

CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA EN GRADUANDOS DE TRES CAMPOS DISCIPLINARES EN EDUCACIÓN

Conceptions about writing in graduates of three disciplinary fields in education

Concepções de escrita em graduados de três campos disciplinares na educação

Eva Margarita Godínez López

Escuela Normal Oficial de Irapuato, México, em.godinez@ugto.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8548-9321>

Marco Antonio Rivera Treviño

Escuela Normal Oficial de Irapuato, México, mariverat@enoi.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0003-5095-8081>

Recibido: 31 - 03 - 2024
Aprobado: 20 - 05 - 2024
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Godínez López, M.; Rivera Treviño, M. (2024). Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación, *Pucara*, 1(35), 47-59.
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.05>

Resumen: En su trabajo de titulación, los estudiantes reflejan su experiencia con las prácticas escolares de escritura que han moldeado teorías implícitas sobre el proceso y el valor social de la escritura, la cual puede ser vista como un mero requisito o como una herramienta de conocimiento. Para conocer las concepciones de estudiantes mexicanos de educación con diferentes perfiles profesionales, se aplicó una encuesta con escala de Likert a 90 docentes en formación de educación preescolar, educación física, español e inglés. La mayor parte de los graduandos sostiene las concepciones reproductiva y procesual de la escritura, que no consideran la importancia de su potencial epistémico, su poder transformador del pensamiento como herramienta de aprendizaje, así como la naturaleza interactiva del texto (la relación dialógica autor-lector). Los futuros docentes asimilan prácticas ancladas a la norma gramatical, la idea del texto monológico y lineal producido por acumulación de ideas, sin planificación ni revisión.

Palabras clave: Escritura académica, teorías implícitas, concepciones del estudiante, formación inicial del profesorado.

Abstract: In their degree work, students reflect their experience with school writing practices that have shaped implicit theories about the process and social value of writing, which can be seen as a mere requirement or as a tool for knowledge. To identify the conceptions of Mexican Education students with different professional profiles, a Likert scale survey was applied to 90 teachers in training in Pre-School Education, Physical Education, Spanish and English. Most of them hold reproductive and processual conceptions of writing, which do not consider the importance of its epistemic potential, its transformative power of thought as a learning tool, as well as the interactive nature of the text (the dialogic author-reader relationship). Future teachers assimilate practices anchored to the grammatical norm, the idea of the monological and linear text produced by accumulation of ideas, without planning or revision.

Keywords: Academic writing, implicit theories, students' conceptions, initial teachers' training.

Resumo: Em seu trabalho de conclusão de curso, os alunos refletem sobre sua experiência com práticas de redação escolar que moldaram teorias implícitas sobre o processo e o valor social da redação, que pode ser vista como um mero requisito ou como uma ferramenta para o conhecimento. Para conhecer as concepções dos estudantes mexicanos de educação com diferentes perfis profissionais, foi aplicada uma pesquisa em escala Likert a 90 professores estagiários de Educação Pré-escolar, Educação Física, Espanhol e Inglês. A maioria dos graduados tem concepções reprodutivas e processuais da escrita, que não consideram a importância de seu potencial epistêmico, seu poder transformador do pensamento como ferramenta de aprendizagem, bem como a natureza interativa do texto (a relação dialógica autor-leitor). Os futuros professores assimilam práticas ancoradas na norma gramatical, na ideia do texto monológico e linear produzido pelo acúmulo de ideias, sem planejamento ou revisão.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, teorias implícitas, concepções dos alunos, formação inicial de professores.

Concepciones sobre la escritura en graduandos de tres campos disciplinares en educación

La formación inicial de profesores de educación básica en México está a cargo de las escuelas normales y el currículo es diseñado por la federación, concurrentemente con los profesores (SEP, 2018, 2022). En el perfil de ingreso y egreso de todas las licenciaturas en educación están consideradas habilidades comunicativas que favorezcan a los futuros docentes en su desempeño a lo largo de la carrera y de la vida profesional. Sin embargo, muchos estudiantes muestran poco interés en ampliar sus competencias de lectura y escritura, bajo el supuesto de que su profesión no les exigirá demasiado en materia de lenguaje –por ejemplo, en la enseñanza preescolar y la educación física–, mientras que otros estudiantes las asumen como parte de su bagaje y de su práctica profesional, como es el caso de los docentes de español e inglés.

En este trabajo quisimos explorar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura y si estas cambian de acuerdo con sus perfiles profesionales. Para ello, contrastamos las respuestas de estudiantes de educación preescolar, educación física, enseñanza del español y enseñanza del inglés a una encuesta diseñada para identificar teorías implícitas. Nuestra consideración de partida es que estas teorías son constructos de representación de la realidad que guían las acciones de las personas con base en modelos culturales (Errázuriz, 2017), y que, en relación con la escritura, dependen de la concepción de cultura escrita y prácticas letradas (su valor y utilidad) que hayan acumulado las personas, todo lo cual tiene efectos sobre el desempeño académico (Hernández, 2012; Villalón, 2008; Errázuriz, 2017).

