considera que sus profesores solicitan avances para retroalimentación, independiente de si son o no calificados, porcentaje que es menor en los demás grupos.

**Tabla 5.74.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos:

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
Te proponen una pauta o guía que permite planificar el texto	88%	97%	88%	69%	93%	89%
Solo reciben el producto final para su calificación	85%	79%	63%	62%	48%	69%
Solicitan avances del escrito para su retroalimentación, independiente de si es o no calificado	24%	12%	28%	38%	41%	27%
Asesoran la reescritura del texto	18%	24%	22%	15%	24%	21%
Solicitan avances del escrito para su calificación	6%	12%	13%	38%	28%	16%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 5.75 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 33 (“¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?”). Se debe destacar que el grupo de Educación Física

presenta el menor porcentaje respecto al aspecto de organización de las ideas en comparación con los demás grupos, en los que sobre el 60% de los estudiantes considera que este es un aspecto relevante para sus profesores al momento de evaluar. La importancia del aspecto de la “ortografía” es menos percibido como importante por el grupo de Inglés, con un 38% de aceptación, mientras que en los grupos de Artes y Humanidades y TIC supera el 60% y que para en el grupo de Ciencias y Matemáticas presenta el porcentaje más alto con un 72% de aceptación. Por su parte, el criterio de la diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados presenta porcentajes bajos en todos los grupos, los cuales que oscilan entre el 3% y el 17% casi equiparados al aspecto de “la cantidad de páginas”. En este último caso el 23% de los estudiantes del grupo de Ciencias y Matemáticas considera que este es importante para sus profesores al momento de evaluar los textos de sus estudiantes.

**Tabla 5.75.** Tabla cruzada entre los grupos de especialidad y las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?

(Fuente: Elaboración propia)

Opciones	Inglés	Artes	Ciencias	TIC	Ed. Física	Total
La organización de las ideas en el texto	76%	68%	66%	62%	41%	63%
La ortografía.	38%	65%	72%	69%	59%	59%
La claridad en la exposición del contenido	68%	47%	44%	54%	41%	51%
El nivel de argumentación de las ideas presentadas.	47%	29%	41%	31%	45%	39%
La profundidad del tema.	35%	41%	31%	23%	45%	37%
Los aspectos formales como la presentación y el uso de normas de citación bibliográfica.	26%	38%	22%	31%	31%	30%
La diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados.	9%	3%	9%	8%	17%	9%
La cantidad de páginas.	0%	6%	9%	23%	14%	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

### 5.3. Análisis comparativo del cuestionario de prácticas de escritura académica de estudiantes en función del nivel de creencias obtenido en el cuestionario de creencias sobre escritura académica

En este apartado se analizan las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el cuestionario de prácticas de escritura académica en función de los niveles de creencias que poseen, los cuales fueron determinados a partir de los puntajes obtenidos en el cuestionario de creencias sobre escritura académica (ver apartado 5.2.).

Para el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes se utilizaron tablas cruzadas o de contingencias, las cuales permitieron obtener una comparación entre los niveles de creencias dentro de cada categoría de análisis. Las tablas fueron transformadas en gráficos para que el análisis y discusión fuera más visual.

#### 5.3.1. Categoría: Proceso de escritura y retroalimentación

En la Tabla 5.76 se muestra la media y la desviación típica de las preguntas relacionadas con el *proceso de escritura y la retroalimentación* para cada nivel de creencias. Se puede advertir por medio de los resultados obtenidos que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas poseen una media mayor que los estudiantes con un nivel medio de creencias en las preguntas n.º 1, n.º 3, n.º 4 y n.º 5.

**Tabla 5.76.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.	3.093 0.065	3.311 0.096
2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.	2.381 0.076	2.044 0.112
3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.	2.990 0.068	3.222 0.100
4. Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto.	2.876 0.066	3.267 0.097
5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.	3.031 0.074	3.244 0.109
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos o textos escritos.	2.268 0.071	2.222 0.105

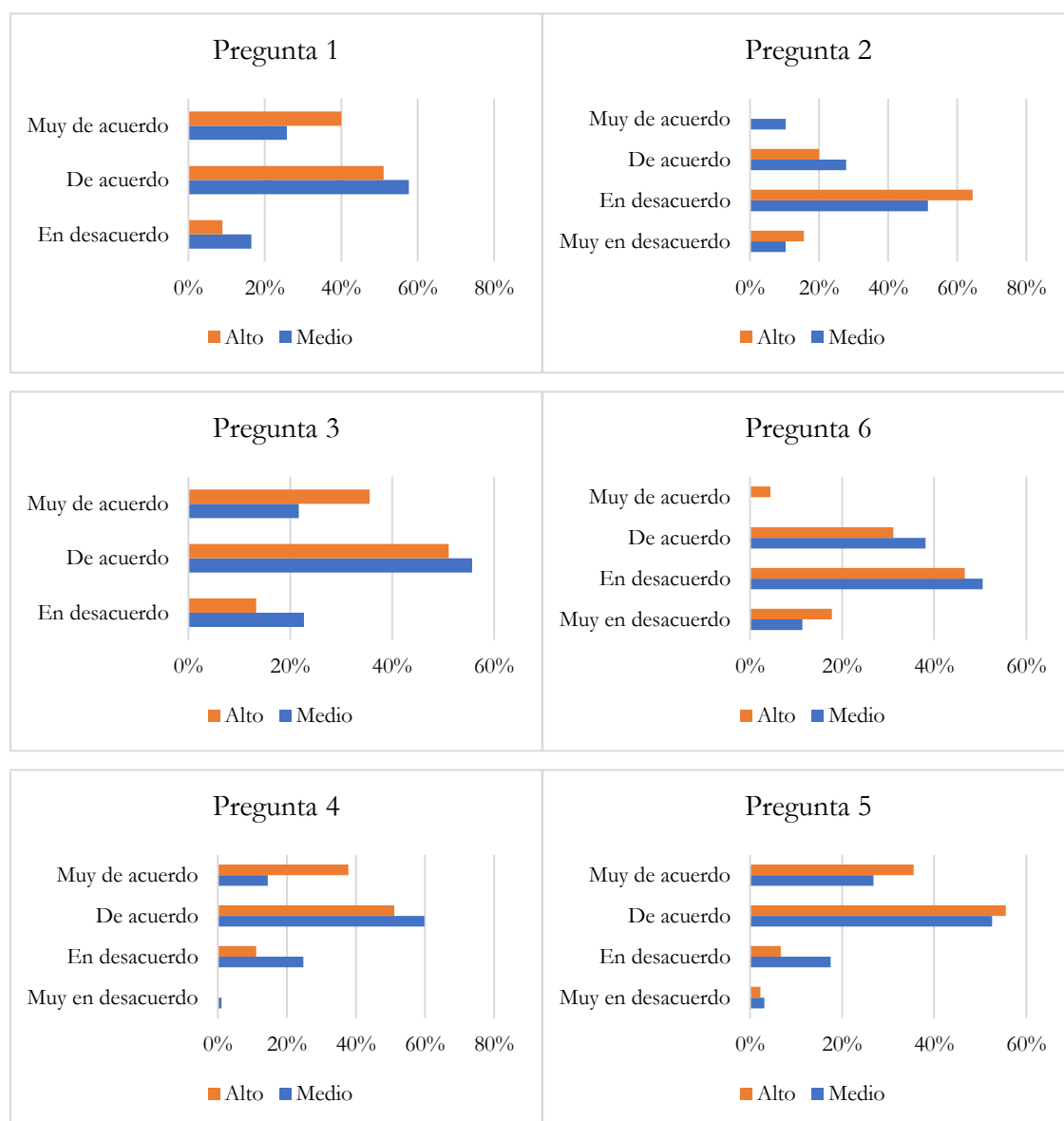


En cambio, los estudiantes con un nivel medio de creencias poseen una media mayor en la pregunta n.º 2. En relación con la pregunta n.º 6, relacionada con la suficiencia de retroalimentación que reciben los estudiantes por parte de los docentes, no se observa una diferencia entre las medias de ambos niveles de creencias, apuntando a que todos los estudiantes perciben que no reciben suficiente retroalimentación acerca de sus textos escritos.

Para observar la diferencia entre los niveles de creencias, en la Figura 5.64 se muestran los gráficos de frecuencias para cada pregunta, en donde se puede apreciar que no existe una gran diferencia entre ambos niveles.

**Figura 5.64.** Gráfico de frecuencias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

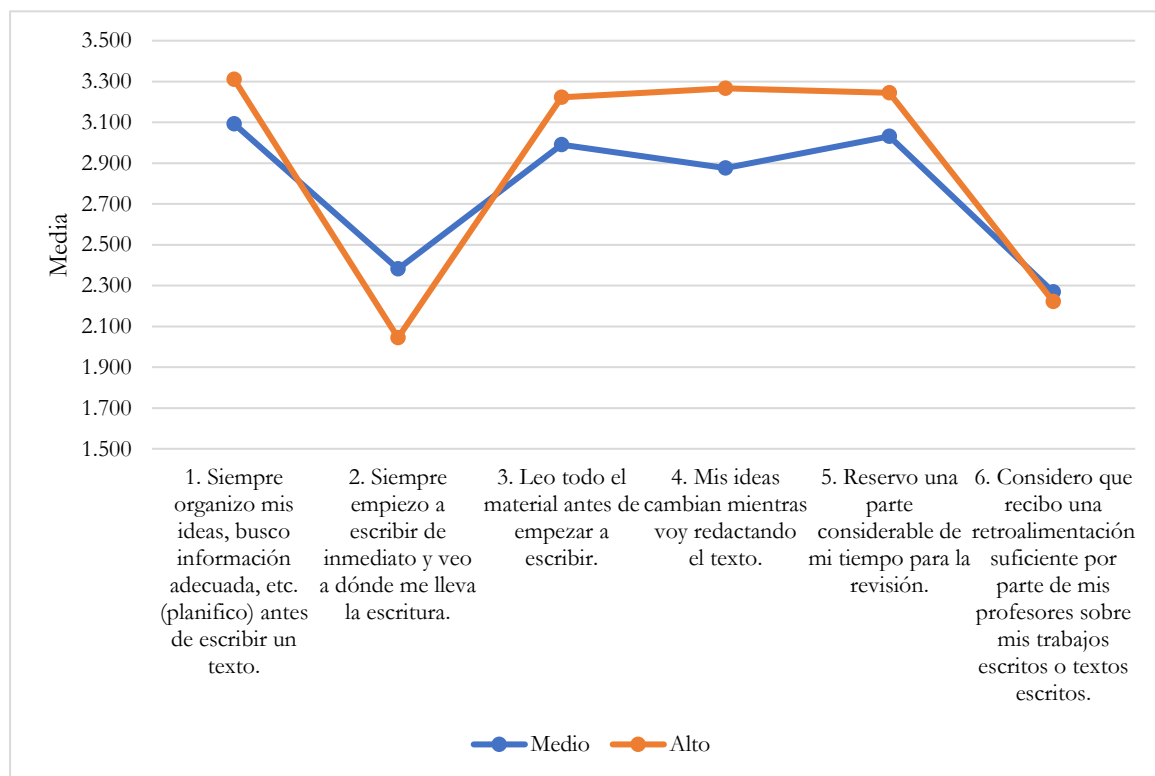


Analizando la Figura 5.65, se pueden apreciar las diferencias entre el nivel medio y el nivel alto. En el caso de la pregunta n.º 2 (“Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura”), se observa que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas se muestran “muy de acuerdo” con este enunciado, mientras que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas están “en desacuerdo” con dicha afirmación.

En cuanto a la pregunta n.º 4 (“Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto”), los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas se muestran “en desacuerdo” con esta afirmación, mientras que los estudiantes que poseen un nivel alto de creencias constructivas están “de acuerdo” con el enunciado, es decir reconocen la composición de un texto como un proceso dinámico.

**Figura 5.65.** Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.3.2. Categoría: Estrategias de enseñanza-aprendizaje

En la Tabla 5.77 se muestra la media y desviación típica de las preguntas sobre *estrategias de enseñanza-aprendizaje*. En esta categoría se puede apreciar que no existe grandes diferencias entre las medias de cada nivel de creencias.

**Tabla 5.77.** Media/desviación típica de las preguntas sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje para cada nivel de creencia.

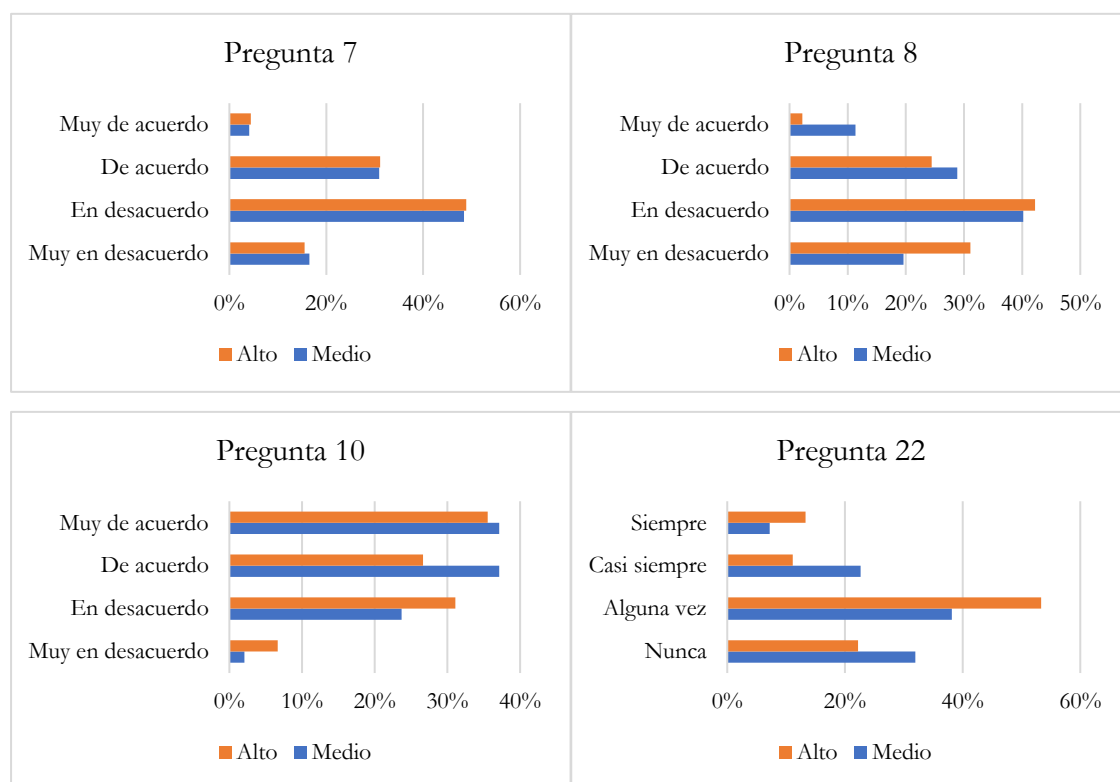
(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.	2.23 0.771	2.24 0.773
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.	2.32 0.919	1.98 0.812
10. Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos.	3.09 0.830	2.91 0.973
22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?	2.05 0.917	2.16 0.928

En la Figura 5.66 se muestran los gráficos de frecuencias para cada pregunta, en donde se puede apreciar que no existe una gran diferencia entre ambos niveles para las preguntas n.º 7 y n.º 8. En cambio, para la pregunta n.º 22 los estudiantes de nivel alto indican que algunas veces revisan sus textos con compañeros.

**Figura 5.66.** Gráfico de frecuencias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de escritura.

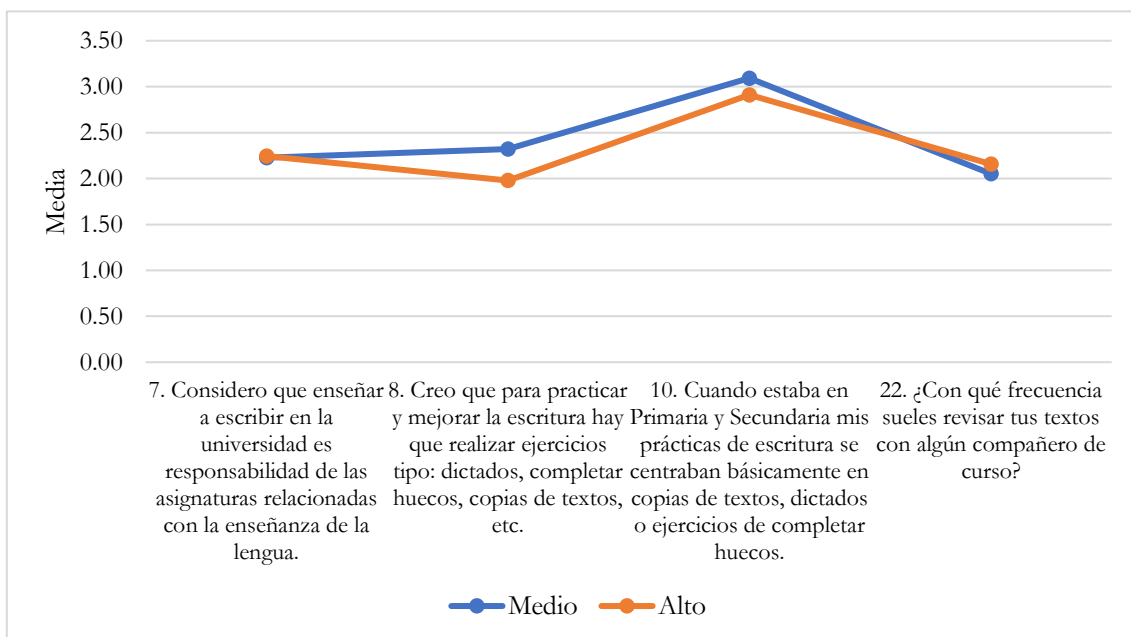
(Fuente: Elaboración propia)



En el gráfico de perfil de la Figura 5.67 es posible advertir pequeñas diferencias entre el nivel medio y alto. En el caso de la pregunta n.º 8 (“Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.”), se puede observar que un 40% de los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas se muestra más a favor de este enunciado que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, es decir, consideran que por medio de ejercicios mecánicos y repetitivos pueden mejorar su escritura. Lo anterior podría ser consecuencia del tipo de prácticas o actividades de escritura que experimentaron en los niveles anteriores de escolarización, ya que en la pregunta n.º 10 (“Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos”), se puede observar que tanto los estudiantes con un nivel alto de creencias como los que presentan un nivel medio vivenciaron prácticas de escritura mecánicas y repetitivas.

**Figura 5.67.** Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.3.3. Categoría: Prácticas de escritura académica y géneros discursivos

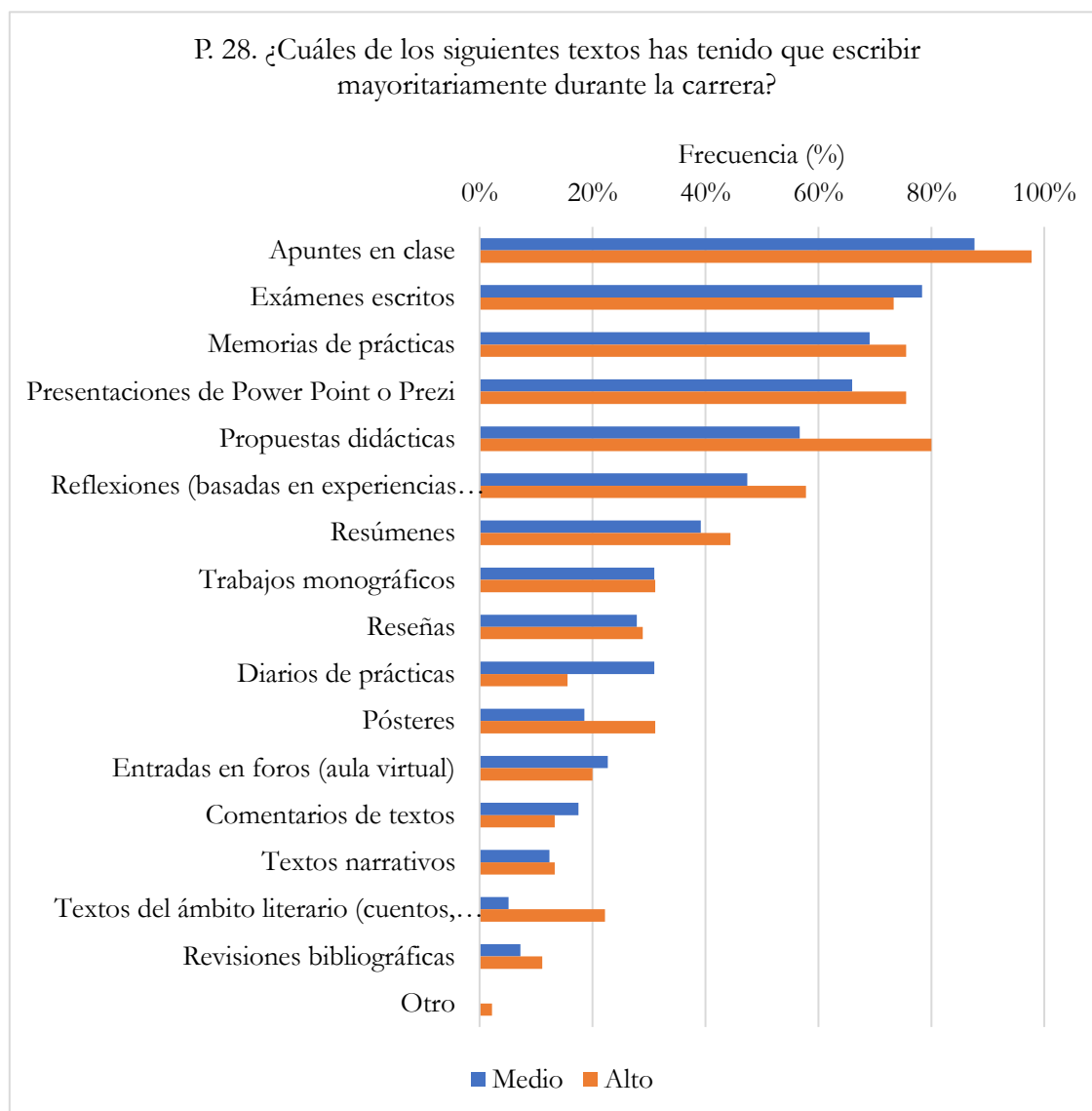
En la Figura 5.68 se muestran los resultados de la pregunta n.º 28 (“¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?”). En esta se enlistan los textos que declaran escribir los estudiantes, ordenados de mayor a menor frecuencia de uso. Se puede apreciar que todos los estudiantes, independiente del nivel de creencias, declaran escribir principalmente “apuntes de clase” y “exámenes”. En cuanto a los estudiantes que

presentan un nivel alto de creencias constructivas, estos declaran escribir mayormente memorias de prácticas, propuestas didácticas y reflexiones. Por su parte, los estudiantes con un nivel medio escriben, principalmente, presentaciones de PowerPoint, resúmenes, propuestas didácticas y memorias de prácticas.

Por otra parte, al comparar el nivel medio con el nivel alto de creencias constructivas, es posible observar que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas manifiestan escribir textos más vinculados a la transformación del conocimiento, es decir, con una mayor complejidad en comparación con los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas.

**Figura 5.68.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir mayoritariamente durante la carrera?

(Fuente: Elaboración propia)

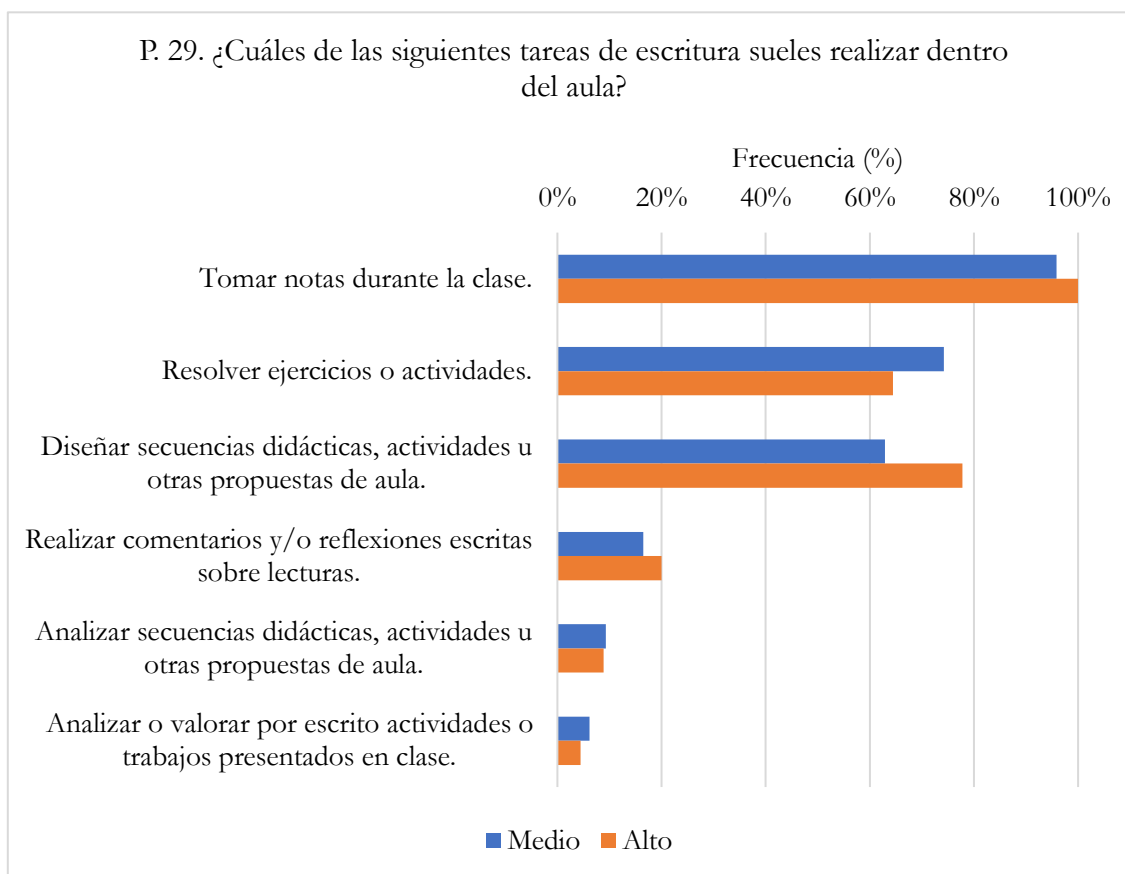


En la Figura 5.69 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 29 (“¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?”). Se puede destacar que todos los estudiantes, independiente del nivel de creencias, realizan como principal actividad de escritura la toma de notas durante la clase (apuntes). En cuanto a la actividad de realizar comentarios y/o reflexiones escritas sobre lecturas, ambos grupos se muestran equiparados.

Ahora bien, en el nivel medio de creencias, los estudiantes manifiestan resolver ejercicios o actividades como principal actividad de escritura académica. En cambio, los estudiantes con un nivel alto de creencias declaran realizar tareas del tipo de diseño de secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.

**Figura 5.69.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula?

(Fuente: Elaboración propia)



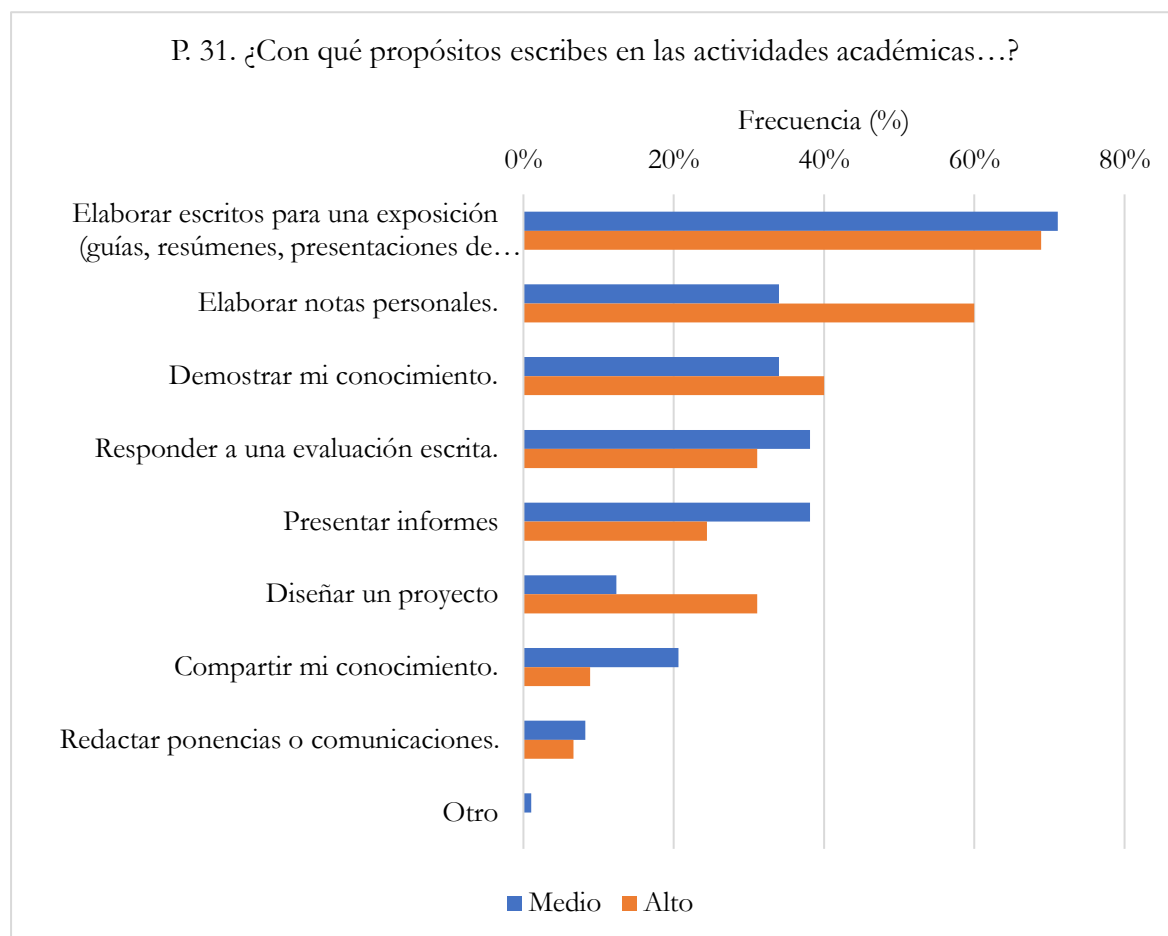
#### 5.3.4. Categoría: Propósitos de la escritura académica

En la Figura 5.70 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 31 (“¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas...?”). Como se puede observar, ambos grupos señalan que principalmente escriben con el propósito de elaborar escritos para exposiciones. Por su parte, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas

tienden a escribir con propósitos más vinculados con la evaluación de la escritura, destacando las opciones de “demostrar mi conocimiento”, “responder a una evaluación escrita” y “presentar informes”, mientras que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas se inclinan más por “diseñar proyectos” y “elaborar notas personales”.

**Figura 5.70.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas...?

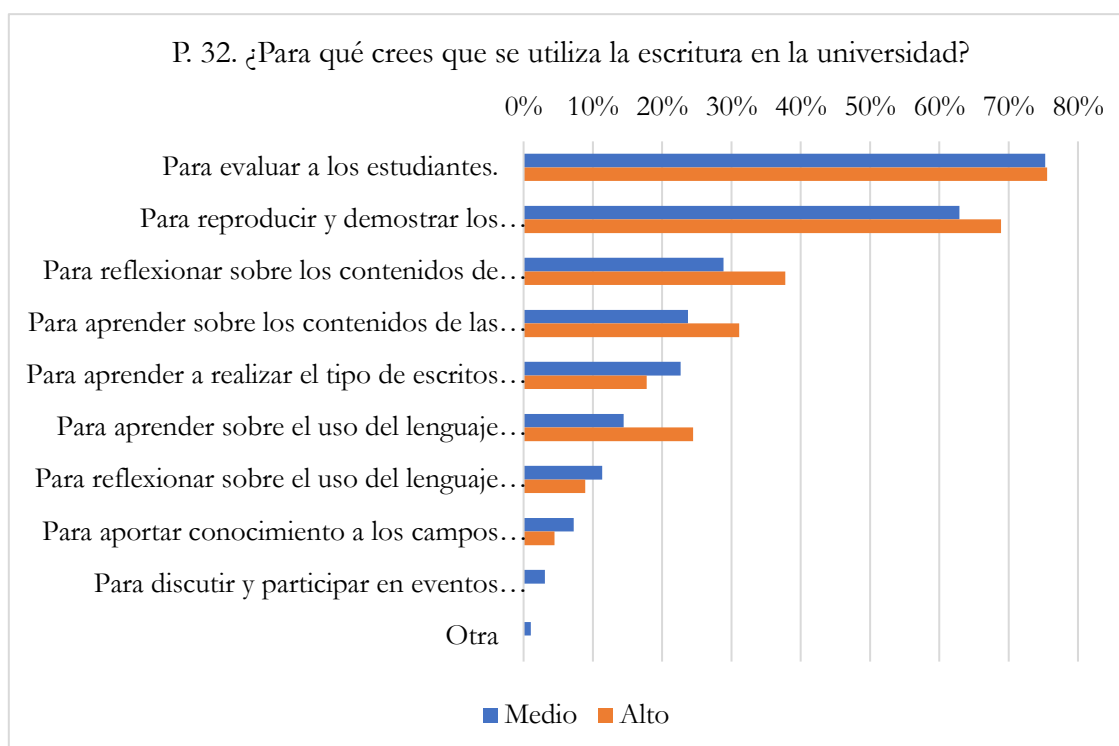
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.71 se muestra la tabla de contingencia de la pregunta n.º 32 (“¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?”), la cual muestra el acuerdo de los estudiantes, independiente del nivel de creencia que presenten, de que el objetivo o propósito principal de la escritura en la universidad es “evaluar a los estudiantes”, seguido de la opción de “para reproducir y demostrar los conocimientos”. De igual manera, destaca que en los estudiantes con un el nivel medio de creencias poseen un mayor porcentaje de aceptación que en los estudiantes con un nivel alto los propósitos de “aprender a realizar el tipo de escritos...” y “reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito”.

**Figura 5.71.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad?

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.3.5. Categoría: Presencia de la escritura académica en la universidad

En la Tabla 5.78 se muestra la media y la desviación típica de las preguntas n.º 11, n.º 12 y n.º 13. En primera instancia no se observan diferencias entre los niveles de creencias, a excepción de la pregunta n.º 13, en la cual los estudiantes con un nivel alto de creencias tienden a percibir que “casi siempre” sus profesores les solicitan escribir en casa con fines académicos.

**Tabla 5.78.** Media/desviación típica de las preguntas sobre presencia de la escritura en la universidad para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
11. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores escribir durante la clase?	2.27 0.490	2.31 0.557
12. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que redactes un texto durante la clase para ser evaluado o calificado?	1.88 0.415	1.89 0.438
13. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que escribas en casa con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?	2.48 0.647	2.78 0.704

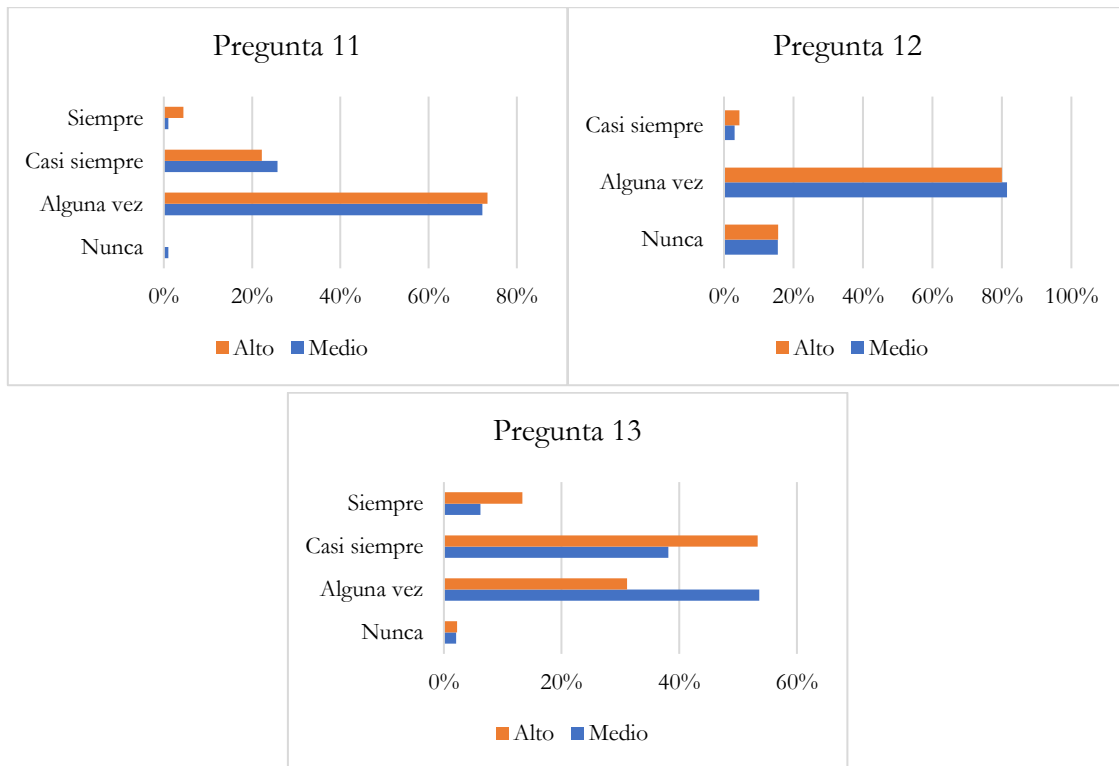
En las Figura 5.72 y Figura 5.73 se muestran las gráficas de frecuencias y la gráfica de perfil, respectivamente de las preguntas analizadas. Como se puede observar para ambos niveles de



creencias, los estudiantes consideran que solo “algunas veces” los profesores solicitan escribir en clases, ya sea para ser evaluados o no. En el caso de la pregunta n.º 13 se corrobora lo descrito anteriormente para los estudiantes con un nivel alto de creencias, dado que en el caso de los estudiantes con un nivel medio de creencias predomina la opción “algunas veces”.

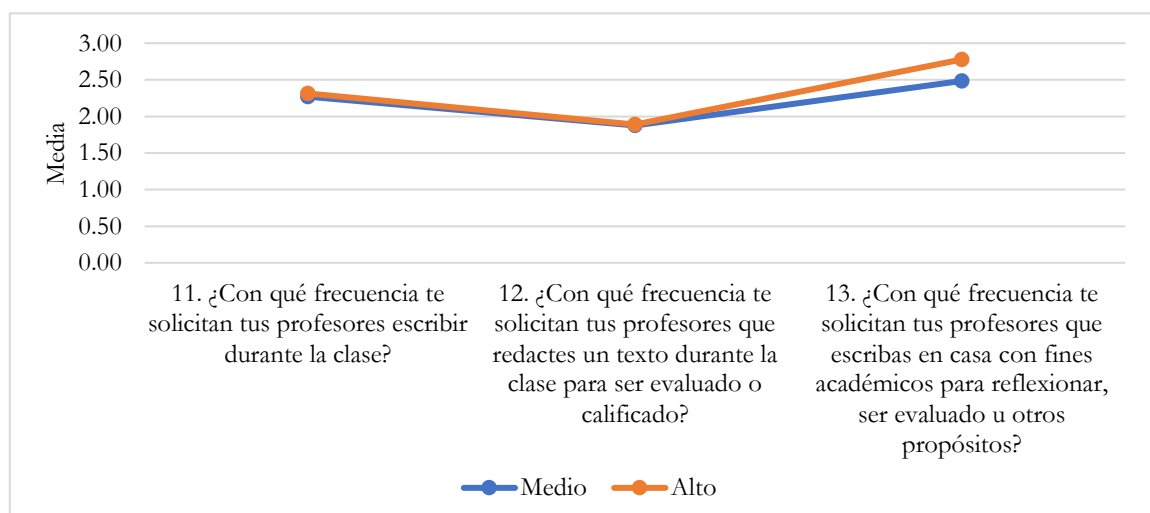
**Figura 5.72.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas n.º 11, n.º 12 y n.º 13.

(Fuente: Elaboración propia)



**Figura 5.73.** Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con la presencia de la escritura en la universidad.

(Fuente: Elaboración propia)



### 5.3.6. Categoría: Acompañamiento docente

En la Tabla 5.79 se muestra la media y la desviación típica de las preguntas n.º 9, n.º 19, n.º 20, n.º 21 y n.º 23. En el caso de las preguntas n.º 9 y n.º 19 se puede apreciar una mayor media en las respuestas de los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas. mientras que en las preguntas n.º 20, n.º 21 y n.º 23 se observa que las medias más altas se obtienen en los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas.

**Tabla 5.79.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)

Preguntas	Medio	Alto
9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.	2.33 0.703	2.49 0.757
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases, ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?	2.41 0.747	2.73 0.939
20. Durante este año académico cuando te han solicitado escribir un texto para ser evaluado, ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?	1.84 0.786	1.67 0.879
21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?	2.43 0.815	2.13 0.786
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?	1.92 0.672	1.82 0.860

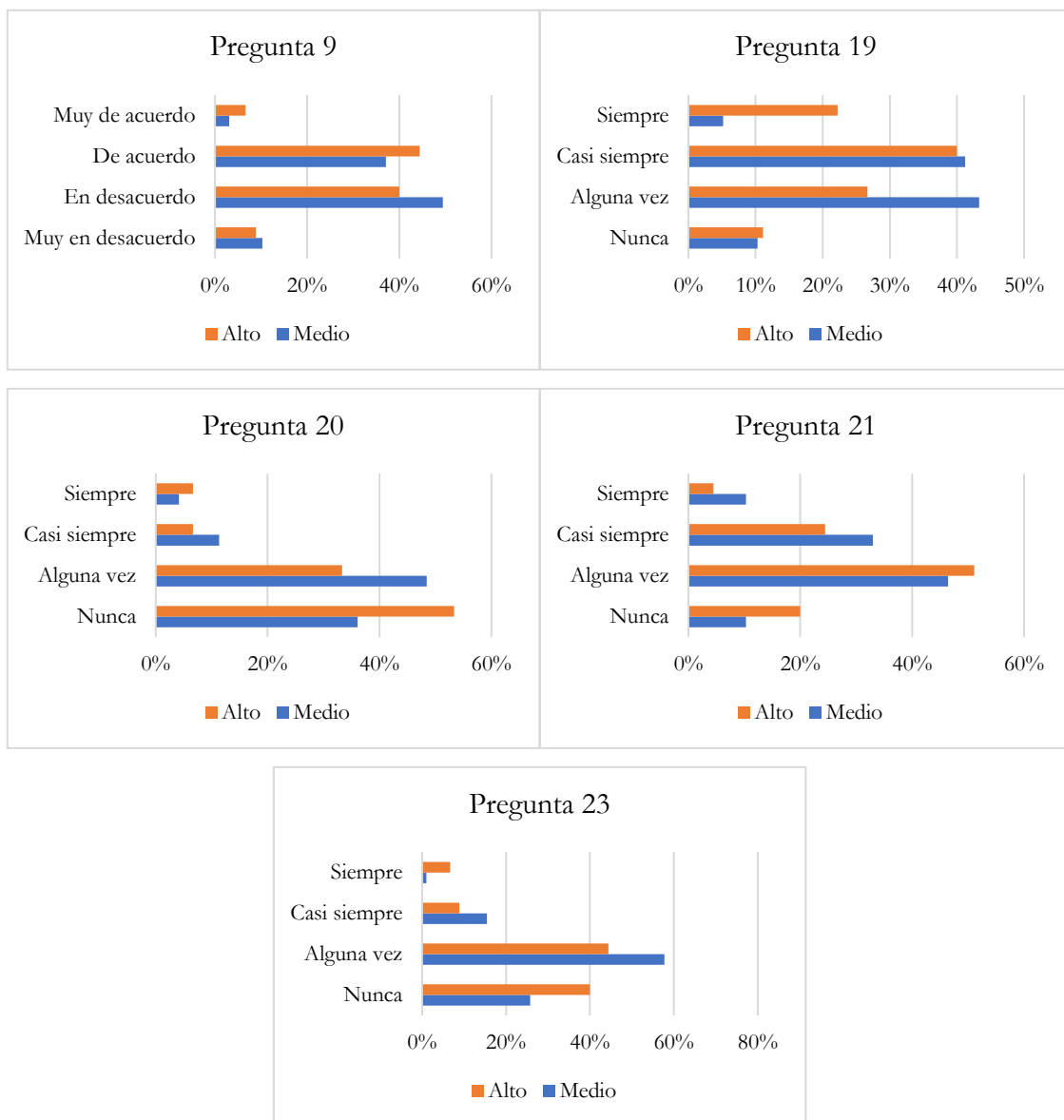
En la Figura 5.74 y Figura 5.75 se muestran las gráficas de frecuencias y la gráfica de perfil, respectivamente de las preguntas analizadas dentro de esta categoría. Se puede observar en la pregunta n.º 9 relacionada con que, si los profesores promueven la escritura colaborativa, que los estudiantes de ambos niveles de creencias declaran estar en el rango entre “de acuerdo” y “en desacuerdo”, advirtiéndose que los estudiantes con un nivel alto tienen una leve tendencia hacia la opción “de acuerdo”, mientras que los estudiantes con un nivel medio muestran una leve inclinación hacia la opción “en desacuerdo”.

En lo referente a si los profesores solicitan a los estudiantes organizar sus ideas antes de escribir, pregunta n.º 19, se puede destacar que los estudiantes con nivel alto perciben estas indicaciones de manera más frecuente que los estudiantes de nivel medio. En el resto de las preguntas relacionadas con la frecuencia con que han recibido revisiones, comentarios y explicaciones por parte de los profesores, los estudiantes de ambos niveles declaran que

algunas veces se realiza tal actividad. Asimismo, se destacan las respuestas de la pregunta n.º 20 (“...frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final...”) dado que la mayoría de los estudiantes con un nivel alto de creencias declara que dicha actividad prácticamente no se realiza.

