



**Universidad Nacional Autónoma de México**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO

**ESTUDIO DE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE  
ESCRITURA ACADÉMICA EN PROFESORES DE  
BACHILLERATO PROVENIENTES DE  
DIFERENTES DISCIPLINAS**

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
**DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:  
**GEORGINA BALDERAS GALLARDO**

**TUTOR PRINCIPAL:** DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DR. MIGUEL MONROY FARÍAS. FES IZTACALA  
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI. FES ZARAGOZA  
DRA. IRENE MURIA VILA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CIUDAD DE MÉXICO.

DICIEMBRE, 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedicado con amor a la memoria de Aurora,  
hermana tu presencia es imborrable.*

## Agradecimientos

Gerardo Hernández, gracias infinitas por todos los aprendizajes compartidos, tu guía ha sido determinante en mi trayectoria dentro de la Psicología Educativa, gracias por tu acompañamiento en los momentos difíciles.

Gracias Dra. Frida Díaz es un privilegio aprender de usted, su revisión y guía aportaron elementos valiosos para el desarrollo del trabajo, su dedicación y determinación son una fuente de inspiración permanentes.

Gracias Dr. Miguel Monroy, desde el inicio del trabajo sus aportaciones fueron muy enriquecedoras para la consecución de esta obra, gracias por su trato amable y respetuoso.

Gracias también a la Dra. Irene Muria y a la Dra. Guadalupe Acle por su participación y apoyo académico en el jurado.

A mis padres Ma. Luisa y Antonio por ser apoyos permanentes e incondicionales y también por enseñarme a crecer en autonomía.

A mis hermanos: Verónica por siempre retarme a crecer, Adriana por ser la mejor cómplice de vida, mi hermano Toño por ingeniárselas siempre para estar y aportar lo mejor de sí mismo, a mi sobrino Toto por compartir conmigo su espontaneidad, sensibilidad y fortaleza.

Tío Alfredo, por tu apoyo, tus enseñanzas y tu disposición a estar y compartir con nosotros.

A mis amigos Dany, Pao, Susan, Angie, Andrés, Cris, Bety, Alejandra, Karla, Sara Cruz, por ser mi familia elegida.

Al Mtro. Jaime Flores por todo su apoyo y por la interlocución para el desarrollo del trabajo académico en el Colegio.

Infinitas gracias al maravilloso SILA Marú, Friné, Fany, Erika, Dany, Ale, Karly, y Karen por ser el mejor equipo, el mejor ejemplo de trabajo colaborativo de respeto y cariño.

Gracias a todos los profesores y alumnos que participaron en esta investigación.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo 1. Perspectivas teóricas sobre el proceso de composición escrita</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 Introducción</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2 Aproximación Cognitiva</b> .....	<b>14</b>
1.2.1 Modelo de Hayes y Flower (1980).....	16
1.2.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987).....	22
1.2.3 Interpretación de la escritura como diseño creativo de M. Sharples .....	27
1.2.4 Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997) .....	31
1.2.5 Otros modelos de la composición escrita .....	36
<b>1.3 Aproximación histórico-cultural de la composición escrita</b> .....	<b>39</b>
<b>1.4 Comentarios finales</b> .....	<b>44</b>
<b>Capítulo 2. Aprender a componer textos en los ciclos medios y la universidad</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1 Introducción</b> .....	<b>46</b>
<b>2.2 Literacidad Académica</b> .....	<b>47</b>
2.2.1 Estudios de las nuevas literacidades .....	50
2.2.2 Alfabetización académica.....	53
2.2.3 Escribir a través del Curriculum (WAC).....	56
2.2.4 Escribir a través de las disciplinas (WID) .....	60
2.2.5 Géneros .....	63
2.2.6 Escritura epistémica.....	67
<b>2.3 Escritura en el bachillerato</b> .....	<b>70</b>
2.3.1 Marco curricular de secundaria y bachillerato sobre la expresión escrita.....	71
2.3.2 Evaluación de la expresión escrita.....	72
2.3.3 Investigación en el campo de la escritura.....	74
2.3.4 Enseñanza de la escritura.....	75
2.3.5 Escritura en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	76
2.3.6 Actividades de lectura y escritura en el CCH.....	77
<b>2.4 Comentarios finales</b> .....	<b>85</b>
<b>Capítulo 3. Creencias sobre la composición escrita</b> .....	<b>87</b>
<b>3.1 Introducción</b> .....	<b>87</b>
<b>3.2 Creencias y Pensamiento del Profesor</b> .....	<b>88</b>
3.2.1 Caracterización de las creencias.....	89
3.2.2 Práctica educativa.....	95
3.2.3 Pensamiento y acción del docente .....	97
<b>3.3 Creencias en el campo de la escritura</b> .....	<b>98</b>
3.3.1 Identificación de creencias de escritura en los estudiantes.....	99
3.3.2 Creencias de escritura y su relación con la ejecución en tareas de escritura y el aprendizaje .....	102
3.3.3 Creencias de escritura y su relación con prácticas y comunidades académicas .....	106
<b>3.4 Comentarios finales</b> .....	<b>111</b>
<b>Capítulo 4. Método de Investigación</b> .....	<b>113</b>
<b>4.1 Planteamiento del problema</b> .....	<b>113</b>