En trabajos tempranos, Carlino (2004, 2006) observó que debemos nuestro conocimiento sobre las operaciones cognitivas involucradas en la escritura a los avances de la psicología (Fayol, 1991; Flower y Hayes, 1986; Flower, 1987; Piolat y Roussey, 1992), la pedagogía (Flower y Higgins, 1991; Sommers,

1982), pero también el estudio de las culturas, en concreto, de sus representaciones sociales (Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1989; Flower, 1990; Lea, 1999). Por ello es necesario considerar los procesos de escritura en tanto *prácticas sociales* que suceden dentro de un contexto determinado, influido por creencias.

En este sentido, Ro Ivanic (1999) propone “un modelo integrador de los distintos niveles de análisis de la escritura, modelo que incluye el texto escrito, los procesos mentales de escritura, la situación retórica del evento redaccional y el contexto socio-político del escribir” (en Carlino, 2004, p. 322). Dado que las principales dificultades de los estudiantes universitarios se relacionan con una enseñanza fragmentaria y descontextualizada de los procesos composicionales –dificultad para tener en cuenta al lector, desconocimiento del potencial epistémico de la escritura, revisión formal y lineal, así como postergación–, se hace indispensable analizar la manera en que enseñamos las prácticas letradas en el nivel superior y las creencias que se generan alrededor de ellas según determinadas pedagogías.

En trabajos previos hemos analizado cómo las creencias de autoeficacia y las concepciones sobre el valor de la escritura pueden afectar la toma de decisiones de los estudiantes al optar por una modalidad de titulación. Este tipo de creencias parecen afectar también el desempeño, por lo que es preciso conocerlas de antemano (DiFabio, 2012); dicho conocimiento no solo es útil para la enseñanza, sino que puede serlo también para el estudiante (Vargas, 2016), pues está construyendo una identidad como escritor, especialmente durante la escritura del trabajo de titulación (Molina-Natera, 2019).

Se ha visto que el desarrollo de la voz autoral del estudiante puede favorecerse o bloquearse según las prácticas al uso, tanto didácticas como de asesoría, en función del valor concedido socialmente a la escritura; por ejemplo, algunos estudiantes valoran negativamente la revisión y retroalimentación de los textos en grupo, otros perciben las indicaciones sobre el texto como intentos de “entorpecer” el avance en el proyecto; mientras otros se quejan de no ser leídos por sus profesores; lo anterior genera tensiones entre docentes y alumnos y animadversión hacia la escritura (Guerrero y Choís, 2019).

La importancia de las actitudes y creencias respecto de la cultura escrita tiene que ver con el tipo de procesos implicados en la composición de un texto, que requieren motivación, sentido de finalidad y dedicación de tiempo y memoria. Flower y Hayes (1981) hicieron reposar su modelo sobre una teoría del escritor como ejecutor/supervisor de una serie de operaciones de pensamiento sobre cuyo repertorio hace elecciones orientadas por metas. De este modo, la situación comunicativa y el propósito del escrito conllevan decisiones para el escritor en dos niveles: uno superior, relacionado con el propósito general, y uno subordinado, que recibe ajustes menores en función del aquél, dentro de una lógica de jerarquías, incrustaciones e iteraciones.

En este tenor, las etapas de la planeación y la revisión de borradores son a menudo obliteradas por escritores poco experimentados y con un enfoque superficial, lo que conlleva afectaciones en el procesamiento del texto en su globalidad (Becker, 2006); por su parte, Flower, Hayes, Carey, Schriver y Stratman (1986) identificaron que el modo en que un escritor emprende el proceso de revisión de un borrador revela el enfoque que adopta (hacia un nivel profundo del discurso o hacia la superficie del texto, donde operan correcciones menores, mayormente gramaticales y formales), lo cual deja ver la concepción que este escritor se ha formado acerca del valor y el papel de la escritura, así como de su propio rol en la composición.

A esto se suma una actitud negativa hacia la corrección, que a menudo es vista por los escritores noveles como un “castigo”, especialmente si conlleva una reescritura. Los escritores con un enfoque básico, a quienes las tareas de planificar, desarrollar el escrito y revisarlo les representan mayores retos y no les generan sentido, se resisten más a mover su punto de vista de este nivel superficial (Horning y Robertson, 2006); para ellos, corregir se parece más a editar y “limpiar” de errores (generalmente, observados por otros), que a realizar cambios sustantivos al contenido y la organización de las ideas.

En la situación descrita, ¿de qué manera están formándose e interviniendo teorías sobre la escritura? La proyección de creencias en cuanto a la capacidad escritural actúa sobre la competencia real y percibida de modo semejante a la proyección de expectativas sociales. Al respecto, Zimmerman, Bandura y