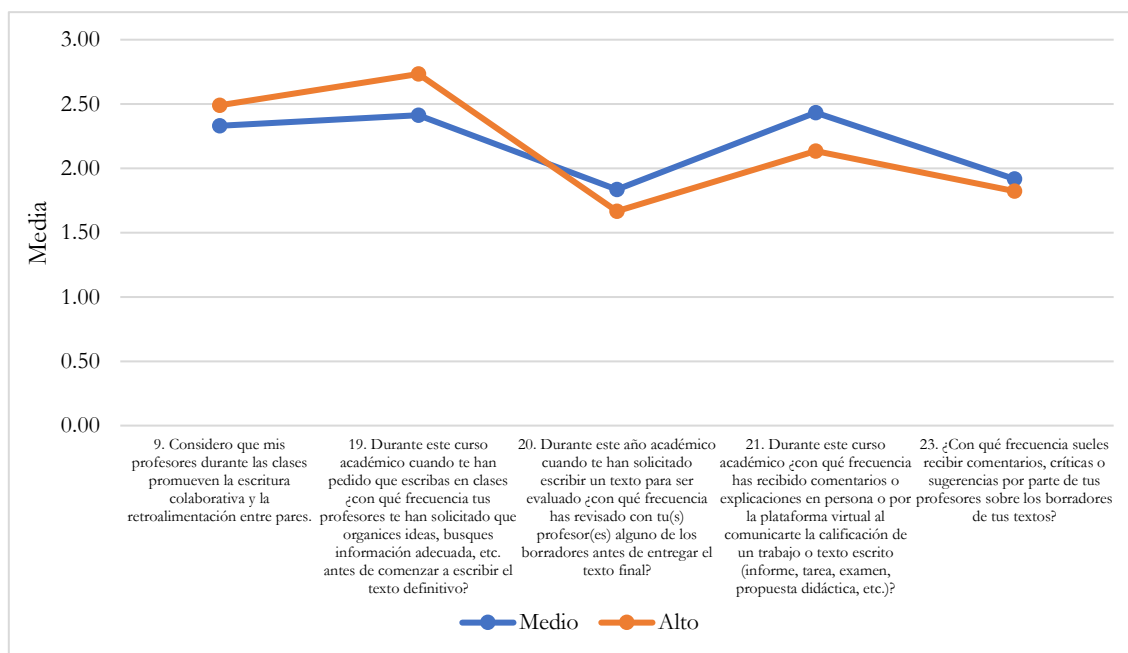
**Figura 5.74.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)



**Figura 5.75.** Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación.

(Fuente: Elaboración propia)



En la Tabla 5.80 se muestra la media y la desviación típica de las preguntas n.º 14, n.º 15, n.º 16, n.º 17 y n.º 18. Se puede apreciar que no hay una diferencia clara en las medias obtenidas por los estudiantes de cada nivel de creencias respecto a las *instrucciones* proporcionadas por los docentes al momento de solicitar la redacción de un texto.

**Tabla 5.80.** Media/desviación típica de las preguntas sobre el acompañamiento docente y sus instrucciones para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)

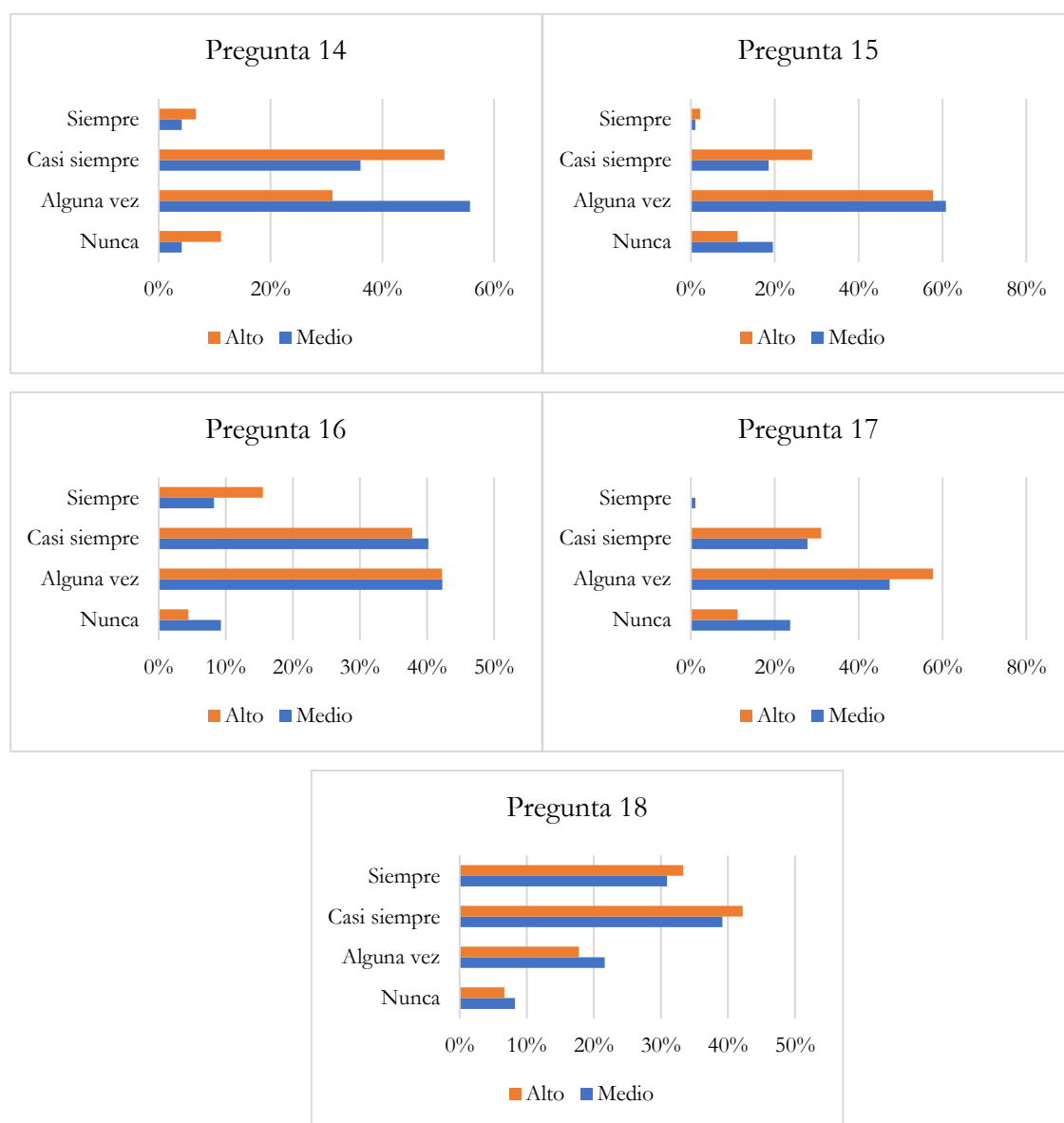
Preguntas	Medio	Alto
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.40 0.640	2.53 0.786
15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?	2.01 0.653	2.22 0.670
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.47 0.779	2.64 0.802
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir el texto solicitado?	2.06 0.747	2.20 0.625
18. ¿Con qué frecuencia tus profesores suelen utilizar aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para proporcionar instrucciones sobre las tareas de escritura?	2.93 0.927	3.02 0.892

En la Figura 5.76, se muestran los análisis de frecuencias de esta categoría. Se puede observar que en las preguntas n.º 14 y n.º 16 los estudiantes de ambos niveles de creencias declaran que “casi siempre” y “alguna vez” los profesores les dan instrucciones sobre el contenido que deben desarrollar al escribir un texto. En cuanto a las preguntas n.º 15 y n.º 17

los estudiantes de ambos niveles de creencias manifiestan que “alguna vez” reciben instrucciones sobre la forma de escribir un texto. Finalmente, en la pregunta n.º 18 los estudiantes de ambos niveles de creencias señalan que “casi siempre” los profesores suelen utilizar recursos virtuales para proporcionar instrucciones de escritura. Estos resultados se pueden observar claramente en el gráfico de perfil de la Figura 5.77, en donde se destaca que en general los estudiantes con un nivel medio de creencias perciben recibir menos instrucciones que los de un nivel alto en creencias.

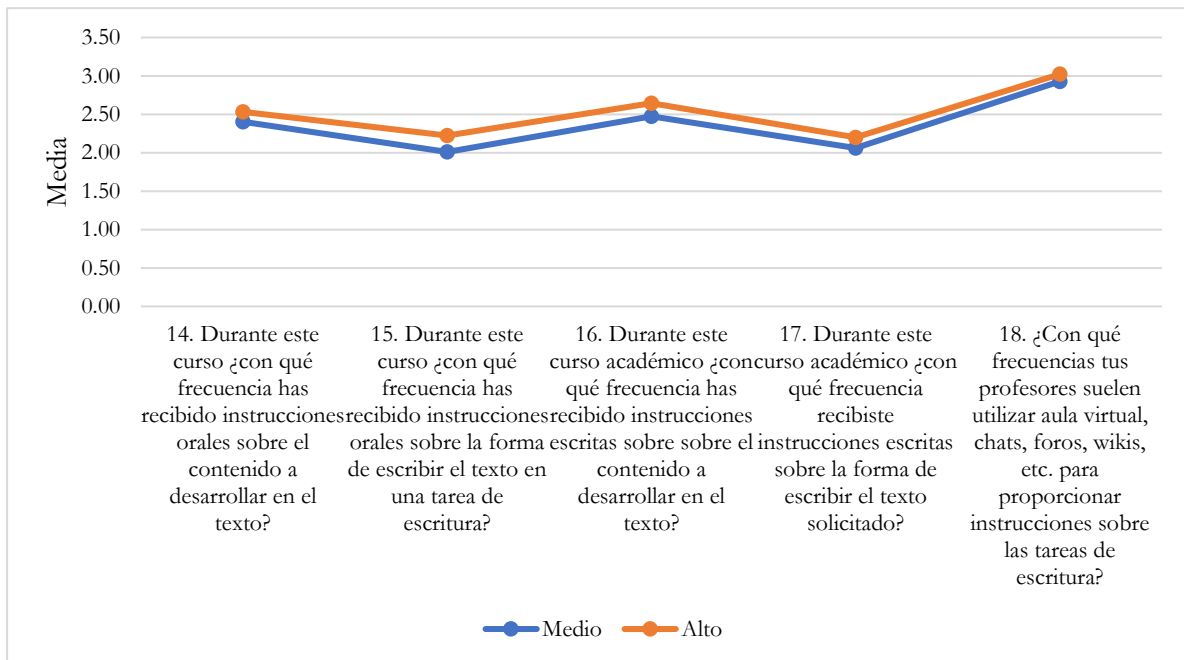
**Figura 5.76.** Gráficos de frecuencias entre los niveles de creencias y las preguntas sobre el acompañamiento docente durante el proceso de escritura y retroalimentación para cada nivel de creencia.

(Fuente: Elaboración propia)



**Figura 5.77.** Gráfico de perfil de las medias de las respuestas de los niveles de creencia en las preguntas relacionadas con el acompañamiento docente y sus instrucciones.

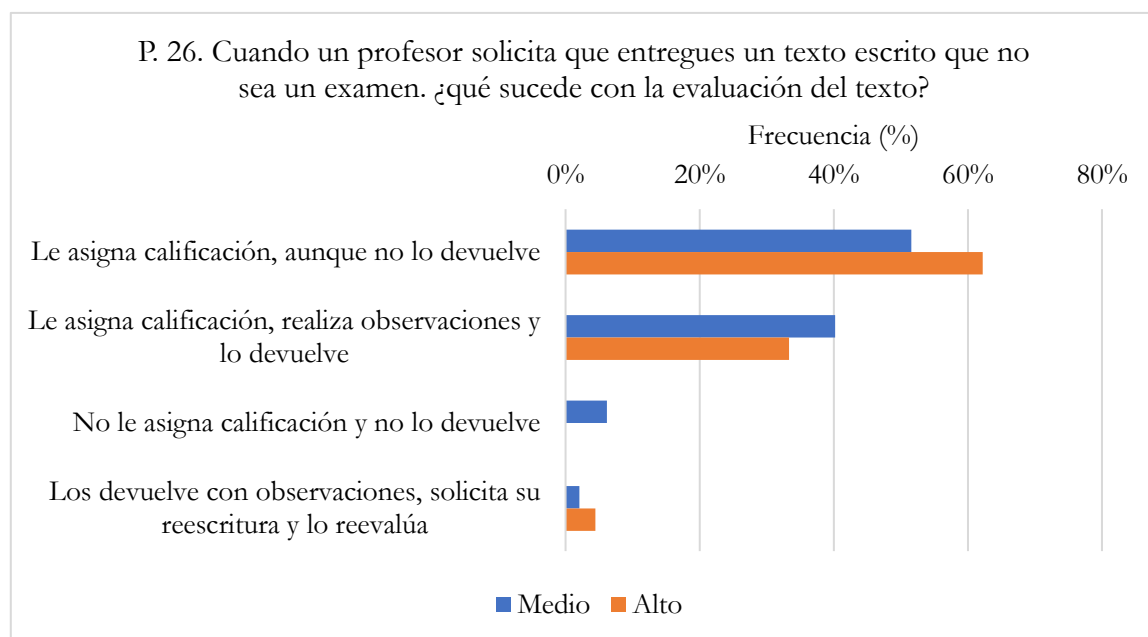
(Fuente: Elaboración propia)



En la Figura 5.78 se muestra el análisis de frecuencias en relación con la pregunta n.º 26 (“Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?”).

**Figura 5.78.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 26.

(Fuente: Elaboración propia)

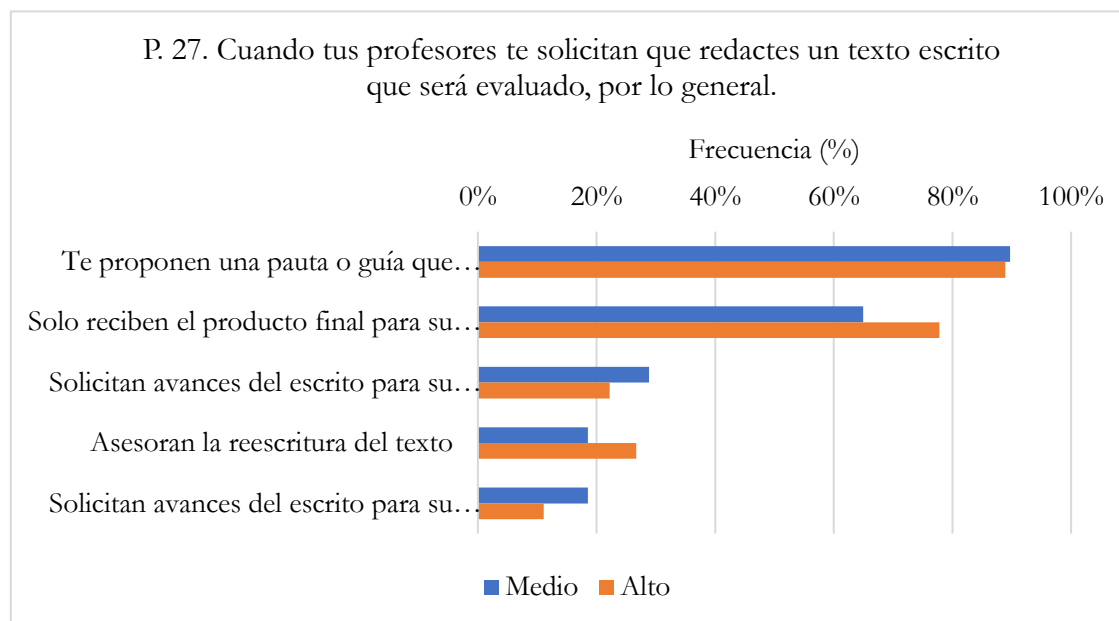


Se puede destacar en términos generales que en ambos niveles los estudiantes declaran mayormente que los profesores asignan calificación a sus textos, pero no los devuelven, predominando esta respuesta en los estudiantes con un nivel alto de creencias. En el caso de la opción referente a que el docente asigna calificación, realiza observaciones y devuelve el texto, en los estudiantes con un nivel medio de creencias predomina esta opción sobre los del nivel alto.

En la Figura 5.79 se muestra el análisis de frecuencias de la pregunta n.º 27 (“Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos...”). Los estudiantes, tanto los de un nivel alto de creencias como los de un nivel medio de creencias, declaran mayormente que los profesores proponen una pauta para planificar el texto. En menor medida, respecto a la opción de que solo reciben el producto final para su calificación, los estudiantes con un nivel alto están más de acuerdo con esta opción que los estudiantes con un nivel medio de creencias.

**Figura 5.79.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general.

(Fuente: Elaboración propia)

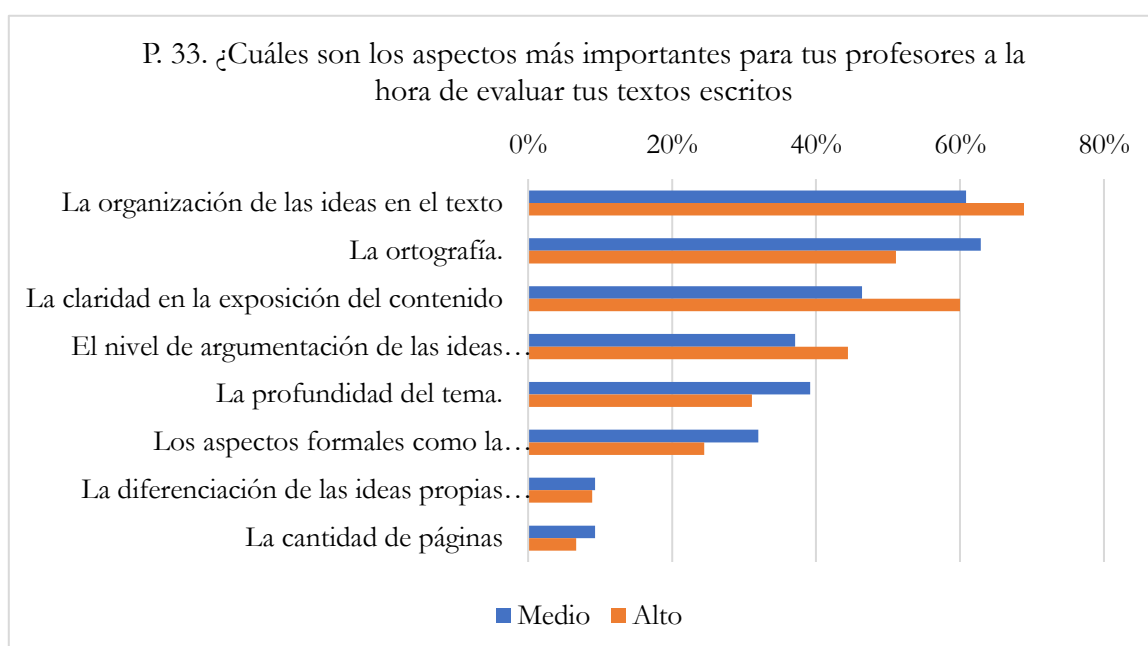


En la Figura 5.80 se muestra el análisis de frecuencias de la pregunta n.º 33 (“¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?”). Se puede observar que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas declaran mayormente que los aspectos tales como la organización de las ideas, la claridad en la exposición, la ortografía y el nivel de argumentación de las ideas son los más importantes para sus profesores al momento de evaluar un texto. En el caso de

los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas indican en mayor medida que los aspectos como la ortografía, la organización de las ideas, la claridad en la exposición del contenido y la profundidad del tema. De lo anterior se infiere que en los estudiantes con un nivel medio de creencias hay mayor preocupación por los aspectos superficiales de la composición escrita, mientras que los estudiantes con un nivel alto de creencias se enfocan en mayor medida en aspectos más profundos de la composición de un texto.

**Figura 5.80.** Gráfico de frecuencias entre los niveles de creencias y las respuestas a la pregunta n.º 33 ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)?

(Fuente: Elaboración propia)



#### 5.4. Discusión

En función de los resultados obtenidos acerca de las creencias sobre la escritura académica que tienen los estudiantes, se observó que poseen ambos tipos de creencias (*constructivas* y *restrictivas*) simultáneamente, resultados que concuerdan con los planteados en otros estudios (Aguilar et al., 2016; Biggs, 1988; Errázuriz-Cruz, 2020; Mateos et al., 2011). Este fenómeno podría deberse, siguiendo a White & Bruning (2005) y Villalón & Mateos (2009), a la naturaleza inconsciente que tienen las concepciones o las creencias en las personas.

Sin desmedro de lo anterior, el grupo investigado presenta mayoritariamente creencias constructivas sobre la escritura académica, exceptuando en la categoría de *revisión y*



*modificaciones*<sup>9</sup>, donde se observan ambos tipos de creencias en proporciones equitativas. Por tanto, se puede inferir a raíz de los resultados presentados en este apartado que, independiente de la especialidad cursada, en los estudiantes coexisten ambos tipos de creencias en diferentes medidas.

Por otra parte, destaca la categoría de *usos y funciones*, dado que los estudiantes, en términos generales, tienen percepciones más constructivas en esta categoría, a excepción de la pregunta n.º 3 (“Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido”), en la cual un 82% de estudiantes se muestra “de acuerdo” con esta afirmación. Lo anterior podría indicar, por una, parte que los estudiantes son conscientes de la diversidad de usos y funciones que posee la escritura académica, pero que, sin embargo, esta variedad de usos y funciones se ve limitada debido a la percepción que poseen de la escritura como herramienta de evaluación de los conocimientos orientada a la obtención de una buena nota, lo cual concuerda con lo señalado por Molano y López (2007), quienes en su estudio observaron que la actividad de escritura más utilizada en la universidad era la elaboración de exámenes, dado que se consideraba como una forma tradicional de adquisición del conocimiento.

Además, para profundizar en el fenómeno estudiado se clasificó la muestra de estudiantes en dos grupos<sup>10</sup>, los cuales quedaron constituidos por 1) estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas (NACC) (32%) y 2) estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas (NMCC) (68%). Asimismo, se identificó qué grupo era más consistente en cada una de las variables y categorías de análisis. De lo anterior se obtuvo que, en la categoría de *planificación y textualización*<sup>11</sup> los estudiantes con NACC presentaban una alta correlación con las creencias constructivas; no obstante, de igual manera correlacionaban con algunas creencias de tipo restrictivo, como es el caso de la pregunta n.º 7 (“Cuando escribo, lo más importante es que mi texto tenga una correcta ortografía”), en la cual la diferencia entre medias era mínima entre estudiantes de nivel alto (NACC) y medio (NMCC). Resultados similares observaron Villalón y Mateos (2009), quienes en su estudio señalaron que en la faceta de planificación y textualización los estudiantes poseían concepciones menos epistémicas, debido posiblemente, a que todos los aspectos que conllevan estas fases podrían resultar difíciles para los estudiantes.

---

<sup>9</sup> Ver apartado 5.1.1.3.

<sup>10</sup> Ver apartado 5.1.2.

<sup>11</sup> Ver apartado 5.1.3.1.

En el caso de la categoría de *revisión*, los estudiantes con un NMCC presentaron creencias de tipo restrictivo en el ámbito de *revisión y modificaciones*<sup>12</sup> de aspectos superficiales, así como también en relación con el proceso de *reescritura*, lo cual se observa en las respuestas a la pregunta n.º 19 (“Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones”), dado que la mayoría de los estudiantes se muestran de acuerdo con este enunciado.

En la categoría de *usos y funciones*<sup>13</sup>, cada grupo muestra consistencia respecto al nivel de creencia que posee. Sin embargo, ambos niveles (NACC y NMCC) declaran estar de acuerdo con el enunciado de la pregunta n.º 3 (“Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido”). Este hecho podría indicar que los estudiantes no son totalmente conscientes de la capacidad epistémica de la escritura académica, a la vez que podrían no reconocer todas las funcionalidades con que utilizan la escritura académica en la universidad, lo cual se podría explicar, según lo que plantea Hernández (2012), porque existe una evidente coherencia entre el tipo de creencias o teorías implícitas que poseen los estudiantes y las actividades estratégicas de escritura, por tanto, los alumnos se aproximan y comprenden las tareas de escritura a partir del tipo de creencia que poseen.

En cuanto al análisis comparativo entre los tipos de creencias y las categorías de análisis en los diferentes grupos de especialidad<sup>14</sup> (Lengua Extranjera: Inglés, Artes y humanidades, Ciencias y Matemáticas, TIC y Educación Física) se observa que, desde el punto de vista global, el nivel de creencias constructivas y restrictivas es similar en todas las especialidades. Para las creencias constructivas, el grupo de Artes y Humanidades encabeza la lista, seguido de los grupos de Inglés, Ciencias y Matemáticas, Educación Física y por último el grupo de TIC. En el caso de la variable restrictiva, el grupo de TIC encabeza la lista, seguido de Ciencias y Matemáticas, Educación física, Artes y Humanidades y, por último, Inglés. Esta jerarquización corrobora los análisis de varianza, los cuales entregan la diferencia más significativa entre el grupo de Artes y Humanidades y el de TIC.

En el caso del análisis por categorías se pudo identificar que los alumnos de la especialidad de Artes y Humanidades presentan el nivel más alto de creencias constructivas en todas las categorías de análisis. En la categoría de *planificación y textualización*, las diferencias más significativas se producen entre el grupo de Artes y Humanidades y los grupos de Educación

---

<sup>12</sup> Ver apartado 5.1.3.2.

<sup>13</sup> Ver apartado 5.1.3.3.

<sup>14</sup> Ver apartado 5.1.4.

Física y TIC. En el caso de la categoría de *revisión y modificaciones*, tanto el grupo de Artes como el de Inglés presentan diferencias significativas frente al grupo de TIC.

En la categoría de *usos y funciones*, la diferencia significativa se produce entre el grupo de Artes y Humanidades y Educación Física. En esta categoría, destaca el grupo de especialidad de TIC, dado que presenta la mayor variación de tipos de creencias dentro de su mismo grupo, siendo la categoría de *usos y funciones* donde presentan el mayor nivel de creencias constructivas en comparación con los demás grupos. Lo anterior refuerza la idea de que los estudiantes presentan ambos tipos de creencias. Sin embargo, se deben destacar las diferencias obtenidas en el análisis de varianza, el cual arroja que los grupos pertenecientes a las áreas humanísticas presentan más creencias constructivas en comparación con los grupos de índole científica o deportiva. Dichos resultados van en concordancia con los hallazgos planteados en los estudios de Bosch y Schehuer (2006) y de Hernández (2012).

Finalmente, es posible afirmar que los resultados del cuestionario de creencias permiten comprobar que los estudiantes poseen creencias sobre la escritura, que por su naturaleza son implícitas, pero que igualmente pueden ser medidas, por lo que se obtienen como resultados diferentes grados de coherencia entre los tipos de creencias en los estudiantes (Mateos et al., 2011).

Por otra parte, en relación con las prácticas de escritura académica desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores se pudo apreciar, respecto al *proceso de escritura*<sup>15</sup>, que la mayoría de los estudiantes señala que planifican, realizan las lecturas de los materiales necesarios para redactar un texto y revisan lo que escriben suficientemente. Por su parte, la mayoría de los profesores no cree que sus estudiantes realicen el proceso de escribir de manera adecuada, ya que solo un 50% cree que sus estudiantes planifican y un 60% considera que sus alumnos comienzan a escribir espontáneamente y se dejan llevar por el texto. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Marín et al. (2015), quienes además señalan que las discrepancias en cuanto a la fase de planificación entre estudiantes y docentes se encontraría en que “la lectura previa de textos” podría implicar para los profesores un conjunto de destrezas diferentes de las que implica para los alumnos.

En relación con la *enseñanza - aprendizaje*<sup>16</sup> de la escritura académica, tanto los estudiantes como los profesores consideran que no solo las asignaturas de índole lingüística deben ocuparse de la enseñanza de la escritura académica. Este resultado va en concordancia con lo

---

<sup>15</sup> Ver apartado 5.2.3.1.

<sup>16</sup> Ver apartado 5.2.3.2.

planteado por Carlino (2005), quien señala que las formas de leer y escribir son específicas de cada dominio, por lo que implican un trabajo intencional y diferenciado por parte de los docentes de cada disciplina. Asimismo, esta autora considera que las prácticas académicas que promueve la universidad y sus docentes producen ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes y cierto tipo de cultura académica. En la misma línea, tanto estudiantes como profesores plantean que la enseñanza de la EA debe ser más que practicar la escritura por medio de dictados o copias de textos, dado que dichas actividades ya las realizaron en Primaria y Secundaria.

Sin embargo, tanto los docentes como los estudiantes están de acuerdo con que no se realiza ni se promueve la revisión de los textos entre compañeros, hallazgos que van en concordancia con De Castro y Niño (2014), en cuyo trabajo solo un 11,13% de los estudiantes manifestaba que leía los textos que escribían sus compañeros mediante herramientas virtuales (foros, blogs, etc.). Por el contrario, no concuerdan con los hallazgos de Ávila et al. (2021), ya que en esta investigación se observó que la revisión entre pares era frecuente en todos los estudiantes analizados, señalando que los participantes reconocen y recurren a las habilidades de los compañeros para aprender y apoyar sus prácticas letradas. Este hecho lleva a pensar que esta estrategia podría instalarse como una práctica habitual en las aulas universitarias.

En cuanto a las estrategias de escritura que predominan en las clases, no se observa correlación entre las respuestas entregadas por estudiantes y profesores, ya que los estudiantes consideran que predomina la utilización de estrategias virtuales, ya sea de forma individual o colaborativa y, en cambio, los profesores indican que utilizan estrategias de tipo colaborativo en las clases. En relación con la herramienta más usada para escribir, los educandos informan que son los procesadores de texto.

Respecto a los *géneros discursivos*<sup>17</sup> más utilizados, los estudiantes declaran que son los apuntes de clase, los exámenes y las memorias de prácticas. Por su parte, los profesores coinciden en que los estudiantes realizan predominantemente exámenes y apuntes en clase e indican que los trabajos monográficos son el tercer texto más empleado. Por otra parte, existe un consenso entre ambos grupos en cuanto a que los apuntes son principalmente utilizados para tomar notas durante la clase, siendo, por tanto, las clases de las distintas asignaturas la actividad académica en la que mayormente escriben los estudiantes. Dichos resultados van en concordancia con los presentados por De Castro y Niño (2014), en los que se observa una tendencia a la escritura de apuntes de clases. Sobre eso, estos autores consideran que es

---

<sup>17</sup> Ver apartado 5.2.3.3.

riesgoso que los estudiantes no sepan tomar apuntes, ya que los usan como fuente de estudio y aprendizaje, por lo que es fundamental que aprendan a tomarlos y que los reconozcan como objetos de prácticas pedagógicas y diferencien entre este tipo de prácticas de escritura y otras propias de la cultura académica. Asimismo, los resultados de esta investigación concuerdan con Álvarez y Yániz (2015) y Corcelles, Oliva, Castelló & Milian (2015), quienes observan que las actividades de escritura más frecuentes en las universidades españolas son la toma de apuntes, los exámenes y los resúmenes.

En relación con el *propósito de la escritura académica*<sup>18</sup>, se aprecian diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes y los profesores, dado que los primeros declaran escribir principalmente con el propósito de redactar textos para una exposición y, en segundo lugar, para elaborar notas personales. En cambio, los profesores declaran que los propósitos con que escriben los discentes son demostrar conocimiento y responder evaluaciones escritas, lo cual va en concordancia con lo planteado por Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011), quienes señalan que el uso que se hace de la escritura se dirige a la expresión del conocimiento y a la verificación del aprendizaje de contenidos.

La idea anterior concuerda con el uso que se le asigna a la escritura académica, dado que el estudiantado declara que esta es utilizada para evaluarlos y demostrar conocimientos; sin embargo, según los profesores es para que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos vistos en las clases y, en segundo lugar, para evaluarlos.

Respecto a la *presencia de la escritura en la universidad*<sup>19</sup>, es decir, si esta es requerida o solicitada por los profesores a sus estudiantes, en general los educandos declaran que los docentes casi no les solicitan escribir en clase. Por el contrario, los profesores declaran que casi siempre solicitan a sus estudiantes que escriban en sus clases. Estos resultados resultan contradictorios en relación con los presentados por Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé (2012), ya que los docentes de su estudio manifestaron que no solicitan a los estudiantes que escriban con frecuencia, aun cuando reconocen que las prácticas académicas de escritura y lectura científica son herramientas importantes para el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios.

En relación con el *acompañamiento de la escritura en la universidad*<sup>20</sup>, nuevamente se observan contradicciones entre lo que perciben profesores y estudiantes, ya que los profesores declaran que acompañan a los estudiantes en su escritura durante las fases de planificación y revisión de borradores y que proporcionan retroalimentación durante y al final del proceso. Sin embargo,

---

<sup>18</sup> Ver apartado 5.2.3.4.

<sup>19</sup> Ver apartado 5.2.3.5.

<sup>20</sup> Ver apartado 5.2.3.6.

los estudiantes tienen una percepción en general negativa sobre el acompañamiento por parte de los profesores, dado que no perciben que los acompañen durante las fases de revisión de borradores y retroalimentación durante y al final del proceso, aunque un 57% señala que los docentes les solicitan que planifiquen y busquen información. Esto se relaciona con lo planteado por Errázuriz et al. (2015), quienes señalan que los alumnos afirman que, en general, los profesores no les enseñan de manera intencionada y procesual cómo escribir y tampoco revisan avances de los textos.

En la misma línea, en cuanto a las *instrucciones*<sup>21</sup> proporcionadas por los docentes en relación con las actividades de escritura, los estudiantes encuentran que estas son de baja frecuencia en clases; sin embargo, sí consideran las realizadas a través de plataformas virtuales. Por su parte, los profesores declaran entregar casi siempre indicaciones, ya sean relacionadas con el contenido o con la forma de escribir. Estos resultados van en concordancia con los de Álvarez y Yáñez (2015) respecto a que, en términos generales, los profesores declaran proporcionar instrucciones para realizar tareas de escritura con mayor frecuencia en comparación a lo que perciben los estudiantes. Adicionalmente, Cárdenas (2014) observó que los estudiantes señalaban que la mayoría de sus problemas en este ámbito se debía a que los docentes no los acompañan en el proceso de escritura de los textos asignados.

En lo que respecta a la *evaluación de los productos escritos*<sup>22</sup>, los estudiantes indican que lo más común es que el profesor asigne una calificación y no devuelva el texto. Por el contrario, la mayor parte de los profesores declara que califica los textos y luego realiza la devolución con observaciones. Sin embargo, esto último no representa un verdadero acompañamiento, dado que las “observaciones” proporcionadas por el docente no tendrán repercusión en la calificación final del texto y, por tanto, no incidirán en la mejora de las habilidades comunicativas (Álvarez & Yáñez, 2015). Por otra parte, tanto los estudiantes como los docentes coinciden en que estos últimos proponen pautas o guías para la planificación inicial de los textos, así como también coinciden en que los aspectos más evaluados son la organización de ideas, la ortografía, la claridad de la exposición y el nivel de argumentación de las ideas presentadas.

En síntesis, se apreciaron claras discrepancias entre estudiantes y profesores respecto a cómo perciben el acompañamiento que proporcionan los docentes respecto a las tareas de escritura que encomiendan a los educandos. De acuerdo con los resultados obtenidos y contrastados, es posible aventurar que es probable que algunas de las contradicciones

---

<sup>21</sup> Ver apartado 5.2.3.7.

<sup>22</sup> Ver apartado 5.2.3.8.

encontradas en las respuestas de ambos grupos se deban a que los docentes no explicitan el acompañamiento de las prácticas de escritura que realizan en el aula con sus estudiantes, por lo que los alumnos no son conscientes de lo que los profesores están haciendo y, por tanto, no lo perciben como parte del acompañamiento que realiza el docente al solicitar a sus estudiantes producir un texto académico.

Además, siguiendo a Carlino et al. (2013), es posible que para los docentes la producción de textos esté escasamente considerada como un objeto de enseñanza en el interior de cada materia, dado que se entendería como una habilidad independiente del aprendizaje de una disciplina. Asimismo, puede que los profesores no otorguen la suficiente importancia a escribir con respecto al aprendizaje de su asignatura y que por eso no le dediquen el tiempo suficiente dentro de sus clases, lo que llevaría a que los estudiantes no perciban que los docentes guían el proceso de composición de sus textos académicos.

Por otro lado, así como se analizaron las prácticas de escritura académica desde la perspectiva tanto de los estudiantes como de los profesores y se encontraron diferencias sustanciales, también se buscó si existían diferencias entre los distintos grupos de especialidad<sup>23</sup> a los que pertenecían los estudiantes. En este ámbito se encontró que, respecto al *proceso de escritura y la retroalimentación*, solo existían diferencias significativas acerca de la importancia que le otorgan a la revisión de los textos entre los grupos de Ciencias, de Inglés y de Artes y Humanidades, siendo estos últimos los más preocupados por dedicar tiempo a la revisión de los textos.

En lo que respecta a las percepciones de los estudiantes sobre la *enseñanza-aprendizaje*, no se observó ninguna diferencia significativa entre los grupos. En cambio, en la categoría de *géneros discursivos*, se puede observar que la mayor diferencia se percibe en el grupo de TIC en comparación con los demás grupos, ya que declaran escribir menos apuntes. De igual forma, en relación con las propuestas didácticas, tanto el grupo de TIC como el de Educación Física declaran realizar menos esta actividad en comparación con los demás grupos.

Respecto al *propósito de la escritura académica* en la universidad, la mayor diferencia se presenta en los estudiantes de Educación Física respecto al resto de los grupos, dado que el propósito de elaborar notas personales y demostrar el conocimiento es el menos utilizado por ellos, según lo declarado. En cuanto al para qué se utiliza la escritura en la universidad, el grupo de TIC y el de Educación Física declaran que sus actividades de escritura están menos enfocadas con la

---

<sup>23</sup> Ver Apartado 5.2.4.

reflexión sobre los contenidos y más relacionadas con simplemente responder a las evaluaciones.

En lo que concierne a la *presencia de la escritura en la universidad*, los estudiantes de la especialidad de Artes y Humanidades perciben con mayor frecuencia que se les solicita escribir en clases, así como también, que escriban para ser evaluados. En el caso del *acompañamiento docente y el proceso de escritura*, los estudiantes de Artes y Humanidades perciben recibir un mayor número de comentarios sobre el proceso de escritura de sus textos que los estudiantes de la especialidad de Educación Física.

Respecto a las *instrucciones*, los estudiantes de Arte y Humanidades declaran recibir más instrucciones escritas sobre el contenido que deben desarrollar en sus textos, en cambio, los estudiantes del grupo de TIC declaran recibir principalmente instrucciones orales tanto sobre la forma de escribir como sobre el contenido que deben desarrollar en sus escritos.

En relación con el *acompañamiento y la evaluación de los textos escritos*, la mayoría de las especialidades coinciden en que lo más común es que el profesor asigne una calificación y no devuelva el texto, a excepción del grupo de TIC, el cual declara que cuando recibe la evaluación de su texto, esta viene acompañada de observaciones. En relación con los aspectos evaluados, todos los grupos, a excepción del grupo de Inglés, declaran que la ortografía es uno de los aspectos más importantes a la hora de evaluar un texto escrito.

En cuanto al análisis comparativo entre el cuestionario de creencias y el cuestionario de prácticas de escritura académica de los estudiantes<sup>24</sup>, es posible deducir que, respecto al *proceso de escritura*, los alumnos con un nivel de creencias constructivas más alto están más de acuerdo con los ítems constructivos de las categorías de planificación, textualización y revisión de sus textos. Sin embargo, cuando se les consulta por la retroalimentación por parte de los profesores, tanto los estudiantes con un nivel medio como los de un nivel alto de creencias constructivas, indican que esta no es suficiente. El descontento por parte de los estudiantes hacia la retroalimentación que proporcionada por sus docentes aparece como constante en las investigaciones, por ejemplo, Martínez et al. (2019) encontraron en su investigación que el estudiantado valoraba negativamente la retroalimentación recibida de sus docentes, además de que esta estaba más enfocada al producto de escritura que al proceso. De igual manera, Ávila et al. (2021) señalaron que en su estudio los estudiantes de todos los grados declararon percibir la ausencia de instrucciones claras, pautas, rúbricas o retroalimentación individual.

---

<sup>24</sup> Ver apartado 5.3.



En el caso de las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* se observó que en las prácticas de escritura que pueden considerarse más restrictivas, como mejorar la escritura por medio de dictados, copia de textos, etc., los estudiantes con un nivel más bajo de creencias constructivas (NMCC) están más de acuerdo con estos enunciados. Por otro lado, se debe destacar que, en ambos niveles de creencias, los estudiantes coinciden respecto a que la enseñanza de la escritura debe ser transversal y no solo relacionada con asignaturas vinculadas con la enseñanza de la lengua. Resultados que van en concordancia con lo señalado por Cruz (2022), quien considera que es necesario que el fortalecimiento de los procesos escriturales se extienda a toda la comunidad estudiantil sin discriminar el programa académico al que pertenecen los alumnos.

Respecto a los *géneros discursivos*, los educandos con niveles alto y medio de creencias constructivas coinciden en que los apuntes de clases, los exámenes escritos, las memorias de práctica, las presentaciones en PPT y las propuestas didácticas son los textos que más utilizan. La única diferencia radica en que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas señalan en segundo lugar, luego de los apuntes, las propuestas didácticas. En cambio, los educandos con un nivel medio de creencias constructivas consideran, en segundo lugar, los exámenes escritos. Ante esto, se observa que existe una correlación entre el nivel de creencias constructivas y los productos escritos que declaran desarrollar, dado que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas reconocen realizar actividades de escritura más complejas, mientras que los educandos con nivel medio de creencias constructivas hacen referencia a productos escritos de menor complejidad. En relación con esto, Mateos et al. (2011) manifestaron que a medida que las concepciones epistemológicas de los estudiantes adquieren un mayor grado de sofisticación, los estudiantes desarrollan modelos más complejos de escritura, alejándose de las concepciones de transmisión, concibiendo estos procesos como herramientas epistémicas o de transformación del conocimiento. Lo anterior podría ayudar a explicar por qué los estudiantes con NACC reconocen y son más consciente de que desarrollan actividades de escritura más complejas en comparación de los estudiantes con un NMCC.

En relación con el *propósito* con el que escriben, en los niveles alto y medio de creencias se indica que es para elaborar escrito para una exposición. Asimismo, los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas indican que escriben para realizar notas personales y demostrar el conocimiento, en cambio, los educandos con un nivel medio de creencias constructivas indican que escriben principalmente para responder a una evaluación escrita y presentar informes. Por otra parte, en cuanto al propósito por el cual se les solicita escribir en la universidad, ambos niveles de creencias indican que la escritura es utilizada con un fin de poder evaluarlos y para que reproduzcan los contenidos adquiridos.

En lo que respecta a la *presencia de la escritura en la universidad*, es decir, con cuánta frecuencia sus profesores les solicitan escribir, en ambos niveles de creencias existe la misma tendencia a percibir que hay poca demanda sobre la realización de tareas de escritura, ya sea en clases o en casa, lo cual indicaría que es una percepción generalizada en el estudiantado, independiente del nivel de creencias que poseen los estudiantes.

En relación con el *acompañamiento docente*, ambos niveles indican que este es muy bajo, ya sea durante el *proceso de escritura* o en cuanto a las *instrucciones* que otorgan los profesores. Adicionalmente, ambos niveles coinciden en que al momento de la *evaluación* los profesores solo ponen la nota, pero no devuelven los trabajos. Sin embargo, también coinciden en que los profesores proponen pautas que les permiten planificar el texto, aunque un gran número de estudiantes indica que los docentes solo reciben el producto final para calificarlo. Por último, ambos niveles indican que consideran que para sus profesores los aspectos más importantes al momento de evaluar sus productos escritos son la organización de ideas, la ortografía y la claridad en la exposición. Estos hallazgos llevan a pensar que se repite lo que Carlino et al. (2013) llama trabajo en los extremos, es decir que la mayor parte de las acciones que realizan los docentes tienden a abordar la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza, siendo poco frecuentes las acciones que integran la escritura como una forma de aprender los contenidos disciplinares, lo que lleva a que los estudiantes no perciban que se les enseña a escribir dentro de su disciplina ni a ver el potencial epistémico que esta posee.

# **Capítulo 6. Resultados cualitativos**



## Capítulo 6

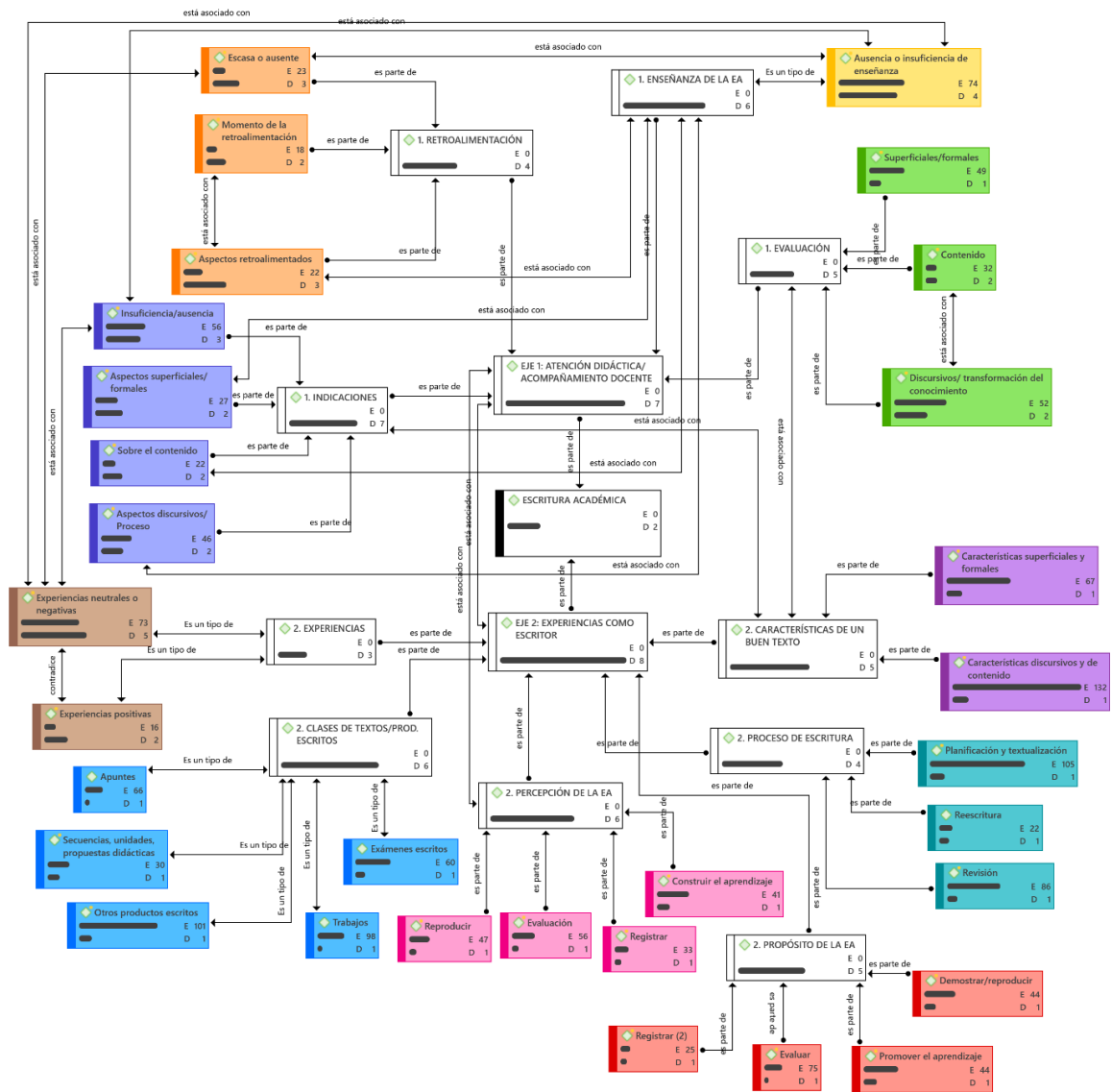
### Resultados cualitativos: informe interpretativo

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos por medio de las entrevistas semiestructuradas con el objetivo de recuperar las voces de los estudiantes que participaron en esta investigación. Para una mejor comprensión de las prácticas de escritura académica, los fenómenos analizados se estructuraron en dos ejes temáticos: *Atención didáctica de la escritura académica* y *Experiencias como escritor*. En el primer eje, se indaga en la forma en que los estudiantes perciben el acompañamiento que les brindan sus profesores en las actividades de escritura que realizan en la universidad y, en el segundo eje, se exploran las experiencias como escritores que han vivenciado los estudiantes dentro de la comunidad universitaria. Asimismo, cada eje está compuesto de determinadas categorías, tal como se muestra en la Figura 6.1. De igual forma cada categoría está formada por una serie de códigos que fueron establecidos y obtenidos tanto de forma deductiva como inductiva, dado que, en primera instancia, se trabajó con un libro de códigos previamente establecido en función de los datos cuantitativos obtenidos, pero durante el proceso de codificación fueron emergiendo códigos que se incorporaron al libro. Además, se utilizaron nubes de palabras para profundizar y precisar en la información proporcionada por determinados códigos, dado que contenían palabras claves que permitían ilustrar y complementar la información presentada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas, los cuales se concretizan en las citas asociadas a cada categoría y código. Para referenciar las citas utilizadas se usaron los números del identificador (ID) que proporciona el programa Atlas.ti22 (Figura 6.2), anotando estos dígitos al final de la cita entre paréntesis. Por ejemplo, si en una cita aparece el ID (7:1), esto significa que la cita proviene de la entrevista siete y que es la primera cita que se creó en el documento.