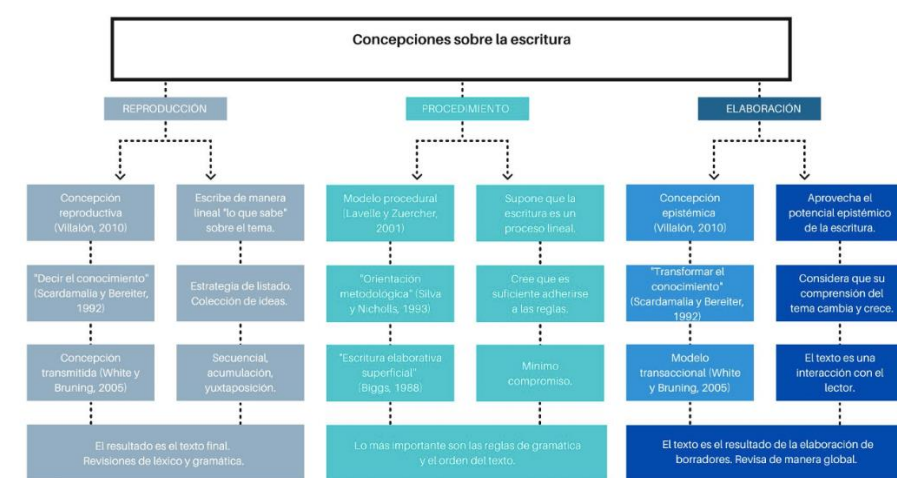
Martínez-Pons (1992) en un estudio seminal determinaron que los objetivos de los padres de familia, los objetivos escolares del estudiante y sus propósitos personales, especialmente las creencias sobre su capacidad fungen como predictores de las evaluaciones obtenidas.

Estos factores se realimentan en una cadena en que motivación y expectativas crecen o decrecen en función del logro académico, y viceversa. Tan pronto como en 1994, Zimmerman y Bandura exploraron estas variables en la escritura académica a través del análisis de trayectorias escolares, encontraron una relación entre las percepciones de autoeficacia y los estándares de calidad de la escritura. En 2004, García y Fidalgo analizaron la relación entre el autoconocimiento de los alumnos acerca de los procesos de la escritura en varios géneros, resultando una categorización de estos según el grado de metacognición alcanzado. García y Fidalgo (2004) encontraron una más alta calidad (medida en *coherencia*) y mayor productividad en las composiciones escritas de alumnos con más altos niveles de metacognición que les permitían ejercer mayor control y regulación consciente de sus procesos compositivos.

Otros estudios corroboran esta relación en varios contextos y niveles educativos (Álvarez, Villardón y Yániz, 2010; Villalón, 2010; Hernández, 2012; Errazúriz, 2017), incorporando la noción de ‘teorías implícitas’, definidas como “constructos epistémicos de representación de la realidad que median el conocimiento, guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales” (Errazúriz, 2017, p. 39). Las teorías implícitas influyen sobre la conducta de las personas; son creencias relacionadas con experiencias personales adquiridas al participar en una determinada comunidad de práctica (por ejemplo, la escuela), son inconscientes –de allí implícitas–, mantienen una coherencia interna y por tanto son resistentes al cambio (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006, como se citó en Errazúriz, 2017). No solo son influyentes en el comportamiento de los aprendices, sino de sus formadores, como se ha verificado con estudios contrastivos (Pacheco, García y Díez, 2009; Errazúriz, 2017).

Enseguida se presenta una síntesis de los modelos conceptuales sobre la escritura lograda a partir de la revisión teórica de Villalón (2010) y la aplicación de DiFabio (2012), quien los utiliza para diseñar un instrumento de investigación dirigido a estudiantes de posgrado. El mapa describe los modelos *reproductivo* (que no considera la planeación ni la revisión, acumula ideas sobre lo que se sabe, de manera lineal, en un borrador único), *procedural* (en que el texto aún es una estructura lineal que se logra siguiendo indicaciones, pero ya se incorpora la corrección gramatical y normativa) y de *elaboración* (en que el texto es dialógico, comprende fases iterativas de revisión de borradores donde son las ideas las que se ponen en juego), siendo este último el más maduro de los tres por incorporar al proceso el valor transformador del pensamiento: la concepción epistémica de la escritura.

Figura 1. Mapa de las concepciones sobre la escritura

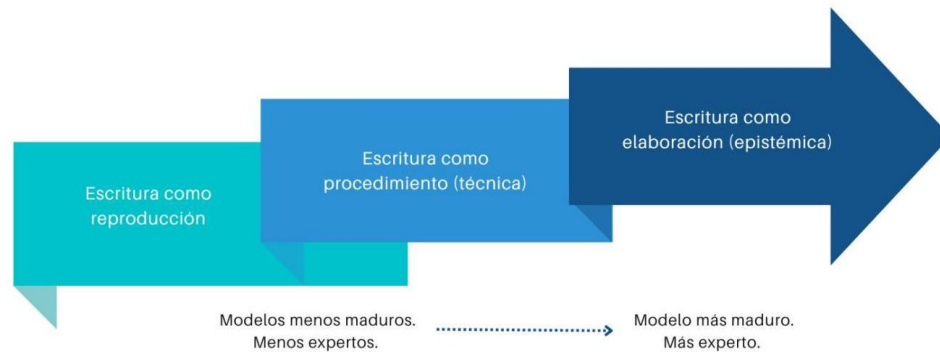


Fuente: Villalón (2010) y DiFabio (2012).

Villalón (2010) observó que estos modelos forman una secuencia que puede modificarse al avanzar de un nivel educativo al siguiente por la presión de las exigencias contextuales; no obstante, aun en posgrado pueden encontrarse los

estadios más tempranos e inmaduros en función de los métodos pedagógicos y el valor conferido a las prácticas académicas escritas en la comunidad. En la siguiente figura se expresa el posible tránsito entre concepciones.

Figura 2. Secuencia de modelos cognitivos sobre la escritura



Fuente: Villalón (2010).

Con base en esta teoría, el objetivo del presente estudio fue conocer las concepciones sobre la escritura de estudiantes normalistas mexicanos de tres áreas educativas que cursan el último año de su carrera, e indagar cómo se relacionan estas concepciones con la realidad de su formación académica y de su futura práctica educativa.

Metodología

Con ese fin se hizo una investigación cuantitativa de alcance descriptivo, con el método de encuesta, la cual fue autoadministrada mediante un formulario. El cuestionario fue adaptado de DiFabio (2012), previamente piloteado y validado con un grupo focal. Participaron 90 estudiantes normalistas del cuarto año de su carrera, hombres y mujeres. 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, 30 de la Licenciatura en Educación Física y 30 de las Licenciaturas en Aprendizaje y Enseñanza del Español y de Aprendizaje y Enseñanza del Inglés en Educación Secundaria. El análisis fue comparativo.

Tabla 1. Características de los participantes: planes de estudio, expectativa profesional y perfil

Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 2018, 4 años)	Licenciatura en Educación Física (Plan de Estudios 2018, 4 años)	Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y del Inglés en Educación Secundaria (Plan de Estudios 2018, 4 años)
Ejercerán como educadoras(es) en jardines de niños.	Ejercerán como educadores físicos en nivel básico: de preescolar a secundaria.	Ejercerán como profesores de español y como profesores de inglés en secundaria.
El perfil de ingreso está compuesto por un conjunto de competencias que se espera que el aspirante posea para asegurar un desempeño idóneo que exige el nivel superior en la formación de docentes; entre ellas están las habilidades o capacidades comunicativas:		
<ul style="list-style-type: none"> — Buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes. — Comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita. — Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos. — Comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos. 		

Fuente: Planes de Estudio 2018 (SEP, 2018).

El instrumento consta de un total de 70 preguntas organizadas en diferentes categorías, de las cuales se consideraron seis para este trabajo:

Escritura como reproducción: 25: La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor; 45: En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.

Escritura como procedimiento: 7: Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización; 14: Me facilita la escritura que me den pautas claras con todos los detalles.

Escritura como elaboración: 3: La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso; 12: Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.

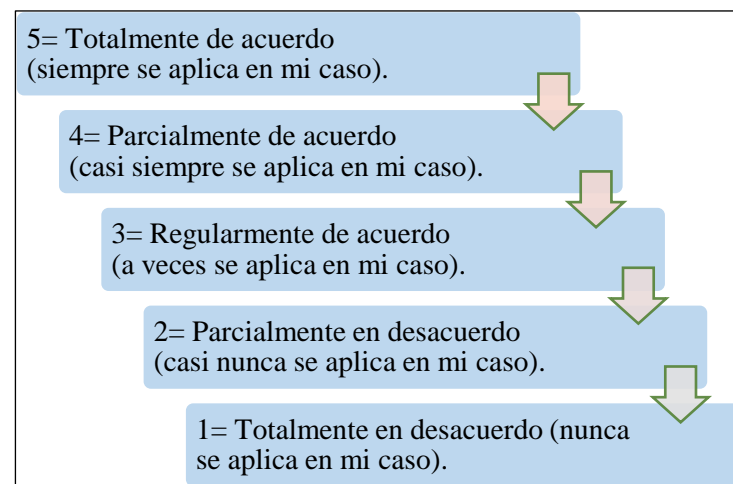
Tabla 2. Organización de los ítems del cuestionario de acuerdo con las categorías del estudio y las dimensiones de la escritura.

Categoría	Dimensiones	Ítems
Concepciones sobre la escritura	• Escritura como elaboración	3, 8, 12, 41, 46 y 52 7, 14, 32, 40, 55 y 57
	• Escritura como procedimiento	17, 25, 35, 42, 45 y 60
	• Escritura como reproducción	

Fuente: Elaboración propia con base en DiFabio (2012).

Para recoger las respuestas se utilizó una escala de Likert con cinco niveles que expresan acuerdo o frecuencia respecto de la serie de proposiciones.

Figura 3: Escala de Likert de acuerdo/frecuencia.



Fuente: Autores (2024).

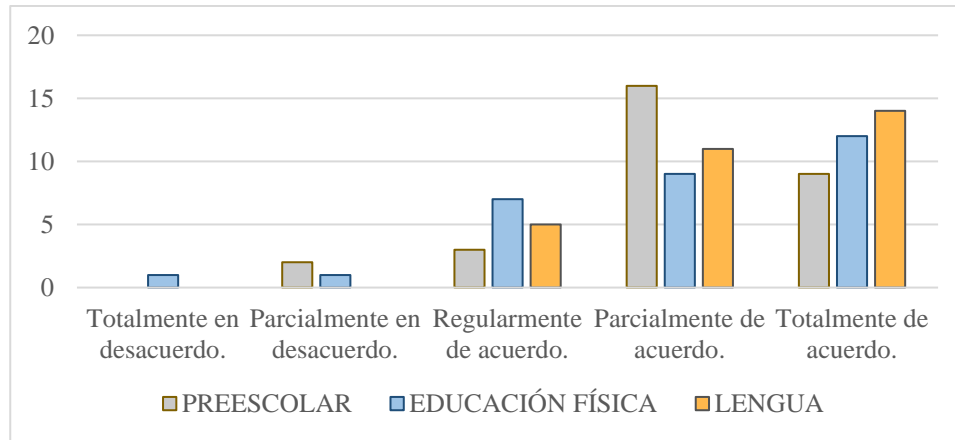
Enseguida se presenta el análisis comparado entre perfiles educativos.