Figura 6.1. Mapa semántico global. Escritura académica.

(Fuente: Elaboración propia)



**Figura 6.2.** Identificación y referencia de las citas.

(Fuente: Elaboración propia)

Mostrar citas codificadas con Reproducir				
Identificador	Referencia	Contenido del texto	Documento	Dens
6:3	1 2	E-43: Pues para mí escribir en la universidad es recoger todo tipo de	Entrevista 6	
7:1	1 2	E- 85: Para mí escribir en la universidad significaría plasmar todo...	Entrevista 7	
8:1	1 2	E- 97: Pues, escribir como tal, no escribimos. O sea, lo que solemo...	Entrevista 8	
8:30	1 6	E- 97: Bueno, yo estoy muy acostumbrada a escribir. Escribo com...	Entrevista 8	
11:45	1 2	En esta carrera yo creo que el tema de la escritura debería estar más	Entrevista...	
12:1	1 2	E-17: Pues dentro de la universidad, justo dentro de la universida...	Entrevista...	
13:5	1 2	E-125: Para mí, sinceramente, escribir en la universidad es una ob...	Entrevista...	
14:1	1 2	E-115: Pues sobre todo escribir lo que dice el maestro en la clase pa	Entrevista...	
14:24	1 7	E-115: Pues sobre... Que nos den pautas pero que nos las dejen ab...	Entrevista...	
16:1	1 3	E- 139: Para mí significa simplemente al día de hoy tomar apunte...	Entrevista...	
16:10	1 19	E- 139: ¿Para qué se utiliza? Pues simplemente para plasmar, me h...	Entrevista...	
17:2	1 2-6	E- 84: Bueno, siempre que escribimos en la universidad tenemos...	Entrevista...	

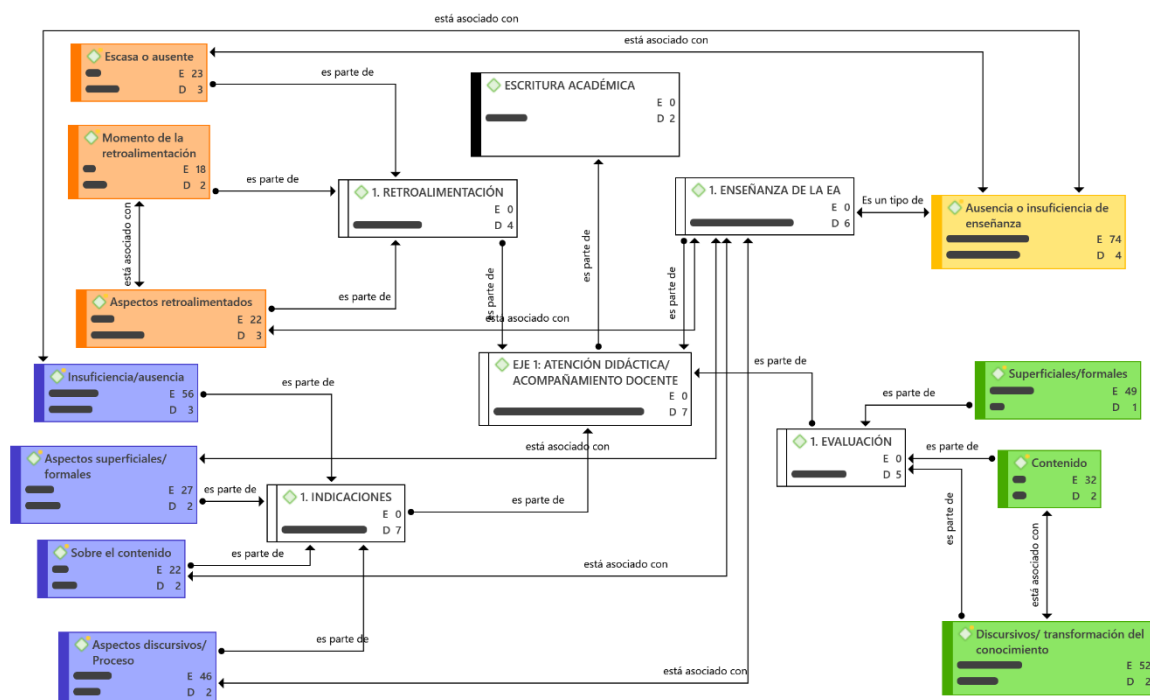
### 6.1. Eje temático 1: Atención didáctica/acompañamiento docente

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la indagación sobre la manera en que los estudiantes perciben el acompañamiento que les brindan sus profesores en las actividades de escritura que realizan en la universidad. En la Figura 6.3 se muestra que el primer eje temático de análisis está compuesto por cuatro categorías: 1. Enseñanza de la escritura académica (EA en adelante), 2. Indicaciones, 3. Retroalimentación y 4. Evaluación, las cuales a su vez están compuestas por una serie de códigos.

La primera categoría, *Enseñanza* de la EA, se encuentra constituida por el código: Ausencia o insuficiencia de enseñanza. La segunda categoría, *Indicaciones*, está conformada por cuatro códigos: *Insuficiencia/ ausencia* (de indicaciones), *(indicaciones) sobre aspectos discursivos/ proceso*, *(indicaciones) sobre aspectos superficiales/formales* e *(indicaciones) sobre el contenido*. La tercera categoría, *Retroalimentación*, está integrada por tres códigos: *Momentos de la retroalimentación*, *aspectos retroalimentados* y *(retroalimentación) escasa o ausente*. Finalmente, la cuarta categoría, *Evaluación*, está integrada por tres códigos, los cuales engloban los aspectos evaluados: *Aspectos superficiales/formales*, *aspectos de contenido* y *aspectos discursivos/ transformación del conocimiento*.

**Figura 6.3.** Mapa semántico del eje temático 1.

(Fuente: Elaboración propia)



### 6.1.1. Categoría: Enseñanza de la escritura académica (EA)

Del análisis de las entrevistas se puede observar que, una parte del estudiantado manifiesta que en la universidad no se les enseña a escribir propiamente tal (*ausencia de enseñanza*) o bien que esta *enseñanza es insuficiente*.

(...) yo pienso que no escribo bien, que podía escribir mejor, pero nadie me ha enseñado. De todas maneras, tampoco me lo han puesto a mal. Entonces, por ese lado, bien, pero dices: "Hostias, a ver si en el futuro voy a tener algún problema" porque me gustaría escribir mejor y eso. (5:5)

Pero muchos llegamos aquí y decimos: "Ay, nos están exigiendo que no hagamos faltas, que nos pueden llegar hasta suspender un examen por las faltas" pero es como que no nos lo enseñan, porque ya dan por hecho que vamos a escribir bien. (7:7)

Además, algunos estudiantes señalan que los conocimientos que poseen sobre cómo redactar textos provienen de los que les enseñaron en Educación Secundaria o Bachillerato. Asimismo, precisan que en la universidad los profesores dan por sentado que los estudiantes vienen de las etapas escolares previas con todos los conocimientos necesarios para desempeñarse adecuadamente en las diferentes actividades de escritura que se desarrollan dentro de la comunidad discursiva universitaria.



No, exacto, si yo sé que esos son textos es estrictamente porque en el fondo de Bachillerato mi profesora me los explicó, pero aquí en la Universidad ya lo dan por entendido. Es... Yo creo que problema un poco es también en que aquí da por entendido que venimos con un nivel superalto de escritura y lo dan por hecho y por eso no se intenta reforzar. (2:11)

Pues creo que se ha dado por supuesto que sí, que sabemos escribir y directamente lo que se ha hecho ha sido trabajar en ello, es decir, directamente nos han pedido textos, nos han pedido trabajos escritos y extensos. Y se ha dado por supuesto que sí que sabemos, pero yo creo que es importante siempre aprender a redactar. Yo creo que sí que es verdad que, a la edad en la que entramos en la universidad, sí que deberíamos de saber redactar correctamente, saber hacer un informe, saber hacer un texto, una narración, debería de estar esos conocimientos asentados, pero sí que es verdad, también, que muchas veces esas expectativas no se cumplen. Entonces... Se debería de hacer como una prueba, quizá, una prueba de a ver si... Si estamos realmente cualificados para hacerlo. (15:1)

De igual manera, manifiestan que desde su perspectiva no consideran que desarrollar la escritura académica sea un objetivo que se persiga en la universidad, sino que es una habilidad que se adquiere de manera secundaria.

(...) yo creo que no es ni el objetivo que se persigue aquí haciéndonos escribir en la universidad. Es algo secundario que podemos adquirir. Pero no es... No creo que sea el objetivo que ellos persiguen, no, siendo honesto.

Entrevistadora: ¿Y consideras que debiese ser un objetivo, acá en la universidad, que ustedes escriban bien o sepan redactar bien?

A ver, yo creo que en alguna asignatura en concreto puede ser que sí, pero en general no es lo que creo que buscan, no desean hacer mucho escribir. (2:35)

En concordancia con lo anterior, algunos estudiantes manifiestan que cuando deben desarrollar trabajos escritos, la mayoría de los docentes se limitan a entregar pautas sobre los apartados que debe contener el trabajo y del contenido, pero que no se les enseña cómo se deben escribir propiamente tal los trabajos.

Pues el típico guion de este trabajo tiene estos apartados, sigue estos apartados y luego si tienes algún tipo de duda o algo te lo resuelven. Pero lo normal es que te den una hoja, que te la suben al aula virtual y a partir de ahí tú, pues, vas haciendo. (3:23)

(...)los demás (profesores) no nos han dado ninguna pauta, solo hacer un trabajo y ya está. O sea, no... Nunca, ni en el instituto ni en la universidad, hemos recibido ningún apunte de cómo escribir nada. Solo haz el texto, haz un trabajo y ya está. (4:13)

(...) no he tenido un profesor que me diga: "Esto está así mal escrito", y, en cambio, yo he visto compañeros que digo: "Madre mía, qué bien escribe este compañero" y yo escribo muy *arreu*. Como te digo, digo: "Hostias", pero nunca me han dicho mucho, no me han corregido mucho. (5:4)

Asimismo, mencionan que en la mayoría de las asignaturas lo que importa es que las actividades estén bien realizadas, no la redacción de dichas actividades.

No, porque en las demás materias si entregamos un trabajo no se centran principalmente en la corrección del trabajo. En estas actividades están bien hechas o están mal hechas. No, tienes faltas de ortografía, estás conectando mal, eso no lo suelen hacer. (8:38)

No obstante, de vez en cuando reconocen que algún profesor les ha entregado instrucciones sobre cómo escribir adecuadamente un texto, lo cual deja en evidencia que existe enseñanza de la escritura, pero que tal vez esta es insuficiente y pasa desapercibida ante los estudiantes.

Solo hay una profesora que, en toda la carrera, nos ha dado instrucciones. (4:18)

(...) es que depende porque hay profesores que son de letras, de lengua, sí que se fijan mucho en las comas, como es una coma o la sintaxis, pero los que son, pues, de ciencias o de psicología o de otras asignaturas, yo creo que no muestran un mismo interés. Más en las que no hagas una falta garrafal... (4:31)

Claro es que como no nos los han dado. Yo eso lo trabajé mucho en bachiller, entonces lo llevo más o menos bien. Pero... Es que aquí en la universidad no me han dicho nada de eso. Puede que, en inglés, en primero, nos dijeran escribe este tipo de texto, tienes que tener esto, esto y esto. Si lo escribías mal te lo corregía, pero en las demás asignaturas creo que se da por hecho. (8:4)

Otra idea que se repite entre el estudiantado es el hecho de que consideran que en la universidad no se escribe, que sus profesores casi no lo solicitan, dado que en muchas asignaturas los docentes se enfocan en el contenido de la asignatura.

Pues igual. Es que claro, no hemos trabajado mucho de eso. Entonces, igual sí que cuando hemos escrito, por ejemplo, este cuatrimestre, lo único que hemos escrito de así de escribir, ha sido... tenemos que escribir nuestra... había que describir la historia lingüística. Entonces el profesor nos dijo que escribiéramos lo que, eso, lo que habíamos estudiado, lo que sabíamos y ya (8:31)

¿Qué he escrito? De momento solo he escrito en dos asignaturas, que ha sido en inglés, que hemos hecho *writing* sobre temas que nos ha dado la profesora. Y en otra asignatura, que es la de habilidades comunicativas en valenciano, hicimos un escrito sobre nuestra experiencia lingüística. (11:34)

Yo considero que deberíamos de escribir más. (16:24)

En castellano, que yo recuerde, no hemos hecho escritos este año, que yo recuerde. (11:43)

### **6.1.2. Categoría: Indicaciones**

Otro aspecto relevante son las *indicaciones* proporcionadas por los docentes a los estudiantes respecto a las distintas actividades de escritura que realizan. En relación con esto, es posible distinguir que algunos estudiantes manifiestan que existe una *insuficiencia o ausencia de indicaciones* necesarias para que ellos puedan desarrollar adecuadamente las actividades de escritura que les solicitan o bien, que derechamente el estudiantado considera que sus profesores no entregan indicaciones sobre las tareas de escritura que requieren.

Se puede apreciar que los estudiantes manifiestan que los docentes no proporcionan indicaciones concretas ni suficientes sobre cómo esperan que los alumnos redacten los textos escritos que solicitan.

Pero no, tampoco se dan señales más concretas y: "ni queríamos que tuviera esto, no debe tener esto o puede mejorar" (...) (2:7)

(...) pero los demás no nos han dado ninguna pauta, solo hacer un trabajo y ya está. O sea, no... Nunca, ni en el instituto, ni en la universidad, hemos recibido ningún apunte de cómo escribir nada. Solo haz el texto, haz un trabajo y ya está. (4:13)

A veces sí, y a veces no, porque a veces el texto es muy extenso y solo te dan mínimas pautas, entonces sí que hay veces que dices: "Me falta por donde cogerlo". Pero hay veces que sí, por ejemplo, textos de una hoja, si te dicen dos o tres pautas sí que es suficiente. (14:4)

Otros estudiantes señalan que, a veces, cuando les han pedido alguna actividad académica que involucre la escritura, sus profesores no les han dado indicaciones para su realización.

Secuencias didácticas, una o dos, muy pocas, pero que tampoco nos han dado ninguna pauta. (11:20) (...) en las otras asignaturas que son en valenciano y otras en castellano, no. Me he tenido que buscar yo, como si dijéramos, mi solución fuera de la universidad para aprender a escribir ciertos textos. (11:28)

Además, agregan que en términos generales las indicaciones que entregan los docentes son iguales a las que piden todos los profesores y que, también algunas veces, resultan insuficientes para desarrollar la actividad exitosamente.

No, la verdad es que no. Sí, son las consignas que además piden todos los profesores, pero no, se debería hacer mucho más completa en ese sentido. (2:10)

(...) a mí siempre me ha pasado que vale, tú ves el guion y dices: "Vale, esto tiene estos apartados". Pero luego cuando te pones a hacerlo siempre te surgen muchas dudas porque yo creo que nunca acabas de saber qué tiene que haber en cada apartado, siempre te surgen, pues eso, dudas que quizás necesitaba una explicación más profunda. (3:5)

A ver yo pienso que no, en algunos casos sí, pero yo creo que muchas veces hacemos todo lo que nos piden, pero, aun así, luego es como que quieren más y no sabes por donde sacarlo porque ya has hecho todo lo que ellos te han pedido. (7:24)

Asimismo, señalan que falta que los instruyan en los aspectos discursivos de la redacción, más allá de la forma y de la estructura que debe tener un texto, para que ellos puedan desarrollar por escrito el contenido solicitado de manera adecuada.

Pues que creo, por ejemplo, que al igual que en segundo de bachiller, cuando por ejemplo, los comentarios de texto nos resaltaban como la coherencia, la cohesión de un texto, ahora no, es como que nos han dado muchos ingredientes para la forma y la estructura del texto, pero no tanto para el contenido y al final, para mí, por ejemplo, es como lo más importante. Yo he leído Informes de prácticas de amigas más que yo he dicho, sí es que tienen cincuenta hojas y ese contenido es siempre lo mismo. Al final, yo creo que, si nos hubiese como dicho, pues muchas veces a lo mejor menos es más. Y más contenido, más formas o más estructuras, yo qué sé, más ricas o más... no tanto en piénsalo, escríbelo, revísalo y, tienes que escribir así más o menos ordenado, pues, a lo mejor el contenido... (6:22)

Dado que, las indicaciones recaen en aspectos más bien técnicos, pero no discursivos.

Bueno, a la hora de escribir no nos han dado indicaciones como tal, nos han dado indicaciones para citar, para no hacer plagio y esas cosas. Pero para escribir, como para mejorar tu escritura, "tienes que escribir así, no utilices tantos conectores o algo", en ningún momento en la carrera lo han hecho. (8:22)

Igualmente, se puede observar que los estudiantes manifiestan que la presencia o la calidad de las indicaciones ha ido decreciendo con el paso del tiempo, ya que en primer año los

profesores se preocupaban más por enseñarles ciertos aspectos con los que debe cumplir un texto académico, como, por ejemplo, cómo hacer las referencias.

Claro. Yo creo que me han dicho escríbelo. Sí, que es verdad que en primero sí que andaban más con más cuidado, porque claro, porque yo qué sé, por ejemplo, para referencias, para muchas cosas, íbamos como muy perdidos, no sabíamos muy bien, yo me acuerdo con el informe de prácticas que lo leí ahora para hacer el de tercero y fue como: "Madre mía". Entonces, sí que no le voy a dar un poco, pero creo que ha llegado un momento como que lo han dado por aprendido, y que ya no hacen tanto hincapié. Es como, pues, es que tienes que saber, tienes que saber, tienes que saber. Sí, sí saberlo, tenemos que saberlo, pero... (6:23)

Por el contrario, otros estudiantes manifiestan que recién en tercero de la carrera les han empezado a dar indicaciones sobre como escribir los textos que desarrollan en la universidad, ya que antes las indicaciones iban más enfocadas a la realización del examen o a aspectos formales o superficiales.

(...) Hasta este año, justo este año, han empezado a dar indicaciones, pero en los otros años te han dado los apuntes un PowerPoint: "Estúdiatelo para el examen" Y ahí se acaba la cosa. (11:29). Entrevistadora: ¿Y recuerdas algo que te hayan dicho... A ver, "al momento de escribir un texto, tengan en cuenta que este tiene una estructura aquí y allá..." Sí, que pongamos títulos. Pongamos el nombre y ya.... Y escriba. Y escribamos lo que... que contestemos a la pregunta (11:30)

Asimismo, es posible distinguir que se proporcionan distintos tipos de indicaciones para la realización de actividades de escritura. Dentro de este tipo de indicaciones se encuentran las que hacen referencia a *aspectos superficiales y formales*, las cuales están relacionadas, a partir de lo señalado por los estudiantes, con la corrección de aspectos ortográficos o de puntuación, la caligrafía, la buena presentación del texto, el respeto de los márgenes, la cantidad de páginas, entre otros.

Del análisis de las entrevistas se puede observar que los estudiantes señalan que los docentes, principalmente, proporcionan indicaciones sobre los apartados que debe contener el trabajo que deben desarrollar, estas indicaciones vienen dadas en forma de pautas o de índices.

Pues el típico guion de este trabajo tiene estos apartados, sigue estos apartados y luego si tienes algún tipo de duda o algo te lo resuelven. Pero lo normal es que te den una hoja que te la suben al aula virtual y a partir de ahí tú, pues, vas haciendo. (3:23)

(...) el profesor nos da un guion y a partir de ese guion tenemos que hacerlo todo (...)  
(7:28)

De normal, te suelen dar las pautas. Tal cual... (...) Como un índice ya preorganizado, que tú lo puedes mover. Más o menos flexible y tú puedes meterle alguna cosa de más. De normal suele ser de más en vez de menos.(...) ya depende eso ya del profesor, hay profesores, totalmente, que dejan total libertad de que tú lo hagas como quieras (...) Y otros que directamente te dicen "tienes que hacer esto, esto y esto". Ya está y ahí acaba.  
(18:34)

Asimismo, manifiestan que dentro de las indicaciones que proporcionan los profesores está la instrucción de que el texto debe cumplir con una estructura y elementos básicos; sin embargo, no profundizan si los docentes señalan qué debe contener cada uno de estos apartados o cómo deben desarrollarlos.

Sobre todo la estructura que tiene que llevar el texto, que tengamos cuidado con las faltas de ortografía y algunos nos han dicho de ciertos conectores o marcas que debe llevar al texto. (14:3)

Pues la profesora te daba un guion con una serie de preguntas y en el trabajo tú luego ya tenías que ceñirte al guion de ella e ir contestando pregunta por pregunta. En la asignatura de Ciencias, en este trabajo, ella sí que quería que le contestemos pregunta por pregunta, que no lo hiciéramos todo seguido, como sí que hay profesores que nos lo piden. (13:30)

(...) Portada, índice y ya luego, pues, conclusión (El formato del trabajo), supongo que también conclusión entra dentro del índice, pero es básicamente portada, índice y ya el resto del trabajo, los anexos también entrarían. (29:30)

Además, los estudiantes señalan que los docentes les han proporcionado indicaciones sobre como citar para no cometer plagio.

Bueno, a la hora de escribir no nos han dado indicaciones como tal, nos han dado indicaciones para citar, para no hacer plagio y esas cosas (...) (8:22)

Sí, que es verdad que cuando hice el practicum, mi tutor de prácticas me dio indicaciones de: "Tienes que citar"... O sea, es que eran indicaciones más bien del contenido, no de la forma de escribir: "Tienes que citar, tienes que basar tus argumentos en base a otra persona". Era eso, no eran indicaciones de "Esto está mal conectado, deberías de reescribirlo". (8:32)

Otro elemento sobre el que refieren que han recibido indicaciones explícitas al momento de escribir textos académicos está relacionado con las faltas de ortografía, además de manifestar que un aspecto de gran relevancia para los docentes cuando se trata de actividades de escritura.

Que eso es algo en lo que aquí en la Universidad se da también mucha importancia, sobre todo desde primero de carrera nos decían y a día de hoy lo siguen diciendo, ¿no?: "no cometáis faltas de ortografía" (9:31)

Por ejemplo, en la asignatura que te he dicho de Ale [Aprendizaje de lectura y escritura]. La profesora sí que nos dijo que: "Cuidado con ciertas faltas de ortografía", porque penalizan mucho (...) (11:27)

De igual forma, manifiestan que han recibido indicaciones sobre la importancia de respetar los márgenes al momento de escribir.

(...) Toda la vida me han dicho que es muy importante dejar márgenes, arriba, abajo, a los lados y... Pero sobre todo la coherencia, que sea un texto coherente, bien escrito, que esté todo ligado. (11:15)

Pues, sí que es verdad que puesto el otro día en clase nos insistieron mucho en los márgenes, pero yo creo que eso era algo que yo ya sabía, ya tenía practicado, entonces, no le di importancia, pero sí que está bien que lo recuerden los profesores, que es importante tener eso en un texto. (15:26)

Otro aspecto formal sobre el que refieren que han recibido indicaciones es sobre la extensión de los textos que deben escribir, principalmente acerca de respetar la longitud solicitada, ya sea en número de palabras o cantidad de hojas.

(...) respecto a las profesoras... Pero, por ejemplo, una indicación que te dan constantemente es: "no escribas más de tantas palabras". (16:23)

(...) La longitud del texto, la extensión, exacto, la extensión (...) (29:3)

Por otra parte, también es posible encontrar *indicaciones sobre el contenido*, las cuales hacen referencia a las directrices proporcionadas por los docentes, relacionadas con la información (contenidos) que debe ser desarrollada en las actividades de escritura. De la lectura de las entrevistas, se logra deducir que cuando los estudiantes se refieren a las indicaciones sobre el contenido, no lo hacen explícitamente, sino que refieren que sus profesores les proporcionan pautas con los aspectos (contenido) que deben desarrollar en cada apartado del texto escrito solicitado.

(...)La memoria práctica es de este año, sí que la tuve que escribir. Que ahí la profesora sí que nos dio pautas. La verdad, sí que nos dijo: "Quiero que la memoria tenga estos puntos, entonces estos puntos los desarrollabas con la experiencia de las prácticas. (...) nos dio un índice, (...) Por ejemplo, que nos ponía "La situación lingüística del colegio". Tú tenías que ir al colegio, investigar y ya desarrollarlo. (11:46)

De normal, te suelen dar las pautas. (...) Como un índice, dar las pautas.

Entrevistadora: ¿Y esos índices son en cuanto al contenido que debes desarrollar en la redacción?

Sí, más que el contenido, bueno, sí, el contenido sí, sí. (18:50)

De igual manera, se puede observar que algunos estudiantes manifiestan que sus docentes les proporcionan principalmente consignas sobre el contenido que deben desarrollar, pero no sobre la forma de escribir.

Sí, indicaciones sobre el contenido, no sobre la forma de escribir. (8:23)

Pues, muchas veces los profesores sí que te dan unas pautas que tienes que seguir a la hora de elaborar un texto, como receta de información previa, después los puntos que has de seguir más o menos, leerte algún artículo que esté relacionado para después poder expresarte tú. (10:26)

Bueno, planteándolo desde el enfoque de realizar trabajos, que al final es el mayor recuerdo que tengo para lo que he escrito. Sí que ha habido profesores que nos han pasado como un esquema de lo que quieren que sea trabajo. Hoy nos han pasado un índice de las partes que tiene que tener el texto y poco más. Entrevistadora: ¿Pero esos índices eran en cuanto al contenido que se debía desarrollar? Exactamente, sí. (17:38)

Otro tipo de indicaciones sobre las cuales los estudiantes hacen mención son las referidas a *aspectos discursivos o sobre el proceso*. Este código, por una parte, recoge información sobre las indicaciones que proporcionan los docentes relacionadas con la situación de comunicación, el propósito comunicativo del texto, las características o exigencias propias del género que están desarrollando en función de la disciplina, entre otros y, por otra parte, a las indicaciones relativas al proceso de escritura, es decir sobre la elaboración de borradores, la textualización, la revisión, la reescritura, la consulta de fuentes bibliográficas, la generación y jerarquización de ideas, entre otros.

Se observa que una gran mayoría de los estudiantes señala que los docentes los instruyen sobre que, al momento de redactar un texto, deben procurar que este tenga coherencia, cohesión y adecuación.



¿Indicaciones? Pues normalmente te piden que sea coherente, que tenga coherencia, que las ideas estén más o menos relacionadas entre sí, la formalidad, que tenga cierto grado de formalidad, y que tenga cohesión. Yo creo que los tres tipos de coherencia, cohesión y adecuación más que nada. (1:2)

A ver... Prácticamente las indicaciones suelen ser que tenga el texto coherencia, cohesión, adecuación en los que sea adecuada al contexto, ideas organizadas, conectadas. (2:6)

Pues lo típico de cohesión, adecuación, coherencia. Pues que tenga... Que sea legible, que lo entiendan. (7:33)

Principalmente, pues, que el texto esté cohesionado, que cumpla los requisitos de cada una de las partes, dependiendo si es una unidad didáctica, si es una redacción, dependiendo también del trabajo, pero que tenga unas partes que tampoco sea ni muy esquemático ni muy amplio y yo creo que esas cosas son las que principalmente me han pedido para los trabajos. (13:25)

Yo venía con la idea de hacer una oración... Yo tenía un problema de hacer mucha subordinación, entonces escribía una idea que estaba bien subordinaba, subordinaba, subordinaba y al final perdía totalmente el contexto y la idea. Yo venía de la idea del Bachillerato en que una idea, punto, idea, punto... Entonces sí que he trabajado muchísimo más el poder dar una idea con una oración subordinada o coordinada y poder mejorar esa escritura. Aquí me han dado como esquemas. Sobre todo, (profesora X), en lingüística el año pasado, me dio muchísimo, porque ella era conocedora de este problema. Entonces Profesora X, es la que más me ayudó en eso. Porque los otros sí que me decían: "no estaba muy coherente", pero no me decían en qué parte no estaba coherente y en qué no. En cambio, con ella sí que hice actividades para poder mejorarlo y hacer textos. También es verdad que hice tutorías. En cambio, con otros profesores no pude. (27:28)

Asimismo, indican que algunos docentes les han indicado cómo usar y seleccionar conectores o el tiempo verbal adecuado para redactar el texto.

Sobre todo la estructura que tiene que llevar el texto, que tengamos cuidado con las faltas de ortografía y algunos nos han dicho de ciertos conectores o marcas que debe llevar al texto. (14:3)

Ahí sí que es más una cosa que depende sobre todo del profesor, porque es verdad que tenemos profesores muy variados. Entonces, algunos sí que a lo mejor te dan una guía de "tiene que estar en infinitivo", o "algunos verbos como estos" o tal... Sí que nos han dado algunas pautas. (23:29)

Además, de haber recibido indicaciones sobre cómo lograr que el texto sea más atractivo para el lector.

Este año, en este cuatrimestre en tercero, que era para escribir una biografía y nos dio pautas, pues cómo usar, porque era en inglés. Cómo usar los conectores mejor, o cómo hacerlo más atractivo. (4:3)

Sin embargo, algunos estudiantes señalan que este tipo de indicaciones eran más comunes en los primeros cursos y no tanto en tercer año.

(...) No, bueno, en primero sí que es verdad que sí, que machacaban un poco más ese tema, sí que te decían como querían el texto como, por ejemplo, en lengua catalana o en lengua española, sí que se molestaba más en especificar lo que querían, pero más de ahí no. (15:33)

Yo creo que en los primeros cursos de carrera sí que nos han dado más pautas y eso, porque ahora en tercero, sí que no hemos trabajado tanto escribir un texto tal y eso, pero sí en primero sí que nos han dado pautas de la coherencia, las partes, relacionarlo, pero sí en primero yo creo que se da más que para los últimos cursos. (31:5)

Por otra parte, los estudiantes manifiestan haber recibido indicaciones sobre cumplir o respetar la estructura básica de todo texto o bien la estructura de la tipología textual trabajada.

Pues principalmente sí que es verdad que lo primero que suelen decir es: Acordaros, que tiene una estructura que es un tipo, o sea te dicen el tipo de texto que quieres, te lo fórmulas de una manera u otra, pero generalmente no especifica más allá de eso, porque se supone que ya está sabido que tú sabes, realizar un texto como el que te van a pedir. (15:32)

Así como también, los elementos que deben contener cada una de las partes de la estructura del texto.

Pues suelen decir que depende. Si es para el ámbito académico, pues tiene, que es un texto formal, te dan pautas sobre la introducción, tiene que estar redactada en base a esto, el cuerpo del texto en base a este, y la conclusión en base a esto. Te insisten en que tienen que tener una conclusión, los textos en el ámbito académico me refiero. Postean el tema sobre el que tienes que escribir muchas veces, otras tú te lo buscas por tu cuenta, pero siempre en base a lo que ellos te han enseñado o al temario. Indicaciones, pues eso, la estructura del texto en cuestión y un lenguaje formal. (21:23)

Si siempre me han comentado que tiene que tener una introducción, donde introduces de qué vas a hablar en temas más generales, después el cuerpo donde ahí puedes, de una forma más informal, o más personal, o más objetiva, explicar el contenido tan... Y puede tener las partes que consideres, y una conclusión para resumir las ideas más generales que se han tratado a lo largo del cuerpo. (25:22)

(...) las pautas a veces, no siempre, pero a veces te dicen, pues, primero tienes que hablar de esto, una introducción, luego un desarrollo, luego la conclusión, básicamente eso. (29:3)

Además, señalan que los docentes les suelen indicar que los textos deben, además de estar redactados adecuadamente, responder a lo que se les está solicitando.

Claro, depende de la asignatura. Me piden también que el texto esté bien redactado, pero que tenga sentido, tenga sentido a lo que me están preguntando. Que tenga relación el texto a la pregunta que me hagan, bien sea en un examen, en un trabajo, que tenga sentido y que, además, el tema esté escrito de manera cohesionada. (13:26)

Por otra parte, mencionan que han recibido indicaciones sobre dónde y cómo seleccionar la información para documentarse antes de redactar los textos solicitados o bien les han provisto ejemplos de los textos requeridos.

Entonces cuando llegas aquí, sí que te ves enfrentado a trabajos mucho más densos que llevan a reflexión, una investigación, entonces sí que la pauta de los profesores de: "podéis buscar en tales sitios para uso de información, pero no la pongáis tal cual", entonces sí que te lleva un proceso de primero buscar, después leer y comprender, seleccionar cosas de diferentes sitios... (24:44)

Y hay otros que sí que te lo dan mucho más pautado, que te suben al Aula Virtual diferentes guías de ejemplos, incluso para que lo veas. (24:48)

Pues la verdad es que sí, porque cuando entré en la universidad sí que noté un cambio bastante brusco desde el instituto aquí y al principio sí que iba un poco más perdida en cuanto a los trabajos, que son trabajo de investigación, más científicos. Y... Pues... No... conocíamos ni normas APA, ni cómo citar. Y al principio sí que iba un poco más perdida, pero después ha habido profesores que me han ayudado mucho. O sea, nos han dado pautas en cómo elaborarlo, lo correcto. Y la verdad es que sí que he notado un progreso. (25:4)

(...) Nos han enseñado modelos, por ejemplo, tenemos que hacer una carta formal, cómo se estructura una carta formal. (11:27)

Así como también, otros estudiantes señalan que sus docentes les han indicado las características y los elementos que deben contener los textos solicitados según la tipología textual que se les está exigiendo.

Los textos, por ejemplo, expositivos, más de no dar tu opinión, estar más alejado, ¿sabes?, ser mucho más objetivo, los argumentativos, obviamente, tener tu parte de argumentación. De argumentativas, estar más metido en el texto y armas tu opinión, luego también, ya no más de la universidad, sino a lo mejor en época de segundo de bachillerato y tal, lo recuerdo más en valenciano que en castellano, de aprender más fórmulas, más palabras, más vocabulario académico que puedas emplear más. (23:29)

Por otra parte, varios estudiantes señalan que sus profesores les han entregado indicaciones sobre la importancia de seguir las fases del proceso de escritura para obtener un desempeño óptimo en la tarea encomendada, es decir, que realicen una planificación de su escrito, principalmente que busquen información, generen, seleccionen y organicen las ideas; elaboren un borrador, que luego textualicen, otorgando principal importancia a la organización y jerarquización de las ideas; sin embargo, los estudiantes, no profundizan si esto es a nivel local o global; y, finalmente que revisen el texto, recalcando que esta última fase es de suma importancia.

Pues a ver la mayoría lo que nos piden es, antes de escribir nada, pensar qué queremos escribir, qué es lo que vamos a escribir. Hacer como una lluvia de ideas, de decir, pues, si vamos a hacer una redacción, por ejemplo, en inglés, que hemos tenido una recientemente. Pues primero pensar qué ideas necesitamos incluir porque son muy importantes. Entonces las escribimos en formato lista, así algo informal. Y luego lo que tratamos de hacer es, qué es lo que debemos decir primero de estas ideas, qué es lo más relevante y poner un orden entre esas ideas. (9:33)

Sí, a ver, es que depende del profesor, también de la asignatura, pero normalmente sí, buscar información previa relacionada con el tema del texto que vayas a escribir, te la lees y una vez, has leído esas, extraes las ideas principales del texto y sobre de eso ya tú mediante tu opinión y lo que has leído, construyes el texto, más o menos. También las partes que debe tener un texto, introducción, diríamos el tema principal y después una conclusión. Y ahora estoy, yo, por ejemplo, estoy haciendo la especialidad de Inglés y ahí sí que te orientan más a la hora de escribir un texto, porque el inglés es como muy marcado, según el tipo de texto que escribas tienes que seguir unas pautas u otras. (10:27)

Pues yo creo que todos, como que resaltar lo mismo. Primero planificar, ante todo, pensar lo que vamos a escribir, que a mí, por ejemplo eso me ha ayudado un montón, porque yo sí que lo planificaba, pero a lo mejor veníamos de un segundo de bachiller donde no teníamos tanto tiempo, y era como, llegábamos, veíamos la pregunta y decíamos: "Bua, me la sé." Y yo ahora voy a un examen, sé que me va a sobrar tiempo, porque en casi todos normalmente te sobra tiempo en dos horas. Y dices: "Bua, pues voy a poner esto. Sí, yo sí voy a poner esto. Esto es importante que lo diga, no sé qué entonces planificar, lo haces y sobre todo también la revisión. Porque cuando estás nerviosa, yo por ejemplo la acentuación. Vas nerviosa, lo escribes, no sé qué y luego repasas y dices: "Madre mía, si he tenido veinte faltas. Hubiese podido tener veinte faltas". (6:2)

Sí. Pues que primero me haga un esquema aparte y que ponga introducción, desarrollo o conclusiones, antes de hacer el escrito. Una vez haya hecho el escrito que lo revise. Y que si es necesario lo vuelva a escribir. Y poco más. (12:5)

Que primero haga un esquema, para saber las ideas que tú quieres poner y luego ya organizarte mentalmente lo que tú vas a escribir, porque tampoco se ve bien escribir y que luego de repente digas: "Ah mira, me falta algo de escribir aquí" y haces un tachón o lo intentas poner ahí por encima y se ve feamente el escrito, después de eso empezar a escribir bien ya, o previamente hacer un borrador con lo que tú quieres escribir y ya luego pasarlo, pero claro eso ya sería mucha faena y eso es básicamente lo que nos dicen nuestros profesores, tener las ideas bien estructuradas para no olvidarte de cosas que quieras escribir. (30:5)

Sí. Sobre todo, nos dicen, pues, que no escribamos el texto de repente. O sea, que no nos tiremos a la piscina en el primer momento, sino que realmente para construir un texto cohesionado, adecuado, etc., tiene que primero haber una planificación de ideas y una lluvia de ideas que recoja todo lo que quieres plasmar en un texto a lo mejor de trescientas palabras o de una hoja, para que luego, a la hora de escribirlo tenga coherencia. Entonces, yo creo que, sobre todo, pues eso, que planifiquemos, pautas de planificación antes del texto, y luego también revisar el texto. Ahí también nos han incidido mucho en que cuando acabemos de escribir un texto lo revisemos, porque es super importante. Muchas veces escribimos un texto en un examen y, como no nos da tiempo, lo entregamos y a lo mejor luego está lleno de faltas o de tildes, etcétera. Y hay que revisarlo porque, al fin y al cabo, se lo estás entregando a un docente y tú vas a ser docente. Entonces tienes que ser consciente de eso. (22:44)

A pesar de lo anterior, algunos estudiantes señalan que proporcionar este tipo de indicaciones es algo por lo que se preocupan solo unos pocos docentes, por lo que no suelen ser frecuentes.

(...) salvo uno o dos profesores que sí que te dicen: “Primero deberías hacer esto, deberías mirar esto otro, deberías hacer esto, me deberías de enseñar el texto para que yo te lo corrija para ver por dónde vas, deberías de venir a esta tutoría”, y te lo corrigen y tal, excepto dos profesores, todos los demás te entregan unas pautas escritas y ya te las apañarás. Y cuando me entregues el trabajo, y te dé la nota, ya sabrás cómo está. (20:14)

### **6.1.3. Categoría: Retroalimentación**

Otro aspecto relacionado con la atención didáctica de la escritura académica es la *retroalimentación o feedback*, la cual se puede entender como el proceso que permite a los estudiantes recibir información sobre su desempeño en las tareas o actividades encomendadas por sus docentes, por lo que, permite tanto al profesor como a los alumnos identificar los logros, así como también, los aspectos que deben ser mejorados para alcanzar un desempeño adecuado.

Dentro de este aspecto, se observa que algunos de los educandos perciben no recibir una *retroalimentación suficiente* sobre los textos que escriben o bien, que no existe la retroalimentación (*ausencia de retroalimentación*), dado que solo se entrega la calificación final de la actividad de escritura solicitada.

Se observa que varios estudiantes manifiestan que sus docentes no les proporcionan una retroalimentación adecuada o suficiente sobre su desempeño en cuanto a la forma de escribir.

A ver yo pienso que no, en algunos casos sí, pero yo creo que muchas veces hacemos todo lo que nos piden, pero, aun así, luego es como que quieren más y no sabes por donde sacarlo porque ya has hecho todo lo que ellos te han pedido. (7:24)

Pero... Es que aquí en la universidad no me han dicho nada de eso. Puede que, en inglés, en primero, nos dijeran escribe este tipo de texto, tienes que tener esto, esto y esto. Si lo escribías mal te lo corregía, pero en las demás asignaturas creo que se da por hecho. (8:33)

Pero claro, eso también considero que es un trabajo de cada uno. Que te dé las pautas y que te digan en qué fallas, y que te corrijan y que te digan en qué está mal, pero si tú no produces y no realizas, obviamente no lo practicas.

Entrevistadora: Claro. ¿Y acá en Magisterio se da mucho, eso de que te digan en qué te equivocaste, en qué debes mejorar...?

No. La única experiencia que tuve fue con (profesora X) y (profesora Y), creo que se llamaba la otra chica. Fueron las únicas que me lo dijeron. También a lo mejor porque era una asignatura más destinada a lingüística. Pero, por ejemplo, en otras asignaturas donde solo tenías que escribir, por ejemplo, dos o tres preguntas escritas largas, desarrolladas, me han dicho: "No es tan coherente", pero nunca me han dicho el porqué, o esto está mal o esto está bien. (27:31)

Por tanto, de acuerdo con algunos estudiantes, en caso de que la retroalimentación exista, esta se centra en aspectos referidos al contenido (*Aspectos retroalimentados*) y, en la misma línea señalan que los docentes muchas veces priorizan el *feedback* de este aspecto por sobre la forma en que el texto está escrito.

Tú entregas un trabajo y nunca te van a venir a decir, pues te dan la nota, o en algún caso algún aspecto de contenido, pero no cómo podríamos mejorar, por ejemplo, sobre la escritura. (2:9)

O sea tenemos el trabajo, nos ponen una nota final. Entonces tenemos mal a lo mejor algo. Pues de un contenido sí, pero si es algo de escribir no nos dicen: "Pues a lo mejor estaría mejor si hubieses puesto aquí una coma porque..." O sea, por ejemplo, lo de las comas, punto y coma son cosas que hemos dado en primaria pero que tampoco durante todo nuestro sistema escolar nos han dicho como aplicarla. (4:20)

Me han dado retroalimentación Sí que me han dicho a lo mejor podrías hablar... Haber hablado más de este tema, hubiera estado bien que hubieras investigado más sobre esto, pero no una cuestión general del texto, sino que lo mejor del cuerpo de trabajo, de lo que ellos me pedían, había algún aspecto que podría haber desarrollado más.

Pero creo que no está en lo textual sino en el contenido. (17:29)

Adicionalmente, hay estudiantes que son mucho más tajantes con su percepción y señalan que normalmente sus docentes no les proporcionan *feedback* sobre cómo ha sido su desempeño en la redacción del texto.

O sea, normalmente los profesores no nos dan *feedback* de cómo hemos escrito.

Entrevistadora: ¿No les dan?

No, ninguno. (4:19)

Entrevistadora: Y cuando tú entregas un trabajo por lo general, ¿tus profesores suelen devolvértelos con indicaciones? ¿Te dan *feedback* de en qué te equivocaste? ¿Qué podrías mejorar?

La mayoría, no. La mayoría solo pone la nota. (25:34)

Adicionalmente, es posible extraer del discurso de los estudiantes que cuando existe retroalimentación, esta puede ser sobre distintos aspectos (*Aspectos retroalimentados*), tales como elementos discursivos, aspectos del contenido o elementos ortográficos, los cuales pueden ser observados en la nube de palabras, ya que, tal como se aprecia en la Figura 6.4, las palabras que más se repiten y resaltan son: contenido, faltas, coma, pautas, expresión, coherencia, cohesión, párrafo, etc.

**Figura 6.4.** Nube de palabras del código aspectos retroalimentados.

(Fuente: Elaboración propia)



En cuanto a la *retroalimentación de aspectos discursivos*, los estudiantes manifiestan que algunos de sus profesores se centran en corregir y retroalimentar la forma de escribir.

Sí, sí, claro, porque siempre pienso que hay una retroalimentación. Cuando tú le envías. Hay ocasiones que tú envías el trabajo al profesor y él te contesta y te dice: "Ay esto no me ha gustado mucho como lo has escrito, me gustaría más que lo escribieras de tal manera" o "Esto no lo pongas que es mejor que...". Pues eso. (13:12)

A veces, cuando yo envío un texto, sí que me dicen: "Lo puedes mejorar de tal manera", pero de primeras nunca me han dicho qué tengo que hacer para escribir bien, no.

Entrevistadora: Vale. ¿No te han dicho: "a la hora de redactar un texto, tienes que tener en cuenta tal y tales cosas para que esté bien"?

No, eso al fin y al cabo es conforme envío trabajos y ellos me lo devuelven corregido. Yo veo realmente si me dicen: "Este párrafo lo puedes escribir de tal manera". Yo con



eso sí que he aprendido, pero de primeras no me han dicho: "Para escribir un texto bien, tienes que hacer esto". (32:18)

En lo que respecta a la *retroalimentación de aspectos superficiales*, esta se focaliza principalmente en cuestiones de ortografía y puntuación.

Pues, lo que te he dicho anteriormente. En la Universidad me revisan mucho el texto, varias veces, por las faltas, por la coherencia. (10:31)

Sí. Por ejemplo, creo recordar una semana anterior a la representación, le enviábamos casi todos los grupos el guion, iba corrigiendo las faltas, o a ver qué le parecía, o sugerencias... (26:34)

De igual forma, se aprecia que la retroalimentación sobre las actividades de escritura se puede dar en distintos momentos del proceso formativo (*momentos de la retroalimentación*); sin embargo, se observa una predominancia de esta una vez evaluado el texto.

Tú entregas un trabajo y nunca te van a venir a decir, pues te dan la nota, o en algún caso [retroalimentan] algún aspecto de contenido (...). (2:9)

Sí, dentro de la universidad, la verdad es que no he ido a muchas revisiones de exámenes, o sea, una vez hago el examen, la corrección como tal no la veo, porque a mí me envían directamente la nota, entonces yo veo la nota y digo: Pues, bien, me ha salido como yo esperaba, o no. Sí, que fui a alguna revisión, pero más de matemática, no era tanto de redactar, porque lo que es redactar normalmente siempre se me suele dar bastante mejor. (10:41)

En cambio, la retroalimentación durante el proceso de escritura es señalada en muy pocas ocasiones por parte de los estudiantes y cuando la mencionan, señalan que es realizada solo por una minoría de profesores.

Porque muchos de los profesores, por ejemplo, nos hacen hacer un trabajo, nos lo corrigen, nos ponen los errores y luego tenemos que volver a hacer ese trabajo, ya bien hecho.