Resultados

1. La escritura como reproducción

En este caso, se indaga sobre uno de los rasgos principales de esta teoría implícita, según la cual el escritor solo reproduce información recolectada de las fuentes, para “mostrar” lo que se sabe sobre el tema. Estas proposiciones pretenden explicitar las ideas de los participantes sobre la función de la escritura y el modo de emprenderla: en este modelo de pensamiento, se escribe lo que se sabe sobre el tema; el texto es una colección yuxtapuesta de ideas de otros, con un ordenamiento lineal. El lector no es alguien con quien se interactúa, sino alguien a quien se le da información. Si se corrige, esta acción se concreta al léxico y la gramática.

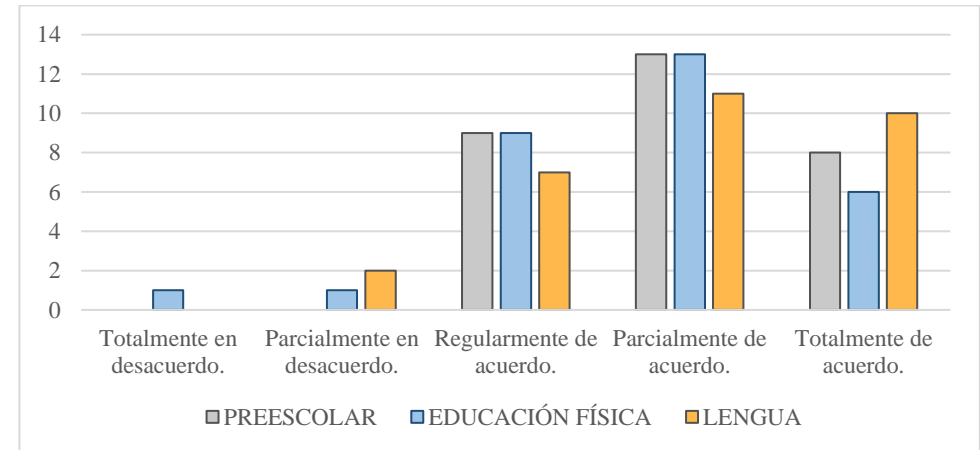
Figura 4. Ítem 25. La escritura le informa al lector aquello que sabe el autor.



Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos reportan estar de acuerdo con que el texto es una transmisión lineal del conocimiento del autor al lector. Las futuras educadoras de preescolar se inclinan sobre todo hacia parcial o totalmente de acuerdo, en tanto que los educadores físicos distribuyen sus respuestas a lo largo de la escala. Los futuros docentes de español e inglés (agrupados en “lengua”) muestran su acuerdo con este modelo, agrupándose mayoritariamente en parcial o totalmente de acuerdo. Dos educadoras de preescolar y dos educadores físicos en formación se muestran en parcial o totalmente en desacuerdo.

Figura 5. Ítem 45. En la composición de un texto académico, se lee para buscar información y se escribe para mostrar el conocimiento adquirido.



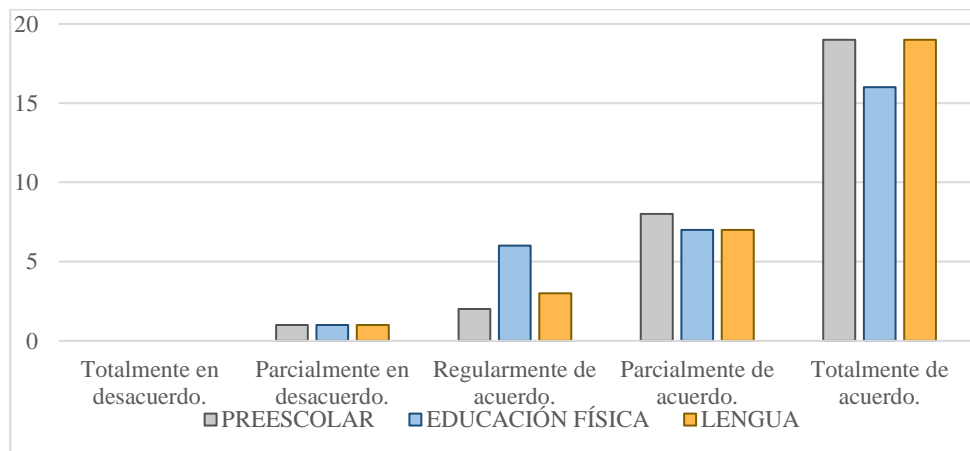
Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos reportan estar de acuerdo con que la composición del texto es una reproducción (acumulación) del conocimiento adquirido. Significativamente, alumnos de último año de las tres disciplinas se agrupan entre regularmente hasta totalmente de acuerdo. Solo dos educadores físicos y dos docentes de lengua en formación se expresan en sentido opuesto.