Entrevistadora: Vale, pero ¿eso es la mayoría o la minoría?

La minoría. La minoría de profesores.

Entrevistadora: ¿En ese proceso de elaboración del guion, tuvieron retroalimentación del profesor? ¿*Feedback*?

Sí, por ejemplo, creo recordar una semana anterior a la representación, le enviábamos casi todos los grupos el guion (al docente), iba corrigiendo las faltas, o a ver qué le parecía, o sugerencias... (26:38)



Pues, sobre todo, yo creo que le dan mucha importancia a las faltas de ortografía. A que el texto no tenga... O sea, tenga todos los acentos que toque, todos los signos de puntuación, mayúsculas, todo. Creo que eso es lo principal. (9:5)

Bueno, eso depende del profesor, pero lo que te he dicho también antes, es lo mismo, las faltas de ortografía, yo creo que más y más para los profesores, porque no estamos haciendo (...). (10:12)

Asimismo, declaran que muchas veces cometer faltas de ortografía en la redacción de un texto acarrea penalizaciones como la suspensión de un examen.

A faltas de ortografía pienso que le dan más importancia, porque te dicen: “si haces X faltas de ortografía suspendes el examen”, o te bajan puntos por las faltas. Pues a lo mejor si estás nervioso o lo que sea, sí que se te olvida una, a ver eso no me parece muy bien, porque estás nervioso o lo que sea y se te olvida, pero también tienes que saber escribir bien, entonces es como un conflicto ahí que tengo yo porque a veces sí que te pones muy nervioso, te mareas mucho en los exámenes y piensas ¿eso estará bien escrito?, pero luego caes en la cuenta de que no, y entonces ya te van bajando puntos, no me parece bien eso. (30:11)

Por la manera de evaluarnos. Cuando vamos a tener el examen nos dice: "Si decís tantas faltas y tal". Entonces nos quitan tantos puntos. O sea, normalmente los profesores no nos dan *feedback* de cómo hemos escrito. (4:10)

Porque es un texto académico, entonces los profesores valoran que el texto no tiene. Aquí, si tienes dos o tres faltas graves, creo que te suspenden la asignatura directamente, ya paran de leer (10:40)

Para mí, escribir en la universidad, es también como una prueba, porque si, por ejemplo, hago una falta, me ha pasado asignatura de Ale [Aprendizaje de lectura y escritura] en el primer cuatrimestre, por una falta, me han suspendido el examen entero. Y eso a mí me obliga a volver a hacer el examen y jugármela de alguna manera a suspender y tener que repetir otra vez la asignatura. (11:1)

Bueno, sí, también cuentan las citas, o sea, sí tú escribes una cosa y a lo mejor no citas a alguien, es cómo que “¿De dónde ha sacado esa información?”, entonces también se fijan, también en eso. También pienso en su cohesión, en revisar el texto, la ortografía, en los conectores que utilizas para enlazar una parte con la otra. (31:29)

Otra dimensión que señalan los estudiantes que es considerada por los profesores al momento de evaluar sus producciones escritas es el *contenido*, sobre el cual señalan que tiene





Pero hay otros que dan más importancia a la forma en que tú te expresas. Si la forma en que tú te expresas es clara y es concisa, no te vas por las ramas, ni confundes conceptos, hay profesores que valoran más eso. Más la coherencia, digamos. (1:8)

Al momento de evaluarlos, pues yo creo que la coherencia, que esté bien estructurado y siga, si es un texto argumentativo, pues que siga sus pautas, ¿no? (3:9)

O sea, creo que le dan más peso a la cohesión, si plasmas que lo has entendido, a la coherencia. (27:13)

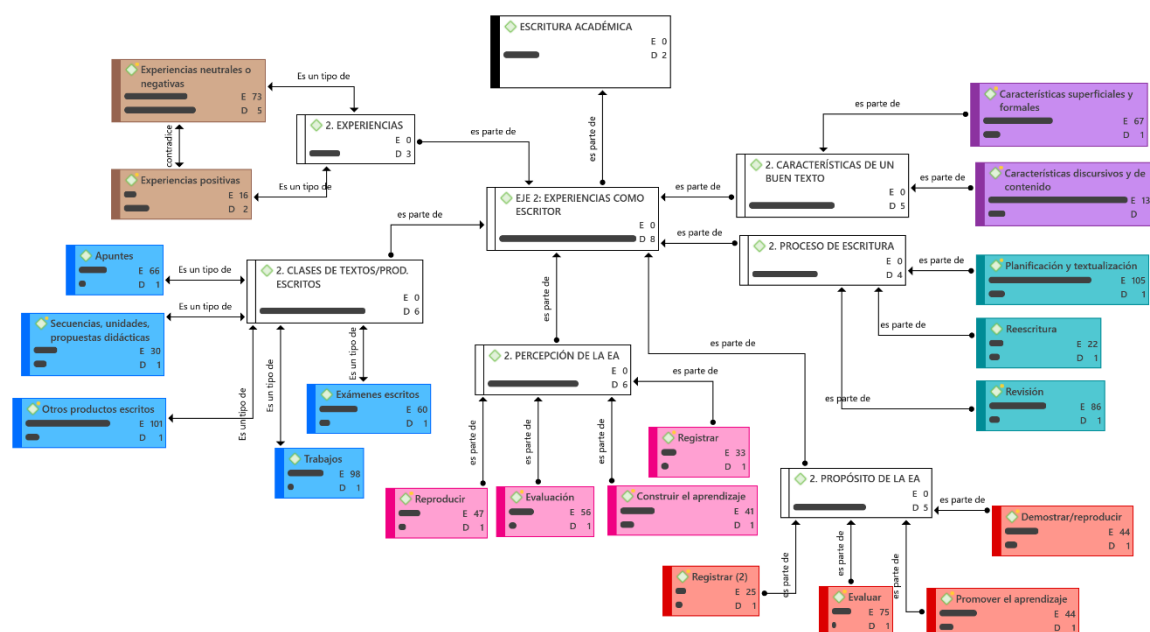
## 6.2. Eje temático 2: Experiencias como escritor en la universidad

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos a partir de la indagación en las experiencias como escritores que han vivenciado los estudiantes dentro de la comunidad universitaria. En la Figura 6.8 se ilustra el segundo eje temático, el cual está compuesto por seis categorías: 1. Percepción de la EA, 2. Propósitos de la EA, 3. Clases de textos, 4. Proceso de escritura, 5. Características de un buen texto y 6. Experiencias con la EA.

La primera categoría, *Percepción de la EA*, está conformada por los códigos: como reproducción, como forma de evaluación, como forma de registrar información y como construcción del aprendizaje. La segunda categoría, *Propósitos de la EA*, está constituida por los códigos: demostrar/reproducir, evaluar y promover el aprendizaje. La tercera categoría, *Clases de textos*, está integrada por los códigos: *apuntes, exámenes escritos, secuencias, unidades, propuestas didácticas, trabajos y otras* clases de textos. La cuarta categoría, *Proceso de escritura*, está formada por los códigos: *planificación y textualización, revisión y reescritura*. La quinta categoría, *Características de un buen texto*, la conforman los códigos: *características superficiales y formales y características discursivas y de contenido*. Por último, la sexta categoría, *Experiencias con la EA*, la integran los códigos: *experiencias positivas y experiencias neutrales o negativas*.

**Figura 6.8.** Mapa semántico del eje temático 2.

(Fuente: Elaboración propia)



### 6.2.1. Categoría: Percepciones sobre la escritura académica

La categoría *Percepciones sobre la escritura académica* recoge la información proporcionada por los estudiantes con relación al significado que le otorgan a la escritura en la universidad.

En primer lugar, se observa que los estudiantes asocian escribir en la universidad con la evaluación, es decir, la perciben como una *forma de evaluación* y, por tanto, es vista como un requisito externo para cumplir con las demandas del profesorado.

En la universidad, bueno a ver. Escribir en general no es, pues, comunicarse, no expresarse y en lo que es la universidad para mí escribir, pues, es tomar apuntes, de lo que das en la asignatura, de los conceptos y pues para luego también hacer el examen, en el examen escribes y no sé, es una manera, pues de explicarte... (3:1)

Pues escribir para mí en la universidad, es hacer algún examen, o algún trabajo, Y... ¿La segunda era?

Entrevistadora: La primera tiene que ver con: ¿Qué significa para ti escribir en la universidad?

Sí, la universidad. Sí, pues, escribir apuntes, exámenes o trabajos. (4:4)

A ver, yo "escribir en la universidad" lo enfoco a nivel académico, lo enfoco como para algo para entregar. O para hacerme mis apuntes. Pero siempre algo que luego me sirva para la prueba final o para la nota fina. O sea, no es por mi propia voluntad, es siempre con el objetivo de luego "esto me lo voy a estudiar" y "esto tengo que plasmarlo en el

examen". Y luego, a la hora del examen final, de la prueba final, trabajo final, o lo que sea, también implica escritura, pero dentro del ámbito de la universidad siempre es para el objetivo académico, pienso yo, de una nota final, un buen resultado, una evaluación de la escritura. (21:4)

A exámenes y cuando hago apuntes. Porque yo soy una persona que necesita hacer muchísimos apuntes, entonces intento siempre calcar exactamente o transcribir lo que la profesora o el profesor dice. Entonces para mí escribir es hacer apuntes, tanto en ordenador como a mano, y exámenes. (27:5)

Asimismo, algunos estudiantes manifiestan que para ellos escribir en la universidad está ligado a reproducir los conocimientos que les han sido enseñados, es decir, a plasmar los conocimientos adquiridos o memorizados en trabajos o exámenes.

Pues básicamente significa hacer trabajos, muy pocas asignaturas te piden escribir para expresar tus sentimientos o emociones, sino que va más dirigido a que escribas tus conocimientos en diferentes trabajos. (1:25)

Bueno, escribir en la universidad, yo creo que es un poco plasmar de manera escrita así para poder mantenerlo en el tiempo, pues el conocimiento que... Que adquirimos, ¿no? (2:1)

Sí, pues exámenes que es mi estudio, el PowerPoint o los apuntes que hecho yo en clase, depende de la asignatura y pues luego que memorizo, luego lo vuelco, esquemas también hago en casa para estudiar, o sea el resumen de los PowerPoint, de lo que dicen que es escribir, pues muy resumidos, con flechas para luego estudiármelo y en el examen ya es cuando lo redacto todo más, detallado. (4:23)

Pues dentro de la universidad, justo dentro de la universidad significa hacer trabajos. La mayor parte, porque fuera de hacer trabajos, no nos piden nunca nuestra opinión para nada, ni nada fuera de lo académico. (12:1)

Pues sobre todo escribir lo que dice el maestro en la clase para después estudiarlo manualísticamente. A veces, sí que para algún trabajo te piden alguna reflexión personal, que sí que reflexionas y dices más o menos lo que tú piensas, pero mayoritariamente, lo de, pues, repetir lo que ha dicho el maestro en clase. (14:1)

No obstante, otros estudiantes manifiestan que para ellos escribir en la universidad está ligado a *construir el aprendizaje*, es decir, perciben la escritura como una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera reflexiva, que les permite transformar el conocimiento desde su experiencia, así como crear nuevas ideas y conocimientos.



Bueno, pues esos trabajos normalmente requieren una investigación detrás y que los relaciones con la asignatura. Entonces, va enfocado a que amplíes tu conocimiento, además de reforzar ciertos conceptos de la asignatura que ya se supone que has adquirido. (1:30) (...) tienes tú que inventarte ciertas cosas. Tienes que plasmar tus ideas en el papel. Entonces tienes que redactar de cierta forma, que quede todo lo que tú piensas plasmado. Es decir, convertir tus ideas en una buena redacción. (1:31)

Pues para mí significa expresar mis pensamientos, mis conocimientos que he aprendido aquí y en mi vida académica. Y también significa expresarme con libertad porque de normal lo que nos piden es sobre lo que pensamos y sobre lo que hemos aprendido, de lo que nos han dicho nuestros profesores. (15:3)

Pues para mí realmente escribir en la universidad significa plasmar sobre todo mis ideas en cuanto a, por ejemplo, en una asignatura, pues de lengua, yo creo que reflexionar acerca de los diferentes textos que podemos encontrar en la universidad, los recursos en cuanto a educativos y tal. Yo creo que saber cómo realizar un texto adecuadamente, sobre todo cohesionado, organizado, con una estructura concreta, ya que luego, en un futuro, al ser docentes, yo creo que necesitamos sobre todo tener nuestras ideas organizadas y estructuradas, pues, si no, al fin y al cabo, el discurso que tenemos en nuestra cabeza no va a ningún lado. (22:1)

(...) escribir para tú planificarte la información y exponerla, por ejemplo, cuando tenemos que hacer una exposición. Te organizas la información para aprendértela y hacer la exposición. O escribir a la hora de evaluarnos, que es a lo mejor más académico y más formal, partiendo de algo estudiado, que también lo aprendes si tú lo redactas. (24:22)

Yo creo que la escritura, en el momento en que escribes, creo que afianzas los conocimientos. Supongo que la finalidad es que para que tú también estés segura de lo que estás aprendiendo. En el momento que estás atendiendo en clase o estás estudiando en tu casa, en el momento en que lo escribes, lo pasas a papel, lo pasas a texto, creo que asumes lo que has aprendido muchísimo más. Supongo que la finalidad de aquí, de la universidad, es esa. Que estemos seguros de lo que estamos aprendiendo y que lo que estamos aprendiendo tiene coherencia y que está bien organizado, porque puedes tener una idea y otra que están conectadas, pero claro, si tú no lo sabes expresar bien, por mucho que estén conectadas si tú no lo expresas bien, pues no está claro, vamos. (27:3)

Además de lo anterior, los estudiantes indican que perciben escribir en la universidad como una manera de buscar y registrar información o conocimiento, ya sea para estudiar o para dejar

un registro de las actividades realizadas. Por lo mismo, asocian esta escritura con la toma de apuntes, la realización de trabajos o exámenes.

En la universidad, bueno a ver. Escribir en general no es, pues, comunicarse, no expresarse y en lo que es la universidad para mí escribir, pues, es tomar apuntes, de lo que das en la asignatura, de los conceptos y pues para luego también hacer el examen, en el examen escribes y no sé, es una manera, pues de explicarte (3:1).

Pues escribir para mí en la universidad, es hacer algún examen, o algún trabajo, Y... ¿La segunda era?

Entrevistadora: La primera tiene que ver con: ¿Qué significa para ti escribir en la universidad?

Sí, la universidad. Sí, pues, escribir apuntes, exámenes o trabajos. (4:4)

Pues para mí escribir en la universidad es recoger todo tipo de información, tanto de los profesores, hacer trabajos en los exámenes, cualquier tipo de anotación, organizarme en la agenda, referente a todo eso. Durante, vamos, desde que entramos a las ocho de la mañana hasta que nos vamos de estudiar o de acabar las clases, estamos todo el rato escribiendo, es fundamental. (6:3)

Bueno, yo estoy muy acostumbrada a escribir. Escribo como una historia, entonces, suelo utilizar la escritura. Pero para la universidad solo la empleo para hacer los apuntes o los trabajos. Es como utilizo vocabulario más formal, más técnico y lo otro es más libre, entonces, aquí solo la utilizo para eso. (8:30)

Básicamente eso, casi todas las tareas que tenemos son de redactar información, buscar, ponerlo con tu... parafraseando con tus palabras y casi nunca, yo creo recordar que, prácticamente nunca nos han dado esa libertad de poder escribir por tu cuenta algo, no sé. (18:7)

Por otra parte, de las ideas que expresan los estudiantes sobre cómo perciben la escritura en la universidad, llama la atención la diferencia que realizan entre escribir a mano y la escritura mediante ordenador, dado que hay una tendencia a considerar que cuando escriben por ordenador, realmente no es escritura, ya que los programas computacionales les proporcionan herramientas de corrección ortográfica, gramatical y de estilo.

Pues a ver, también es cierto que, a la hora de tomar apuntes, no lo hago a mano, también es verdad, lo hago a ordenador. Entonces a lo mejor ese proceso de escritura no es tan como tal a mano, pero es un método rápido de escribir porque tampoco te da tiempo a otra cosa y el examen igual, el examen es escribir muy rápido y quizás hay veces que no

te da tiempo como a disfrutar de ello, por así decirlo, es como un proceso rápido, que tampoco reflexionas, la verdad. (3:28)

Es diferente porque de normal yo los textos los hago por ordenador, entonces es más fácil corregir cosas anteriores. Cuando hago un examen intento primero pensar mucho, porque luego no lo voy a poder corregir, porque no suelo tener tanto tiempo. Entonces me lo estructuro bien en la cabeza y luego lo voy plasmando. (15:34)

La escritura académica al final es un ordenador, y el ordenador, pues, al final queda frío, ¿no? Al final acabas plasmando unas ideas y acabas modificándolas, entonces la escritura a mano cuesta más de borrar metafóricamente, cuesta más lo que escribes, lo escribes de otra manera, no sé, fluye más, yo creo que fluye más a mano o es que soy más mayor, también, la edad condiciona y las nuevas tecnologías, pues, plasman un, no sé, me da la impresión de que les falta, pues, eso, ese toque personal que le quita a un ordenador. (16:40)

Más que nada escribimos más para tomar apuntes y en los exámenes también, lo que sí que creo que ahora ya no escribimos mucho porque utilizamos los ordenadores. Y si escribimos en *Word* o lo que sea, ya nos autocorriges, entonces escribir básicamente sería solo en el examen. (30:2)

### **6.2.2. Categoría: Propósitos de la escritura académica**

La categoría *Propósito de la EA* recopila información acerca de cómo perciben los estudiantes el objetivo que persigue la universidad al hacerlos escribir. Uno de los propósitos de la EA que perciben los educandos es que les solicitan escribir para evaluar su desempeño en las diferentes asignaturas.

Yo creo que prácticamente es el modelo de evaluación que tiene la universidad, porque sí, o sea, en muchas ocasiones se prefiere en la escritura, si en algún momento se tiene que venir a reclamar a un examen o algo. Siempre prefieren tenerlo escrito a manera de texto y permanezca luego en el tiempo, no sé. (2:40)

Yo creo que con el propósito de evaluarlos.

Entrevistadora: ¿Solo evaluarlos?

Yo creo que sí. (4:16)

Con el objetivo de evaluar unos conocimientos, los objetivos de corrección. (12:3)

Vale, a ver yo allí la cuestión que veo es que tenemos que escribir para que se evalúe un trabajo.

De alguna manera no escribimos para que se... no, no se nos evalúa la escritura en sí, sí que es verdad que, pues, al final para que un trabajo esté bien, en cuanto vamos a ver, en un trabajo al final, lo que nos evalúan son como los conocimientos, ¿no? (17:5)

Para evaluarte. Única y exclusivamente, porque para beneficio de nosotros nada. O sea, solo utilizan la escritura única y exclusivamente para evaluarte. No te piden: "Escribe esto porque te apetezca". No, o "escribes porque te evalúo o escribes esto porque te voy a evaluar". (20:3)

Adicionalmente, y en cierta manera relacionado con el propósito anterior, los estudiantes manifiestan que la escritura académica también se utiliza con el propósito de que ellos puedan *demostrar o reproducir* los conocimientos que han adquirido.

Pues básicamente significa hacer trabajos, muy pocas asignaturas te piden escribir para expresar tus sentimientos o emociones, sino que va más dirigido a que escribas tus conocimientos en diferentes trabajos. (1:25)

Para poder mantener, pues, sí, este conocimiento que estoy diciendo, para poder adquirirlo y luego poder plasmarlo en un examen. (2:4)

¿Con qué propósitos? Pues, diversos, pero principalmente de transmitir información, transmitir conocimiento, dar tu punto de vista sobre algún tema, argumentar y básicamente esos (...) (10:10)

(...) o creo que es para saber si las expectativas de una asignatura se han cumplido; para saber si has adquirido todos los conocimientos y bueno a través de la escritura, pues, lo plasmamos en un folio y lo transmitimos a la otra persona, porque eso es lo que yo pienso que muchas veces en vez de un diálogo o una prueba oral lo que se hace es directamente, pues, un examen un texto y entonces, sí que es verdad que es lo que más valoran los profesores de esta universidad yo creo, la escritura. (15:9)

Yo creo que es como el canal o la vía para mostrar que se han asimilado ciertos conocimientos de una asignatura. Realmente se utiliza para eso, porque actividades, así como mucho más didácticas a la hora de escribir o más creativas, no se realizan hoy en día aquí en la universidad. Por lo menos personalmente y en mi curso, no, porque siempre suelen ser bastante pautadas y llevan bastantes instrucciones para hacer textos. O sea, no te dejan escribir libremente o a lo mejor de una forma mucho más creativa, sino que siempre es un texto bastante cerrado, por decirlo así, lo que tenemos lo que tenemos que escribir. (22:8)

A ver, yo creo que para que tú plasmes tu conocimiento primordialmente, pero también para asegurar de que tú... A ver, yo creo que en la universidad requieren personas críticas

con alto nivel académico, vale. Y mediante la escritura es como se plasma todo eso, sabes. Como tú demuestras que tú sabes todo esto, sabes. Aunque tú hagas entrevistas orales, hagas conferencias o tal, detrás de eso siempre va a ver un documento escrito, ¿sabes? Entonces yo creo que se utiliza para demostrar y para si..., imagino, era para eso. (23:10)

Yo creo, y para investigar, demostrar, no me sale la palabra ¿Cómo se llama? Para mostrarle a la gente, ¿sabes lo que te quiero decir? (23:10)

Por otra parte, los estudiantes señalan que en la universidad se utiliza la escritura con el propósito de *promover el aprendizaje* en los estudiantes, es decir, por medio de ella se busca favorecer el desarrollo del pensamiento y la creación de conocimientos, así como también contribuir a la mejora de la expresión escrita de los alumnos.

Yo creo que es a que aparezcan conceptos que has ido trabajando y que los relaciones con las investigaciones que tú has ido realizando. Es decir, que relaciones los conceptos que has trabajado en la asignatura con la investigación sobre ese tema que tú has hecho por tu cuenta, y que seas capaz de relacionarlos y que expongas las ideas de forma clara y coherente. (1:12)

Qué difícil, a ver, pues no sé, también que aprendamos a comunicarnos mejor como maestros y como profesionales, por lo que he dicho antes, de que aprendas, que no escribas así *arreu* que sepas escribir más formalmente, ¿no? Si haces un trabajo o también para nosotros, que vamos a ser maestros, tenemos que saber escribir bien, si vamos a enseñar a alumnos, entonces también, supongo que sea ese el propósito que escribamos bien para enseñarnos a escribir bien. (5:3)

A ver, yo pienso que me hacen escribir... Se supone que para que mejoremos, ¿no?

Porque muchos de los profesores, por ejemplo, nos hacen hacer un trabajo, nos lo corrigen, nos ponen los errores y luego tenemos que volver a hacer ese trabajo, ya bien hecho. (7:16)

También pienso que influye el profesorado porque igual muchos profesores tienen un objetivo de la escritura o esperan algo de nosotros diferente en cada asignatura. Pero yo creo que la mayoría de lo que se comparte es que sepamos escribir bien, redactar buenos textos y creo que ese es el principal fin y por el que se da esta importancia a la escritura. (9:11)

Yo creo que la escritura, en el momento en que escribes, creo que afianzas los conocimientos. Supongo que la finalidad es que para que tú también estés segura de lo que estás aprendiendo. En el momento que estás atendiendo en clase o estás estudiando

en tu casa, en el momento en que lo escribes, lo pasas a papel, lo pasas a texto, creo que asumes lo que has aprendido muchísimo más. Supongo que la finalidad de aquí, de la universidad, es esa. Que estemos seguros de lo que estamos aprendiendo y que lo que estamos aprendiendo tiene coherencia y que está bien organizado, porque puedes tener una idea y otra que están conectadas, pero claro, si tú no lo sabes expresar bien, por mucho que estén conectadas si tú no lo expresas bien, pues no está claro, vamos. (27:3)

### **6.2.3. Categoría: Clases de textos que se escriben en la universidad/Productos escritos**

La categoría *Clases de textos que se escriben en la universidad* aborda la información proporcionada por los estudiantes acerca de los textos que han elaborado en las diferentes asignaturas cursadas durante la carrera.

Del análisis de las entrevistas se observa que la clase de texto más nombrada es la de *trabajos*; sin embargo, no representa un producto escrito homogéneo, sino que adopta diversas características en función de quien lo nombre o explique.

Trabajos que, justamente, en la universidad y en este tipo de carrera, creo que son muy requeridos los trabajos. Entonces, creo que es algo realmente importante escribir y, sobre todo, hacerlo de una forma adecuada, para poder responder a todo lo que se nos plantea (9:6)

(...) A la hora de hacer trabajos, la escritura también es importante, claro, no solo en los exámenes. Aquí se hacen muchos trabajos también... (10:18)

Pues dentro de la universidad, justo dentro de la universidad significa hacer trabajos. La mayor parte, porque fuera de hacer trabajos, no nos piden nunca nuestra opinión para nada, ni nada fuera de lo académico. (12:1)

A ver, sí, sí, la practico de cara a lo que es la realización de trabajos, preparación de exámenes, pero yo qué sé, la escritura en sí para otros fines, no sé, no la practicamos. (13:4)

Pues realmente, aquí lo que hago es escribir para hacer trabajos, básicamente. (29:5)

Es posible percibir que algunos estudiantes clasifican los trabajos en dos tipos, por un lado, están los teóricos y, por otro lado, los prácticos.

Vale, en primero y segundo eran clases más teóricas, entonces iba más enfocado a trabajos sobre, temas que te daban. Por ejemplo, en primero hice un trabajo contrastivo entre lengua valenciana y castellana. En segundo hice también un trabajo de ciencias, sobre la naturaleza. Eran más trabajos teóricos, mientras que este ha sido un trabajo

tanto teórico como práctico, porque tú tenías que inventarte las actividades, darles un sentido, hacer una estructura de ellas. (1:16)

Sí. Pues he hecho la historia lingüística, que era comentar todo lo que yo había estudiado de lenguas. O, si eso es lo que había estudiado, lo que hablaba, también hago apuntes en clases y trabajos, pero todos los trabajos es que se centran principalmente en elaborar actividades, en hacer propuestas didácticas. (8:13)

Entrevistadora: Ese tipo de escritos, ¿cómo los llaman?

¿Cómo los llaman?, engloban lo que es trabajo. Luego, por ejemplo, también podemos hacer redacciones, también muchas veces se nos pide hacer redacciones, como estoy en la especialidad de Inglés, pues sobre todo la asignatura de inglés, nos dicen, o sea: "a partir de este tema escribir por parejas o individualmente una redacción". Eso no es tan común como los trabajos que es pues: "define tal concepto ¿Qué características tiene?". Lo que es un trabajo académico y algo más individual son las redacciones, pero que no son tan comunes... (9:30)

(...) A lo mejor el año pasado sí que hacía más trabajos de un tema concreto y simplemente investigarlo. Entonces, es más aportar información explicando eso (...) Porque este año ha sido más rollo: ¿Cómo hago esto? Cómo tal, es más un proceso y el otro es más como las bases teóricas. Redactar más teórico, más investigación (24:23)

Asimismo, señalan que estos trabajos pueden ser grupales o individuales.

He redactado trabajos grupales, individuales, (...). (2:44)

Pues yo creo que para lo que te he dicho. Básicamente, exámenes y trabajos que hagamos tanto individuales como grupales. (7:13)

Pues las experiencias de escrituras básicamente en la universidad, yo creo que van dirigidas sobre todo a trabajos que nos mandan, exámenes, pues, a trabajos en grupo, individuales... (7:25)

Bueno, siempre que escribimos en la universidad tenemos dos partes de escribir, una es los apuntes personales que tomamos durante las clases y la otra parte de escritura es la realización de trabajos que normalmente suele ser en grupo. (17:2)

De igual forma, se observa que la elaboración de estos trabajos está vinculada a un proceso de evaluación y calificación.

Yo creo que no. Que es solo para evaluar los trabajos y luego en el examen. (4:17)

Mi experiencia de escritura sería, eso, para hacer trabajos, responder a preguntas por parte de los profesores y como algo que me van a corregir. Estoy condicionada cuando

escribo en la universidad porque me van a corregir y sobre lo que yo escriba me van a puntuar. (12:2)

Vale, a ver yo allí la cuestión que veo es que tenemos que escribir para que se evalúe un trabajo.

De alguna manera no escribimos para que se... no, no se nos evalúa la escritura en sí, sí que es verdad que, pues, al final, para que un trabajo esté bien en cuanto, vamos a ver, en un trabajo al final, lo que nos evalúan son como los conocimientos, ¿no? (17:1)

Otra característica que añaden a los trabajos es que en su elaboración se emplea un vocabulario formal y específico, se respeta la tipología textual solicitada, entre otros.

Pero para la universidad solo la empleo para hacer los apuntes o los trabajos. Es como utilizo vocabulario más formal, más técnico. (8:5)

Y en cuanto a los trabajos escritos, sí que es verdad que cuidamos mucho más la tipología textual que estamos usando, ya que es algo que va a ser evaluado y va a ser revisado por un profesor y es parte de nuestra nota al final. (17:4)

Adicionalmente, se extrae que la palabra *trabajos* es más bien una etiqueta genérica que engloba a diversas clases de textos, como por ejemplo, a las memorias de práctica, unidades didácticas, proyectos de investigación, análisis lingüístico, entre otros.

Porque luego, realmente lo que más realizamos son trabajos, entonces lo que más escribimos es en un trabajo largo que tiene todos sus puntos, entonces, si es una práctica individual momentánea es reseñas, yo creo.

Entrevistadora: ¿Y los trabajos que te son más extensos, qué son: secuencia didáctica, memoria de práctica?

Exacto, memoria, unidades didácticas, proyectos de investigación, de encuestas también, hemos hecho de todo un poco, la verdad es que hemos trabajado, entonces tienen su parte inicial, su introducción, sus puntos que siguen al índice, su conclusión, su valoración (15:14)

Textos expositivos, no sé, también trabajos.

Entrevistadora: ¿Trabajos de qué tipo?

De tipo expositivo, casi siempre. (19:15)

Mira, uno (trabajo) de esta profesora fue el contrastivo. Un trabajo bueno, en primero fue, perdón, el de primero fue un trabajo contrastivo entre el castellano y el valenciano, de lengua, no sé si tuvimos que buscar fuentes, en libros, gramáticas, etcétera. El trabajo



de ella fue, ¿qué fue?, fue sobre una lengua extranjera, o sea, un análisis lingüístico sobre, por ejemplo, en mi caso fue el polaco (23:20)

Los demás son todos trabajos de coger el currículum e ir mirando y elegir un tema. Ir viendo: ¿qué quiero trabajar? Te pones a redactar tú partiendo de tu tema, tus propios objetivos, las propias cosas que vas a trabajar, cómo lo vas a evaluar y, pues eso, sí que tienes que partir un poco de los conocimientos que tengas, de los tipos de evaluación que hay primero para luego redactarlo... Y las actividades, pues, informarte un poco de cómo se trabaja en las aulas para luego redactar las actividades. Entonces nos piden mucho cómo se lo presentarías al profesor y cómo se lo presentarías al alumno. Tal cual pregunta-respuesta, y el otro más el proceso que llevarías a cabo de intervención. Todo eso. (24:22)

Otra clase de texto frecuentemente mencionado corresponde a los *apuntes*, los cuales corresponden a las notas que recogen los estudiantes sobre lo que expone el profesor durante las clases.

He redactado mis propios apuntes, yo cuando estoy en la clase recogiendo apuntes. (2:15)

No, creo que está más destinada, pues, a eso, a si tomas apuntes. Tomar apuntes de lo que se dice el profesor. (3:18)

Para mí significa simplemente al día de hoy tomar apuntes, sin ningún sentido mayor ahí. No sé si de ahí me vas a hacer otras preguntas, pero considero que simplemente se utiliza la escritura para tomar apuntes y aclarar ideas. (16:1)

En las clases son más, tus apuntes o tus notas más que nada. (23:16)

Asimismo, los estudiantes señalan que toman apuntes con el objetivo de registrar lo expresado por el docente en las clases para luego poder estudiar para el examen.

Entrevistadora: ¿Y sueles tomar apuntes?

Sí, con ordenador, pero sí.

Entrevistadora: ¿Y cuál es la finalidad de tomar esos apuntes?

Únicamente y exclusivamente para yo poder recordar lo que se está diciendo en clase para los exámenes. (2:39)

Pues, para cómo te decía, para acordarme de cosas, para coger apuntes, ya que hay profesores, por ejemplo, que no te facilitan esos apuntes o no te suben un *Power*, sino que son más clases más. Pues sí de hablar, él habla y tú tienes que recoger todo tipo de información o son Powers incompletos. (6:4)

¿Cotidianamente? Pues, por ejemplo, para tomar apuntes, ¿eso serviría no?

Diariamente en la universidad, últimamente, sobre todo este cuatrimestre, hay muchos profesores que llegan a clase y se ponen a hablar, y algunos no siguen un guion, entonces claro, pues tienes que tomar apuntes porque luego no sabes de qué han hablado. De eso creo yo, que es la tarea principal para que la uso. Sí, porque normalmente o para hacerme luego yo resúmenes para estudiar...

En casa también la uso, para escribir, para escribir textos o trabajos que se nos pide. (9:8)

Vale, pues, básicamente para mí lo que es la escritura en la universidad es, tomar los apuntes que en la mayoría de las asignaturas te recomiendan que recopiles y escribas para posteriormente estudiar. (10:1)

(...) y aquí en clase, tomar apuntes... Ahora que tenemos exámenes, me paso los apuntes en limpio en casa. Cuando doy clases de repaso también hago unos apuntes, pero sobre todo yo creo que más la escritura para comunicarme. (11:9)

A ver, yo "escribir en la universidad" lo enfoco a nivel académico, lo enfoco como para algo para entregar. O para hacerme mis apuntes. Pero siempre algo que luego me sirva para la prueba final o para la nota fina. O sea, no es por mi propia voluntad, es siempre con el objetivo de luego "esto me lo voy a estudiar" y "esto tengo que plasmarlo en el examen". Y luego, a la hora del examen final, de la prueba final, trabajo final, o lo que sea, también implica escritura, pero dentro del ámbito de la universidad siempre es para el objetivo académico, pienso yo, de una nota final, un buen resultado, una evaluación de la escritura. (21:4)

Otra clase de productos escritos que señalan los estudiantes que elaboran en la universidad son los *exámenes escritos*, los cuales tienen una finalidad estrictamente evaluativa, por lo que es visto como un requisito externo y ajeno.

A ver, sí, sí, la practico de cara a lo que es la realización de trabajos, preparación de exámenes, pero yo qué sé, la escritura en sí para otros fines, no sé, no la practicamos. (13:4)

Aquí en la universidad igual tienes un examen de una asignatura que realmente no te gusta, te obligan a estudiarlo y, además, hacer una redacción coherente, que es un poco más difícil, porque el tema no es de tu agrado. (11:7)

A ver, yo "escribir en la universidad" lo enfoco a nivel académico, lo enfoco como para algo para entregar. O para hacerme mis apuntes. Pero siempre algo que luego me sirva para la prueba final o para la nota fina. O sea, no es por mi propia voluntad, es siempre con el objetivo de luego "esto me lo voy a estudiar" y "esto tengo que plasmarlo en el

examen". Y luego, a la hora del examen final, de la prueba final, trabajo final, o lo que sea, también implica escritura, pero dentro del ámbito de la universidad siempre es para el objetivo académico, pienso yo, de una nota final, un buen resultado, una evaluación de la escritura. (21:4)

Se observa que los alumnos relacionan los exámenes con una escritura más bien reproductiva, en la cual deben volcar los contenidos teóricos que han estudiado.

Pues que en la universidad es un tema cerrado, que tienes... O sea, no puedes salir de ese tema, porque por ejemplo en los exámenes una pregunta cerrada que tú tienes que volcar toda la teoría que te has estudiado. (...) (4:2)

Pues cuando hay un tiempo limitado para hacer.

Entrevistadora: ¿En exámenes?

Sí, por ejemplo, aunque realmente los exámenes, pues, tú estudias y es memorizar, o sea, tú escribes y ya está.

También sí que es verdad que me estreso porque creo que no me va a dar tiempo, quiero hacerlo lo más cuidado posible, para que no tenga una escritura fea, por decirlo así. Y sí que es verdad que esa presión, pues, hace que tú vayas más rápido, que a lo mejor tengas más faltas de ortografía de las que sueles tener y no te das cuenta y eso, básicamente, el tiempo. (29:25)

Sin embargo, algunos educandos reconocen que últimamente esta clase de escritos han implicado la reflexión y análisis.

Sí, a ver, hay exámenes de todo. Luego, hay otros que no porque tienes que hacerlo tal cual te lo has aprendido, pero a ver, en general, el último curso, sí que me han tocado exámenes de cómo dar tu opinión o no sé, que es un caso práctico y tienes que decir cómo lo harías y claro, ahí tienes que practicar un poco cómo escribir. (5:9)

Así como también, que en ellos no solo se evalúan los contenidos teóricos estudiados, sino que también la forma de redactar dichos contenidos.

Pues básicamente eso, pues para realizar presentaciones, *PowerPoint*, trabajos en grupo. Básicamente, realizamos la escritura con el fin de realizar un trabajo y evaluarnos de la forma en que nosotros hemos escrito ese trabajo o también para la realización del examen, valoran en sí, cómo tú te has expresado, qué es aquello que has contado, básicamente, con la realidad, la escritura en la universidad se utiliza para los trabajos y para exámenes. (13:11)

Yo creo que es para saber si las expectativas de una asignatura se han cumplido; para saber si has adquirido todos los conocimientos y bueno a través de la escritura, pues, lo plasmamos en un folio y lo transmitimos a la otra persona, porque eso es lo que yo pienso que muchas veces en vez de un diálogo o una prueba oral lo que se hace es directamente, pues un examen un texto y entonces, sí que es verdad que es lo que más valoran los profesores de esta universidad, yo creo, la escritura. (15:9)

Igualmente, los estudiantes señalan que otra clase de textos que elaboran en sus diferentes asignaturas son las *secuencias, unidades o propuestas didácticas*.

Pues, básicamente este año han sido secuencias didácticas más que nada. (1:14)

(...) lo que es más el tema de lenguas, las asignaturas de lenguas, he realizado unidades didácticas, por grupos, porque siempre lo hacemos, la verdad que hacemos las unidades didácticas por grupos y básicamente eso he tenido. (13:14)

Pues, lo que más unidades, sobre todo este año, unidades didácticas es lo que más nos han pedido. (17:13)

Secuencias didácticas he hecho muchísimas, en segundo y en primero he hecho muchas. Y en tercero, ahora menos, hemos hecho una de una semana, hace... la acabamos de poner ahora mismo, una semanal, pero ya más grandes de tener una secuencia didáctica bastante bien hecha, en segundo sí me acuerdo de hacerla. (18:25)

Los alumnos describen esta clase de textos como actividades de escritura que conllevan una investigación, revisión del currículo y la creación y el diseño de determinadas actividades relacionadas con los aspectos curriculares seleccionados previamente.

(...) si es una secuencia didáctica, como ha sido la mayoría de este curso, obviamente también lleva ese trabajo de investigación, pero también, tú luego tienes que inventarte ciertas actividades que tengan relación con los objetivos, con los contenidos y con las competencias que aparecen en el currículum, porque tienen que estar relacionados también. (1:35)

Propuestas didácticas, unidades didácticas en las que se redacta el tema de los objetivos, los contenidos, que son redacciones más formales como con unos contenidos, que tienen que llevar palabras técnicas y que tampoco vale todo. (32:12)

Así como también, las reconocen como prácticas de escritura significativas, dado que los preparan o enfrentan al futuro ejercicio docente.

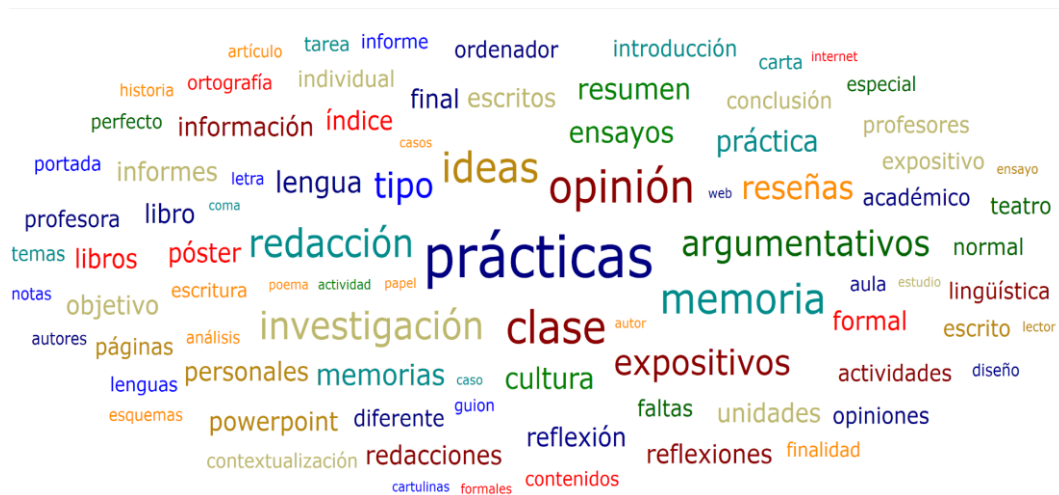
Pues este año todo eran secuencias didácticas, prepararnos ya enfocados como futuros docentes a cómo le enseñaríamos a un niño un tema, un género, o tal. Entonces es todo

enfocado a la práctica del futuro. Entonces me gustan, lo he hecho un poco repetitivo, pero en sentido de: yo ya me veo como futura docente, cómo me enfrentaría al preparar una secuencia, una unidad para un niño y que todo eso me servirá para luego ponerlo en práctica porque, ya no empezaré luego de cero. Entonces no es tan teórico como a lo mejor, lo hacíamos antes, que era más: "No, infórmate sobre los riesgos" que a lo mejor no te sirve para nada. No son cosas teóricas que no te van a servir. Sí que son cosas que luego, pues, puedes poner en práctica. (24:12)

Finalmente, los alumnos mencionan *otros productos escritos* que elaboran en las diferentes asignaturas que han cursado durante su etapa universitaria. La información sobre estas clases de textos fue agrupada dentro de un único código debido a la baja significatividad que tenían al ser considerados individualmente; sin embargo, por medio de la nube de palabras de la Figura 6.9, se intentó rescatar la singularidad de la información proporcionada por los estudiantes. Tal como se aprecia en la figura E, los educandos refieren que también han escrito: textos argumentativos, expositivos, memorias de prácticas, redacciones, resúmenes, reseñas, ensayos, reflexiones, PowerPoint, poemas, (obras de) teatro, etc.

**Figura 6.9.** Nube de palabras del código Otros productos escritos.

(Fuente: Elaboración propia)



Los estudiantes manifiestan que han realizado diferentes tipologías textuales, tales como *textos expositivos y argumentativos*.

(...) en alguna asignatura especial como lengua, pues, nos ha mandado algún texto argumentativo, expositivo. (2:17)

Para mis asignaturas, sobre todo textos expositivos, argumentativos. (14:15)

Pues... La verdad es que textos argumentativos es lo que más utilizamos. (15:12)

(...) textos sobre todo argumentativos... Luego, para las exposiciones, textos más expositivos, con puntos, simplemente ideas, y luego, pues, hice una carta, y luego, también una solicitud a un campamento, creo que era, y luego, también hicimos un currículum vitae. (22:12)

Asimismo, explican en qué consiste un texto argumentativo de acuerdo con su experiencia.

Por ejemplo, si es un texto argumentativo, defender tus cosas y lo que te decía antes, un plan con coherencia y con sentido, porque muchas veces que lees algo y que estamos todo el rato de un sitio a otro y al final no estamos diciendo nada, como que es también ser muy conciso. (6:32)

O bien, en qué se diferencia un texto expositivo de uno argumentativo.

Los textos, por ejemplo, expositivos, más de no dar tu opinión, estar más alejado, ¿sabes?, ser mucho más objetivo. Los argumentativos, obviamente, tener tu parte de argumentación. De argumentativas, estar más metido en el texto y armas tu opinión (...) (23:29)

Por otra parte, también señalan que han escrito memorias o informes de práctica.

También, memoria de práctica (...) (2:18)

Pues trabajos, las memorias de prácticas que hacemos. Muchas veces también evaluación de los profesores. (7:17)

Entrevistadora: ¿Además de esto que me dices de los apuntes, de los *writings*, de los ensayos, de las cartas ¿Qué más has escrito? Por ejemplo, memorias de prácticas, secuencias didácticas.

Sí, la memoria práctica es de este año. Sí, que la tuve que escribir. Qué ahí la profesora sí que nos dio pautas. La verdad, sí que nos dijo: "Quiero que la memoria tenga estos puntos, entonces estos puntos los desarrollabas con la experiencia de las prácticas. (11:19)

Sobre las cuales señalan que consisten en:

En contar lo que una vivencia en el periodo de prácticas y relacionarlo con la asignatura, con lo que hemos dado en la carrera. (19:16)

Así como también, que su elaboración puede presentar ciertas dificultades, sobre todo en aspectos discursivos.

En cambio, en la memoria de prácticas sí es cierto que como es individual, pues, a mí, por ejemplo, se me hizo una montaña, tanto la primera como la segunda se me hizo una montaña. En la primera tuve buen resultado, en esta he tenido buen resultado, pero no tan alto. Y creo que es porque se me hizo una montaña. Quería expresar tantas cosas que creo que lo hice bastante regular a la hora de expresarme. (27:20)

Otra clase de textos que manifiestan haber elaborado son:

Las redacciones:

(...) y pues alguna vez nos han pedido que escribamos, pues, no sé: "escribe una redacción". Casi todos los profesores, vamos, un cincuenta por ciento nos han pedido la típica redacción de: "¿Por qué estás en Magisterio?". Esa redacción la hemos hecho cinco o seis veces. Por... Cómo ha sido tu etapa lingüística en cuanto a valenciano, castellano, inglés, tal. Entonces, eso. En el resto de las clases no suelen pedirnos que escribamos. (6:14)

Siempre en alguna asignatura se nos ha pedido alguna redacción. Por ejemplo, en una asignatura de este año que es Desarrollo de Habilidades Comunicativas nos pidió cuál era nuestra historia lingüística, que explicáramos mediante un texto cuáles son los idiomas que dominamos, cuál es nuestra lengua uno... y que lo resumiéramos en un texto. (27:15)

En la cita anterior, se puede apreciar que la denominación redacciones puede contener clases más específicas de textos, como en este caso la historia lingüística.

Póster:

Pues hemos hecho tipo pósteres, que son un formato más visual y una manera diferente de estructurar las cosas. Otros trabajos muy formales que han sido ponerte a escribir cincuenta páginas y entregarlo. Otros son más visuales, como el póster. Y luego algún texto más específico de alguna asignatura, por ejemplo, en Cultura de la identidad, concretamente el profesor te enfoca en el tema que quiere que trates. Algunos más específicos, otros más generales, o de manera visual o más escritos. (21:14)

Ensayos:

He redactado ensayos, he redactado reflexiones más personales, he redactado trabajos de investigación (25:13)

Reseñas:

Luego reseñas de un libro, por ejemplo, o informes, también nos han pedido muchas veces informes sobre un libro, opiniones personales sobre algún vídeo que hemos visto en clase. Si generalmente eso. (3:12)

Una reseña sí que me han pedido unas cuantas veces y creo que es lo que más. Porque luego realmente lo que más realizamos son trabajos, entonces lo que más escribimos es en un trabajo largo que tiene todos sus puntos, entonces, si es una práctica individual momentánea es reseñas, yo creo. (15:13)

Resumen:

Por ejemplo, tienes que globalizar todo, después redactarlo y después, sobre esa redacción que has hecho bueno, hacer más menos, o sea, de más a menos, extraer las ideas principales y del texto grande, digamos, reducirlo a (...) Resumen, claro. Síntesis. (10:19)

Vale, pues, he hecho bastantes tipos, la verdad, he hecho de investigación, los básicos yo creo, los que siempre haces de resúmenes de artículos o de un libro, incluso y, también, de reflexión, también es que no sé cómo decirlo, referencias, también he hecho reseñas. Reseñas, he hecho bastantes cosas en realidad, pero las que más de investigación, las que más. (29:16)

Textos del ámbito literario:

Apuntes, bueno, sí que es verdad que ahora en Cultura estamos... Vamos a hacer poemas y todo, pero de normal no es así, de normal es los apuntes y los trabajos y poco más. (5:14)

Lo de tomar apuntes, he hecho lo de trabajos, tanto individual como en grupo, obras de teatro también...

Entrevistadora: Vale. ¿Has tenido que escribir una obra de teatro?

Sí, sí, sí, un guion. Y en inglés, para la especialidad. Hace un mes o así hicimos una obra de teatro desde cero casi y luego la representamos, pero el hecho de hacer el guion sí fue algo diferente. (26:33)

#### **6.2.4. Categoría: Proceso de escritura**

La categoría *Proceso de escritura* proporciona información sobre la forma en que los estudiantes perciben y describen su propio proceso de escritura al momento de enfrentarse a la tarea de componer un texto escrito en la universidad. De la información proporcionada por los estudiantes se advierte que las fases de *planificación*, *textualización*, *revisión* y *reescritura* están



estrechamente interrelacionadas, por lo que resulta sumamente complejo dilucidar en qué momento comienza una y termina la otra.

Del análisis de las entrevistas se observa que en cuanto a la fase de *planificación* de los textos existen diversas descripciones sobre como cada estudiante aborda o realiza dicha fase. Algunos estudiantes señalan que antes de comenzar el proceso de escritura realizan una búsqueda de información o investigación previa, la cual les permite documentarse sobre la temática que les han pedido desarrollar en el escrito.

Vale, pues en primer lugar investigo un poco sobre el tema sobre el que me han pedido escribir, sobre todo en Internet, más que nada porque tienes todo a mano y con Google Académico te aparecen artículos relacionados. Luego también reviso un poco la asignatura, a ver si nos han dado algunos conceptos importantes sobre ese tema, y luego busco hacer una relación entre ambos, de forma que todo tenga coherencia.(...) (1:18).

Pues lo primero que hago rescatar información, lo que te he dicho, ir a la biblioteca a buscar algún libro que esté relacionado con el tema. (10:21)

No, quiero decirte, por ejemplo, yo antes, cuando estaba en el instituto, pues, no leía artículos académicos. Ahora, como para hacer esos trabajos, necesito de una base teórica y me tengo que leer ese tipo de artículos, pues al final es como que vas construyendo también la manera de redactarla, sí podríamos decir que he aprendido a redactar a través de la lectura. (17:34)

(...) luego, pues empiezo a redactar poco a poco, además de buscar, bueno, después de buscar información y una vez que lo tengo redactado; pues lo adapto a mi manera de escribirlo y a una manera más formal como sería la universidad. (19:20)

Pues primero hago una tarea como de investigación de todo lo que me digan. Yo primero prefiero buscar algo sobre eso, informarme, sea de lo que sea, para ir como inspirándome un poco, ir metiéndome en temario. (24:28)

Pues en un primer momento me informo sobre el tema, si lo desconozco y si lo conozco, pues, también intento buscar otros puntos de vista diferentes a los míos (25:16)

Asimismo, una gran mayoría de los estudiantes indican que antes de comenzar a componer un texto realizan una planificación escrita de este, ya sea mediante un punteo de ideas principales, lluvias de ideas o esquemas, en función del propósito que persiguen lograr con su escrito.

Primero hago un esquema de lo que quiero hacer en un principio y luego, dentro de ese esquema, empiezo a poner un *brainstorm*, me empiezo a poner ideas que se me ocurren

para hacerlo y que considero que son necesarias, y luego intento relacionar todas las partes del texto.

Entrevistadora: ¿Y todo eso lo haces directamente en el ordenador o lo haces a mano? El esquema y la lluvia de ideas la(s) suelo hacer a mano y luego el texto lo formulo. De hecho, suelo empezar a escribir a mano, o sea, tengo una libreta para escribir todo lo que pienso o en el móvil. Empiezo a escribir todo lo que se me ocurre y luego lo intento meter en el trabajo, lo reformulo y lo meto (8:19)

Pues yo lo que suelo hacer es imagínate que es un tema, ¿no? Yo ante ese tema como que escribo por guiones las ideas que yo tengo así principales de ese tema (...) (3:15)

Lo primero que hago antes de escribir el texto, me organizo las ideas, aquello que quiero decir, y una vez ya organizadas las ideas, pues voy desarrollando cada una de las ideas y las voy uniendo para que tenga sentido.

Entrevistadora: Vale. Cuando organizas esas ideas ¿Las organizas en tu cabeza? No. En papel en sucio. Me organizo las ideas, me organizo qué quiero decir, qué quiero comunicar de cada idea. (13:18)

Pues primero lo que hago, me siento, hago como una lluvia de ideas. Voy escribiendo lo que me va viniendo a la cabeza. Y luego también hago preguntas de qué es lo que quiero explicar. Qué es lo que quiero contar en este texto. (15:18)

Lo que solemos hacer es primer aclarar las ideas en un papel o a lo mejor en una página *Word*, y luego ya lo pasamos a un PowerPoint, en el cual vamos sacando las ideas más importantes y organizándolas de manera que estén todas correctas dentro de lo que queremos explicar, o bien planificar para posteriormente exponerlo en el aula. (22:33)

Yo primero me hago como una lluvia de ideas, si yo tengo que hablar de un tema: “¿qué puedo decir de este tema?” y una vez tengo esas cosas, amplío cierta cosa para ver de qué tema puedo sacar más información, una vez tengo ese esquema pequeño...

Entrevistadora: ¿Y ese esquema cómo lo haces? ¿Lo escribes?

Escrito, sí, yo lo escribo. Una vez tengo ese esquema puedo aportar más información que de otro, me centro en ese tema y dentro de ese tema, ya luego me hago un esquema del texto que voy a redactar: primeramente, voy a decir este aspecto y luego este, luego este (...) (32:14)

Junto con la planificación, se observa que algunos estudiantes precisan que generan borradores (hacer en sucio) y una vez que están conforme con este, pasan a la textualización (pasar en limpio).

(...) por ejemplo (...) imagínate que me han pedido ¿por qué estás en Magisterio?, y es como que pienso, pues, normalmente siempre pongo como ideas y pongo ahí, como con guiones, pues, esto quiero decir, esto, esto, esto, pues escrito.

Entrevistadora: Las anotas.

Claro, las anotas. Estudié por esto, por esto, por esto y por esto, y normalmente yo siempre lo hago en sucio, a no ser que te digan, pues, deja este espacio, pues lo hago como casi todo en sucio, aunque luego normalmente no es el texto final, pero lo hago casi todo en sucio. Y voy tachando para ver que he puesto todas. Y nada, y ya lo paso a limpio y ya cuando está limpio, es cuando lo reviso todo (...) (6:18)

Eso pues, lo primero, lo redacto, hago como un borrador, una lluvia de ideas, después redacto el texto ya como utilizando conectores y tal, puntuación, faltas y una vez me lo reviso todo ya, redacto el texto, el texto final. (10:24)

Por otra parte, se observa otro grupo de estudiantes que señalan que no realizan la fase de planificación, sino que, a lo más, organizan mentalmente lo que quieren desarrollar en el texto.

(...) cuando tengo que hacer un trabajo, pues, primero lo escribo, creo que voy pensando. A ver, no hago un esquema ni nada. Yo soy de pensar y escribirlo. (4:25)

O bien, que directamente se saltan esa fase y comienzan inmediatamente a escribir (textualizar), aun cuando algunos señalan que saben o que los han instruido sobre la importancia de la planificación; sin embargo, ellos no la realizan.

¿Qué hago? Yo tengo muy claro que debería de estructurarme, primero que voy a hablar, pero no, yo soy del que me pongo a escribir. Y cuando lo tengo escrito lo leo, que muchas veces no está bien, porque se te puede ir un poco el tema, pero una cosa importante sería que primero, si el tema es escritura, que te organices. (11:21)

Por mi parte, como yo lo hago directamente, me pongo a escribir. Lo que escribo, lo que me viene a la cabeza y cuando ya haya acabado de escribir todo lo que me viene a la cabeza, lo voy leyendo y voy adecuando las partes, las voy organizando. (12:18)

Vale, pues, el proceso de elaboración, muchos le dan importancia a lo de... elaborar las ideas, yo no lo suelo hacer nunca o casi nunca. Siempre me pongo a escribir, yo digo: "pues, me pondré a escribir y me salen las ideas", y por ahora me está funcionando. Cuando escribo me van saliendo las ideas y las voy ligando conforme me van saliendo. (14:21)

Yo directamente escribo. Yo no, no hago... hay mucha gente, bueno, la gente, de normal suele hacerse sus esquemas y tal, sus ideas y yo no, yo directamente redacto. (18:28)

Vale, yo en mi caso soy muy de escribir. Y ya luego al final lo reviso. Pero yo no soy de hacer, primero hago un borrador, luego otro, no, yo lo escribo directamente. (23:22)

Asimismo, se observa que algunos estudiantes asocian la necesidad de planificar a la falta de creatividad, ya que cuando se sienten creativos no ven indispensable el cumplimiento de esta fase para desarrollar adecuadamente el texto escrito.

Pues depende del día en realidad, porque veces estoy muy creativa, entonces te sale solo, pero sí que intento, no siempre, tengo que decirlo, pero intento que vengan ideas a la cabeza y las apunto. (29:19)

En relación con la fase de *textualización*, la mayoría de los estudiantes precisan que, al momento de comenzar a redactar sus textos, a medida que van escribiendo, van leyendo y revisando lo que han escrito, por lo que la fase de textualización se ejecuta prácticamente de forma simultánea. En esta línea se advierte que algunos alumnos señalan que redactan y revisan párrafo a párrafo.

Depende mucho, pero normalmente siempre escribo un párrafo y luego lo leo para ver si alguna cosa puedo expresarla mejor, porque normalmente tú escribes lo que vas pensando y luego te paras, lo ves y dices: "Ostras, pues esto puedo expresarlo mejor". Y a lo mejor lo reescribes todo o simplemente cambias una parte. (1:21)

(...) luego busco información y a partir de esa información, con la que yo he encontrado y la que yo ya tenía, pues, lo voy redactando (...) entonces conforme voy redactando, voy leyendo lo que he escrito, a lo mejor me parece mal y lo cambio. Entonces, a partir de unas ideas generales voy como por eso, desarrollando todo, hasta que llegó a la producción final, pero eso revisando y revisando y revisando (3:17)

(...) Y después, ya empiezo a redactarla. (...) Después lo escribo y después ya lo reviso, le añado, pues, conectores si es el caso. Si considero que necesito algún otro, matizo alguna frase que a lo mejor pueda ser confusa. (25:28)

Pues, una vez he planificado, lo pienso y luego ya lo transcribo, porque muchas veces es como que tengo en la cabeza muchas ideas y quiero plasmarlas, pero no sé cómo plasmarlas en el papel. (7:21)

Y a partir de las ideas que previamente he escrito, brevemente, pues empiezo a escribir el texto. Y entonces, una vez voy escribiendo, me gusta ir repasando, yo pongo acentos, o sea, voy haciéndolo a la marcha. O sea, no me dejo el repasar todas las faltas para el final, sino que muchas veces repaso mientras voy escribiendo para que luego... Porque si es una redacción, igual es una cara de folio. Pero si es otro tipo de tarea que haya, en

la que tengamos que escribir, pues igual son muchas más páginas y no vamos... “Pues ahora no pongo acentos y me lo dejo todo para el final”. Luego, son veinte páginas, que tienes... Tiempo que te ahorras, ¿no? (9:20)

Pues primero lo que hago, me siento, hago como una lluvia de ideas. Voy escribiendo lo que me va viniendo a la cabeza. Y luego también hago preguntas de qué es lo que quiero explicar, qué es lo que quiero contar en este texto. Y luego me lo voy leyendo, lo que voy escribiendo, un par de veces, voy retomando las frases, poniéndolo de una manera o de otra, añadiendo información, corrigiendo algunas faltas (15:19)

A medida que lo voy escribiendo lo leo en voz alta. Lo que hago es que lo voy escribiendo y acabo la oración o el párrafo que haya escrito y lo releo para ver si tiene coherencia, porque al fin y al cabo muchas veces escribimos sin parar y no te estás dando cuenta de lo que estás escribiendo hasta que lo lees. Yo, por ejemplo, lo leo en voz alta y una vez lo leo en voz alta y veo que está todo como quiero sigo con el texto. Si lo reviso al final pienso que es perder el tiempo porque en el caso de que no coordine el texto tienes que volver a cambiarlo desde el principio. Entonces yo sí que lo reviso desde el principio. (22:45)

(...) escribo dos oraciones o incluso una, me paro, leo, tacho, me paro, leo, cambio alguna palabra... Hasta que tengo un párrafo y vuelvo a leer el párrafo, y si no me gusta, pues, cambio alguna cosa. (27:38)

Por otra parte, algunos estudiantes señalan que comienzan escribiendo inmediatamente la introducción.

Luego escribo la introducción primero, la releo y luego, pues, ya paso a seguir con el texto y al final la conclusión. (21:20)

Entonces, después empiezo con la introducción como: "en el cuerpo quiero escribir sobre esta primera idea, esta segunda idea, tercera y cuarta". Normalmente, sí que es verdad que en la introducción tengo como unas oraciones *tips*, por decirlo, “esto es lo que siempre me ha ido bien, voy a ponerlo”. A lo mejor en algún texto he cambiado alguna palabra por otra, pero son oraciones que a mí me cuadran bien para una buena introducción. Entonces, igual que para la conclusión, lo único que cambio más son las ideas obviamente del cuerpo. Y eso es lo que hago. Tengo ya las tres oraciones de la introducción, donde también hablo de un poco del tema, obvio, eso no me lo puedo aprender de memoria, porque no sé qué tema voy a hablar.

Entonces hago como una introducción donde tengo tres o cuatro oraciones que tengo memorizadas, el cuerpo que sí que es totalmente espontáneo, por decir de una manera.

Escribo, tacho, escribo, tacho, hasta que llego a lo que yo quiero decir. Porque a lo mejor he puesto un montón de palabras, porque lo quiero hacer muy culto, por ejemplo, y con tres palabras queda el doble de bonito y el doble de bien. Entonces, soy mucho de hacerlo en sucio y muchas veces hasta que entrego el trabajo final. Es lo que yo muchas veces he vivido. Yo que a lo mejor he estado tres días para hacer un texto, una persona que lo ha hecho en media hora tiene mejor nota, pero porque tiene esa facilidad de escribir bien, o porque ha trabajado muchísimo eso. Yo no lo había trabajado hasta hace poco, pues es normal que no tenga esa facilidad. (27:25)

Mientras, otros señalan que primero redactan el cuerpo del texto y finalmente, la conclusión.

Depende, depende del tema que tengas que hablar, porque sí que es verdad que a veces, pues, escribir un texto cuesta, es decir, yo, por ejemplo, lo que hago personalmente es, primero escribo lo que sería el desarrollo, en este caso y luego ya me paso a la introducción; entonces es como que pienso que así yo no puedo introducir algo que no sé realmente de lo que voy a hablar después. (29:4)

En cuanto a la *revisión*, se observa nuevamente que, en primera instancia, esta está muy ligada a la fase de textualización, ya que los estudiantes manifiestan que a la vez que van textualizando van revisando que haya una adecuada organización textual tanto a nivel macrotextual como microtextual y, en segunda instancia que, se encuentra estrechamente vinculada con la reescritura.

Porque por ejemplo a veces puedo redactar una frase bien o incluso un párrafo entero bien, pero después me pongo a redactar otra idea y digo: "Vale, estas dos conectadas igual he repetido alguna palabra que estaba en esta y en esta también".

Mientras busco puedo redactar una frase, o un párrafo bien, pero igual lo hago a manera juntar todas las ideas o enlazarlas, igual aquí habría que matizar esto más o para que decir tanto si lo hago aquí referente. (2:32)

Entonces conforme voy redactando, voy leyendo lo que he escrito a lo mejor me parece mal y lo cambio. Entonces a partir de unas ideas generales voy como por eso desarrollando todo, hasta que llegó a la producción final, pero eso revisando y revisando y revisando (3:17)

Entonces desarrollo el texto, y ya luego, una vez lo he finalizado, me los releo varias veces y digo: "Esto tiene sentido". Pues, lo que he dicho antes igual esta frase, la podría haber escrito mejor, ¿sabes? Igual al leer, al leerlo una segunda vez, se me ocurren ideas mejores que en una primera escritura no he sido capaz de escribirlo. (9:22)

A la vez que termino un párrafo lo leo, lo releo, y digo: "Mira, aquí cambiaría esta palabra o ahora en el siguiente párrafo he hablado de esto, voy a intentar hablar de lo siguiente. (11:24)

A ver, como te digo, como voy revisando parte por parte, cuando llego a la conclusión, lo único que me queda por revisar es la conclusión, porque todo lo otro ya es como que lo he ido revisando conforme lo he ido leyendo, lo he ido haciendo. No hago nunca un trabajo y cuando llego al final lo reviso, siempre voy revisando parte por parte. Poco a poco, entonces si te digo la verdad, no leo los trabajos, una vez acaba la conclusión, no vuelvo a abrir el trabajo y me vuelvo a leer las quince páginas. Confío en que lo de arriba ya está revisado y ya está. (17:22)

Yo suelo corregir mientras escribo. Según voy escribiendo corrijo. (18:30)

Vuelvo cuando tengo a lo mejor un párrafo hecho, es como que acabo un párrafo realmente y lo leo entero, a partir de ahí ya digo: "Vale, a lo mejor esto no tiene sentido, tengo que usar otro verbo" y ya, pues, si lo veo bien sigo y así. (29:21)

Por otra parte, algunos estudiantes informan que realizan la fase de revisión al finalizar la composición del texto escrito.

Después a la revisión le doy mucha importancia. Cuando acaba el texto, lo reviso unas cuantas veces e incluso antes de dárselo lo vuelvo a revisar, pues si, pues ya lo entrego. (14:22)

(...) Redacto, pero normalmente no lo reviso. Creo que lo puse en otra entrevista, en el test, no, es que no lo reviso, es que, es que soy una persona que seguramente, si lo pienso lo estaría retocando todo el rato.

Entonces lo primero que hago es plasmar lo que estoy pensando en ese momento, que normalmente suele ser, cuando ya empecé a escribir, suele ser lo que se va a quedar.

Entonces luego retoco, retoco cosas y bueno, básicamente ahora escribes en el ordenador, entonces escribes, escribes, escribes y luego salga como salga, lo que haces es, pues, darle la forma, darle la corrección que toca, para que le llegue alguien y no vuelvo, lo vuelvo a leer, pero no lo releo. (16:17)

Vale. Yo en mi caso soy muy de escribir. Y ya luego al final lo reviso. (23:22)

O bien, manifiestan que aun cuando hayan ido revisando el texto mientras lo iban escribiendo, una vez finalizado este proceso realizan una revisión final.

Y luego sí es verdad que hago varias revisiones finales, sobre todo por si hay repeticiones porque no me gusta repetir nada, si puedo evitarlo, un verbo, aunque sea muy rebuscado

el verbo, pongo el rebuscado, no quiero repetir el otro (...) y las faltas de ortografía también. (18:31)

Luego lo vuelvo a leer muchas veces, cambio muchas cosas. Como lo suelo escribir en el ordenador, pues, borro y pongo otras cosas fácilmente. Y nada, al final, pues, lo releo otra vez, y ya está. Pienso si hay alguna cosa que mejorar, o si algo podría estar mejor de lo que está, y lo entrego. (21:21)

Leyendo e ir mirando a ver si esto cuadra con esto, pero también al final sí que también lo releo todo, para ver si falta alguna cosa. (31:19)

Una vez yo redacto el texto tengo en cuenta esos aspectos, de una vez lo tengo en cuenta, me lo vuelvo a releer y si yo veo que tiene un orden, que las frases tienen sentido, sí que lo entrego. (32:34)

Por otro lado, algunos estudiantes señalan que antes de realizar la revisión final de su escrito dejan “reposar” el texto un tiempo antes de retomar la revisión.

(...) lo que sí, que me paro es luego a revisar el texto y yo personalmente lo que planteo muchas veces es: Si he hecho el texto un día, intentar revisármelo al día siguiente, porque como me lo lea después de haberlo hecho no voy a ver el fallo, es una cosa que me pasa, necesito revisarlo otros días. (2:30)

(...) una vez tengo todo el trabajo terminado, que creo que lo he terminado, lo dejo uno o dos días de reposo y luego vuelvo a leer el texto, corrijo todo lo que me parece que está mal hecho y reescribo y suelo darle una vuelta como mínimo y si tengo tiempo le doy dos. (8:20)

Y después normalmente prefiero esperarme un día.

Y después volverla a leer, porque como lo... si he estado mucho rato sobre la misma información y tal, puede que se me pase algún matiz o algo que quiera clarificar mejor o que quiera cambiar. Me espero un día, después lo leo y veo si realmente es lo que quería y modifico lo que no me guste o lo que considere que hay que cambiar (25:19)

Paralelamente, otros estudiantes señalan que además de revisar ellos sus escritos les gusta que una tercera persona los revise con el objetivo de mejorarlos.

A ver, yo también personalmente lo acabo, aparte de revisármelo a mí, siempre hago revisar cualquier cosa a mis padres. (...) Para que, de manera externa, porque es que hay a veces que estás como, no sé, de manera subjetiva, yo mismo lo he escrito y no me puedo dar cuenta de un fallo. (...) Y a veces se lo paso a mis padres para que lo lean. (2:33)



(...) Y luego, pues, cuando ya lo voy a entregar, lo leo yo otra vez y cambio cosas, y si no le digo a mi madre que me lo lea, y que me dé ideas. Que mi mami a eso le da más ideas, porque escribe mejor que yo. (4:26)

Suelo dárselo a... Tengo dos primas que han estudiado Magisterio. Entonces si no es algo que no controlo mucho intento que me ayuden. Si les parece bien, sobre todo si es un trabajo importante, como el trabajo final de las prácticas que lo haces tú solo. Se lo doy a ellas para que lo lean. (8:21)

En relación con la *reescritura*, esta fase está íntimamente ligada con la revisión, ya que, en su mayoría, los estudiantes manifiestan que a medida que van revisando realizan los cambios pertinentes para mejorar sus escritos, sin necesidad de tener que llegar a reescribir completamente el texto sobre todo gracias al uso del ordenador.

(...) vuelvo a leer el texto, corrijo todo lo que me parece que está mal hecho y reescribo y suelo darle una vuelta como mínimo y si tengo tiempo le doy dos. (8:37)

Cuando ya están adecuadas, me lo vuelvo a leer y reescribo. Añado, quito.... (12:19)

Muchas veces empiezas a escribir y lo que tú haces es escribir y luego te das cuenta que el inicio, pues, no fue lo que tú querías, entonces lo quitas y lo ajustas. (16:37)

(...) releo, releo y cambio. “esto creo que no, aquí no pinta bien, o me he repetido mucho”, lo borro, si no, no avanzo. (32:15)

Sin embargo, también hay alumnos que manifiestan explícitamente que ellos no realizan una *reescritura* de sus textos.

Normalmente no. No vuelvo a escribir. O sea, la *reescritura* no la vuelvo a hacer.  
Entrevistadora: ¿Y eso es por una decisión personal o es que te das cuenta de que el texto está bien organizado?

A ver, si veo que está muy mal, sí que lo vuelvo a escribir, pero normalmente me suelo conformar con lo que está escrito. (4:29)

muchas veces sí que pecho de eso, que estoy mucho tiempo haciéndolos y al final cuando acabo digo: “no tengo ganas ni de revisármelo ya”. Y eso, sí que puedo fallar en eso muchas veces que (...) No me lo reviso porque ya lo he dado todo escribiendo el texto y digo: “hasta aquí”. Muchas veces sí, que si me lo revisara o lo volviera a leer podría mejorarlo. Pero eso invierte mucho tiempo y a veces, pues, por las prisas o porque tienes otros trabajos... (10:34)

En cuanto a los elementos modificados o corregidos en los textos escritos, los estudiantes señalan que:

Los signos de puntuación:

Sí. Sobre todo, los puntos de puntuación: Comas, punto y comas o puntos. Y corregir alguna falta de ortografía, que se ha colado por ahí. (4:12)

Pues reviso faltas, sobre todo, faltas. (...) Los signos de puntuación, si hay algo no está bien escrito. Yo creo que siempre tiene que haber un momento para la revisión. (7:23)

Comas, a veces, comas que, a lo mejor, pues, estamos acostumbrados a poner o a no poner y a la hora de leerlo digo: "Vale aquí, voy a poner una coma". O comas que quito, algunos errores de ortografía, pues posiblemente también algún acento que se me ha pasado y poco más. Yo creo que sobre todo los signos puntuación te diría. (17:21)

Las faltas de ortografía

Pues falta de ortografía, o cuando como lo leo todo, pues es como que veo, pues he repetido muchas "y" o he repetido muchos "además" o he repetido muchos "es decir".

Entonces intento como cambiar la estructura porque y... pues es muy pesado. (6:21)

Faltas de ortografía, porque al escribir rápido muchas veces no te das cuenta, y también de cohesión. A la hora de expresar una idea, a lo mejor la expresas rápido, crees que se entiende y cuando lo vuelves a leer realmente no se entiende lo que quieres decir. Entonces lo reelaboras de una manera que tú creas que se entienda. (12:21)

Principalmente suelo cambiar ortografía, algunas palabras o conectores que no me acaban de acoplar mucho. (14:23)

Después, antes de entregar yo, siempre me dejo para el final la ortografía (...) Digamos que tengo bastante clara la división de textos por ideas, y para el final me dejo la ortografía. A veces leyéndolo se me ocurre como enriquecer algún texto con algún ejemplo, comparándolo, relacionando. A veces me pasa, muchas veces no. Pero sí que el final es siempre la ortografía. Es el repaso ese final que le doy. (28:24)

Aspectos discursivos o de contenido

Pues, más que faltas de ortografía, que también las he de corregir, soy más de corregir en cuanto a contenido. Igual he escrito una frase o la he formulado de una forma que digo: "No queda muy clara, voy a escribirlo de una forma mejor", suele ser en cuanto a eso, sí. (9:23)

Pues igual la forma de expresarlo, la expresión de la frase o el orden, también porque como lo voy poniendo conforme me viene a la cabeza, a veces el orden lo escribo mal, también las faltas, porque como lo escribo en plan rápido no me fijo bien y creo que ya está. (15:23)

Suelen ser de vocabulario, de "pienso que esta palabra va mejor que...", "Esta es más formal..." Como se insiste tanto en que un texto académico tiene que tener formalidad y dentro de nuestras posibilidades, que tampoco tenemos todos los conocimientos sobre la escritura a día de hoy, entonces... Pero vamos, suele ser sobre el vocabulario o alguna cosa que se me cuele por el ordenador, pero suele ser vocabulario más. Igual reestructurar una frase para que a simple vista y leyéndola parezca más académico. (21:22)

De expresión más que nada, a lo mejor de "esta frase no me suena bien, voy a darle la vuelta", o "ahora aquí es una frase demasiado larga, voy a intentar cortarla por la mitad" y entonces le meto un conector entre medias para conectar una frase y la otra, o "voy a ponerles comas para esas pausas que no quiero poner punto, porque es todo de la misma, pero le hace falta a lo mejor alguna pausa por el medio, porque es demasiado". (24:33)

Pues alguna palabra que me suena un poco mal, el sentido de a lo mejor este verbo no es el que mejor lo explica; es como pequeñas partes de lo que es el párrafo, en este caso, pequeñas partes que a lo mejor creo que si las cambio sonarán mejor o se comprenderá mejor, yo creo que es básicamente eso. (29:22)

Finalmente, cuando los estudiantes describen sus procesos de escritura, destacan que cuando se deben enfrentar a la realización de un examen escrito, muchas veces no es posible que puedan ejecutar un proceso escritural adecuado, debido a factores que consideran externos a ellos, tales como la falta de tiempo o bien por reglas instauradas por el docente, como es el caso de no poder utilizar hojas para organizar sus ideas.

En el examen que tenemos poco tiempo, escribimos sobre la marcha, no planifico nada (4:24)

Cuando hago un examen intento primero pensar mucho, porque luego no lo voy a poder corregir, porque no suelo tener tanto tiempo. Entonces me lo estructuro bien en la cabeza y luego lo voy plasmando.

Entrevistadora: ¿Pero no haces lo de anteriormente, de hacer una lluvia de ideas, estructuras más en tu cabeza?

No, voy si más en mi cabeza y voy directo. Directamente y aquí ya (15:25)

Sí, que te dejaran más espacio también a la hora de organizar las ideas, porque siempre en los exámenes te dejan como el típico tiempo para tú hacer el examen. Pero realmente no te dejan casi nunca, bueno, pocos de los profesores te dejan un borrador, que es en el cual tú organizas tus ideas, las planificas y luego ya creas tu propio texto escrito. (22:9)



Vale, pues, significa que todo aquello que escribamos tenga coherencia, que todas aquellas palabras que escribamos tengan relación unas con otras y que todo lo escribamos sean textos o lo que sea, tenga sentido, no realmente escribamos porque sí igual, si nos piden "escribe una redacción de dos caras" y realmente lo único que nos preocupamos igual es por completar esas dos caras esté como esté, pero realmente hay que fijarse para que ese texto esté bien escrito, se pueda decir que esté bien escrito, pero que hay que fijarse en muchas más cosas, que no tenga faltas ortografía, por ejemplo. (9:13)

Bueno, pues eso. Yo siempre me baso en que sea coherente en las ideas que hice, que siga un orden, una línea temporal, que no empiece a hablar de una cosa y se vaya a otra cosa, que tenga todo sentido. (10:20)

A ver, tiene que una coherencia, las ideas tienen que tener sentido entre ellas, no puedes decir blanco, luego dices rojo, no tiene sentido, o sea, tienes que demostrárselo, pero de una forma que al leerlo establezcas una relación y al mismo tiempo seas capaz de decir: "Pues mira, sí, esto es lo que yo quiero, esto es lo que busco realmente". (29:18)

El que esté cohesionado, el que tenga una introducción, un cuerpo y un final o desenlace, el que cuando escribas un párrafo también se relacione un poco con lo que has escrito anteriormente. Vamos que esté cohesionado, relacionado y nada y eso pienso. (31:27)

Y la estructura, sobre todo que no sea pos, muchas veces los puntos, por ejemplo, aquí si como hubiésemos puesto todo esto juntos, pues es como madre mía. Pos, que esté separado, que esté claro, que haya párrafos, que haya... (6:17)

O sea, como que todo aquello que se escriba tenga sentido, y esté bien justificado usando conectores, signos de puntuación adecuadamente, y luego también la parte más externa, que es el tema de faltas de ortografía. (9:35)

Pues, la organización que tiene que tener, introducción, desarrollo y conclusión. (29:33)

Pues supongo que tenga una estructura clara.

O sea, con la introducción que sepas de lo que vas a hablar, pero que no te avance demasiada información. Un cuerpo que esté por párrafos y veas la primera idea clara, la segunda clara... Y una conclusión donde se resuma más o menos lo que se ha dicho sin ser muy pesado. Después que tenga, pues, un título que tenga que ver con el texto. Y ya, pues, que lo puedas entender y eso, ¿no? No sé, bueno, es que tampoco estoy muy dentro de esto. (27:23)

Por otra parte, señalan que es importante que el texto haga referencia al contenido solicitado.

Pues, que contengan aquello que te están pidiendo, lo que he dicho que sea coherente, que no se vaya más allá, de lo que te están pidiendo, que siga una ortografía correcta, una expresión adecuada al registro y a lo que te están, pues, pidiendo una buena presentación, no sé yo creo que eso. (3:14)

Yo creo que además del contenido, que es lo que yo creo que valgo (valoro) más (...) (7:18)

(...) para que un texto sea bueno, no solo hay que fijarse en lo que es la forma, como la parte exterior (...) O la apariencia, la estructura, sino también darse cuenta y bueno, ser conscientes de aquello que escribimos, del contenido, como en la parte interna del texto. (...) ¿Sí? Pienso que las dos son importantes. (9:36)

Yo creo que lo más importante es el contenido y que no tenga faltas de ortografía, que esté bien estructurado, que dé una idea clara, no confusa y que te llame la atención... un texto que no sea aburrido tampoco. (15:16)

Asimismo, algunos estudiantes señalan la importancia de buscar fuentes bibliográficas y citarlas correctamente.

Pues, que las ideas estén bien organizadas, que no haya faltas de ortografía, la bibliografía es importante también, que no hagamos plagio, yo creo que eso. Y el vocabulario también, que sea un vocabulario, o sea, adecuado según el contexto que estés escribiendo. (4:11)

A ver, sí que la ortografía, también es importante el citar a lo mejor alguna persona importante que haya dicho alguna cosa respectiva a esto. Bueno, sí, también cuentan las citas, o sea, si tú escribes una cosa y a lo mejor no citas a alguien, es cómo que “¿De dónde ha sacado esa información?”, entonces también se fijan en eso. También pienso en su cohesión, en revisar el texto, la ortografía, en los conectores que utilizas para enlazar una parte con la otra. (31:6)

Además de lo anterior, como se aprecia en la Figura 6.11, los estudiantes mencionan aspectos relacionados con *características superficiales y formales* que también debe cumplir un texto para ser considerado de calidad, tales como: la ortografía, la puntuación, la forma, la estructura, los márgenes, etc.

**Figura 6.11.** Nube de palabras sobre características superficiales y formales.

(Fuente: Elaboración propia)



Entre dichos aspectos, señalan que el texto debe tener una buena ortografía y puntuación.

Aparte de que esté cohesionado, sin faltas de ortografía, no sé qué más. (12:17)

Porque puede ser un buen texto escrito, que las ideas estén bien ligadas y tal, pero luego igual puede estar lleno de faltas de ortografía. Entonces claro, yo creo que un buen texto escrito así y luego tú ves todas las faltas que tiene, pues igual como que pierde un poco de credibilidad y dices: "Esta persona vale, si ha sabido redactar estas ideas, pero luego no ha sabido identificar esas faltas que aparecen". (9:18)

Sobre el texto, después que no haya muchas faltas de ortografía o si se puede ninguna, mejor (...) (14:20)

Pues, que para la universidad me esfuerzo más en no hacer faltas de ortografía, utilizar un vocabulario más formal y, en otro tipo de escritos pues, a lo mejor me permito hacer faltas o no tengo en cuenta el lenguaje que uso. (19:2)

Así como también una adecuada presentación o cumplimiento del formato, lo cual puede englobar, el respeto de los márgenes, la presencia de títulos, la buena caligrafía, entre otros.

Vale. Pues, a ver, primeros aspectos. Primero, la presentación, lo he comentado antes, pero sí, también es un factor importante. (2:25)

Es una buena presentación, buen léxico, un buen vocabulario. Bien, yo lo veo bien. Correcto. Yo lo veo como de diez no sé. Aceptable no sé. (16:16)

Todos los textos tienen un título, (...) también, como te he dicho, los márgenes, que estén igualados, que no hallan faltas de ortografía, por supuesto. (11:3)

Pues, que para la universidad me esfuerzo más en no hacer faltas de ortografía, utilizar un vocabulario más formal y, en otro tipo de escritos pues, a lo mejor me permito hacer faltas o no tengo en cuenta el lenguaje que uso. (19:2)

(...) hoy en día es también a letra, si tienes buena letra, si tienes mala letra. (7:35)

Después las faltas, que esté bien la letra, la presentación, también es muy importante, porque es lo primero que se ve antes de empezar a leer un texto y eso, cuando te lo lees, ya que tengan un sentido, ¿no? (10:33)

### **6.2.6. Categoría: *Experiencias con la escritura académica***

La categoría *Experiencias con la escritura académica* recoge la información proporcionada por los estudiantes respecto a las diversas vivencias que han experimentado en torno a la escritura en el ámbito universitario.

Por una parte, y en menor medida, se observan *experiencias positivas* vinculadas a la mejora de la calidad de los textos escritos con el paso del tiempo y gracias a la escritura constante de diferentes clases de textos.

Pues, durante los tres años que llevo ha sido buena. Cada año he ido mejorando, porque en cada curso has ido haciendo más trabajos. Entonces, la forma de expresarte yo creo que va mejorando con el paso de los trabajos. Yo la calificaría como una buena experiencia. (1:1)

Pues, la verdad es que creo que la experiencia hasta lo que llevo cursado de carrera ha sido bastante buena y, como he contestado anteriormente, como tenemos diariamente estas experiencias, pues, continuamente se nos están pidiendo actividades, trabajos en las que se requiere la escritura. Por lo que es algo que se nos ofrece diariamente hacer. (9:2)

No, yo creo que bueno, todavía no he terminado el grado, pero yo creo que mi escritura respecto al primer curso ha mejorado y creo que poco a poco sí que ya se intenta fomentar que el alumno escriba más y mejor, claro. (10:11)

Asimismo, otros estudiantes agregan que un factor fundamental para mejorar la redacción de los textos que les han solicitado escribir fue la *retroalimentación* proporcionada por sus docentes.

Pues básicamente lo que te he dicho, basado la realización de trabajos, que también lo he visto positivo, porque a mí también me han ayudado muchos profesores a corregirme:



"No, es mejor que lo realizaras de esta forma, que redactaras de tal forma, que lo estructurases en párrafos". A mí eso también me ha ayudado, pues, a mejorar y a la hora de la realización del examen que fuera más fácil para mí. (13:20)

Pues a ver, yo desde primero, desde el principio de la universidad, considero que he escrito, utilizado la escritura mucho, porque todos los trabajos implican escritura, todos los exámenes, todos los apuntes. Entonces yo creo que he aprendido a redactar mejor, porque algunas personas en concreto me han enseñado o por la práctica. Yo ni en mi... en el colegio no tomaba apuntes, me daban un libro y yo me estudiaba del libro o me estudiaba del soporte que me daba el profesor. No tomaba yo mis propios apuntes, entonces he mejorado a la hora de redactar, como un poco más formal para algunos trabajos (...). (21:1)

Pues, yo creo que he evolucionado mucho desde el primer año hasta este, porque yo cuando llegué, a lo mejor en períodos anteriores a la Universidad, no te hacen redactar tanto o hacíamos a lo mejor lo de copiar y pegar. Entonces cuando llegas aquí, sí que te ves enfrentado a trabajos mucho más densos que llevan a reflexión, una investigación, entonces sí que la pauta de los profesores de: "podéis buscar en tales sitios para uso de información, pero no la pongáis tal cual", entonces sí que te lleva un proceso de primero buscar, después leer y comprender, seleccionar cosas de diferentes sitios. Luego ya me enfrento más a cómo explicarlo de una manera que se entienda mejor a cómo yo lo entiendo, aparte de lo que creo que tengo yo también la cabeza. Y también he aprendido mucho más, a poner las cosas más detalladas y mucho más explicadas, como con finalidad, objetivos, como que todo se vea que tiene una utilidad y mucho más redactado todo. Antes era mucho más mecánica, y ahora he aprendido a hacer textos mucho más elaborados y los hago más completos.

Entrevistadora: ¿Entonces describirías tu experiencia como algo...?

De mejor expresión. Yo creo que me expreso mucho mejor porque a mí me gustaba mucho que la gente me entendiera mejor, en organizar mis ideas mentales, incluso he aprendido a plasmar mis ideas. (24:1)

Por otra parte, y en mayor medida, están las *experiencias neutrales o negativas* relacionadas con la escritura que realizan los estudiantes en la universidad. Es posible observar que, algunos estudiantes no perciben que las actividades de escritura que han realizado reporten un beneficio para ellos.

Que sí, que tenga el beneficio, pero claro, para mí, no, para la propia universidad. Si yo en algún... En el momento que redacto algo, si creo que va a ser útil es precisamente por mí mismo, no porque la universidad me lo mande. (2:42)

Del mismo modo que perciben la escritura en la universidad como un requisito externo e impuesto que muchas veces no permite el aporte personal.

Pues prácticamente, los escritos que considero más valiosos han sido para mí, no para la Universidad. (2:2)

Sí, y es más fácil escribir fuera de la universidad. No tienes la presión de que esté el profesor que te haga corregir el examen, es... Como que es más fácil escribir algo que realmente te gusta fuera de la universidad. (11:8)

Pues dentro de la universidad, justo dentro de la universidad significa hacer trabajos. La mayor parte, porque fuera de hacer trabajos, no nos piden nunca nuestra opinión para nada, ni nada fuera de lo académico. (12:1)

Pues, porque no sale realmente de mí la escritura, quiero decir, no es algo que quiera yo escribir, porque yo pienso esto, porque yo pienso tal, sino que me tengo que basar, es lo que vengo diciendo, me tengo que basar en una teoría, unos autores, que dicen tal cosa y a partir de ahí tengo yo que reflexionar y ya escribir; pero no es algo que nazca de mí, sino que tengo que basarme en otras cosas y yo creo que eso puede ser natural, en el sentido de que tú lo interpretas y demás, pero no sale de ti, no nace de cero, sino que te basas en eso. (29:28)

Dado que, algunos estudiantes perciben la escritura en la universidad como sinónimo de evaluación, por lo que sus experiencias giran en torno a esta concepción.

Pues a ver, yo personalmente, la que hago en la universidad es como que voy con un poco de presión, porque por ejemplo, en los resúmenes que he armado yo en mi casa para los exámenes y tal, los hago súper tranquila porque sé que no me los van a corregir ni que van para nota y en la universidad es como que voy con presión porque todo lo que escriba, es sí o sí me lo van a evaluar, incluso muchos profesores te dicen: "No utilices *típlex*", entonces digo, voy con más presión todavía porque no puedo ni siquiera corregir. (7:29)

E-139: Lo que pasa, que la universidad te marca. Insisto, está condicionado a una nota, entonces tú padeces mucho y no tienes esa libertad, pero en mi escritura reflexiva, considero que es mucho mejor que la que ejerzo aquí. (16:27)

Mi experiencia de escritura sería, eso, para hacer trabajos, responder a preguntas por parte de los profesores y como algo que me van a corregir. Estoy condicionada cuando escribo en la universidad porque me van a corregir y sobre lo que yo escriba me van a puntuar. (12:2)

Y suelen ser, pues, de carácter académico y ya está. Y sí que es verdad que me gustaría que fuese la escritura como algo creativo, o sea, no algo académico como tal, sino que se fomentara el hecho de escribir porque tú quieres, no porque implique una nota, un trabajo, una asignatura.

Entrevistadora: Y esta escritura que tú me dices: "Me gustaría que fuera más creativo" ¿A qué tipo de escritos te refieres?, ¿qué te gustaría escribir?

Más libres. En el que, pues, puedas expresar tu opinión, que no te bases en una teoría y que la expliques como más libre. Que no esté sujeto a una evaluación, que no esté sujeto a nada en concreto, realmente. (29:6)

Que muchas veces dices: no tendría por qué evaluarme en base a esto, pero es la única manera que tienen ellos para saber lo que yo sé. (32:26)

Además, indican que la escritura académica es una actividad difícil, sometida a ciertos condicionamientos y que muchas veces no se cuenta con el tiempo necesario para ser desarrollada adecuadamente, tal como es el caso de los exámenes. Dando como resultado una actividad que los estudiantes manifiestan no disfrutar.

Pues a ver, también es cierto que, a la hora de tomar apuntes, no lo hago a mano, también es verdad, lo hago a ordenador. Entonces a lo mejor ese proceso de escritura no es tan como tal a mano, pero es un método rápido de escribir, porque tampoco te da tiempo a otra cosa y el examen igual, el examen es escribir muy rápido y quizás hay veces que no te da tiempo como a disfrutar de ello, por así decirlo, es como un proceso rápido, que tampoco reflexionas, la verdad. (3:2)

Pues que en la universidad es un tema cerrado, que tienes... O sea, no puedes salir de ese tema, porque por ejemplo en los exámenes una pregunta cerrada que tú tienes que volcar toda la teoría que te has estudiado. Sin embargo, cuando escribo normalmente, pues, en mi casa, en internet, que es donde más se suele escribir, pues es una cosa más libre, que escribes sobre, pues, cómo te sientes y es más libre. En la universidad es todo muy cerrado. (4:2)

Tomar notas, hacer trabajos y... nefastos. O sea, de prisa, corriendo, sin tiempo, pero dedicación a la escritura mínima. O sea, solo a lo que tienes que ir haciendo por tema de fechas de entregas, no por nada más. (20:2)

Escribir. La verdad que escribir para mí nunca ha sido un hecho que a mí me cause gusto. Quiero decir, siempre he tenido bastantes problemas a la hora de expresar lo que quiero, con total claridad, mediante un texto. Entonces en aquellos exámenes que he tenido que escribir la respuesta, la verdad que ha sido bastante complicado, sobre todo en la asignatura del año pasado de Lingüística, porque claro, tenía que expresar muy claramente lo que yo sabía. Entonces, yo sabía que lo sabía, pero no sabía decirlo mediante palabras. Entonces me costó bastante. Dependiendo de la profundidad del texto, para mí más fácil o más difícil, y puede ser o más suplicio o menos suplicio. Entonces no es algo que me dé mucho gusto en general. (27:1)

De igual manera, consideran negativo el exceso de pautas que les proporcionan algunos de sus profesores al momento de solicitar la realización de un texto escrito.

Pues, yo creo que en los trabajos es, o sea, el profesor nos da un guion y a partir de ese guion tenemos que hacerlo todo. Sí, que es verdad que algunos profesores nos dejan un poco más libre, no nos dan tantas pautas, yo creo que eso también es bueno. No siempre nos tienen que dar una serie de reglas de: "Tienes que poner en la portada tal, tal y tal, el inicio tal, tal y tal" sino que a veces yo creo que también queremos que nos dejen un poco libres para, yo no sé, también fomentar la originalidad, la creatividad, no que todo esté pautado. (7:28)

Me refiero que pienso que no nos dan libertad a la hora de escribir o de expresarnos de una determinada manera en la realización de trabajos, porque a veces tú te expresas de una manera y dicen: "No es que así no lo puedes decir, que si quien lo lea puede ocasionarte problemas". (13:38)

Sobre todo repetitiva. (...) En los trabajos, a veces creativa, pero a veces como ya hay muchos trabajos hechos o nos da muchas directrices, muy estructurada, no te puedes salir mucho de los márgenes. (14:5)

Por otra parte, estas experiencias neutrales o negativas también se vinculan con la percepción de los estudiantes de que existe una falta de enseñanza de la escritura académica, de sus diferentes modos de llevarse a cabo, así como también de la poca retroalimentación que reciben acerca de la escritura en la universidad.

Sí que, de verdad que yo como que me esperaría como más, en el sentido de como que todo al final lleva al punto del examen, pero durante todo el trimestre o todo el cuatrimestre no se nos da a lo mejor el *feedback* de, pues por ejemplo yo en mi... en primero cuando yo llegué aquí y tuve lengua catalana ¿Se puede decir así natural, ¿no?