2. La escritura como procedimiento

Estas proposiciones pretenden explicitar las ideas de los participantes sobre el modo de emprender la tarea como un acto comunicativo lineal, con un ordenamiento determinado por normas y cuya forma óptima se logra adhiriéndose a las reglas de la gramática. No exige un mayor compromiso del autor, por lo que, si se corrige, se hace en un plano superficial.

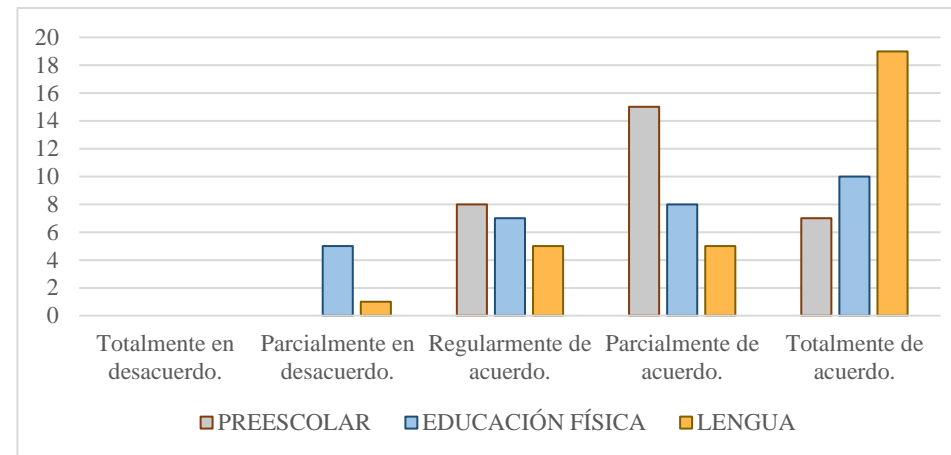
Figura 6. Ítem 7. Lo más importante en la escritura es respetar las reglas de gramática, puntuación y organización.



Fuente: Autores (2024).

La mayor parte de los graduandos de las tres disciplinas conciben las reglas gramaticales, de ortografía, puntuación y organización como los elementos más importantes a considerar en el proceso de escritura. Son muy pocos los estudiantes de último año de las tres disciplinas que se manifiestan parcialmente en desacuerdo o dudan en la precisión de este enunciado.

Figura 7. Ítem 14. Me facilita la escritura que me den pautas claras con todos los detalles.



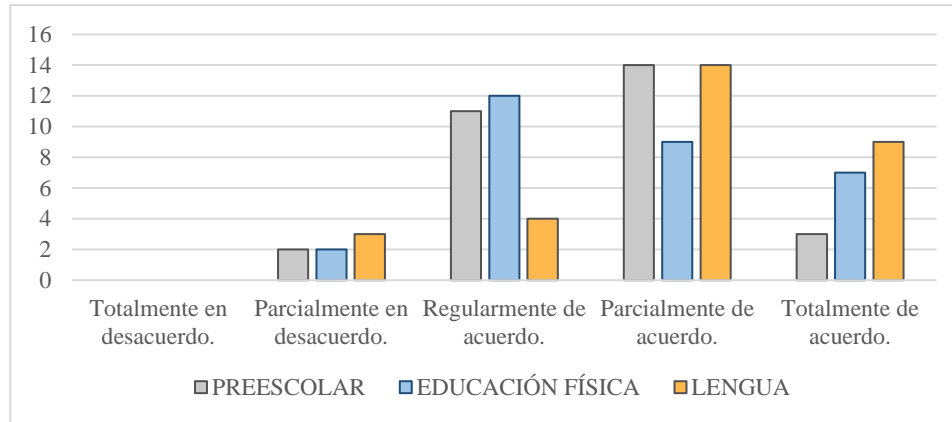
Fuente: Autores (2024).

Mientras que los futuros docentes de lengua consideran de la mayor importancia seguir pautas para su escritura, no ocurre lo mismo con los educadores físicos, cuyas respuestas se distribuyen a lo largo de la escala. Las futuras educadoras están, sobre todo, regular o parcialmente de acuerdo con la afirmación.

3. La escritura como elaboración

El último par de enunciados buscaban explicitar las ideas de los participantes respecto del potencial epistémico de la escritura, su poder transformador del pensamiento como herramienta de aprendizaje, así como la naturaleza interactiva del texto (relación dialógica autor-lector); por ello, indagan sobre la escritura como proceso reflexivo y la consideración del lector en el trabajo compositivo.