Estuvimos como todo el cuatrimestre, así familiarizándonos un poco con la lengua, no sé qué, no sé cuánto, y de repente faltando una semana nos dijeron, tenéis que hacer esto, y fue como: "Madre mía, si he hecho una redacción en todo el cuatrimestre. Yo sí que hubiese esperado a lo mejor, porque había gente, por ejemplo, yo suspendí porque yo no tenía el nivel para aprobar esa asignatura, pero sí que hubiese podido currármelo, sí que hubiese podido hacerlo más y luego durante todo el...esto igual. Sí, tú coges apuntes, pero los apuntes al final son para ti. No hay actividades en sí, los entregas, pero yo, por ejemplo, que estoy en la mención de Matemáticas, lo que le entregas al final no son grandes escritos ni grandes... ¿sabes? (6:11)

Pues yo creo que positivas, pero sí que es verdad, que me hubiese gustado que los profesores te inculcasen más el valor de la escritura, porque a la hora de hacer trabajos, es como que ya se da por hecho que tú tienes que escribir bien porque ya desde el colegio te lo... Se supone que te lo tienen que haber enseñado. Pero muchos llegamos aquí y decimos: "Ay, nos están exigiendo que no hagamos faltas, que nos pueden llegar hasta suspender un examen por las faltas" pero es como que no nos lo enseñan porque ya dan por hecho que vamos a escribir bien. (7:2)

Parece muy difícil la pregunta. De normal es en conjunto de tres, trabajos en escritura, y más relacionado con la unidad didáctica. Suelen ser mínimo dos o incluso hasta seis o siete personas para escribir una unidad didáctica. Obviamente, la escritura en conjunto es más complicada y no nos han enseñado. Yo considero que no nos se han enseñado realmente escribir en conjunto, sino a escribir en el drive y que cada uno escriba su aportación. (26.5)

### 6.3. Discusión

En virtud de los resultados cualitativos obtenidos, se observa que los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, en relación con el *primer eje temático, atención didáctica de la escritura académica*, en la categoría de *enseñanza de la escritura académica*<sup>25</sup> (EA) consideran que prácticamente este tipo de escritura no se enseña en la universidad, dado que perciben que no escriben lo suficiente y que no aprenden a desarrollar la escritura propiamente tal. Lo anterior podría deberse a que los estudiantes no son conscientes de las diversas prácticas o actividades de escritura que realizan diariamente en la universidad, lo que, a su vez, podría estar vinculado con la falta de enseñanza

---

<sup>25</sup> Ver apartado 6.1.1.

explícita de la escritura académica dentro de las aulas universitarias (Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011; Navarro & Montes, 2021). En este sentido Castells et al. (2022) en su estudio determinaron que entre los elementos instruccionales que puede proporcionar el docente, la instrucción explícita de la escritura favorece significativamente el aprendizaje y desarrollo de la escritura académica (síntesis escritas), la cual manifiestan que corresponde a un tipo complejo de escritura. Por su parte, Carlino et al. (2013), señalan que a veces la intervención que efectúa el docente en las actividades de escritura que desarrollan los estudiantes se da al inicio o al final de estas (trabajo en los extremos), de esta manera concluyen que la mayor proporción de las acciones que hacen los docentes tienden a abordar la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza, siendo menos frecuentes las acciones que integran leer y escribir para aprender los contenidos disciplinares.

Por otra parte, se observa la idea de que los estudiantes consideran que los conocimientos sobre la escritura se adquirieron en etapas educativas anteriores, planteamiento relacionado con resultados obtenidos por Cárdenas (2014). Asimismo, los estudiantes manifiestan que esta idea es compartida por los docentes que les imparten clases, resultados similares a los presentados por Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011), quienes señalan que la mitad de los docentes que ellos analizaron consideran que la enseñanza de la escritura se realiza en los niveles educativos previos a la universidad. Los investigadores han señalado que dicha percepción es errónea, dado que, como señalan Romero y Álvarez (2020), la escritura no se aprende de una sola vez durante el tiempo que se cursa la Educación Secundaria, sino que se va desarrollando y especializando en el nivel superior, debido a que en la universidad los estudiantes se enfrentan a nuevos géneros discursivos por medio de los cuales se comunican las prácticas epistémicas.

Adicionalmente, el alumnado manifiesta que muy pocos profesores les han enseñado a escribir los textos que les han solicitado o les han proporcionado las indicaciones o una retroalimentación adecuada, aspecto que concuerda con lo planteado por Navarro y Montes (2021). Este hecho resulta a lo menos preocupante, ya que los educadores, a pesar de privilegiar la enseñanza de contenidos disciplinares, igualmente evalúan a través de los textos que escriben los estudiantes y no solo en relación con la comprensión de los temas tratados en clases, sino también en relación con la producción textual en función de las características del discurso disciplinar, por lo que resulta fundamental promover y explicitar la enseñanza de la escritura académica dentro de las disciplinas y, asimismo, desterrar la idea referida al aprendizaje de la escritura en las etapas anteriores.

De igual forma, esta manera de concebir la escritura podría explicar por qué los estudiantes perciben la escritura académica como una actividad que se desarrolla de manera secundaria y no como una actividad primordial para el desarrollo de su aprendizaje.

A su vez, se observa que los educandos perciben que desarrollar la escritura académica en los estudiantes no es un objetivo que se persiga dentro de la universidad, idea que se reafirma cuando señalan que, por lo general, cuando sus docentes les solicitan trabajos escritos, mayoritariamente dan pautas relacionadas con el contenido que deben desarrollar en el texto, pero no sobre la forma cómo deben escribir adecuadamente textos académicos. No obstante, algunos estudiantes reconocen que determinados profesores sí les han entregado instrucciones o retroalimentación sobre la manera de escribir las actividades que les solicitan.

En relación con la categoría de *Indicaciones*<sup>26</sup>, se advierte que, por una parte, algunos estudiantes consideran que cuando se les solicitan tareas de escritura las indicaciones son escasas o bien prácticamente inexistentes. En la misma línea, señalan que las pocas indicaciones que les son proporcionadas generalmente guardan relación con aspectos superficiales o de contenido. Estos resultados concuerdan con lo señalado por Ávila et al. (2021), quienes señalan que en su estudio la percepción de que los docentes de las disciplinas no guían a los estudiantes en la escritura de los trabajos que solicitan emergió tempranamente, dado que los educandos esperan recibir instrucciones claras acerca de la tarea, modelos de trabajos bien logrados, retroalimentación, y que el profesor esté dispuesto a resolver sus dudas durante el proceso de escritura.

A su vez, parte de los estudiantes declaran que con el tiempo las indicaciones han ido disminuyendo. Sin embargo, ante esta afirmación, otros estudiantes manifiestan que estas han cambiado dado que, durante los primeros años de la carrera, se centraban en aspectos más bien técnicos sobre la realización de exámenes o trabajos, mientras que en tercer año las indicaciones se centran más en los aspectos discursivos sobre cómo deben escribir los textos.

Respecto a la categoría de *Retroalimentación*<sup>27</sup>, la mayor parte de los estudiantes manifiesta que esta es insuficiente o bien prácticamente inexistente, así como también que mayoritariamente solo reciben la calificación de sus trabajos, pero no una retroalimentación adecuada sobre su desempeño en los textos que escribieron. Estos resultados coinciden con los de Ávila et al. (2021), quienes sostienen que los estudiantes resienten la ausencia de

---

<sup>26</sup> Ver apartado 6.1.2.

<sup>27</sup> Ver apartado 6.1.3.

retroalimentación individual, dado que los comentarios personalizados acerca de su escritura les permiten saber cómo mejorar.

Por otra parte, los pocos estudiantes que reconocen que sus docentes les proporcionan retroalimentación sobre los textos que escriben, manifiestan que esta es más bien relacionada con aspectos de contenido o con aspectos superficiales, tales como las faltas de ortografía, mientras que la retroalimentación de aspectos discursivos es más bien mínima. Adicionalmente, referente al momento en que la retroalimentación es realizada, los estudiantes señalan que se efectúa principalmente una vez que el texto es calificado.

En lo que respecta a la categoría de *Evaluación*<sup>28</sup>, se observa que los estudiantes manifiestan que los aspectos considerados por los docentes al momento de evaluar son, por una parte, las faltas de ortografía, las cuales en algunos casos pueden ser causa de suspenso y, por otra parte, el contenido, siendo ambos aspectos los principales condicionantes al momento de obtener la calificación final. Estos resultados concuerdan con lo señalado por Hernández y Rodríguez (2018) respecto a que los estudiantes consideran que sus profesores al evaluar sus producciones escritas se fijan en aspectos simples, como la ortografía y la puntuación. Por otra parte, otro aspecto mencionado en menor medida es el relacionado con los aspectos discursivos. Respecto a este, los estudiantes señalan que los profesores consideran al momento de evaluar la redacción la explicación de los contenidos por medio del propio entendimiento.

En cuando al *segundo eje temático, experiencias como escritor en la universidad*, una parte de los estudiantes señala respecto a la categoría de *Percepción de la escritura académica*<sup>29</sup> que la consideran como una forma de evaluación externa, es decir, realizada por docentes y para los docentes. Esta idea va en concordancia con Martínez et al. (2019), quienes señalan que los estudiantes de dos universidades públicas consideran la escritura como un eje importante en su desarrollo profesional, pero que en su universidad esta es más valorada para la evaluación que en su proceso.

A su vez, otros educandos manifiestan que la perciben como una forma de reproducir los conocimientos que han adquirido o como una forma de registrar información por medio de los apuntes en clases. Sin embargo, otros estudiantes indican que la escritura académica está ligada a la construcción del aprendizaje, es decir, a la transformación del conocimiento desde su experiencia. Dicho resultado que demuestra que algunos estudiantes alcanzan a vislumbrar la escritura como una actividad epistémica y como una herramienta que permite construir el

---

<sup>28</sup> Ver apartado 6.1.4.

<sup>29</sup> Ver apartado 6.2.1.



aprendizaje sobre una determinada asignatura o disciplina (Errázuriz, 2017; Molina, 2017; Ñañez & Lucas, 2017; Romero & Álvarez, 2020).

En relación con la categoría *Propósito de la escritura académica*<sup>30</sup>, al igual que con las percepciones sobre la EA, en primera instancia los estudiantes la asocian con un propósito evaluativo y, relacionado con el anterior, señalan que su propósito es demostrar o reproducir los conocimientos adquiridos para que sean evaluados. Estos hallazgos están relacionados con lo planteado por Hernández y Rodríguez (2018), quienes sostienen que la escritura en la universidad se sigue concibiendo como un vehículo para evaluar lo aprendido, valorándose el grado de semejanza de las ideas planteadas con las de los autores leídos o bien, con los contenidos enseñados por los profesores en clases. Esto concuerda con lo planteado por Corcelles, et al. (2015), que manifiestan que las prácticas de escritura en las universidades españolas tienen por finalidad la evaluación y, por tanto, la demostración de conocimiento disciplinar. En concordancia con la construcción del aprendizaje, algunos estudiantes indican que un propósito de la escritura es promover el aprendizaje, de manera que se favorezca el desarrollo del pensamiento y la creación del conocimiento.

En cuanto a la categoría de *Productos escritos*<sup>31</sup>, los estudiantes manifiestan que los textos que más escriben en la universidad son los trabajos, sobre los cuales se observa que no están definidos como una clase de texto en particular, sino más bien como una generalización de trabajos teóricos, prácticos, individuales, grupales, memorias de práctica, unidades didácticas, proyectos de investigación, etc. En general, se deduce que mencionan el término *trabajos* como todo producto escrito destinado a ser evaluado o calificado de una cierta extensión y realizado en un periodo de tiempo extenso (a diferencia de los exámenes). Asimismo, mencionan que realizan apuntes, sobre los cuales referencian principalmente las notas que toman durante las clases, por lo cual están relacionados con la percepción registrativa, ya que estos son utilizados posteriormente por los propios estudiantes para estudiar y preparar los exámenes. Otra clase de texto mencionada reiterativamente por los estudiantes son los exámenes, los cuales se observa, desde su perspectiva, que están vinculados tanto con la percepción como con el propósito (categorías de análisis) evaluativo. Adicionalmente, los exámenes se relacionan con el propósito de reproducir el conocimiento, sobre todo cuando este va a ser evaluado. Al mismo tiempo, otros estudiantes manifiestan que los exámenes también se relacionan con propósito de construir el aprendizaje por medio de la reflexión y el análisis de las preguntas

---

<sup>30</sup> Ver apartado 6.2.2.

<sup>31</sup> Ver apartado 6.2.3.

realizadas por sus profesores. El otro producto escrito mencionado por los educandos son las secuencias, unidades o propuestas didácticas, las cuales son consideradas como actividades más completas, ya que conllevan una investigación, revisión curricular y el diseño de determinadas actividades. Esto hace que consideren que su elaboración les otorga mayor libertad de implicación y creación, además de que son géneros discursivos que utilizarán a diario en su futuro quehacer docente, es decir, corresponden a la categoría de géneros profesionales (Camps & Castelló, 2013; Nesi & Gardner, 2012), los cuales ayudan a que los estudiantes desarrollen y aprendan las herramientas discursivas y de pensamiento primordiales de su comunidad discursiva, dado que obligan al sujeto a hacer uso de sus conocimientos en actividades contextualizadas (Corcelles et al., 2015).

Por otra parte, en menor medida, los estudiantes reconocen haber escrito textos argumentativos, pósteres, memorias de prácticas, ensayos, reseñas o resúmenes, entre otros.

En la categoría de *Procesos de escritura*<sup>32</sup>, a partir de las entrevistas se extraen cuatro grandes fases: planificación, textualización, revisión y reescritura. En cuanto a la fase de planificación, se observan tres diferentes formas de entenderla por parte de los estudiantes: en primer lugar, algunos señalan que la realizan de manera mental; en segundo lugar, otros manifiestan que la llevan a cabo de manera escrita y, en tercer lugar, otra parte del estudiantado señala que no planifica los textos que va a escribir, es decir no llevan a cabo esta fase del proceso de escritura. En relación con la realización efectiva de la fase de planificación, estos resultados concuerdan con los obtenidos por Vine-Jara (2020), ya que en su estudio la mayoría de los estudiantes reconoce que dedica un tiempo a pensar sobre el tema del que va a escribir, así como también declara que destina un espacio para recopilar información que servirá de base para elaborar sus textos.

A su vez, es posible identificar que, independiente de la forma de planificación, algunos de los estudiantes declaran realizar una fase previa de búsqueda de información e investigación. Por tanto, se puede concluir que la planificación es un aspecto importante para los estudiantes, lo cual resulta alentador, ya que tal como señala Carlino (2005), es necesario que los estudiantes sean conscientes de la importancia que tiene la planificación en el desarrollo efectivo de la producción de un escrito.

Al observar lo que señalan los estudiantes sobre la planificación escrita, se puede advertir que utilizan diversas estrategias, tales como: punteo de ideas principales, lluvias de ideas o esquemas, entre otras. Por su parte, los estudiantes que no planifican pasan directamente a la

---

<sup>32</sup> Ver apartado 6.2.4.

fase de textualización, la cual representa para la mayoría el momento donde se redacta el texto, es decir, el instante donde se van plasmando las ideas en el producto escrito. Los resultados concuerdan con los presentados por Vine-Jara (2020), respecto a que gran parte de los estudiantes declara que va desarrollando sus ideas mientras escribe el texto, lo que iría en concordancia con los resultados de esta investigación y con los planteamientos de Scardamalia y Bereiter (1992) sobre la generación de ideas cuando se transforma el conocimiento.

Además, algunos estudiantes manifiestan que utilizan diferentes estrategias en esta fase, tales como empezar a escribir la introducción o el desarrollo en primer lugar o bien redactar en última instancia la conclusión y la introducción.

La fase de revisión, de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede dar de forma paralela o no a la fase de textualización. Los estudiantes manifiestan que realizan dos tipos de revisión: a) la que se realiza durante la textualización, más vinculada a perfilar las ideas y a buscar que se entiendan, y b) la que se realiza al final, centrada más en aspectos superficiales, como los ortográficos. Al respecto, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015) señalan que en su investigación la mayoría de los alumnos manifestó que revisa lo que ha escrito. Asimismo, en el estudio de Vine-Jara (2020) los alumnos reconocieron que, después de escribir un texto, dejaban un tiempo para revisarlo.

Adicionalmente, algunos educandos señalan, por una parte, que dejan el texto reposar un día para poder observar bien los fallos cometidos y, por otra parte, que solicitan a terceras personas (familiares) que lean sus escritos para que los retroalimenten sobre posibles fallos. Este último aspecto concuerda con lo señalado por Ávila, et al. (2021) quienes exponen que en su estudio varios estudiantes señalaron recurrir a sus padres como lectores de sus tareas universitarias, ante lo cual manifestaron que la participación de la familia en los procesos de escritura ofrece una primera “evaluación” del contenido y de la forma de los textos escritos.

Por último, en la fase de reescritura los estudiantes manifiestan que en general van modificando los errores o falencias identificadas en la fase de revisión. Asimismo, algunos alumnos declaran que no realizan ningún proceso de reescritura. Dentro de los elementos modificados durante la reescritura, se mencionan aspectos tales como: los signos de puntuación, las faltas de ortografía, vocabulario, coherencia y cohesión.

En la categoría de *Características de un buen texto*<sup>33</sup>, la gran mayoría de los estudiantes coincide en que la cohesión y coherencia son los pilares fundamentales para tener textos de buena calidad. Asimismo, indican que desarrollar o plantear el contenido correctamente es muy

---

<sup>33</sup> Ver apartado 6.2.5.

importante, ya que el texto debe hacer referencia a lo solicitado. Además de lo anterior, también manifiestan que cumplir con las características superficiales y formales también es muy importante para la obtención de un buen texto, es decir, señalan que se debe prestar atención a la ortografía, la puntuación, la estructura (del texto) y los márgenes.

Por último, en la categoría de *Experiencias con la escritura académica*<sup>34</sup>, se puede concluir que los estudiantes han vivenciado experiencias negativas y positivas en torno a la escritura en la universidad, siendo estas últimas observadas en menor medida. En cuanto a las experiencias positivas, los estudiantes mencionan que desarrollar actividades de escritura académica les ha permitido mejorar de calidad de sus textos conforme avanzan en el Grado y sobre todo cuando han recibido la retroalimentación de algunos profesores. Lo cual reafirma lo planteado por Carlino (2013) respecto a la importancia de que el docente acompañe al estudiante durante el proceso de producción de textos, dado que es el conocedor de los marcos conceptuales de la disciplina y de las formas de transmisión escrita del conocimiento disciplinar.

En cambio, los estudiantes que manifiestan haber tenido *experiencias neutrales o negativas*, manifiestan que la escritura realizada en y para la universidad no les ha aportado ni beneficiado directamente a ellos, sino que ha sido una obligación o requisito académico que se impone para aprobar las diferentes asignaturas cursadas. Algunos estudiantes vinculan las experiencias negativas con situaciones experimentadas cuando sus textos fueron evaluados o calificados, de manera que sus experiencias de escritura giran principalmente en torno a la realización de productos escritos para ser evaluados. Lo cual podría reafirmar la idea de que en la universidad se promueve primordialmente la escritura con una función evaluadora, como una herramienta reproductora del conocimiento centrada en la evaluación y calificación del producto escrito, en desmedro de la función epistémica, es decir, promotora de la transformación y la creación de conocimiento (Álvarez & Yániz, 2015; Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011).

En la misma línea, otros estudiantes indican que las *experiencias neutrales o negativas* son producto de que los textos realizados han sido difíciles, con muchos condicionamientos y en algunos casos implican mucha presión debido al corto tiempo que tienen para realizarlos, como es el caso de los exámenes. De igual manera, se observa que algunos estudiantes valoran negativamente el exceso de pautas entregadas por los profesores al momento de solicitar actividades de escritura, indicando que no existe libertad a la hora de escribir. Afirmaciones que contrastan con las quejas de sobre la falta de acompañamiento por parte de sus profesores durante la elaboración de textos académicos.

---

<sup>34</sup> Ver apartado 6.2.6.

Finalmente, se desprende de este análisis la diferente conciencia que tienen los estudiantes respecto de la escritura académica, dado que hay quienes solo perciben las exigencias académicas y hay quienes reflexionan sobre la actividad encomendada.



**Capítulo 7. Integración  
de los resultados  
cuantitativos y  
cualitativos**





## Capítulo 7

### Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos

En este capítulo se presentan los resultados del análisis y la interpretación de los datos obtenidos por medio de la integración y posterior triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos acerca de las creencias sobre la escritura académica y las prácticas de escritura académica de los estudiantes en la universidad.

Para realizar la comparación entre los resultados obtenidos mediante ambos métodos (cuantitativo y cualitativo), se clasificaron las respuestas de los cuestionarios y de las entrevistas en función del nivel de presencia de creencias constructivas obtenidas por los estudiantes. Se trabajó con una muestra compuesta por 32 estudiantes, de los cuales 13 tenían un nivel alto de creencias constructivas (NACC) y 17 un nivel medio de creencias constructivas (NMCC).

Asimismo, se elaboraron macrocategorías y categorías de análisis con el propósito de realizar la integración de los datos y, luego, se procedió a realizar la triangulación, la cual se efectuó con dos finalidades: (1) validar los resultados obtenidos de las diferentes fuentes y, (2) complementar y explicar las informaciones obtenidas mediante diferentes técnicas a partir de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Los resultados de la fase mixta se muestran en su mayoría en tablas, ordenados en función categorías elaboradas para este análisis.

#### 7.1. Análisis comparativo

##### 7.1.1. Categoría: Acompañamiento docente de la escritura académica (EA)

###### 7.1.1.1. Indicaciones

En la Tabla 7.1 se pueden observar las preguntas y los resultados del cuestionario de prácticas de escritura académica, así como también las citas de las entrevistas relacionadas con la categoría de *Indicaciones*.

**Tabla 7.1.** Análisis mixto sobre el acompañamiento docente de la escritura académica.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Prácticas			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?	2.41 (0.75)	2.73 (0.94)	Bueno, a la hora de escribir no nos han dado indicaciones como tal, nos han dado indicaciones para citar, para no hacer plagio y esas cosas. Pero para escribir, como para mejorar tu escritura, "tienes que escribir así, no utilices tantos conectores o algo", en ningún momento en la carrera lo han hecho. (8:22)  (...) pero los demás no nos han dado ninguna pauta, solo hacer un trabajo y ya está. O sea, no... Nunca, ni en el instituto, ni en la universidad, hemos recibido ningún apunte de cómo escribir nada. Solo haz el texto, haz un trabajo y ya está. (4:13)  A veces sí, y a veces no, porque a veces el texto es muy extenso y solo te dan mínimas pautas, entonces sí que hay veces que dices: "Me falta por donde cogerlo". Pero hay veces que sí, por ejemplo, textos de una hoja, si te dicen dos o tres pautas sí que es suficiente. (14:4)	Pues que creo, por ejemplo, que al igual que en segundo de bachiller, cuando, por ejemplo, los comentarios de texto nos resaltaban como la coherencia, la cohesión de un texto, ahora no, es como que nos han dado muchos ingredientes para la forma y la estructura del texto, pero no tanto para el contenido y al final, para mí, por ejemplo, es como lo más importante. Yo he leído Informes de prácticas de amigas mías que yo he dicho, sí es que tienen cincuenta hojas y ese contenido es siempre lo mismo. Al final, yo creo que, si nos hubiese como dicho, pues muchas veces a lo mejor menos, es más. Y más contenido, más formas o más estructuras, yo qué sé, más ricas o más... no tanto en piénsalo, escríbelo, revisalo y, tienes que escribir así más o menos ordenado, pues, a lo mejor el contenido... (6:22)
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.40 (0.64)	2.53 (0.79)	A veces sí, y a veces no, porque a veces el texto es muy extenso y solo te dan mínimas pautas, entonces sí que hay veces que dices: "Me falta por donde cogerlo". Pero hay veces que sí, por ejemplo, textos de una hoja, si te dicen dos o tres pautas sí que es suficiente. (14:4)	Pues el típico guion de este trabajo tiene estos apartados, sigue estos apartados y luego si tienes algún tipo de duda o algo te lo resuelven. Pero lo normal es que te den una hoja que te la suben al aula virtual y a partir de ahí tú, pues, vas haciendo. (3:23)
15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones orales sobre la forma de escribir el texto en una tarea de escritura?	2.01 (0.65)	2.22 (0.67)	Secuencias didácticas, una o dos, muy pocas, pero que tampoco nos han dado ninguna pauta. (11:20) (...) en las otras asignaturas que son en valenciano y otras en castellano, no. Me he tenido que buscar yo, como si dijéramos, mi solución fuera de la universidad para aprender a escribir ciertos textos. (11:28)	De normal, te suelen dar las pautas. (...) Como un índice, dar las pautas. Entrevistadora: ¿Y esos índices son en cuanto al contenido que debes desarrollar en la redacción? Sí, más que el contenido, bueno, sí, el contenido sí, sí. (18:50)
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido instrucciones escritas sobre el contenido a desarrollar en el texto?	2.47 (0.78)	2.64 (0.80)	Bueno, planteándolo desde el enfoque de realizar trabajos, que al final es el mayor recuerdo que tengo para lo que he escrito. Sí que ha habido profesores que nos han pasado como un esquema de lo que quieren que sea trabajo. Hoy nos han pasado un índice de las partes que tiene que tener el texto y poco más. Entrevistadora: ¿Pero esos índices eran en cuanto al contenido que se debía desarrollar? Exactamente, sí. (17:38)	Pues lo típico de cohesión, adecuación, coherencia. Pues que tenga... Que sea legible, que lo entiendan. (7:33)
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir el texto solicitado?	2.06 (0.74)	2.2 (0.63)	(...) respecto a las profesoras... Pero, por ejemplo, una indicación que te dan constantemente es: "no escribas más de tantas palabras". (16:23)  (...) La longitud del texto, la extensión, exacto, la extensión (...) (29:3)	Pues a ver la mayoría lo que nos piden es, antes de escribir nada, pensar qué queremos escribir, qué es lo que vamos a escribir. Hacer como una lluvia de ideas, de decir, pues, si vamos a hacer una redacción, por ejemplo, en inglés, que hemos tenido una recientemente. Pues primero pensar qué ideas necesitamos incluir porque son muy importantes. Entonces las escribimos en formato lista, así algo informal. Y luego lo que tratamos de hacer es, qué es lo que debemos decir primero de estas ideas, qué es lo más relevante y poner un orden entre esas ideas. (9:33)

En la Tabla 7.1 se puede ver que, en los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas, las entrevistas corroboran los resultados obtenidos en el cuestionario de prácticas, dado que señalan que “casi nunca” reciben indicaciones a la hora de escribir un texto (preguntas 14, 15, 16, 17 y 19), respuestas que son corroboradas en las entrevistas, donde declaran que los docentes proporcionan escasas indicaciones sobre la elaboración de los textos escritos que solicitan, o bien que les entregan ciertas pautas relacionadas con el contenido de los textos que deben redactar o con aspectos formales u ortográficos; sin embargo, no perciben haber recibido indicaciones propiamente tal sobre aspectos discursivos y procesuales que deben tener en cuenta al momento de redactar los productos escritos.

En el caso de los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, estos declaran que han recibido algunas indicaciones sobre la forma y estructura del texto, así como también indicaciones sobre planificar el texto antes de comenzar a escribir. Estas declaraciones corroboran la media obtenida en el cuestionario de prácticas de escritura académica, lo que se traduce en un mayor reconocimiento de las indicaciones otorgadas por sus profesores por parte de este grupo de estudiantes.

Por otra parte, en relación con las instrucciones sobre el contenido de los textos, independiente del nivel de creencias, los estudiantes indican que estas son entregadas de manera escrita y que corresponden principalmente a aspectos tales como la estructura o los contenidos mínimos que debe contener el texto, independientemente de que este sea evaluado o no. Estas ideas se corroboran con las medias cercanas obtenidas por ambos grupos.

#### **7.1.1.2. Retroalimentación**

Respecto a cómo perciben los educandos la *retroalimentación* entregada por los profesores, las respuestas de los estudiantes se pueden observar en la Tabla 7.2 los estudiantes de nivel medio y alto coinciden en señalar que la retroalimentación de sus profesores es baja. Esto se corrobora con las citas extraídas de las entrevistas, donde indican que mayoritariamente reciben la nota final y rara vez los profesores realizan algún comentario sobre sus textos.

**Tabla 7.2.** Análisis mixto de la retroalimentación docente.

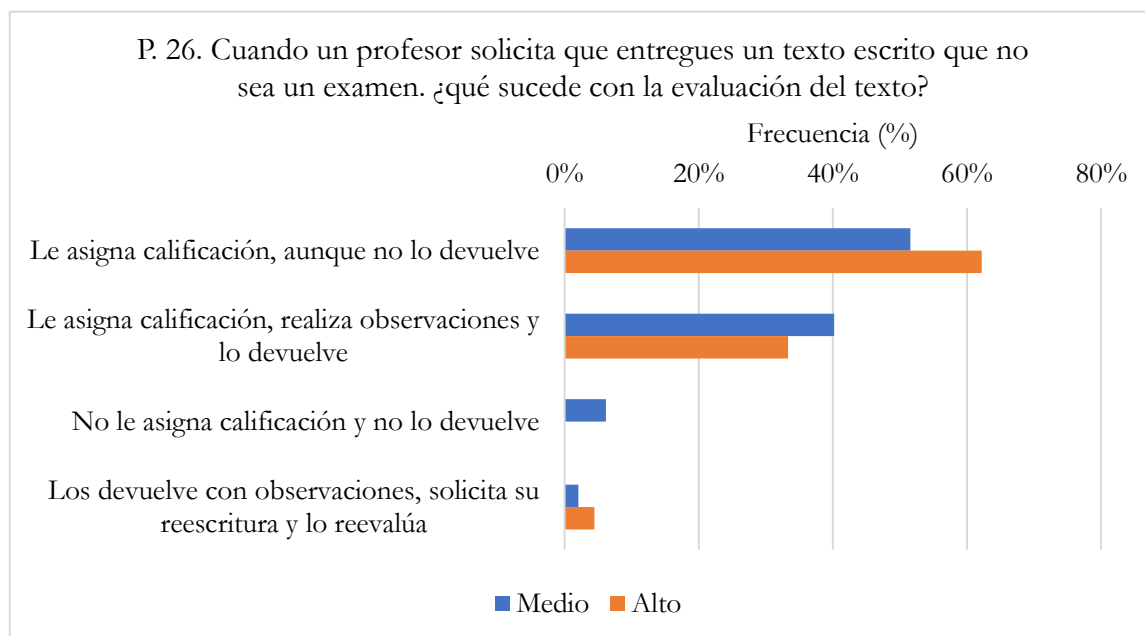
(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Prácticas			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos o textos escritos.	2.27 (0.07)	2.22 (0.10)	Entrevistadora: Y cuando tú entregas un trabajo por lo general, ¿tus profesores suelen devolvértelos con indicaciones? ¿Te dan <i>feedback</i> de en qué te equivocaste? ¿Qué podrías mejorar? La mayoría, no. La mayoría solo pone la nota. (25:34)	A veces, cuando yo envío un texto, sí que me dicen: "Lo puedes mejorar de tal manera", pero de primeras nunca me han dicho qué tengo que hacer para escribir bien, no. Entrevistadora: Vale. ¿No te han dicho: "a la hora de redactar un texto, tienes que tener en cuenta tal y tales cosas para que esté bien"? No, eso al fin y al cabo es conforme envío trabajos y ellos me lo devuelven corregido. Yo veo realmente si me dicen: "Este párrafo lo puedes escribir de tal manera". Yo con eso sí que he aprendido, pero de primeras no me han dicho: "Para escribir un texto bien, tienes que hacer esto. (32:18)
20. Durante este año académico cuando te han solicitado escribir un texto para ser evaluado ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?	1.84 (0.79)	1.67 (0.88)	O sea, tenemos el trabajo, nos ponen una nota final. Entonces tenemos mal a lo mejor algo. Pues de un contenido sí, pero si es algo de escribir no nos dice: "Pues a lo mejor estaría mejor si hubieses puesto aquí una coma porque..." O sea, por ejemplo, lo de las comas, punto y coma son cosas que hemos dado en primaria pero que tampoco durante todo nuestro sistema escolar nos han dicho como aplicarla. (4:20)	Pero no, tampoco se dan señales más concretas y ni queríamos que tuviera esto, no debe tener esto o puede mejorar, que es lo que yo muchas veces critico, que creo que no se nos da el <i>feedback</i> . Tú entregas un trabajo y nunca te van a venir a decir, pues te dan la nota, o en algún caso algún aspecto de contenido, pero no como podríamos mejorar, por ejemplo, sobre la escritura. (2:8)
21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte la calificación de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?	2.43 (0.81)	2.13 (0.78)		
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?	1.92 (0.67)	1.82 (0.86)		

En la Figura 7.1. se puede corroborar lo expresado anteriormente, dado que los estudiantes a través del cuestionario de prácticas indican que los profesores solo asignan la calificación, pero no devuelven los textos.

**Figura 7.1.** Respuestas de estudiantes sobre la evaluación de sus escritos.

(Fuente: Elaboración propia)



Asimismo, en la Tabla 7.3. se puede observar que los estudiantes del nivel alto son más tajantes en dar su opinión en las entrevistas, ya que declaran por ejemplo que:

... muchas veces hacemos todo lo que nos piden, pero, aun así, luego es como que quieren más y no sabes por donde sacarlo... (7:24)

**Tabla 7.3.** Análisis mixto sobre la cantidad de retroalimentación docente.

(Fuente: Elaboración propia)

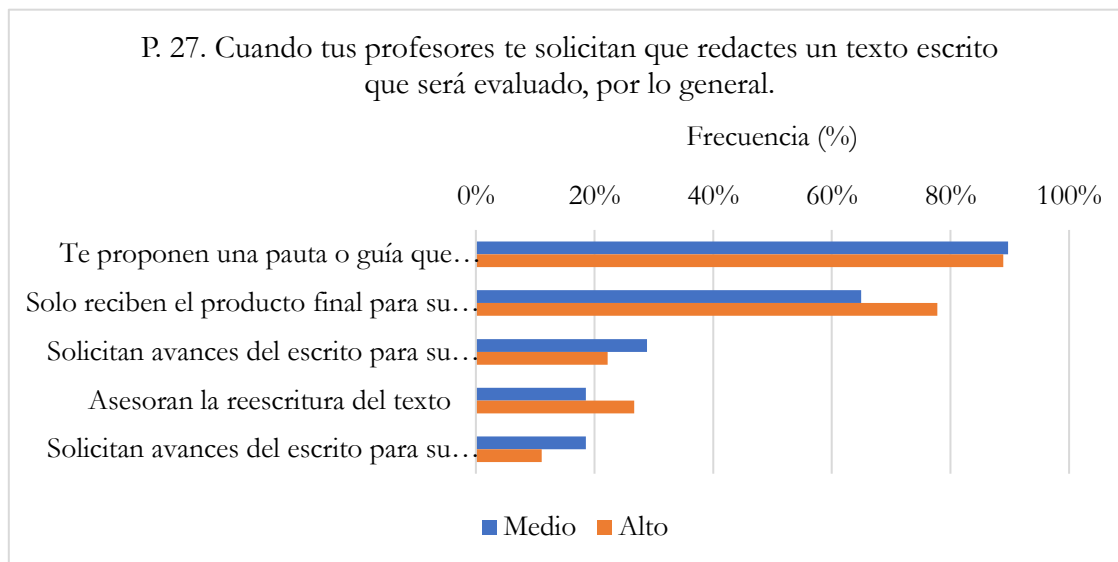
Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Retroalimentación escasa o ausente	Pero... Es que aquí en la universidad no me han dicho nada de eso. Puede que, en inglés, en primero, nos dijeran escribe este tipo de texto, tienes que tener esto, esto y esto. Si lo escribías mal te lo corregía, pero en las demás asignaturas creo que se da por hecho. (8:33)	A ver yo pienso que no, en algunos casos sí, pero yo creo que muchas veces hacemos todo lo que nos piden, pero, aun así, luego es como que quieren más y no sabes por donde sacarlo porque ya has hecho todo lo que ellos te han pedido. (7:24)

En el caso de los aspectos relacionados con los *momentos de la retroalimentación*, en la Figura 7.2 y la Tabla 7.4, se pueden observar las respuestas cuantitativas y cualitativas, respectivamente. En su mayoría los estudiantes afirman que se les proponen pautas y los

profesores solo reciben el producto final. Incluso, indican que la retroalimentación durante el proceso de desarrollo del texto por medio de la revisión de avances de los textos es mínima.

**Figura 7.2.** Respuesta de estudiantes sobre la retroalimentación docente.

(Fuente: Elaboración propia)



**Tabla 7.4.** Análisis mixto sobre los momentos y aspectos de la retroalimentación.

(Fuente: Elaboración propia)

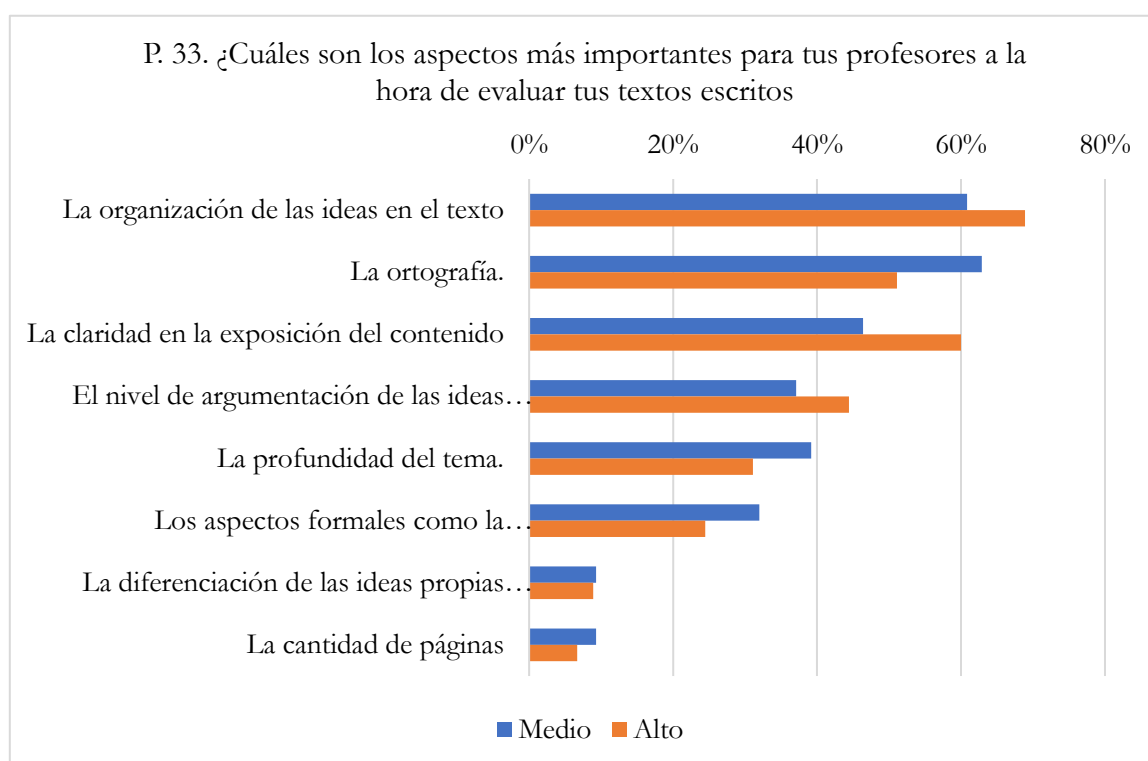
Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Momentos de la retroalimentación	Sí, dentro de la universidad, la verdad es que no he ido a muchas revisiones de exámenes, o sea, una vez hago el examen, la corrección como tal no la veo, porque a mí me envían directamente la nota, entonces yo veo la nota y digo: Pues, bien, me ha salido como yo esperaba, o no. Sí, que fui a alguna revisión, pero más de matemática, no era tanto de redactar, porque lo que es redactar normalmente siempre se me suele dar bastante mejor. (10:41)	Tú entregas un trabajo y nunca te van a venir a decir, pues te dan la nota, o en algún caso algún aspecto de contenido, pero no como podríamos mejorar, por ejemplo, sobre la escritura. (2:9)
Aspectos retroalimentados	Me han dado retroalimentación. Sí que me han dicho a lo mejor podrías hablar... Haber hablado más de este tema, hubiera estado bien que hubieras investigado más sobre esto, pero no una cuestión general del texto, sino que lo mejor del cuerpo de trabajo, de lo que ellos me pedían, había algún aspecto que podría haber desarrollado más. Entrevistadora: Vale. Pero creo que no está en lo textual sino en el contenido. (17:29)	A veces, cuando yo envío un texto, sí que me dicen: "Lo puedes mejorar de tal manera", pero de primeras nunca me han dicho qué tengo que hacer para escribir bien, no. Entrevistadora: Vale. ¿No te han dicho: "a la hora de redactar un texto, tienes que tener en cuenta tal y tales cosas para que esté bien"? No, eso al fin y al cabo es conforme envío trabajos y ellos me lo devuelven corregido. Yo veo realmente si me dicen: "Este párrafo lo puedes escribir de tal manera". Yo con eso sí que he aprendido, pero de primeras no me han dicho: "Para escribir un texto bien, tienes que hacer esto". (32:18)

### 7.1.1.3. Evaluación

De acuerdo con los estudiantes (Figura 7.3), los aspectos que más consideran sus docentes a la hora de *evaluar* los textos que escriben son: la organización del texto, la ortografía y la claridad en la exposición, siendo esta última la más importante desde la percepción de los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, mientras que para los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas el aspecto más relevante es la ortografía.

**Figura 7.3.** Respuesta de estudiantes sobre aspectos evaluados por los docentes.

(Fuente: Elaboración propia)



En las entrevistas, Tabla 7.5, se observa que ambos grupos de estudiantes manifiestan que los profesores dan más importancia a los aspectos ortográficos; sin embargo, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas destacan más este aspecto, dado que manifiestan que son continuamente avisados de no cometer este tipo de errores, para que no se descuente puntaje y con ello baje la calificación del escrito.

Otros aspectos que destacan los estudiantes de ambos grupos son los aspectos discursivos y luego, los aspectos relacionados con contenido del texto.

**Tabla 7.5.** Análisis mixto sobre los tipos de evaluación docente.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Evaluación de aspectos superficiales	A faltas de ortografía pienso que le dan más importancia, porque te dicen: “si haces X faltas de ortografía suspendes el examen”, o te bajan puntos por las faltas. Pues a lo mejor si estás nervioso o lo que sea, sí que se te olvida una, a ver eso no me parece muy bien, porque estás nervioso o lo que sea y se te olvida, pero también tienes que saber escribir bien, entonces es como un conflicto ahí que tengo yo porque a veces sí que te pones muy nervioso, te mareas mucho en los exámenes y piensas ¿eso estará bien escrito?, pero luego caes en la cuenta de que no, y entonces ya te van bajando puntos, no me parece bien eso. (30:11)	Pues, sobre todo, yo creo que le dan mucha importancia a las faltas de ortografía. A que el texto no tenga... O sea, tenga todos los acentos que toque, todos los signos de puntuación, mayúsculas, todo. Creo que eso es lo principal. (9:5)
Evaluación de aspectos superficiales	Pues en el de la historia lingüística le dio más importancia a que no hubiera faltas de ortografía. La corrección se basó a... Entrevistadora: ¿Estabais haciéndolo en catalán o en castellano? Estoy haciéndola en catalán. Entrevistadora: Estabas haciéndolo en catalán. Y se le daba importancia a que no hubiera faltas de ortografía. Sí. De hecho, el primer día nos lo dijo, si tenéis muchas faltas de ortografía cuidado, porque es malo. Se le da más importancia a eso, a escribir correctamente, ortográficamente. (8:11)	
Evaluación de aspectos discursivos/transf. Del conocimiento	Pero hay otros que dan más importancia a la forma en que tú te expresas. Si la forma en que tú te expresas es clara y es concisa, no te vas por las ramas, ni confundes conceptos, hay profesores que valoran más eso. Más la coherencia, digamos. (1:8)	Al momento de evaluarlos, pues yo creo que la coherencia, que esté bien estructurado y siga, si es un texto argumentativo, pues que siga sus pautas, ¿no? (3:9)
Evaluación de contenido	Depende mucho del profesor. Hay muchos profesores que dan más importancia al contenido, y si ese contenido está bien, pues priorizar la evaluación. (1:7)	Pero sí que es verdad que el contenido sí. Por ejemplo, cuando hemos hecho exámenes de lectura en algunas asignaturas en las notas se ha visto. En esta última de habilidades lingüísticas en contextos multilingües, él lo dijo. Dijo: "Hay gente que tiene muchas faltas, pero tiene muy buena nota, porque sé que no domináis a lo mejor el valenciano, pero es que lo que me habéis dicho es como, lo que yo quería que me dijeseis y es como que le habéis dado una vuelta". Yo creo que a eso. A lo que más. Igual que en un examen. (6:13)



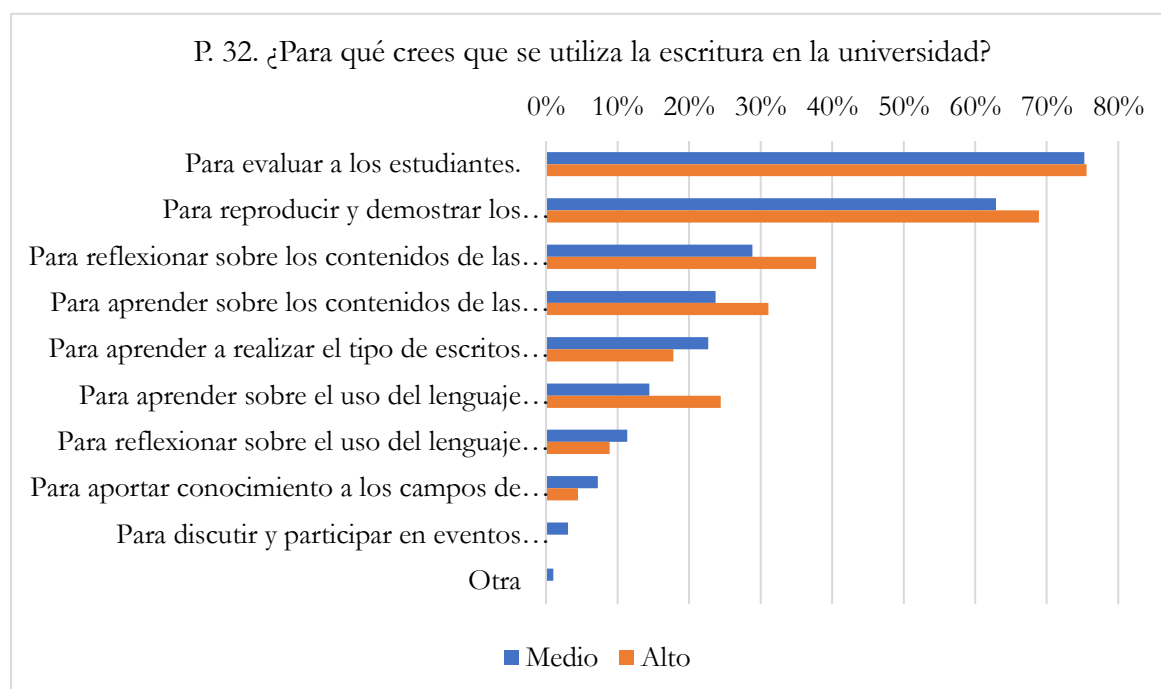
## 7.1.2. Categoría: Usos y funciones de la escritura académica

### 7.1.2.1. Evaluador/certificativo

Como se puede observar en la Figura 7.4, para los estudiantes, independiente del nivel de creencias constructivas que presenten, el principal propósito de la escritura en la universidad es la *evaluación* de los textos escritos que producen. Lo anterior es corroborado por los resultados de las entrevistas, lo cuales se pueden ver en la Tabla 7.6.

**Figura 7.4.** Respuesta de estudiantes sobre el uso de la escritura en la universidad.

(Fuente: Elaboración propia)



**Tabla 7.6.** Análisis mixto sobre el propósito evaluador de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Propósito Evaluador	Pues básicamente eso, pues para realizar presentaciones, PowerPoint, trabajos en grupo. Básicamente, realizamos la escritura con el fin de realizar un trabajo y evaluarnos de la forma en que nosotros hemos escrito ese trabajo o también para la realización del examen, valoran en sí, como tú te has expresado, qué es aquello que has contado básicamente con la realidad, la escritura en la universidad se utiliza para los trabajos y para exámenes. (13:11)	Con el objetivo de evaluar unos conocimientos, los objetivos de corrección. (12:3)
	Yo creo que con el propósito de evaluarnos. Entrevistadora: ¿Solo evaluarlos? Yo creo que sí. (4:16)	

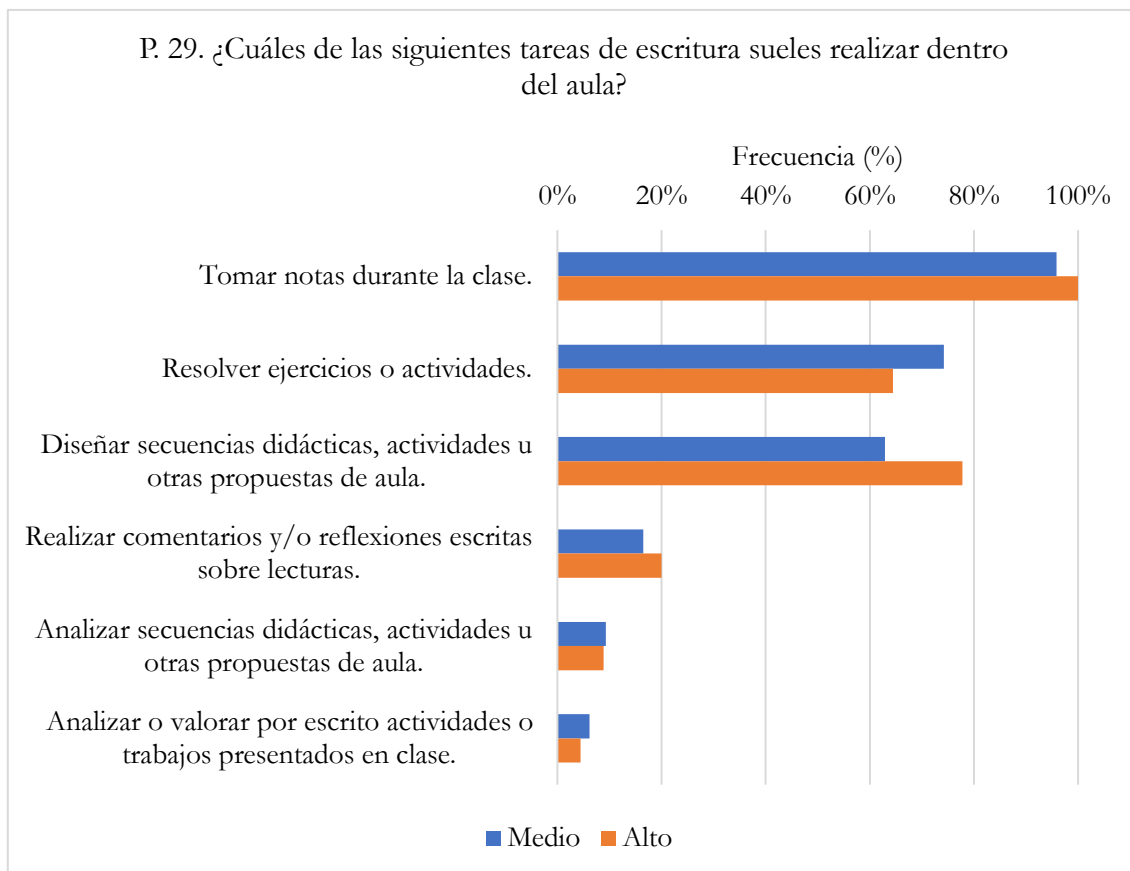
### 7.1.2.2. Registrativo

Otro propósito que destaca entre los estudiantes es el *registrativo*; como se puede observar en la Figura 7.5, los estudiantes, independientemente del nivel de presencia de creencias constructivas, indican que tomar notas durante la clase es la principal actividad de escritura que realizan en el aula, aun cuando se puede advertir que casi el 100% del alumnado con un nivel alto de creencias constructivas destaca utilizar la escritura con esta finalidad.

Asimismo, es posible corroborar esta información mediante los resultados obtenidos de las entrevistas, los cuales se muestran en la Tabla 7.7. y confirman que el propósito registrativo es percibido con una profundidad mayor en los estudiantes con nivel alto de creencias constructivas, dado que reconocen la escritura como una herramienta que les permite registrar la información para su posterior utilización. En cambio, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas si bien perciben la escritura como herramienta de registro, no mencionan cuál es la finalidad de realizarlo.

**Figura 7.5.** Respuestas de estudiante sobre las tareas de escritura realizadas

(Fuente: Elaboración propia)



**Tabla 7.7.** Análisis mixto sobre el propósito registrativo de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

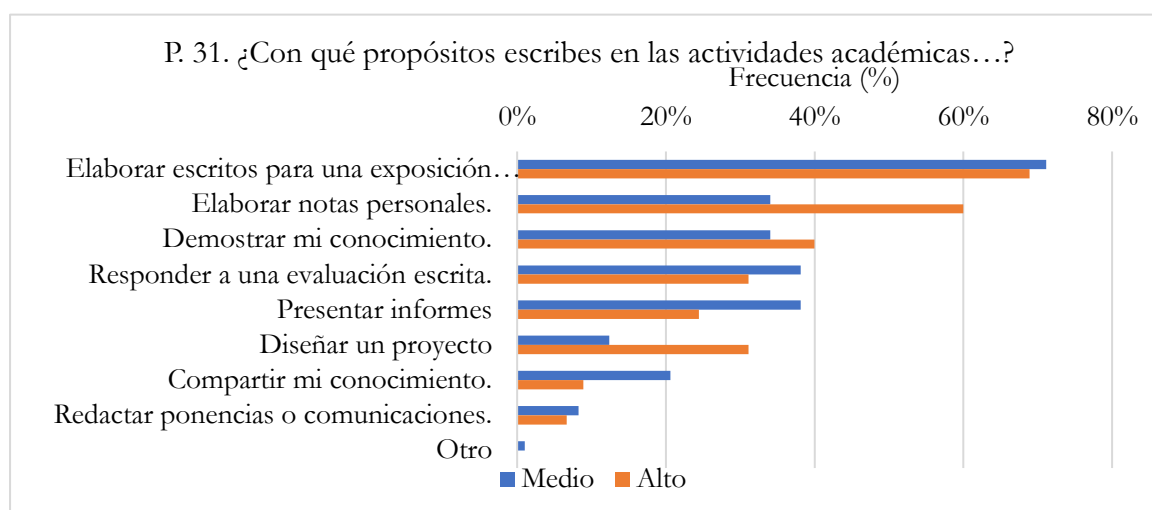
Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Propósito Registrativo	<p>(...) y para que los profesores puedan tener delante en todo momento lo que tú has dicho, porque de forma oral pueden tener una grabación o a lo mejor no se acuerdan muy bien, pero de forma escrita pueden leerlo y releerlo, todas las veces que quieran en las cosas que tú has dicho, o que has escrito, en este caso. (1:5)</p> <p>Bueno, lo utilizamos la escritura para hacer los trabajos y luego para tomar apuntes, no... (8:3)</p> <p>Pero para la universidad sólo la empleo para hacer los apuntes o los trabajos. (8:5)</p> <p>Para mí significa simplemente al día de hoy tomar apuntes, sin ningún sentido mayor ahí, No sé si de ahí me vas a hacer otras preguntas, pero considero que simplemente se utiliza la escritura para tomar apuntes y aclarar ideas. (16:1)</p> <p>Para la realización de exámenes, para la toma de apuntes y listo, por ahora. (19:12)</p> <p>Y nada, para apuntarme cosas, tipo. No tengo agenda, soy un poco así más desastre, pero sí que de repente cojo algún papelito y me apunto a las cosas que tengo que hacer. (23:9)</p>	<p>Pues con el propósito al final de recoger información de cualquier tipo, tanto académica, como que tengas una tutoría, los emails, todo. (6:9)</p> <p>Para mí escribir tiene diferentes definiciones. Estar escribiendo durante una clase, simplemente para tomar apuntes o para hacer una actividad que nos pida el profesor, individual o en grupo, para un objetivo concreto de esa actividad. (24:3)</p> <p>Al pensar en escribir pienso en tomar apuntes, pero más relacionado a copiar del PowerPoint que está poniendo el profesor o profesora en la pizarra digital... O lo que está dictando, también. Entrevistadora: Vale. Acá en la universidad, ¿aún tienes profesores que te dictan la materia? Relacionándolo con el PowerPoint, pero como hablan, hablan, hablan, pues intentas, en la medida de lo posible, coger cuantas más ideas están contando o leyendo también. Entrevistadora: ¿Leyendo? Exacto, porque a veces no suben los PowerPoint y entonces, o pillas lo máximo o tienes que pedir apuntes a otra persona. (26:3)</p>

### 7.1.2.3. Reproductivo

Respecto al uso de la escritura con un *propósito reproductivo* o de demostrar simplemente el conocimiento, se puede ver en la Figura 7.6 que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas manifiestan en mayor medida utilizar la escritura con este objetivo que los estudiantes de nivel medio de creencias constructivas. De las respuestas de las entrevistas, en la Tabla 7.8 se puede apreciar que la diferencia entre ambos niveles respecto a este propósito está enfocada en la libertad de expresión que sienten que se les otorga al momento de reproducir o demostrar su conocimiento. En este sentido, son los estudiantes nivel medio de creencias constructivas quienes consideran que la escritura en la universidad es restringida y muy pautada.

**Figura 7.6.** Respuesta de estudiantes sobre el propósito de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)



**Tabla 7.8.** Análisis mixto sobre el propósito reproductivo de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cualitativo		
Entrevistas semiestructuradas		
Código	Medio	Alto
Propósito reproductivo	<p>Pues que en la universidad es un tema cerrado, que tienes... O sea, no puedes salir de ese tema, porque por ejemplo en los exámenes una pregunta cerrada que tú tienes que volcar toda la teoría que te has estudiado. (4:5)</p> <p>¿Con qué propósitos? Pues, diversos, pero principalmente de transmitir información, transmitir conocimiento, dar tu punto de vista sobre algún tema, argumentar y básicamente esos. Depende la asignatura también aquí hay asignaturas que te permiten expresarte más y son diríamos como más amplias, no hay una única respuesta correcta, que eso es a mí lo que me gusta, escribir realmente lo que yo opino sobre el tema. Y hay otras que son más cerradas y se limitan mucho a conceptos, a terminología. (10:10)</p> <p>¿Para qué se utiliza? Pues simplemente para plasmar, me has dicho que sea sincero...Para plasmar las ideas, reproducir ideas que es como una manera de retornar lo que te han propuesto. No es, reflexionas, libres pues no hay muchas Es una universidad entonces condicionan, me siento personalmente condicionado a la hora de responder con escritura cualquier, tema de cualquier asignatura. (16:10)</p> <p>Demostrar los conocimientos académicos. (19:13)</p>	<p>el exámenes es escribir muy rápido y quizás hay veces que no te da tiempo como a disfrutar de ello, por así decirlo, es como un proceso rápido, que tampoco reflexionas, la verdad. Entrevistadora: Porque la escritura debería ser para disfrutar, ¿piensas?</p> <p>Sí creo, que tendría que tener como algo de disfrute, ¿no?, de lo que estás haciendo, como que pararte un poco también a reflexionar quizás de lo que estás escribiendo y por qué y para qué. Pues no sé. (3:20)</p> <p>Básicamente eso, casi todas las tareas que tenemos son de redactar información, buscar, ponerlo con tu, Parafraseando con tus palabras y casi nunca Yo creo recordar que prácticamente nunca nos han dado esa libertad de poder escribir por tu cuenta algo, no sé. (18: 7)</p> <p>Pero este año, este cuatrimestre ha sido más enfocado a la didáctica. Entonces sí que en mi mente ahora está más todo lo relacionado con la puesta en práctica. Pero es verdad que antes ha habido un periodo de conocimientos que era más soltar en el examen lo estudiabas. Que, a lo mejor, sí que había algo más de teoría. Pues la parte teórica de la psicología o la educación y tal, sí que lo hemos tratado en</p>

	Yo creo que es cómo el canal o la vía para mostrar que se ha asimilado ciertos conocimientos de una asignatura. Realmente se utiliza para eso, porque actividades, así como mucho más didácticas a la hora de escribir o más creativas, no se realizan hoy en día aquí en la universidad. Por lo menos personalmente y en mi curso, no, porque siempre suelen ser bastante pautadas y llevan bastantes instrucciones para hacer textos. O sea, no te dejan escribir libremente o a lo mejor de una forma mucho más creativa, sino que siempre es un texto bastante cerrado, por decirlo así, lo que tenemos lo que tenemos que escribir. (22:8)	otras asignaturas, pero a lo mejor de segundo. Entonces pues eso se me olvida un poco más, pero sí que lo hemos hecho también, sí, de modo académico. (24:14)  Tú escribes para demostrar las cosas, o sea, si me piden un trabajo yo en un escrito tengo que demostrar lo que sé y lo tengo que hacer de la mejor manera para que vean que yo tengo esas capacidades. Entonces es la manera de reflejar, la única manera reflejar mis conocimientos, o sea, los conocimientos de los alumnos. (32:3)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 7.1.2.4. Epistémico

En cuanto al *propósito epistémico*, como se puede observar en la Tabla 7.9, ambos grupos de estudiantes manifiestan estar de acuerdo con la proposición de que la escritura en el ámbito académico les permite construir nuevo conocimiento, tendencia que es mayor en el alumnado con un nivel alto de creencias constructivas. Sin embargo, al analizar las entrevistas se puede observar que existe una discrepancia con los resultados antes expuestos, ya que, en general este propósito es el menos mencionado por los estudiantes; sin embargo, se observa una predominancia en el reconocimiento de este propósito en los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas.

**Tabla 7.9.** Análisis mixto sobre el propósito epistémico de la escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Creencias			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
40. La escritura en el ámbito académico me permite como estudiante construir nuevo conocimiento.	3.12 (0.05)	3.47 (0.09)	Yo creo que es a que aparezcan conceptos que has ido trabajando y que los relaciones con las investigaciones que tú has ido realizando. Es decir, que relaciones los conceptos que has trabajado en la asignatura con la investigación sobre ese tema que tú has hecho por tu cuenta, y que seas capaz de relacionarlos y que expongas las ideas de forma clara y coherente. (1:12)	Yo creo que la escritura, en el momento en que escribes, creo que afianzas los conocimientos. Supongo que la finalidad es que para que tú también estés segura de lo que estás aprendiendo. En el momento que estás atendiendo en clase o estás estudiando en tu casa, en el momento en que lo escribes, lo pasas a papel, lo pasas a texto, creo que asumes lo que has aprendido muchísimo más. Supongo que la finalidad de aquí, de la universidad, es esa. Que estemos seguros de lo que estamos aprendiendo y que lo que estamos aprendiendo tiene coherencia y que está bien organizado, porque puedes tener una idea y otra que están conectadas, pero claro, si tú no lo sabes expresar bien, por mucho que estén conectadas si tú no lo expresas bien, pues no está claro, vamos. (27:3)

### 7.1.3. Categoría: Proceso de escritura

#### 7.1.3.1. Planificación

En la Tabla 7.10 se muestran los resultados relacionados con el *proceso de escritura*, específicamente las preguntas vinculadas con la fase de *planificación*.

**Tabla 7.10.** Análisis mixto sobre la planificación en el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo					Enfoque cualitativo		
C. Creencias			C. Prácticas		Entrevistas semiestructuradas		
Preguntas	Medio	Alto	Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
13. Plantearme para qué estoy escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo me ayuda a escribir mejor.	3.07 (0.06)	3.62 (0.07)	1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.	3.09 (0.07)	3.31 (0.09)	Vale, pues en primer lugar investigo un poco sobre el tema sobre el que me han pedido escribir, sobre todo en Internet, más que nada porque tienes todo a mano y con Google Académico te aparecen artículos relacionados. Luego también reviso un poco la asignatura, a ver si nos han dado algunos conceptos importantes sobre ese tema, y luego busco hacer una relación entre ambos, de forma que todo tenga coherencia (...) (1:18).	Pues primero hago una tarea como de investigación de todo lo que me digan. Yo primero prefiero buscar algo sobre eso, informarme, sea de lo que sea, para ir como inspirándome un poco, ir metiéndome en temario. (24:28)
39. Suelo tomar notas antes de escribir para aclarar mis ideas.	2.95 (0.07)	3.33 (0.09)	3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.	2.99 (0.06)	3.22 (0.10)	Lo que solemos hacer es primer aclarar las ideas en un papel o a lo mejor en una página Word, y luego ya lo pasamos a un PowerPoint, en el cual vamos sacando las ideas más importantes y organizándolas de manera que estén todas correctas dentro de lo que queremos explicar, o bien planificar para posteriormente exponerlo en el aula. (22:33)	Yo primero me hago como una lluvia de ideas, si yo tengo que hablar de un tema: "¿qué puedo decir de este tema?" y una vez tengo esas cosas, amplío cierta cosa para ver de qué tema puedo sacar más información, una vez tengo ese esquema pequeño... Entrevistadora: ¿Y ese esquema cómo lo haces? ¿Lo escribes? Escrito, sí, yo lo escribo. Una vez tengo ese esquema puedo aportar más información que de otro, me centro en ese tema y dentro de ese tema, ya luego me hago un esquema del texto que voy a redactar: primeramente, voy a decir este aspecto y luego este, luego este (...) (32:14)
5. Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.	2.67 (0.07)	2.02 (0.13)	2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.	2.38 (0.08)	2.04 (0.11)	Pues depende del día en realidad, porque veces estoy muy creativa, entonces te sale solo, pero sí que intento, no siempre, tengo que decirlo, pero intento que vengan ideas a la cabeza y las apunto. (29:19)	(...) por ejemplo (...) imagínate que me han pedido ¿por qué estás en Magisterio?, y es como que pienso, pues, normalmente siempre pongo como ideas y pongo ahí, como con guiones, pues, esto quiero decir, esto, esto, pues escrito. Entrevistadora: Las anotas. Claro, las anotas. Estudie por esto, por esto, por esto y por esto, y normalmente yo siempre lo hago en sucio, a no ser que te digan, pues, deja este espacio, pues lo hago como casi todo en sucio, aunque luego normalmente no es el texto final, pero lo hago casi todo en sucio. Y voy tachando para ver que he puesto todas. Y nada, y ya lo pasó a limpio y ya cuando está limpio, es cuando lo reviso todo (...) (6:18)
37. Creo que es posible sentarme ante el papel o ante el ordenador y escribir un buen texto inmediatamente.	2.39 (0.08)	2.22 (0.13)				Vale, pues, el proceso de elaboración, muchos le dan importancia a lo de... elaborar las ideas, yo no lo suelo hacer nunca o casi nunca. Siempre me pongo a escribir, yo digo: "pues, me pondré a escribir y me salen las ideas", y por ahora me está funcionando. Cuando escribo me van saliendo las ideas y las voy ligando conforme me van saliendo. (14:21)	

Se puede observar que, en los estudiantes con ambos niveles de creencias constructivas, la planificación al momento de redactar un texto es importante, ya que declaran estar de acuerdo con buscar la información, organizar las ideas, etc. Sin embargo, es posible advertir una diferencia en las respuestas respecto a la toma de notas antes de comenzar a escribir, dado que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas declaran realizar esta actividad en mayor medida que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas.

La información anterior es corroborada por los resultados obtenidos en las entrevistas, dado que el alumnado con un nivel medio de creencias constructivas solo declara organizar sus ideas antes de comenzar a textualizar; sin embargo, los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas destacan la importancia de la planificación, así como también profundizan y explican más lo que hacen antes de comenzar a textualizar.

#### **7.1.3.2. Textualización**

En cuanto a la fase de *textualización*, como se puede advertir en la Tabla 7.11, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas declaran comparar y contrastar sus las ideas al momento de escribir en menor medida que los que presentan un nivel alto de creencias constructivas. Al analizar las entrevistas se observa que se corrobora lo anterior, ya que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas declaran, en algunos casos, que al momento de textualizar van revisando y modificando el texto, y en otros casos que no lo modifican. En cambio, para los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, en la fase de textualización es fundamental ir contrastando lo que se lleva escrito con las ideas generadas en la fase de planificación.

**Tabla 7.11.** Análisis mixto sobre la textualización en el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

C. Creencias			C. Prácticas			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
25. Comparo y contraste ideas para hacer mi texto más claro.	3.05 (0.05)	3.33 (0.09)	4. Mis ideas cambian mientras voy redactando o el texto.	2.87 (0.07)	3.26 (0.09)	Depende mucho, pero normalmente siempre escribo un párrafo y luego lo leo para ver si alguna cosa puedo expresarla mejor, porque normalmente tú escribes lo que vas pensando y luego te paras, lo ves y dices: "Ostras, pues esto puedo expresarlo mejor". Y a lo mejor lo reescribes todo o simplemente cambias una parte. (1:21)	(...)luego busco información y a partir de esa información, con la que yo he encontrado y la que yo ya tenía, pues, lo voy redactando (...) entonces conforme voy redactando, voy leyendo lo que he escrito, a lo mejor me parece mal y lo cambio. Entonces, a partir de unas ideas generales voy como por eso, desarrollando todo, hasta que llegó a la producción final, pero eso revisando y revisando y revisando (3:17)
42. Cuando escribo, me implico mucho y me preocupo de ir revisando mi texto constantemente.	3.10 (0.07)	3.60 (0.08)				Pues primero lo que hago, me siento, hago como una lluvia de ideas. Voy escribiendo lo que me va viniendo a la cabeza. Y luego también hago preguntas de qué es lo que quiero explicar, qué es lo que quiero contar en este texto. Y luego me lo voy leyendo, lo que voy escribiendo, un par de veces, voy retomando las frases, poniéndolo de una manera o de otra, añadiendo información, corrigiendo algunas faltas (15:19)	Y a partir de las ideas que previamente he escrito, brevemente, pues empiezo a escribir el texto. Y entonces, una vez voy escribiendo, me gusta ir repasando, yo pongo acentos, o sea, voy haciéndolo a la marcha. O sea, no me dejo el repasar todas las faltas para el final, sino que muchas veces repaso mientras voy escribiendo para que luego... Porque si es una redacción, igual es una cara de folio. Pero si es otro tipo de tarea que haya, en la que tengamos que escribir, pues igual son muchas más páginas y no vamos... "Pues ahora no pongo acentos y me lo dejo todo para el final". Luego, son veinte páginas, que tienes... Tiempo que te ahorras, ¿no? (9:20)



### 7.1.3.3. Revisión

En relación con la *revisión*, como se puede observar en la Tabla 7.12, el total de los estudiantes considera que es una fase importante dentro del proceso de escritura, al igual que la revisión entre pares o por un externo, ya que sirve para enriquecer el texto.

**Tabla 7.12.** Análisis mixto sobre la revisión dentro del proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo						Enfoque cualitativo	
C. Creencias			C. Prácticas			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
8. Considero que compartir y discutir entre compañeros de clase los textos que cada uno escribe es muy enriquecedor para el proceso de aprendizaje.	3.38 (0.06)	3.76 (0.06)	9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.	2.33 (0.70)	2.49 (0.76)	Suelo dárselo a... Tengo dos primas que han estudiado Magisterio. Entonces si no es algo que no controlo mucho intento que me ayuden. Si les parece bien, sobre todo si es un trabajo importante, como el trabajo final de las prácticas que lo haces tú solo. Se lo doy a ellas para que lo lean. (8:21)	A ver, yo también personalmente lo acabo, aparte de revisármelo a mí, siempre hago revisar cualquier cosa a mis padres. (...) Para que, de manera externa, porque es que hay a veces que estás como, no sé, de manera subjetiva, yo mismo lo he escrito y no me puedo dar cuenta de un fallo. (...) Y a veces se lo paso a mis padres para que lo lean. (2:33)
11. Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea ya escrita	3.59 (0.05)	3.67 (0.07)	22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?	2.05 (0.92)	2.16 (0.93)	A la vez que termino un párrafo lo leo, lo releo, y digo: "Mira, aquí cambiaría esta palabra o ahora en el siguiente párrafo he hablado de esto, voy a intentar hablar de lo siguiente. (11:24)	Entonces desarrollo el texto, y ya luego, una vez lo he finalizado, me los releo varias veces y digo: "Esto tiene sentido". Pues, lo que he dicho antes igual esta frase, la podría haber escrito mejor, ¿sabes? Igual al leer, al leerlo una segunda vez, se me ocurren ideas mejores que en una primera escritura no he sido capaz de escribirlo. (9:22)
16. Me resulta útil obtener comentarios de otras personas sobre los textos que redacto.	3.31 (0.06)	3.71 (0.07)	5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.	3.031 (0.07)	3.244 (0.10)	(...) Y luego, pues, cuando ya lo voy a entregar, lo leo yo otra vez y cambio cosas, y si no le digo a mi madre que me lo lea, y que me dé ideas. Que mi mamá a eso le da más ideas, porque escribe mejor que yo. (4:26)	Entonces conforme voy redactando, voy leyendo lo que he escrito a lo mejor me parece mal y lo cambio. Entonces a partir de unas ideas generales voy como por eso desarrollando todo, hasta que llegó a la producción final, pero eso revisando y revisando y revisando (3:17)
32. Creo que una de las claves importantes para una buena escritura es la revisión.	3.37 (0.06)	3.71 (0.07)				Después a la revisión le doy mucha importancia. Cuando acaba el texto, lo reviso unas cuantas veces e incluso antes de dárselo lo vuelvo a revisar, pues sí, pues ya lo entrego. (14:22)	Una vez yo redacto el texto tengo en cuenta esos aspectos, de una vez lo tengo en cuenta, me lo vuelvo a releer y si yo veo que tiene un orden, que las frases tienen sentido, sí que lo entrego. (32:34)
35. Cuando releo un texto a veces me parece que una idea debería ir en otro lugar.	3.16 (0.06)	3.60 (0.08)				A ver, como te digo, como voy revisando parte por parte, cuando llego a la conclusión, lo único que me queda por revisar es la conclusión, porque todo lo otro ya es como que lo he ido revisando conforme lo he ido leyendo, lo he ido haciendo. No hago nunca un trabajo y cuando llego al final lo reviso, siempre voy revisando parte por parte. Poco a poco, entonces si te digo la verdad, no leo los trabajos, una vez acaba la conclusión, no vuelvo a abrir el trabajo y me vuelvo a leer las quince páginas. Confío en que lo de arriba ya está revisado y va está. (17:22)	
17. Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto.	2.24 (0.09)	1.62 (0.08)					
27. Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado.	2.01 (0.08)	1.33 (0.07)					

### 7.1.3.4. Reescritura

En cuanto a la *reescritura* de los textos, se puede advertir en la Tabla 7.13 que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas manifiestan realizar este proceso en mayor medida que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas. De manera que los primeros se preocupan más de que su texto quede como lo habían planeado. Lo anterior se puede ratificar con las entrevistas, dado que se observa que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas manifiestan realizar más bien cambios superficiales al texto, mientras que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas señalan que se preocupan de rehacer las partes del texto que consideran que no se comprenden bien.

**Tabla 7.13.** Análisis mixto sobre la reescritura en el proceso de escritura.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Creencias			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
28. Reescribir un texto varias veces hasta que adquiriera las características y la forma esperada es bastante habitual.	2.72 (0.07)	3.20 (0.08)	(...) vuelvo a leer el texto, corrijo todo lo que me parece que está mal hecho y reescribo y suelo darle una vuelta como mínimo y si tengo tiempo le doy dos. (8:37)	(...) releo, releo y cambio. “esto creo que no, aquí no pinta bien, o me he repetido mucho”, lo borro, si no, no avanzo. (32:15)
38. Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.	2.84 (0.08)	3.13 (0.11)	Principalmente suelo cambiar ortografía, algunas palabras o conectores que no me acaban de acoplar mucho. (14:23)	Muchas veces no te das cuenta, y también de cohesión. A la hora de expresar una idea, a lo mejor la expresas rápido, crees que se entiende y cuando lo vuelves a leer realmente no se entiende lo que quieres decir. Entonces lo reelaboras de una manera que tú creas que se entienda. (12:21)
19. Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones.	3.10 (0.07)	2.49 (0.11)	Muchas veces sí que pecho de eso, que estoy mucho tiempo haciéndolos y al final cuando acabo digo: “no tengo ganas ni de revisármelo ya”. Y eso, sí que puedo fallar en eso muchas veces que (...) No me lo reviso porque ya lo he dado todo escribiendo el texto y digo: “hasta aquí”. Muchas veces sí, que si me lo revisara o lo volviera a leer podría mejorarlo. Pero eso invierte mucho tiempo y a veces, pues, por las prisas o porque tienes otros trabajos... (10:34)	Faltas de ortografía, porque al escribir rápido muchas veces no te das cuenta, y también de cohesión. A la hora de expresar una idea, a lo mejor la expresas rápido, crees que se entiende y cuando lo vuelves a leer realmente no se entiende lo que quieres decir. Entonces lo reelaboras de una manera que tú creas que se entienda. (12:21)
33. Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía.	2.51 (0.07)	1.93 (0.09)		

### 7.1.4. Categoría: Características de un buen texto

#### 7.1.4.1. Aspectos superficiales y formales

En relación con las características que debe poseer un texto para considerarse que está bien hecho, en la Tabla 7.14 se muestran las preguntas relacionadas con los *aspectos superficiales y formales*. En esta línea, se puede observar que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas les otorgan más importancia a estos aspectos que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas.

En cuanto a los resultados de las entrevistas es posible advertir que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas también consideran este aspecto como una de las características para que el texto quede bien; sin embargo, lo ven como una parte complementaria de los aspectos discursivos a diferencia del otro grupo que perciben estos aspectos como algo primordial.

**Tabla 7.14.** Análisis mixto sobre los aspectos superficiales y formales en la escritura académica.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Creencias			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
2. Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.	2.94 (0.08)	2.80 (0.13)	Yo creo que lo más importante es el contenido y que no tenga faltas de ortografía, que esté bien estructurado, que dé una idea clara, no confusa y que te llame la atención... un texto que no sea aburrido tampoco. (15:16)	Aparte de que esté cohesionado, sin faltas de ortografía, no sé qué más. (12:17)
7. Cuando escribo, lo más importante es que mi texto tenga una correcta ortografía.	2.10 (0.06)	2.00 (0.12)	Sobre el texto, después que no haya muchas faltas de ortografía o si se puede ninguna, mejor (...). (14:20)	Porque puede ser un buen texto escrito, que las ideas estén bien ligadas y tal, pero luego igual puede estar lleno de faltas de ortografía. Entonces claro, yo creo que un buen texto escrito así y luego tú ves todas las faltas que tiene, pues igual como que pierde un poco de credibilidad y dices: "Esta persona vale, si ha sabido redactar estas ideas, pero luego no ha sabido identificar esas faltas que aparecen". (9:18)
24. Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía.	2.38 (0.06)	2.36 (0.10)	Pues, que para la universidad me esfuerzo más en no hacer faltas de ortografía, utilizar un vocabulario más formal y, en otro tipo de escritos pues, a lo mejor me permito hacer faltas o no tengo en cuenta el lenguaje que uso. (19:2)	

#### 7.1.4.2. Aspectos discursivos y de contenido

En el caso de los *aspectos discursivos y de contenido*, en la Tabla 7.15 se puede observar que, para los estudiantes de ambos niveles de creencias constructivas, que un texto posea coherencia, cohesión y adecuación es fundamental para ser considerado correcto. Asimismo, a diferencia de los aspectos superficiales, este aspecto es más importante en los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas.

**Tabla 7.15.** Análisis mixto sobre los aspectos discursivos y de contenido en la escritura académica.

(Fuente: Elaboración propia)

Enfoque cuantitativo			Enfoque cualitativo	
C. Creencias			Entrevistas semiestructuradas	
Preguntas	Medio	Alto	Medio	Alto
4. Cuando escribo, lo único importante es que mi texto sea coherente y esté bien cohesionado.	2.21 (0.06)	1.96 (0.10)	Bueno, pues eso. Yo siempre me baso en que sea coherente en las ideas que hice, que siga un orden, una línea temporal, que no empiece a hablar de una cosa y se vaya a otra cosa, que tenga todo sentido. (10:20)	Vale, pues, significa que todo aquello que escribamos tenga coherencia, que todas aquellas palabras que escribamos tengan relación unas con otras y que todo lo escribamos sean textos o lo que sea, tenga sentido, no realmente escribamos porque si igual, si nos piden "escribe una redacción de dos caras" y realmente lo único que nos preocupamos igual es por completar esas dos caras esté como esté, pero realmente hay que fijarse para que ese texto esté bien escrito, se pueda decir que esté bien escrito, pero que hay que fijarse en muchas más cosas, que no tenga faltas ortografía, por ejemplo. (9:13)
15. Cuando me enfrente a la tarea de escribir no solo me preocupo de la ortografía, sino que para mí es fundamental el propósito del texto, el receptor y el tipo de texto	3.39 (0.05)	3.84 (0.06)	Yo creo que lo más importante es el contenido y que no tenga faltas de ortografía, que esté bien estructurado, que dé una idea clara, no confusa y que te llame la atención... un texto que no sea aburrido tampoco. (15:16)	Entonces, para que sea un buen texto, pienso que tiene que tener las dos partes. O sea, como que todo aquello que se escriba tenga sentido, y esté bien justificado usando conectores, signos de puntuación adecuadamente, y luego también la parte más externa, que es el tema de faltas de ortografía. (9:35)
30. No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que exponérselas.	3.14 (0.07)	3.53 (0.08)		

## 7.2. Discusión

Con este análisis se buscaba responder a la pregunta: ¿qué relación hay entre las creencias sobre escritura académica y las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria?

En términos generales, se pudo observar que, efectivamente, el análisis mixto de los resultados permitió una mejor comprensión de los resultados cuantitativos al ser complementados por los resultados cualitativos, dado que permitió indagar y comprender las diferencias que existen entre los estudiantes con un nivel medio (NMCC) y alto de creencias constructivas (NACC). Así, por ejemplo, en preguntas donde los resultados de los estudiantes de ambos niveles eran muy cercanos, la comparación entre citas permitió vislumbrar la explicación de tal semejanza y comprobar si dichas semejanzas eran tales o no.

En cuanto al *acompañamiento que brindan los profesores*<sup>35</sup> respecto a los textos escritos que solicitan a los estudiantes, se observa que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas son más críticos y no se muestran conformes con ello, dado que esperan un *feedback* más completo y vinculado con aspectos discursivos y no tanto relacionado con aspectos superficiales, tales como las faltas de ortografía.

Este descontento sobre el acompañamiento que proporcionan los docentes a sus estudiantes también ha sido reportado en otras investigaciones, tales como en Martínez et al. (2019), quienes señalan que los estudiantes consideran que reciben una escasa retroalimentación de sus trabajos por parte de sus profesores. Asimismo, dedujeron en su estudio que los estudiantes no reciben una alfabetización explícita, por lo que, lo que han aprendido ha sido por su participación y enseñanza implícita en clases por medio del discurso y los géneros que usan los docentes en las asignaturas. Esto no debería ser así, dado que la escritura académica se aprende a partir de la práctica y el ejercicio activo de la escritura, que debe ser acompañado de la enseñanza y sugerencias del docente, tal como señala Navarro, et al. (2019). Lo anterior, remarca la importancia de la enseñanza explícita de la escritura académica para que los estudiantes sean conscientes de las diferentes acciones que realiza el docente en favor del desarrollo escritural de sus educandos.

En relación con la evaluación de los textos, ambos grupos de estudiantes perciben que los profesores otorgan gran importancia a los aspectos ortográficos; sin embargo, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas destacan más este aspecto en comparación con

---

<sup>35</sup> Ver apartado 7.1.1.

los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas. Estos resultados van en concordancia con los presentados por Hernández y Rodríguez (2018), quienes señalan que, desde la perspectiva de los estudiantes, los docentes evalúan principalmente aspectos simples, tales como, ortografía y puntuación en desmedro de aspectos más complejos, como es la toma de postura, la coherencia del texto, las síntesis, las reflexiones o el comentario crítico de un texto. Por tanto, desde la perspectiva de los educandos, el profesorado otorga más importancia a aspectos vinculados con teorías reproductivas-transmisionales (creencias restrictivas) en vez de promover aspectos vinculados con teorías transaccionales (creencias constructivas).

Con respecto a los *usos y funciones de la escritura académica*<sup>36</sup>, se aprecia una equivalencia en los resultados, dado que los propósitos registrativo y reproductivo son mencionados por ambos grupos de estudiantes; sin embargo, la diferencia recae en cómo los perciben, dado que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas son conscientes de las posibilidades de uso que les brinda la escritura, a diferencia de los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas. Lo anterior se podría explicar debido al estrecho vínculo que perciben los estudiantes entre escritura y evaluación, lo cual conlleva en palabras de Álvarez y Yániz (2015) un uso de la escritura como un registro y un aprendizaje literal. Asimismo, esta tendencia a asociar la escritura con funciones registrativas o reproductivas del conocimiento irían en concordancia con lo señalado por Marín et al. (2015), quienes señalan que los procesos de composición escrita en las universidades españolas tienden a tener un carácter reproductivo, más que epistémico.

Por el contrario, en el cuestionario la escritura con función epistémica es más reconocida por los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, mientras que en las entrevistas esta función es predominantemente mencionada por los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas. Lo anterior permite corroborar que ambos grupos comparten creencias constructivas y restrictivas, tal como se observó en los resultados cuantitativos, ya que los estudiantes son conscientes de que la escritura tiene una función ligada a la generación y apropiación de nuevo conocimiento (aprendizaje); sin embargo, no perciben que en la universidad se promueva su utilización con un propósito epistémico, sino, más bien, que su uso está ligado a la reproducción y demostración de los conocimientos adquiridos por medio de una evaluación (Martínez et al., 2019) que les proporciona una calificación que certifica su desempeño en las diferentes asignaturas. Esta estrecha relación que se observa entre escritura académica y evaluación ha sido reportada en otras investigaciones, por ejemplo, Romero y

---

<sup>36</sup> Ver apartado 7.1.2.

Álvarez (2020) manifiestan que la escritura de textos en el Grado está, principalmente, orientada a la evaluación de los conocimientos disciplinares vinculados a los objetivos educativos, los cuales presentan un nivel de complejidad medio bajo. De igual forma, señalan que las prácticas escritoras no se vuelven más complejas ni desafiantes conforme se va avanzando de curso, por lo que no permiten aprovechar el potencial epistémico de la escritura académica.

En lo que respecta al *proceso de escritura*<sup>37</sup> es posible observar la mayor diferencia entre ambos grupos, dado que en los educandos con un nivel alto de creencias constructivas se aprecia que son más conscientes de la importancia de planificar sus textos, ya que la planificación facilita y apoya la fase de textualización, al poder contrastar las primeras ideas con lo que se lleva escrito.

En cuanto a las fases de revisión y reescritura, se advierte que existe una relación entre el nivel de creencias constructivas y la realización más adecuada de estas fases, dado que, en los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, se observa que revisan sus textos mientras los van componiendo, así como también, una vez finalizada la textualización, reescriben sus textos si lo encuentran necesario. En cambio, los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas se conforman con las revisiones que realizan mientras van escribiendo, dejando de lado, la mayoría de las veces, la revisión final y la reescritura del texto.

De lo anterior podemos concluir que los estudiantes, independiente del nivel de creencias constructivas que presenten, conocen el proceso de escritura y sus distintas fases, aspecto que de igual forma fue identificado por Martínez et al. (2019).

Finalmente, respecto a las *características de un buen texto*<sup>38</sup>, se aprecia que los estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas otorgan mayor importancia a aspectos superficiales que los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, quienes priorizan que sus textos respeten los aspectos discursivos, tales como la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa.

---

<sup>37</sup> Ver apartado 7.1.3.

<sup>38</sup> Ver apartado 7.1.4.





# **Capítulo 8. Conclusiones**



## Capítulo 8

### Conclusiones

En el capítulo de conclusiones se expone el grado de cumplimiento de los objetivos planteados para esta investigación, se recopilan las principales conclusiones alcanzadas, se exponen las aportaciones más relevantes del trabajo, las limitaciones del estudio y, finalmente, se proponen las futuras líneas de investigación.

#### 8.1. Cumplimiento de los objetivos

De acuerdo con lo mostrado en los capítulos anteriores, es posible señalar que el objetivo principal de esta investigación, que consistía en *explicar la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia* fue logrado satisfactoriamente.

En cuanto a las creencias sobre la escritura que poseen los estudiantes de tercer año de Magisterio, es decir, si poseen creencias constructivas o creencias restrictivas se logró determinar, tanto de manera general o global como por especialidades, que en las diferentes categorías de análisis tales como: *planificación y textualización, revisión y modificaciones y usos y funciones* los estudiantes poseen ambos tipos de creencias con predominancia de creencias constructivas, dado que estas presentan un mayor porcentaje de presencia. Con este resultado se confirma la hipótesis n.º 1, la cual afirmaba que *“los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria poseen mayoritariamente creencias constructivas sobre la escritura académica en todos los ámbitos analizados”*.

Siguiendo con la idea anterior, la presencia de ambos tipos de creencias se podría explicar por la configuración de la muestra analizada, estudiantes universitarios que han elegido el grado de Magisterio, lo que garantiza de partida una consideración básica de la escritura como herramienta para elaborar conocimiento (creencias constructivas) junto al carácter de herramienta de registro, de certificación/evaluación, reproducción, entre otras (creencias restrictivas).

En relación con el análisis, según el grupo de especialidad se observó que los grupos pertenecientes al área de humanidades (Inglés y Artes y Humanidades) poseen un mayor porcentaje de creencias constructivas con respecto a los estudiantes de los grupos de Matemáticas o TIC.

Asimismo, para profundizar en el fenómeno se clasificó a los estudiantes según el nivel de presencia de creencias constructivas, obteniendo estudiantes con un nivel medio de creencias

constructivas (NMCC) y otros con un nivel alto de creencias constructivas (NACC). A partir de esta clasificación se observó que un 68 % de la muestra presenta un nivel medio de creencias constructivas y un 32 % posee un nivel alto de creencias constructivas; sin embargo, cabe destacar que ningún participante posee solo creencias de tipo constructivo.

En lo que respecta a las prácticas de escritura académica que se promueven en el aula, las cuales fueron indagadas mediante el cuestionario de prácticas y las entrevistas semiestructuradas, se pudo apreciar que los estudiantes consideran que en la universidad no se escribe lo suficiente, dado que los docentes casi no les solicitan escribir en clases. Además, en cuanto al acompañamiento que les brindan sus profesores al momento de tener que producir un texto, el alumnado manifiesta que este es insuficiente, ya sea en la etapa de instrucciones o indicaciones, de revisión de borradores o de retroalimentación posterior a la evaluación, dado que, en su opinión, solo califican el escrito. Sin embargo, esto contrasta con la “falta de libertad” o el “exceso de pautas” que manifiestan percibir algunos estudiantes a la hora de escribir textos en la universidad.

Adicionalmente, los estudiantes consideran que el propósito principal de la escritura en la universidad es la evaluación de los conocimientos que han adquirido en las diferentes asignaturas. Asimismo, la mayoría de los estudiantes concuerdan que los aspectos superficiales y del manejo del contenido son muy considerados por los profesores al momento de la evaluación.

En cuanto a qué escriben los estudiantes en la universidad se observa que nombran principalmente los apuntes de clases, los exámenes y los trabajos, lo cual va muy ligado a los usos y funciones que le asignan a la escritura, los cuales son registrar información y evaluar los conocimientos.

En relación con el proceso de escritura, se aprecia que lo conocen muy bien, dado que saben en qué consiste cada una de sus fases; sin embargo, reconocen que no siempre las cumplen. Las fases que principalmente no realizan algunos estudiantes son la planificación de las ideas y la reescritura. Por otro lado, consideran que los aspectos fundamentales que debe poseer un texto para ser considerado adecuado son la coherencia, la cohesión, el desarrollo correcto del contenido solicitado, la ortografía y la puntuación, entre otros. Como se puede observar, mediante los dos instrumentos utilizados se logró satisfactoriamente indagar en las prácticas de escritura académica de los estudiantes de tercer año.

Con respecto a la relación entre las creencias y las prácticas sobre la escritura académica de los estudiantes de tercer año, por medio de un análisis comparativo se pudo determinar que existe una relación proporcionalmente directa entre estas variables, ya que cuanto mayor

porcentaje de creencias constructivas presenta el estudiante, las percepciones sobre las distintas categorías indagadas sobre las prácticas de escritura académica están más enfocadas en aspectos constructivos, como la construcción y transformación del conocimiento, dado que este grupo logra percibir el potencial epistémico de la escritura en las diferentes prácticas de escritura académica que realizan.

Sin desmedro de lo anterior, en este estudio, se observó la presencia de mayor porcentaje de estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas (NMCC), lo cual significa que el estudiantado, aunque está cursando el tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria, sigue teniendo creencias restrictivas (reproductivas) sobre la escritura, lo que se podría explicar debido al uso y a la función que principalmente se le da a la escritura en la universidad, los cuales están más ligados a la evaluación y certificación de los conocimientos adquiridos que a la transformación y apropiación de los conocimientos y de las prácticas discursivas propias de su disciplina.

En función de lo anterior, no es posible confirmar completamente la hipótesis n.º 2 *“Las prácticas de escritura académica que se realizan en el aula de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria promueven el desarrollo de creencias constructivas en torno a la escritura académica”*, dado que se observó una predominancia de estudiantes con un nivel medio de creencias constructivas (NMCC); sin embargo, no se advirtió la existencia de estudiantes con un nivel bajo de creencias constructivas o sin presencia de creencias constructivas. No obstante, se esperaría que el proceso de enculturación que experimentó el alumnado gracias a las prácticas letradas hubiese inclinado la balanza hacia una predominancia de estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas, lo cual lleva a deducir una falta de actividades y de prácticas en general, que promuevan la escritura como una actividad estratégica de aprendizaje.

Debido a todo lo anterior, se puede concluir que la mayor o menor presencia de una u otra creencia sí afecta a cómo perciben las prácticas de escritura académicas; sin embargo, estos resultados no son totalmente concluyentes ni extrapolables a otro tipo de muestra, dado que las variaciones de porcentajes no fueron estadísticamente significativas en todas las categorías analizadas respecto a las prácticas de escritura académica.