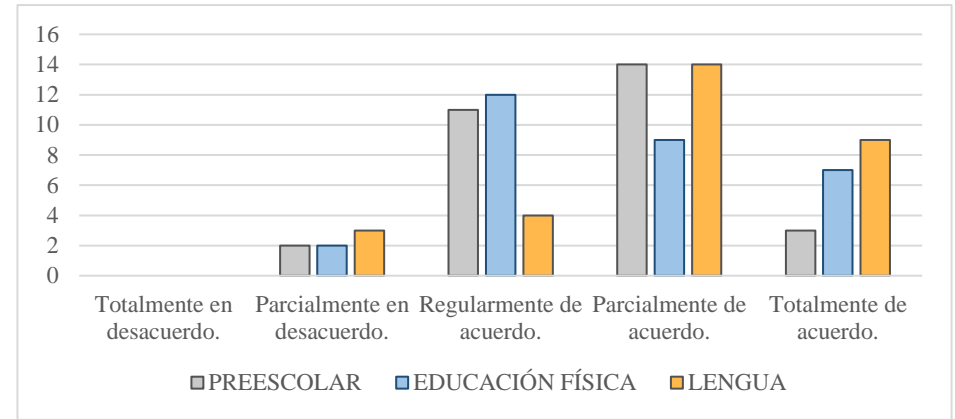
Figura 8. Ítem 3. La escritura es un proceso de reflexión que me permite una mayor comprensión de lo que pienso.



Fuente: Autores (2024).

La mayoría de los graduandos de las tres disciplinas conciben en mayor o menor grado la escritura como proceso de reflexión; sin embargo, los docentes en formación de inglés y español (agrupados en “lengua”) reflejan mayor convencimiento de esto. Las futuras educadoras de preescolar muestran un acuerdo parcial, mientras que los educadores físicos van en acuerdo decreciente.

Figura 9. Ítem 12. Mientras escribo, tengo en cuenta la comprensión de mi trabajo por parte del lector.



Fuente: Autores (2024).

La mayoría de los estudiantes de lengua se ubican en el acuerdo parcial (“casi siempre”) o total (“siempre”) con la afirmación, mientras que las futuras educadoras preescolares dicen consideran al lector en su proceso de escritura regularmente o casi siempre; en contraste, la mayor parte de los estudiantes de educación física solo muestran un acuerdo parcial a regular con la importancia de esta interacción.

Conclusiones

Como se desprende de las gráficas, gran parte de los estudiantes de último año de las carreras aún se encuentran transitando entre los modelos de la escritura como reproducción y la escritura como procedimiento. Esto se observa en que, sin muchas diferencias, la mayoría de ellos están de acuerdo con que el texto es una transmisión lineal del conocimiento del autor al lector, lo cual guarda estrecha relación con su forma de leer, de investigar y de usar las fuentes, como depósitos de información acabada que solo hay que concentrar.

Su acuerdo con el modelo procedural se revela en que la mayor parte de los graduandos de las tres disciplinas conciben las reglas gramaticales, de ortografía, puntuación y organización como los elementos más importantes a considerar en el proceso de escritura; y, aunque no todos los participantes en el estudio reportan mayor facilidad para la escritura cuando se les brindan pautas claras con detalles, posiblemente esto se deba a las prácticas pedagógicas y evaluativas de cada contexto particular.

En cuanto a los rasgos que delatan un modelo cognitivo más maduro, la mayoría de los estudiantes de lengua y de preescolar dicen consideran al lector en su proceso de escritura, mientras que los estudiantes de educación física no parecen mostrar acuerdo unánime con la importancia de esta interacción. Se debe resaltar que durante la fase de planeación de un texto en cuando el autor se hace una representación lo más completa posible de la situación retórica: qué decir, a quién, para qué, cómo, con qué recursos y propósitos; la ausencia de esta consideración, propia de las concepciones reproductiva y procedural, repercute en la totalidad del proceso, incluida la revisión.

Por último, son los estudiantes agrupados en lenguas quienes con mayor convencimiento conciben la escritura como proceso de reflexión y modificación del propio pensamiento; esto, probablemente, se relacione con una mayor cantidad o variedad de prácticas letradas durante su formación y, definitivamente, también en sus prácticas docentes.

Ahora bien, ¿cómo se relacionan estas concepciones con la realidad de su formación académica y de su futura práctica educativa? En esta investigación se partió de la idea de que los normalistas comparten un perfil de ingreso que considera habilidades comunicativas deseables para todos, pero que aun así en algunas carreras se le da mayor o menor importancia al desarrollo de estas habilidades. Con base en estos resultados se puede decir que, si bien los estudiantes de los programas de lengua materna y extranjera pueden estar experimentando –y por lo tanto concibiendo– una mayor exigencia en materia de escritura para sus carreras, lo cierto es que a lo largo de todos los programas educativos deben leer y escribir constantemente, sin dejar fuera la educación física –que es altamente especializada pues involucra varias disciplinas: anatomía, fisiología, biomecánica, psicología, pedagogía, entre otras.– ni la

educación preescolar –muy ligada a los avances de la psicopedagogía y el desarrollo humano en los ámbitos social, comunicativo, físico y emocional de los infantes–, y aunque las futuras educadoras de preescolar conceden mayor valor a la lengua oral como instrumento de trabajo, es bien sabido que están entre los primeros agentes alfabetizadores, después de la familia. De modo que, en realidad, a todos los estudiantes normalistas sus programas les presentan importantes retos de lectura y escritura hasta la titulación y más allá de ésta.

En el tránsito entre modelos de escritura observado en esta investigación es notoria la dificultad de abandonar concepciones reproductivas y procedurales, hacia la escritura epistémica, con muy poca diferencia entre programas académicos. Estas observaciones tienen que ver no solo con el perfil, sino con el contexto, las formas de enseñanza, el uso de la escritura escolar y la función que tiene la escritura en sus prácticas docentes.

Para modificar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura y llevarlos a una mejor autopercepción como escritores, la literatura revisada proponen círculos de escritura (Cordero y Sánchez, 2018); mejor conocimiento de los géneros académicos (Molina, Quintero, López y Burbano, 2018); la cooperación interdisciplinaria (Garbarini, López y Escobar, 2018); el acompañamiento entre docentes, uno versado en la materia y otro en escritura especializada (Herranz, 2021), así como aulas virtuales para tesis (Molina, Chapeta y Burbano, 2021); y especialmente un trabajo didáctico que propicie la metacognición sobre los procesos compositivos (García y Fidalgo, 2004; Fidalgo y García, 2008; Arango, Buitrago, Mesa, Zapata, Castaño y Hernández, 2010).

Agradecimientos: Esta investigación se realizó gracias al estímulo del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) para la autora principal.

Referencias

- Álvarez Álvarez, M. D. L. N., Villardón Gallego, L. y Yániz Álvarez 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. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112021>
- Arango López, C. A., Buitrago Correa, N. M., Mesa Sánchez, M. E., Zapata Zapata, Y. S., Castaño Orozco, D. P. y Hernández Zapata, C. A. (2010). La reflexión metacognitiva asociada al aprendizaje de la escritura en estudiantes de preescolar y primero de básica primaria con diferentes ritmos de aprendizaje. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/22335>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning y A. Becker (Eds.). *Revision. History, Theory, and Practice* (pp. 25-49). Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Berkenkotter, C., Huckin, T. y Ackerman, J. (1989). *Social Context and Socially Constructed Texts: The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community. Technical Report no 33*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313700.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104>
- _____. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo. Universidad de San Andrés. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Szn>
- _____. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cordero Villarreal, D. A. y Sánchez Fernández, C. C. (2018). *Los círculos de la lectura, escritura y argumentación en la escuela*. [Tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/12938>
- DiFabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educacional*, 49(26), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea
- Fayol, M. (1991) La production d'écrits et la psychologie cognitive. *Le français aujourd'hui*, 93, 21-24. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2043_t1_0194_0000_2
- Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346. <https://doi.org/10.1174/113564008785826321>
- Flower, L.S. (1987). The Role of Task Representation in Reading-to-Write. *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process Series, Report 2*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Task-Representation-in-Exploring-a-and-Flower/cfd2b5457f411ae7cd13285fff8f1e12e31ec31c>
- _____. (1990). *Negotiating Academic Discourse. Technical Report no 29*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. <https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/10/TR29.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., y Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55. <https://www.jstor.org/stable/357381>

- Flower, L. S. y Higgings, L. (1991). *Collaboration and the Construction of Meaning. Technical Report no 56*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341069.pdf>
- García Sánchez, J. N. y Fidalgo Redondo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(3), 281-297. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-papel-del-autoconocimiento-de-los-procesos-de-la-Sánchez-Redondo/a7ff8a47e101c2e568a138b68569f0c8b1170d95>
- Guerrero, H. I. y Choís Lenís, P. M. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 24(136), 42-62. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2012.136.31762>
- Herranz Herranz, L. (2021). La escritura académica en los Trabajos de Fin de Grado de maestro: investigación sobre el proceso y análisis de producciones [Tesis de Máster, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47280>
- Horning, A., y Robertson, J. (2006). Basic Writers and Revision. In A. Horning y A. Becker (Eds.). *Revision. History, Theory, and Practice* (pp. 50-62). Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- Lea, M. (1999). Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Coords.). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 103-124). John Benjamins Publishing Co.
- Molina Gutiérrez, T. J., Quintero Arjona, G., Aracelys López y Burbano García, L. H. (2018). Trabajo de Grado y competencias de escritura. Estudios de Posgrado. *Revista UNIANDES Episteme*, 5(extra 1), 1043-1057. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297960>
- Molina Gutiérrez, T. J., Lizcano Chapeta, C. J., y Burbano García, L. H. (2021). Aula virtual: estrategia para desarrollar competencias comunicativas en la escritura del trabajo de titulación. *Revista Conrado*, 17(S3), 95-103. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/2143/2088/>
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, (80), 125-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14060241006>
- Pacheco, D.I., García, J.N., y Díez, C.H. (2009). Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 5-23. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.17>
- Piolat, A. y Roussey, J-Y. (1992). Rédactions de textes. *Éléments de Psychologie Cognitive. Langages*, 106, 106-124. https://www.researchgate.net/publication/250283609_Redaction_de_textes_Elements_de_psychologie_cognitive
- Rodríguez Hernández, B. A. y Leal Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 224-239. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2410>
- SEP (2018). Planes de Estudio 2018. *Licenciaturas en Educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP (2022). Planes de Estudio 2022. *Licenciaturas en Educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. <https://www.jstor.org/stable/357622>
- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 14(1), 97-129. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>
- Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio. <http://hdl.handle.net/10486/4865>

- Zimmerman, B., J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/0002831202900366>
- 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/10.3102/000283120310048>