## **8.2. Aportaciones realizadas**

En el presente estudio se efectuó un completo análisis sobre la relación entre las creencias y prácticas de los estudiantes de tercer año del grado de Magisterio-Educación Primaria, el cual se ejecutó por medio de una metodología mixta, utilizando cuestionarios para los datos cuantitativos y una entrevista semiestructurada para los datos cualitativos. Mediante la

utilización de esta metodología se logró profundizar más en los fenómenos estudiados, dado que se emplearon ambos tipos de datos como una forma de complementar, integrar y triangular la información recolectada por cada método. Esto permitió obtener una comprensión más completa sobre cómo las creencias que poseen los estudiantes sobre la escritura pueden influenciar la manera como perciben las prácticas de escritura que han desarrollado durante su vida académica.

Por medio de los resultados obtenidos se logró verificar que los estudiantes poseen una mezcla de creencias constructivas y restrictivas; asimismo, se observó que el porcentaje de presencia de cada una depende, en gran medida, tanto de las experiencias vividas en torno a la escritura en la universidad, así como también, del grupo de especialidad, dado que las prácticas de escritura varían y no son las mismas según la especialidad.

De igual manera, a pesar de que la mayoría de las veces se observa una correlación en los estudiantes entre el nivel de creencias constructivas y las prácticas de escritura académica que declaran, es decir, a mayor nivel de creencias constructivas declaran percibir o realizar prácticas de escritura académica más vinculadas a la transformación del conocimiento, existen algunas confluencias. Un ejemplo es la categoría de propósito de la escritura, dado que, en este aspecto es donde se observa que tanto los estudiantes con un nivel alto de creencias constructivas como los de nivel medio manifiestan que la escritura en la universidad se utiliza principalmente con un propósito de evaluación. La diferencia reside en si consideran que la escritura reproduce el conocimiento o les sirve para elaborar su propio conocimiento.

Además de lo anterior, se logró percibir la necesidad de que en las aulas universitarias exista una enseñanza explícita de la escritura académica por parte de los docentes, dado que, solo así se logrará un verdadero aprendizaje y desarrollo adecuado de los distintos géneros discursivos que se emplean dentro de la comunidad académica y disciplinar.

Adicionalmente, durante la realización del estado del arte o antecedentes se pudo observar que no existe una gran variedad de investigaciones sobre las creencias y las prácticas de escritura académica que utilicen la metodología mixta, por lo que este estudio podría ser un aporte en cuanto al abordaje metodológico empleado para la investigación, ya que no solo explora los fenómenos desde un enfoque cuantitativo o cualitativo, sino que intenta integrarlos para una mayor profundización.

Por tanto, los resultados obtenidos en este estudio permiten ampliar el conocimiento sobre las creencias y las prácticas de escritura académica en el aula universitaria, así como también la forma como se relacionan e influyen las unas a las otras.

### **8.3. Limitaciones del estudio**

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron algunas limitaciones que, a pesar de no afectar el desarrollo del objetivo principal, en algún momento llevaron a cuestionar el diseño inicial del estudio. Entre las limitaciones percibidas se encuentran, en primer lugar, el hecho de que solo se pudo obtener información de los profesores mediante el cuestionario de prácticas de escritura académica, por lo que no se logró recabar ni contrastar información desde otras fuentes, además de que la muestra fue reducida.

En segundo lugar, otra limitación percibida fue el acceso a los participantes durante la segunda fase de recogida de datos, dado que no se pudo entrevistar a la misma cantidad de estudiantes según el nivel de creencias constructivas que presentaban.

Finalmente, el tiempo y el gran volumen de datos recogidos también representaron una limitación, ya que los procesos de diseño y aplicación de los instrumentos elaborados para la investigación implicaron una gran inversión de tiempo, de igual manera que el procesamiento de los datos recolectados.

### **8.4. Futuras líneas de investigación**

Durante el desarrollo de este estudio y a partir de los resultados obtenidos surgieron diversas interrogantes que pueden representar futuras investigaciones, así como también ser un aporte a una mejor comprensión de los fenómenos estudiados.

En el futuro sería interesante continuar con esta línea de investigación, pero considerando una muestra con mayores contrastes, ya sea en relación con participantes de diferentes niveles educativos o provenientes de diferentes carreras universitarias, para poder indagar en la evolución tanto de las creencias como de las prácticas de escritura académica.

De igual manera, sería provechoso poder realizar este estudio en estudiantes chilenos de la Universidad de Antofagasta para comprender las creencias y las prácticas sobre la escritura académica que se promueven en esta institución chilena y, tal vez, adicionalmente contrastar estas dos realidades (española y chilena).

Además, dado que los resultados muestran que la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad no está siendo adecuada, sería enriquecedor desarrollar y proponer investigaciones basadas en el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza la escritura académica que busquen promover la escritura como actividad estratégica de aprendizaje en beneficio de la transformación del conocimiento en los estudiantes.





# **Capítulo 9. Referencias Bibliográficas**



## Capítulo 9

### Referencias Bibliográficas

- Adam, J.-M. (2011). *Les Textes: Types Et Prototypes: Recit, Description, Argumentation, Explication Et Dialogue*. Armand Colin.
- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M., & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para Aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3).
- Albarrán, M., & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15–32.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Del Texto a La Lengua: La Aplicación de Los Textos a La Enseñanza-Aprendizaje Del Español {L2-LE}*, 97–110.
- Alter, C., & Adkins, C. (2006). Assessing student writing proficiency in graduate schools of social work”. *Journal of Social Work Education*, 42(2), 337–354.
- Álvarez, M., & Boillos, M. del M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(16), 71–90.
- Álvarez, M. D. L. N., Villardón, L., & de Eulate, C. (2010). Influencias de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181–204.
- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities / Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594–628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Álvarez, T. (2012). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269–294. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38493](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493)
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29–60.
- Andueza, A. (2011). Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias. *Lenguaje y Textos*, 33, 39–48.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.
- Ávila, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 159. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Ávila, N., González-Álvarez, P., & Peñalosa, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–560.
- Bajtín, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 85.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo xxi.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7–15). Routledge.
- Bazerman, C. (2003). Genre In The New Rhetoric. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203393277>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development : Beyond writing to learn. *Pratiques*, 143–144, 127–138.
- Bazerman, C. (2012). Writing with Concepts: Communal, Internalized, and Externalized. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 259–272. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.688231>
- Bazerman, C., & Little, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlos Press LLC.
- Benítez, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, 33(48), 49–67. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition* (C. Bereiter & M. Scardamalia, Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 185–228). Springer US.
- Bosch, M. B., Scheuer, N., & Mateos, M. (2006). Cuando resumir se parece a... Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 16, 71–96.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/03075070701476092>

- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 1–17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewer, J. D., & Hunter, A. (1990). *Multimethod research: A synthesis of styles*. SAGE Publications.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Davila.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bryman, A. (2008). Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research? In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research* (pp. 86–100). SAGE Publications Ltd.
- Caballero, C. (2007). Lenguaje y discurso en los modelos conceptuales sobre equilibrio químico. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 12(3), 383–412.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363–368.
- Calkins, L. M. (1986). *The writing projects*. ERIC Resources in Education.
- Calle Arango, L. (2018). Educación Superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43(2), 629–651. <https://doi.org/10.1590/2175-623665114>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1992). *Las Cosas del Decir: Manual de Análisis del Discurso*. Ariel.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Plou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral / Teachers' beliefs and knowledge regarding oral language teaching. *Cultura y Educación*, 12(1), 25–40. <https://doi.org/10.1174/113564000753837179>
- Campbell, J., Smith, D., & Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36(4), 449–469.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3–19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51–63.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Pedagogía de La Palabra*, 1, 205–224.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao.

- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 175, 10–14.
- Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36.
- Camps, A., & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. In C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (pp. 321–342). Alianza.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Cárdenas, L. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Praxis*, 10(1), 60. <https://doi.org/10.21676/23897856.1359>
- Cardona, G. (1981). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo De Cultura Economica.
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3(5), 13–52.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63–80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (1997). *Describir el Escribir: Como Se Aprende A Escribir*. Ediciones Paidós Iberica.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Iberica.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura* (Vol. 24, p. 25).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16(3), 2–21.
- Castedo, M. L. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, 31(4), 35–68.

- Castellá, L. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Revista Textos*, 10, 23–31.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. In C. Monereo (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147–184). Aprendizaje Visor.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51–52). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M. (2015a). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M. (2015b). Research on academic writing in the teaching-learning processes in the Spanish university context / La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 465–476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 1–2. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477–503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Prácticas de redacción académica en las universidades españolas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27), 569–590.
- Castelló, M., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., Iñesta, A., & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Castells, N., Brunat, M. M., Nadal, E., Gallart, I. S., Miras, M., & Fernández, I. C. (2022). La lectura y la escritura para aprender en la Universidad: Representaciones de estudiantes y docentes de distintas disciplinas. In *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 89–121). Ediciones Octaedro SL.
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I., & Miras, M. (2015). Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students / Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3), 569–593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>

- Castro, M. C., & Sánchez, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49, 30–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003>
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3–10). Heinle & Heinle Publishers.
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiqué.
- Chitez, M., & Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education. In *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 151–175). BRILL.
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015a). Appendix 1. European Writing Survey (EUWRIT) / Apéndice 1. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión estudiantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 649–659. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089067>
- Chitez, M., Kruse, O., & Castelló, M. (2015b). Appendix 2. European Writing Survey (EUWRIT) / Apéndice 2. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 660–668. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089069>
- Cho, Y. H., Lee, J., & Jonassen, D. H. (2011). The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers & Education*, 56(1), 112–126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.014>
- Chois, P. M., & Jaramillo, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227–259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Clark, C. P., & Peterson, A. P. (1986). *Teacher's Thought Processes. Handbook of research on teaching*. Macmillan.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. SAGE Publications.
- Corcelles, M., Oliva, À., Castelló, M., & Milian, M. (2015). Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534–568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>



- Coronado, M. D. C. R., & Álvarez, E. M. (2022). Creencias docentes sobre la escritura con apoyo de las {TIC}. *Educación Y Ciencia*, 26, 1–20.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79(6), 611–635. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790604>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-Method Research. In *Handbook of Educational Policy* (pp. 455–472). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012174698-8/50045-X>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Fetters, M. F., & Ivankova, N. v. (2004). Designing A Mixed Methods Study In Primary Care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7–12. <https://doi.org/10.1370/afm.104>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advance Mixed methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Cruz, R. R. (2022). Análisis de prácticas letradas en el campo de la escritura académica con estudiantes de deporte en Colombia. *Revista de Educación Física: Renovar La Teoría y Práctica*, 11(4), 182–196.
- Curry, L. A., & Nunez-Smith, M. (2015). *Mixed methods in health sciences research: A practical primer*. Sage Publications.
- de Beaugrande, R., & Dessler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Ariel.
- de Castro, D. P., & Niño, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas*, 10(1), 71. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0001.05>
- de Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- de Gueller, B. R., & Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y Vida*, 31(2).
- de Moreno, M. S. S., de Duque, Y. D., & de Forero, A. M. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿producir o transformar? *Educere*, 16(53), 93–108.
- de Moreno, S. S. (2000). El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva Vygotskyana. *Educere*, 3(9), 44–52.

- de Moreno, S. S., Madrid, A., & Duque, Y. (2015). ¿Cómo se escribe en ingeniería? Estudio comparativo entre los ciclos básico y profesional. *Legenda*, 18(19), 10–35.
- de Zunino, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- di Stéfano, M., & Pereira, M. C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, 317–340.
- di Stefano, M., & Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. In P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 23–41). Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Díaz, C., & Morales, H. (2015). Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno / Primary school students' beliefs on the learning of english in a chilean school. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730>
- Díaz L, C., Martínez I, P., Roa G, I., & Sanhueza J, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421–436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77–104.
- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 241–261. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12040>
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Mendes, I. A. C. (2007). An overview of research designs relevant to nursing: Part 3: Mixed and multiple methods. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 1046–1049. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000500025>
- Ellis, R. A., Taylor, C. E., & Drury, H. (2007). Learning science through writing: associations with prior conceptions of writing and perceptions of a writing program. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/07294360701494310>
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. The National Council of Teachers of English.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge university press.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21–51). Springer US.

- Errázuriz, M. C. (2017). Implicit Theories about the Academic Writing of Students of Initial teacher Training Programs: Do They Influence on Written Performance? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 36–52.
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M., & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76–90.
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13, 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Ezeiza, J. (2008). Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. In I. Olza, M. Casado, & R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística SEL* (pp. 131–144). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Farmer, T., Robinson, K., Elliott, S. J., & Eyles, J. (2006). Developing and Implementing a Triangulation Protocol for Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research*, 16(3), 377–394. <https://doi.org/10.1177/1049732305285708>
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. In S. Moscovici & R. M. Farr (Eds.), *Psicología social* (pp. 495–506). Paidós.
- Figueroa, R. A., & Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas ({IPC}). *Revista de Investigación*, 35(73), 119–148.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de La Educación Superior*, 47(186), 23–49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process. Social and cognitive studies in writing and literacy*. Oxford University Press.

- Ford, M. I. (1994). Teachers' Beliefs About Mathematical Problem Solving in the Elementary School. *School Science and Mathematics*, 94(6), 314–322. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1994.tb15683.x>
- Gal'perin, P. (1992). Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation. *Journal of Russian & East European Psychology*, 30(4), 60–80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psykhe (Santiago)*, 20(1), 29–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- García, P., & Martí, A. (2015). Aproximación a las representaciones sociales sobre las lenguas en el alumnado de cuarto de ESO. In L. Cancelas & S. Sánchez (Eds.), *Tendencias en educación lingüística* (pp. 139–156). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- González Las, C. L. (1997). *Modelos teóricos sobre la composición escrita y composición escrita en la escuela*.
- Graff, N. (2010). Teaching Rhetorical Analysis to Promote Transfer of Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 376–385. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.5.3>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249. <https://doi.org/10.1177/002221949302600404>
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20(23), 237–261.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J., & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. magis. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(7), 137–168.

- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing". In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of writing*. Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, A., & Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Síntesis.
- Hernández, F. (2016). *Relaciones entre competencias genéricas y géneros de escritura académica. Las percepciones de los estudiantes universitarios*. Universitat Ramon Llull.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737–771.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42–62. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31762>
- Hernández, G., & Rodríguez, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093–1119.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez (Ed.), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Herrera-Núñez, Y. (2021). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 11–26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 103–123). Scottish Academic Press.
- Hyland, K. (2011). Disciplines and discourses: Social interactions in the construction of knowledge. In *Writing in Knowledge Societies* (pp. 193–214). WAC Clearinghouse; Parlor Press.

- Iglesias, G. (2004). *Enfoques didácticos de enseñanza de la redacción y composición*.  
<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc>.
- Ivankova, N. v. (2014). *Mixed methods applications in action research: From methods to community action*. SAGE Publications.
- Jiménez, A. B., Guzmán, R., & Rodríguez, S. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre el curriculum en centros multiculturales de Educación Primaria. *Actas Del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–493). Paidós.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107–134. <https://doi.org/10.35362/rie460719>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: genres, practices and competences. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1).
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489–499.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E. (1997). Writing style and the narrative essay. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 475–482. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01259.x>
- Lavelle, E., & Bushrow, K. (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807–822. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Lavelle, E., Smith, J., & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 399–418.  
<https://doi.org/10.1348/000709902320634564>

- Lavelle, E., & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42(3), 373–391. <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>
- Lea, M. R., & Street, B. v. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- León, M. (2002). Representaciones sociales actitudes, creencias, comunicación y creencia social. In J. F. Morales, A. Kornblit, D. Páez, & D. Asún (Eds.), *Psicología social* (pp. 367–385). Pearson Educación.
- Leont'ev, A. N. (1974). The Problem of Activity in Psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4–33. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513024>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Ediciones Paidós Iberica.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Ediciones Paidós.
- Lonka, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- López, E., Cacheiro, M. L., Camilli, C., & Fuentes, J. L. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR.
- Loureda, Ó. (2017). *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros.
- Luria, A. R. (2002). *Conciencia y lenguaje*. Visor.
- Marín, J., López, S., & Roca-De-Larios, J. (2015). The academic writing process in Spanish universities: perceptions of students and faculty / El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 504–533. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Continuum International Publishing Group.
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias*, 11(2), 31–43.
- Martínez, M., Hernández Rojas, G., & Vélez Espinosa, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 1–11.
- Martínez, Z. C., Álvarez, G. U., & Lopera, M. Á. C. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.

- Martlew, M. (Ed.). (1983). *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G., & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281–297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1, 47–60.
- Méndez, P. E. (2008). La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes. In E. Narváez & S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp. 101–126). Universidad Autónoma de Occidente.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. In U. Ruiz & M. D. Abascal (Eds.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 121–138). Graó.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Miranda, M. (1999). *Pensar para escribir: un programa de enseñanza para la composición escrita*. Ministerio de Educación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- 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.
- Molano, L., & López, G. S. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119–146.
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138–153. <https://doi.org/10.14483/22486798.11929>



- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55>
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362–376.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189–208). SAGE.
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Left Coast Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ñañez, M. V., & Lucas, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 84, 791–817.
- Navarro, F., Gajardo, F. U., Falcón, P. L., & Insúa, E. S. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: *Ibérica*, 38, 75–98.
- Navarro, F., & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 54, 179–202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tica>
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Cambridge applied linguistics: Genres across the disciplines: Student writing in higher education: Student writing in higher education* (C. A. Chapelle & S. Hunston, Eds.). Cambridge University Press.
- Newell, G. (2006). Writing to learn. How alternative theories of school writing account for students performance. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 235–247). The Guilford Press.
- Núñez, J. A., & Rodríguez, M. S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Journal of English and Spanish Studies*, 139–157.
- Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of {Wisconsin-Madison}. In M. Nystrand (Ed.), *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers* (pp. 79–211). Academic Press.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did Composition Studies Come from? *Written Communication*, 10(3), 267–333. <https://doi.org/10.1177/0741088393010003001>

- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. In R. D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333–358). Gedisa.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Ortega y Gasset, J. (1959). *Ideas y creencias*. Espasa-Calpe.
- Palmquist, M., & Young, R. (1992). The Notion of Giftedness and Student Expectations about Writing. *Written Communication*, 9(1), 137–168.  
<https://doi.org/10.1177/0741088392009001004>
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19–56.
- Pinyol, G. S., García, C. L., Valls, A. T., Björk, A. L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Pittard, V., & Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. In A. Camps & M. Millán (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 79–102). Amsterdam University Press.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez, M. de La Cruz, E. Martín, & M. Mateo (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–134). Graó.
- Pozo, J. I., & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407–423.  
<https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo {XXI}*. La Muralla.
- Pring, R. (2000). The 'False Dualism' of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247–260.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Chapter 2: Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. In *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19–31). BRILL.
- Quintero, A., & Hernández, A. (2002). La composición escrita proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, 329, 421–442.

- Ramos, C. (2006). Las creencias de los alumnos: Posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. In L. Miquel, N. Sans, & R. Alonso (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 105–117). Fundación Actilibre.
- Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994). The qualitative-quantitative debate: New perspectives. *New Directions for Program Evaluation*, 61, 1–98.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *The Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan.
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico = Conceptual limits of written composition: epistemology and didactics. *Signa: Revista de La Asociación Española de Semiótica*, 25, 879. <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16913>
- Riquelme, A., & Quintero, J. (2018). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: Hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21–38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing, the construction and application of models for concept formation in writing*. Michigan State University.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 14(27), 89–112.
- Rokeach, M. (1983). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Romera, M. (2011). Discurso, texto y contexto: El análisis del discurso y la enseñanza de lenguas. In A. Ambròs (Ed.), *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar* (pp. 43–60). Graó.
- Romero, A. N., & Álvarez, M. de las N. (2020). Grado de alfabetización académica y prácticas escritoras en el marco de un programa formativo. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 74–90. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.06>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rosenblatt, L. M. (2005). The transactional theory of reading and writing. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1363–1398). International Reading Association.

- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. In E. Narváez & S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 127–155). Universidad Autónoma de Occidente.
- Ruiz, U., & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, *14*(2), 211–228.
- Russell, D. (1995). La teoría de la actividad y sus implicaciones en la enseñanza de la escritura. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51–78). Routledge.
- Russell, D., & Yañez, A. (2003). Teoría de la actividad histórico-cultural vigotskiana y la teoría del sistema de géneros: una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre Lenguas*, *8*, 67–82.
- Saldana, J. M. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, *33*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, *15*(58), 43–64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Schiavinato, N. (2020). La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar. *Grado Cero*, *2*, 1–20.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, *69*(S2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 96–106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly*, *31*(3), 290–305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, *42*(1), 97–122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Silva, T., & Nicholls, J. G. (1993). College Students as Writing Theorists: Goals and Beliefs about the Causes of Success. *Contemporary Educational Psychology*, *18*(3), 281–293. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1021>
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Heinemann Educational Books - Primary Division.

- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329–347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cambridge studies in oral and literate culture: Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671–702). SAGE.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 1–7). SAGE.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 5–14. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822329>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. In M. Miliam & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.
- Unesco. (2004). *La Pluralidad de la Alfabetización y sus Implicaciones en Políticas y Programas*.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38–43.
- van Dijk, T. A. (2013). *News analysis: Case studies of international and national news in the press*. Routledge.
- Velarde, M. C. (1997). El comentario de textos desde la lingüística del texto. *Lenguaje y Textos*, 10, 341–344.

- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219–232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala*, 25(2), 475–491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo-Crítica.
- Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R., & Sechrest, L. (1981). *Unobtrusive Measures-Nonreactive Research in the Social Sciences*. Rand McNally.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. In A. Álvarez (Ed.), *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (pp. 57–72). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wengraf, T. (2009). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Fink.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166–189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Woods, D. (1996). *Cambridge applied linguistics: Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Yepes, G. I., Parra, C. A., Múnera, M., & Berrouet, F. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. In *Informes de Investigación en Educación*.
- Zanotto, M. (2018). Concepciones de Escritura Académica y Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. In Y. González & A. Ponce (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad* (pp. 87–108). Universidad de Guadalajara.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63–85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.  
<https://doi.org/10.3102/00028312031004845>





# Apéndices



## Apéndice A

### CUESTIONARIO DE CREENCIAS SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA)

DATOS PERSONALES				
Nombre y apellidos:		Edad:		
Correo electrónico:				
Identificador (NIE):		Sexo:	F	M
¿Cuántos años en total has estado vinculado a la universidad? a) 4 o más b) 3 c) 2 d) 1	Titulación:			

Este cuestionario analiza tus ideas sobre la escritura. A continuación, te presentamos un conjunto de afirmaciones y para cada una de ellas tienes que señalar (marcando con un círculo) tu grado de acuerdo y desacuerdo.

Las preguntas no tienen respuestas “correctas” o “incorrectas”. Lo importante es que respondas de forma sincera. No pierdas mucho tiempo sopesando tus respuestas; las primeras reacciones son generalmente más fiables. Sabemos que en cada situación puedes actuar de forma distinta, pero, por favor, marca la respuesta que refleje tu forma más frecuente de pensar en situaciones de aprendizaje de tu vida cotidiana.

Por favor, contesta con SINCERIDAD, los datos de este cuestionario son CONFIDENCIALES y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

---

### PREGUNTAS CUESTIONARIO

1. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mejor comprensión de lo que pienso.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
2. Creo que lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

3. Creo que, en la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
4. Cuando escribo, lo único importante es que mi texto sea coherente y esté bien cohesionado.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
5. Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
6. La escritura solo es de utilidad para dejar constancia de los hechos, de la historia o de los conocimientos y para expresar sentimientos o emociones.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
7. Cuando escribo, lo más importante es que mi texto tenga una correcta ortografía.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
8. Considero que compartir y discutir entre compañeros de clase los textos que cada uno escribe es muy enriquecedor para el proceso de aprendizaje.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
9. Creo que la escritura tiene una función ligada a la construcción de conocimientos y no solo a la transmisión de información.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

10. Mientras voy escribiendo solo pienso en las ideas que tengo que decir.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
11. Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea ya escrita
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
12. Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
13. Plantearme para qué estoy escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo me ayuda a escribir mejor.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
14. Creo que la escritura solo informa al lector de aquello que sabe el autor.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
15. Cuando me enfrento a la tarea de escribir no solo me preocupo de la ortografía, sino que para mí es fundamental el propósito del texto, el receptor y el tipo de texto
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
  - e)
16. Me resulta útil obtener comentarios de otras personas sobre los textos que redacto.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo

17. Solo releo lo que he escrito cuando he terminado de escribir el texto.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
18. Escribir es transcribir el lenguaje oral al escrito.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
19. Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas, errores, ni repeticiones.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
20. Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
21. A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
22. La escritura me ayuda a desarrollar el pensamiento.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
23. Para redactar un buen texto académico solo tengo que utilizar la mayor cantidad posible de citas de autoridad.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

24. Creo que los componentes principales de la escritura son la gramática y la ortografía.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
25. Comparo y contrasto ideas para hacer mi texto más claro.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
26. Creo que, si quisiera escribir mejor, solo tendría que hacer muchas redacciones.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
27. Solo reviso lo que escribo cuando mi texto va a ser evaluado.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
28. Reescribir un texto varias veces hasta que adquiriera las características y la forma esperada es bastante habitual.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
29. Por lo general, tengo en cuenta los requisitos del tipo de texto que debo producir antes de comenzar a escribir.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo
30. No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que exponérselas.
- Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo

31. Mientras escribo, cuando releo lo que voy redactando las ideas se vuelven más claras.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
32. Creo que una de las claves importantes para una buena escritura es la revisión.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
33. Cuando releo lo que he escrito, es solo para hacer pequeños cambios, y lo que más corrijo son palabras y faltas de ortografía.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
34. Considero que la escritura es un fenómeno mecánico, equiparable a la transcripción.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
35. Cuando releo un texto a veces me parece que una idea debería ir en otro lugar.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
36. Creo que escribir a menudo significa crear nuevas ideas y formas de expresarse uno mismo.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
37. Creo que es posible sentarme ante el papel o ante el ordenador y escribir un buen texto inmediatamente, sin planificación, ni correcciones.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo



38. Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
39. Suelo tomar notas antes de escribir para aclarar mis ideas.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
40. La escritura en el ámbito académico me permite como estudiante construir nuevo conocimiento.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
41. Uno de mis objetivos al escribir es tener que realizar al final la menor cantidad de cambios posibles.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
42. Cuando escribo, me implico mucho y me preocupo de ir revisando mi texto constantemente.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

## Apéndice B

### CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA ESTUDIANTES (Mod. E)

DATOS PERSONALES				
Nombre y apellidos:		Edad:		
Correo electrónico:				
Identificador (NIE):		Sexo:	F	M
¿Cuántos años en total has estado vinculado a la universidad? e) 4 o más f) 3 g) 2 h) 1		Titulación:		

Este cuestionario recoge información sobre aspectos generales de la escritura académica dentro del aula. Las preguntas no tienen respuestas “correctas” o “incorrectas”. Lo importante es que respondas de forma sincera. No pierdas mucho tiempo sopesando tus respuestas; las primeras reacciones son generalmente más fiables. Sabemos que en cada situación puedes actuar de forma distinta, pero, por favor, marca la respuesta que refleje tu forma más frecuente de actuar y pensar en situaciones de aprendizaje.

Por favor, contesta con **SINCERIDAD**, los datos de este cuestionario son **CONFIDENCIALES** y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

#### INSTRUCCIONES:

Las preguntas desde la 1 a la 27 se deben responder en la hoja de respuestas **1 de 2**.

Las preguntas desde la 28 a la 34 se deben anotar las opciones elegidas en la hoja de respuestas **2 de 2** de **mayor a menor uso, frecuencia o importancia**

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

#### ÍTEM 1: CREENCIAS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA. PREGUNTAS DE ÚNICA SELECCIÓN

1. Siempre organizo mis ideas, busco información adecuada, etc. (planifico) antes de escribir un texto.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
2. Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura.
  - a) Muy de acuerdo

- b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
3. Leo todo el material antes de empezar a escribir.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
4. Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
5. Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
6. Considero que recibo una retroalimentación suficiente por parte de mis profesores sobre mis trabajos escritos o textos escritos.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura hay que realizar ejercicios tipo: dictados, completar huecos, copias de textos, etc.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
9. Considero que mis profesores durante las clases promueven la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares.

- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
10. Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos.
- a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

## ÍTEM 2: ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA. PREGUNTAS DE ÚNICA SELECCIÓN

11. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores escribir **durante la clase**?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
12. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que **redactes un texto durante la clase** para ser evaluado o calificado?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
13. ¿Con qué frecuencia te solicitan tus profesores que **escribas en casa** con fines académicos para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
14. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido **instrucciones orales sobre el contenido a desarrollar** en el texto?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca

15. Durante este curso ¿con qué frecuencia has recibido **instrucciones orales sobre la forma de escribir** el texto en una tarea de escritura?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
16. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido **instrucciones escritas sobre el contenido** a desarrollar en el texto?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
17. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia **recibiste instrucciones escritas sobre la forma de escribir** el texto solicitado?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
18. ¿Con qué frecuencia tus profesores suelen utilizar aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para **proporcionar instrucciones** sobre las tareas de escritura?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
19. Durante este curso académico cuando te han pedido que escribas en clases ¿con qué frecuencia tus profesores te han solicitado que organices ideas, busques información adecuada, etc. antes de comenzar a escribir el texto definitivo?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
20. Durante este año académico cuando te han solicitado **escribir un texto para ser evaluado** ¿con qué frecuencia has revisado con tu(s) profesor(es) alguno de los borradores antes de entregar el texto final?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca

21. Durante este curso académico ¿con qué frecuencia has recibido comentarios o explicaciones en persona o por la plataforma virtual al comunicarte **la calificación** de un trabajo o texto escrito (informe, tarea, examen, propuesta didáctica, etc.)?
- Siempre
  - Casi siempre
  - Alguna vez
  - Nunca
22. ¿Con qué frecuencia sueles revisar tus textos con algún compañero de curso?
- Siempre
  - Casi siempre
  - Alguna vez
  - Nunca
23. ¿Con qué frecuencia sueles recibir comentarios, críticas o sugerencias por parte de tus profesores sobre los borradores de tus textos?
- Siempre
  - Casi siempre
  - Alguna vez
  - Nunca
24. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en tus clases:
- Individual- analógica.
  - Individual- virtual.
  - Colaborativa en clase (dentro del aula).
  - Colaborativa- virtual
25. ¿Cuál de estas herramientas utilizas **mayoritariamente** para producir textos escritos en o para la universidad?
- Aula virtual, chats, foros, wikis, blog.
  - Procesadores de texto.
  - Escritura a mano (analógica).
  - Otro: \_\_\_\_\_
26. Cuando un profesor solicita que entregues un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?
- No le asigna calificación y no lo devuelve.
  - Le asigna calificación, aunque no lo devuelve.
  - Le asigna calificación, realiza observaciones y lo devuelve.
  - Los devuelve con observaciones, solicita su reescritura y lo reevalúa.

### ÍTEM 3: ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA. PREGUNTAS DE MÚLTIPLE SELECCIÓN

27. Cuando tus profesores te solicitan que redactes un texto escrito que será evaluado, por lo general ellos: **(Puedes marcar hasta 3 opciones)**
- a) Te proponen una pauta o guía que permite planificar el texto.
  - b) Solicitan avances del escrito para su calificación.
  - c) Solicitan avances del escrito para su retroalimentación, independiente de si es o no calificado.
  - d) Asesoran la reescritura del texto.
  - e) Solo reciben el producto final para su calificación.
28. ¿Cuáles de los siguientes textos has tenido que escribir **mayoritariamente** durante la carrera? **(Puedes marcar más de una opción):**
- a) Apuntes en clase
  - b) Trabajos monográficos
  - c) Pósteres
  - d) Reflexiones (basadas en experiencias personales)
  - e) Resúmenes
  - f) Memorias de prácticas
  - g) Propuestas didácticas
  - h) Reseñas
  - i) Textos narrativos
  - j) Textos del ámbito literario (cuentos, poemas, fábulas, etc.)
  - k) Diarios de prácticas
  - l) Exámenes escritos
  - m) Revisiones bibliográficas
  - n) Entradas en foros (aula virtual)
  - o) Comentarios de textos
  - p) Presentaciones de PowerPoint o Prezi
  - q) Otros: \_\_\_\_\_
29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura sueles realizar dentro del aula? **(Puedes marcar hasta 3 opciones)**
- a) Tomar notas durante la clase.
  - b) Resolver ejercicios o actividades.
  - c) Diseñar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.
  - d) Analizar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.
  - e) Realizar comentarios y/o reflexiones escritas sobre lecturas.
  - f) Analizar o valorar por escrito actividades o trabajos presentados en clase.
  - g) Otras: \_\_\_\_\_
30. ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas sueles escribir? **(Puedes marcar hasta 3 opciones)**
- a) Concurso
  - b) Grupo de estudio

- c) Asignatura
- d) Taller de escritura
- e) Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)
- f) Curso extracurricular
- g) Otra: \_\_\_\_\_

31. ¿Con qué propósitos escribes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente?

**(Puedes marcar hasta 3 opciones)**

- a) Redactar ponencias o comunicaciones.
- b) Demostrar mi conocimiento.
- c) Compartir mi conocimiento.
- d) Diseñar un proyecto
- e) Presentar informes
- f) Responder a una evaluación escrita.
- g) Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, presentaciones de Power Point, etc.)
- h) Elaborar notas personales.
- i) Otro: \_\_\_\_\_

32. ¿Para qué crees que se utiliza la escritura en la universidad? **(Puedes marcar hasta 3 opciones)**

- a) Para evaluar a los estudiantes.
- b) Para reproducir y demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.
- c) Para aprender sobre los contenidos de las clases.
- d) Para reflexionar sobre los contenidos de las clases.
- e) Para aprender a realizar el tipo de escritos que se utilizarán como profesionales.
- f) Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.
- g) Para discutir y participar en eventos académicos.
- h) Para aprender sobre el uso del lenguaje escrito.
- i) Para reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.
- j) Otra: \_\_\_\_\_

33. ¿Cuáles son los aspectos más importantes para tus profesores a la hora de evaluar tus textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.)? **(Marca las 3 opciones que tú crees que más influyen en la calificación):**

- a) La cantidad de páginas.
- b) La ortografía.
- c) La profundidad del tema.
- d) La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos).
- e) La claridad en la exposición del contenido.
- f) El nivel de argumentación de las ideas presentadas.
- g) Los aspectos formales como la presentación y el uso de normas de citación bibliográfica.
- h) La diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados.



## Apéndice C

### CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA (MODELO PROFESORES)

Este cuestionario recoge información sobre aspectos generales de la escritura académica dentro del aula. Las preguntas no tienen respuestas “correctas” o “incorrectas”. Lo importante es que responda de forma sincera. No pierda mucho tiempo sopesando sus respuestas; las primeras reacciones son generalmente más fiables. Sabemos que en cada situación puede actuar de forma distinta, pero, por favor, marque la respuesta que refleje su forma más frecuente de actuar y pensar cuando imparte clases.

Por favor, conteste con **SINCERIDAD**, los datos de este cuestionario son **CONFIDENCIALES** y se utilizarán únicamente para los fines de la investigación.

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

#### DATOS PERSONALES

- Identificador:
- Edad:
- Sexo: \_\_\_Femenino \_\_\_Masculino
- Años de experiencia docente:
- ¿Investiga y publica en revistas? Si\_\_\_ No\_\_\_
- Titulación académica:
- Indique en cuál de las siguientes áreas académicas imparte mayoritariamente sus clases. **(Puede marcar más de una opción)**
  - a) Educación Musical
  - b) Ciencias Sociales
  - c) Ciencias Experimentales
  - d) Ed. Física
  - e) Lengua y Literatura
  - f) Educación plástica
  - g) Matemática
  - h) Lengua Extranjera
  - i) Otros: \_\_\_\_\_
- Indique el nombre de la carrera o carreras en las que actualmente imparte sus clases:

## ÍTEM1: CREENCIAS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

1. Mis estudiantes organizan sus ideas, buscan información adecuada, etc. (planifican) antes de escribir un texto.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
2. Mis estudiantes empiezan a escribir espontáneamente y se dejan llevar por el propio texto.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
3. Mis estudiantes leen todo el material antes de empezar a escribir.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
4. Mis estudiantes dejan que sus ideas cambien o se vayan modificando a medida que van escribiendo sus textos.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
5. La revisión es una parte esencial en la escritura de mis estudiantes.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
6. Mis estudiantes reciben una retroalimentación suficiente sobre sus trabajos escritos/textos escritos.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

7. Considero que enseñar a escribir en la universidad es responsabilidad de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
8. Creo que para practicar y mejorar la escritura es recomendable que los estudiantes realicen dictados, ejercicios de completar hueco o copias de textos.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
9. Considero que promuevo la escritura colaborativa y la retroalimentación entre pares en mis clases.
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo
  
10. Cuando estaba en Primaria y Secundaria mis prácticas de escritura se centraban básicamente en copias de textos, dictados o ejercicios de completar huecos. **(Solo para estudiantes)**
  - a) Muy de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) En desacuerdo
  - d) Muy en desacuerdo

## **ÍTEM 2: ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA. PREGUNTAS DE ÚNICA SELECCIÓN**

11. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que escriban en sus clases?
  - a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
  
12. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que **redacten un texto durante sus clases** para ser evaluados o calificados?
  - a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca

13. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que **escriban en casa con fines académicos** para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
14. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto ¿con qué frecuencia proporciona **instrucciones orales sobre el contenido** a desarrollar para su realización?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
15. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto ¿con qué frecuencia proporciona **instrucciones orales sobre la forma de escribir** para su realización?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
16. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto ¿con qué frecuencia proporciona **instrucciones escritas sobre el contenido?**
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
17. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto ¿con qué frecuencia proporciona **instrucciones escritas sobre la forma de escribir?**
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
18. Cuando solicita a sus estudiantes escribir un texto, ¿con qué frecuencia utiliza el aula virtual, chats, foros, wikis, etc. para **proporcionar instrucciones?**
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca

19. ¿Con qué frecuencia solicita a sus estudiantes que planifiquen sus textos (organicen las ideas, busquen información adecuada, etc.) antes de que comiencen a escribir el texto definitivo?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
20. Cuando solicita a sus estudiantes que **escriban para ser evaluados** ¿con qué frecuencia revisa con ellos algún borrador antes de que entreguen el texto final?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
21. Cuando solicita a sus estudiantes un trabajo escrito, ¿con que frecuencia les proporciona comentarios, correcciones, críticas, etc. al comunicarles la **calificación final**?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
22. ¿En sus clases con qué frecuencia propone a sus estudiantes que revisen sus textos escritos con sus compañeros?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
23. Cuando solicita a sus estudiantes que escriban un texto ¿con qué frecuencia suele proporcionarles comentarios, críticas o sugerencias sobre los borradores de sus textos?
- a) Siempre
  - b) Casi siempre
  - c) Alguna vez
  - d) Nunca
24. ¿Qué tipo de estrategia de escritura predomina en sus clases?
- a) Individual- analógica.
  - b) Individual- virtual.
  - c) Colaborativa en clase (dentro del aula).
  - d) Colaborativa- virtual

25. ¿Cuál de las siguientes herramientas utilizan **mayoritariamente** sus estudiantes para producir textos escritos?
- Aula virtual, chats, foros, wikis, blog.
  - Procesadores de texto.
  - Escritura a mano (analógica).
  - Otro: \_\_\_\_\_
26. Cuando solicita a sus estudiantes que entreguen un texto escrito que no sea un examen (tarea, trabajo, informe, etc.) ¿qué sucede con la evaluación del texto?
- No le asigna calificación y no lo devuelve.
  - Le asigna calificación, aunque no lo devuelve.
  - Le asigna calificación, realiza observaciones y lo devuelve.
  - Los devuelve con observaciones, solicita su reescritura y lo reevalúa.

### ÍTEM 3: ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA. PREGUNTAS DE MÚLTIPLE SELECCIÓN

**Instrucciones:** Las preguntas desde la 28 a la 34 se deben **ordenar** las opciones elegidas de mayor a menor uso, frecuencia o importancia.

27. Cuando solicita a sus estudiantes que redacten un texto escrito que será evaluado, por lo general usted: **(Puede marcar hasta 3 opciones)**
- Propone una pauta o guía que permite planificar el texto.
  - Solicita avances del escrito para su calificación.
  - Solicita avances del escrito para su retroalimentación, independiente de si es o no calificado.
  - Asesora la reescritura del texto.
  - Solo recibe el producto final para su calificación.
28. ¿Cuáles de los siguientes textos escriben habitualmente sus estudiantes? **(Puede marcar más de una opción):**
- Apuntes en clase
  - Trabajos monográficos
  - Pósteres
  - Reflexiones (basadas en experiencias personales)
  - Resúmenes
  - Memorias de prácticas
  - Propuestas didácticas
  - Reseñas
  - Textos narrativos
  - Textos del ámbito literario (cuentos, poemas, fábulas, etc.)
  - Diarios de prácticas
  - Exámenes escritos
  - Revisiones bibliográficas
  - Entradas en foros (aula virtual)
  - Comentarios de textos
  - Presentaciones de PowerPoint o Prezi
  - Otros: \_\_\_\_\_

29. ¿Cuáles de las siguientes tareas de escritura realizan sus estudiantes en sus clases? **(Puede marcar hasta 3 opciones)**
- a) Tomar notas durante la clase.
  - b) Resolver ejercicios o actividades.
  - c) Diseñar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.
  - d) Analizar secuencias didácticas, actividades u otras propuestas de aula.
  - e) Realizar comentarios y/o reflexiones escritas sobre lecturas.
  - f) Analizar o valorar por escrito actividades o trabajos presentados en clase.
  - g) Otras: \_\_\_\_\_
30. ¿Para qué tipo de actividades académicas suelen escribir sus estudiantes? **(Puede marcar hasta 3 opciones)**
- a) Concurso
  - b) Grupo de estudio
  - c) Asignatura
  - d) Taller de escritura
  - e) Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)
  - f) Curso extracurricular
  - g) Otra: \_\_\_\_\_
31. ¿Con qué propósitos escriben sus estudiantes en las actividades académicas seleccionadas anteriormente? **(Puede marcar hasta 3 opciones)**
- a) Redactar ponencias o comunicaciones.
  - b) Demostrar su conocimiento.
  - c) Compartir su conocimiento.
  - d) Diseñar un proyecto
  - e) Presentar informes
  - f) Responder a una evaluación escrita.
  - g) Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, presentaciones de PowerPoint, etc.)
  - h) Elaborar notas personales.
  - i) Otro: \_\_\_\_\_
32. ¿Para qué se utiliza la escritura en la universidad? **(Puede marcar hasta 3 opciones)**
- a) Para evaluar a los estudiantes.
  - b) Para reproducir y demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas.
  - c) Para aprender sobre los contenidos de las clases.
  - d) Para reflexionar sobre los contenidos de las clases.
  - e) Para aprender a realizar el tipo de escritos que se utilizarán como profesionales.
  - f) Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional.
  - g) Para discutir y participar en eventos académicos.
  - h) Para aprender sobre el uso del lenguaje escrito.
  - i) Para reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.
  - j) Otra: \_\_\_\_\_

33. ¿Cuáles son los aspectos más importantes al momento de evaluar los textos escritos (exámenes, informes, tareas, etc.) de sus estudiantes? **(Marque las 3 opciones que ud. considera que más influyen en la calificación)**

- i) La cantidad de páginas.
- j) La ortografía.
- k) La profundidad del tema.
- l) La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos).
- m) La claridad en la exposición del contenido.
- n) El nivel de argumentación de las ideas presentadas.
- o) Los aspectos formales como la presentación y el uso de normas de citación bibliográfica.
- p) La diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados.



## **Apéndice D**

### **SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA**

Estimado/a:

Junto con saludar, el presente correo tiene por objetivo solicitar tu colaboración para la investigación que estoy llevando a cabo en la tesis doctoral.

Mi nombre es Andrea Rivera y soy doctoranda de las profesoras Carmen Rodríguez y María José García Folgado, ambas pertenecen al Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.

La investigación que estoy desarrollando tiene por objetivo indagar en las creencias y prácticas sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. Por lo mismo, durante el primer y segundo cuatrimestre he estado aplicando cuestionarios a distintos cursos de tercer año de la Facultad de Magisterio y tú amablemente has accedido a responder a ellos. La investigación tiene una segunda parte, que consiste en entrevistar a algunos de los estudiantes que han participado en la primera fase y me gustaría que tu participaras y formarás parte del grupo de estudiantes entrevistados (la selección ha sido aleatoria).

La entrevista tiene una duración de entre 20 y 30 minutos, toda la información recolectada será de carácter confidencial y solo se usará para los fines de esta investigación.

Las fechas en que se llevarán a cabo las entrevistas será entre los días 12, 15,16,17,18 y 30 de abril y la primera semana de mayo. Tú me debes indicar el horario que más te convenga para que fijemos la fecha y la hora de la cita en la Facultad de Magisterio. Esperando tu comprensión y agradeciendo de ante mano tu colaboración, se despide Atte.

**Andrea Rivera Ávalos**

**Estudiante de Doctorado en Didácticas Específicas. UV**

**Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. UV**

**Universidad de Antofagasta, Chile.**

## Apéndice E

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, DNI \_\_\_\_\_ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “Creencias y prácticas de escritura académica en la universidad”, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso la investigadora Andrea Rivera Ávalos y sus directoras de tesis.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Las Investigadoras Responsables del estudio, Andrea Rivera Ávalos, Carmen Rodríguez Gonzalo y María José García Folgado, se han comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado la seguridad de que no se me identificará con mi nombre o DNI en ninguna oportunidad en el estudio ni al mostrar los resultados finales por medio de la tesis, publicaciones, congresos, etc.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de los usos que se les darán a los resultados de esta investigación.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Valencia, a \_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora

## Apéndice F

### GUIÓN ENTREVISTA

#### Objetivo de la entrevista:

1. Indagar en las creencias y prácticas de escritura académica que se promueven dentro del aula universitaria.

#### Aspectos que investigar:

- Metodología de enseñanza
- Usos y funciones de la escritura
- Propósito de la escritura en la universidad
- Proceso de escritura (planificación, textualización, revisión, modificaciones)
- Prácticas de escritura (géneros discursivos)
- Experiencias como escritor
- Calidad textual

#### Preguntas:

1. ¿Qué significa para ti escribir en la universidad? Y ¿Cómo describirías tus experiencias de escritura en la universidad?
2. ¿Con qué propósito crees que se utiliza la escritura en la universidad?
3. ¿En qué crees que se diferencia la escritura que realizas en o para la universidad de la que realizas cotidianamente?
4. ¿Qué tipo de indicaciones te han dado tus profesores cuando te han encomendado escribir un texto? ¿Consideras que esas indicaciones son suficientes para escribir un buen texto académico?
5. Cuando te solicitan escribir un texto ¿a qué componentes/elementos del texto consideras que tus profesores le dan mayor importancia al momento de evaluarlos?
6. ¿Qué tipos de escritos realizas en o para las clases en tus asignaturas?
7. Desde tu propia perspectiva, ¿qué características consideras que debe tener un texto para que sea bueno y, por tanto, obtenga una buena calificación?
8. Cuando escribes un texto en o para la universidad, ¿cómo describirías el proceso de su elaboración hasta obtener el texto final?
9. ¿Cómo recuerdas tus prácticas de escritura en Primaria, Secundaria y Bachillerato? ¿Qué solías escribir?
10. ¿Con qué finalidades sueles utilizar la escritura cotidianamente?