<b>4.2</b>	<b>Los objetivos de la investigación.....</b>	<b>113</b>
<b>4.3</b>	<b>Método de investigación.....</b>	<b>114</b>
4.3.1	Participantes del estudio.....	114
4.3.2	Escenario.....	116
4.3.3	Estrategias de recolección de datos.....	116
	Estrategias cuantitativas.....	117
	Estrategias cualitativas.....	119
<b>4.4</b>	<b>Diseño de Investigación.....</b>	<b>120</b>
<b>4.5</b>	<b>Procedimiento.....</b>	<b>121</b>
4.5.1	Aplicación Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica.....	121
4.5.2	Entrevistas grupales a profesores.....	122
4.5.3	Aplicación Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC) para alumnos.....	123
4.5.4	Entrevistas a profundidad para alumnos.....	124
<b>4.6</b>	<b>Análisis de datos.....</b>	<b>124</b>
<b>Capítulo 5. Resultados: Descripción y Análisis.....</b>		<b>126</b>
<b>5.1</b>	<b>Resultados Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA).....</b>	<b>126</b>
<b>5.1.1</b>	<b>Dimensión Creencias sobre la escritura.....</b>	<b>127</b>
	Creencia de la escritura como “habilidad suficiente” aprendida en la educación básica.....	128
	Creencia de la escritura como “habilidad universal”.....	129
	Creencia de escritura como proceso de “transmisión de la información”.....	129
	¿Quién debe enseñar las habilidades de escritura?.....	130
	Diferencias entre áreas.....	130
<b>5.1.2</b>	<b>Dimensión prácticas de escritura.....</b>	<b>131</b>
	Tipo de textos y actividades de escritura solicitados.....	131
	Diferencias por área.....	132
	Diferencias entre áreas.....	134
	Principales dificultades en la comprensión y composición de textos.....	135
	Diferencias entre áreas.....	136
	Diferencias entre áreas.....	137
	Apoyo a la lectura y la escritura.....	137
	Evaluación de la escritura.....	140
	Escritura: tareas y aprendizaje.....	141
	Diferencias entre áreas.....	145
<b>5.2</b>	<b>Análisis cualitativo de las entrevistas a profundidad con profesores.....</b>	<b>147</b>
5.2.1	Creencias sobre el aprendizaje de la escritura.....	147
<b>5.2.1</b>	<b>Creencias sobre la naturaleza de la escritura.....</b>	<b>148</b>
	Funciones de la escritura.....	151
	Dificultades en el aprendizaje de la escritura.....	152
<b>5.2.2</b>	<b>Creencias y Prácticas sobre la Enseñanza de la Escritura.....</b>	<b>154</b>
	Interpretación que realizan los profesores sobre la escritura en los programas de estudio de sus asignaturas.....	155
	Actores participantes en la enseñanza de la escritura.....	156
	Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura.....	160
	Géneros (Tareas de escritura que solicitan).....	162
	Evaluación del aprendizaje por medio de la escritura.....	165
<b>5.2.3</b>	<b>Aprendizaje y Escritura.....</b>	<b>171</b>
	Creencias sobre la función de la escritura en el aprendizaje.....	171
<b>5.3</b>	<b>Análisis Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.....</b>	<b>173</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Creencias sobre el aprendizaje de la escritura.....</b>	<b>174</b>

Creencias sobre la naturaleza de la escritura .....	174
Funciones de la escritura .....	175
Aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes .....	176
<b>5.3.2 Creencias sobre la enseñanza de la escritura.....</b>	<b>177</b>
Interpretación de los programas de estudios.....	177
Dificultades en su enseñanza.....	179
Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura .....	181
Evaluación .....	183
<b>5.3.3 Escritura y Aprendizaje.....</b>	<b>184</b>
<b>5.4 Consideraciones finales sobre las creencias y prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura de los profesores de las tres áreas estudiadas.....</b>	<b>184</b>
<b>5.5 Análisis de resultados: Alumnos .....</b>	<b>187</b>
<b>5.5.1 Análisis Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica .....</b>	<b>187</b>
Géneros y su relación con el aprendizaje .....	189
<b>5.5.2 Análisis cualitativo entrevistas a profundidad alumnos .....</b>	<b>191</b>
Conceptualización sobre la naturaleza y funciones de la escritura .....	191
Principales tareas de escritura que les solicitan.....	192
Instrucciones que dan los profesores sobre las tareas escritas.....	193
Evaluación de las tareas escritas.....	194
Escritura y aprendizaje .....	195
<b>Capítulo 6. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>198</b>
<b>6.1 Las creencias del aprendizaje, la enseñanza y evaluación de la escritura académica .....</b>	<b>198</b>
6.1.1 En torno a las creencias de aprendizaje de la escritura académica .....	199
6.1.2 En torno a las creencias de enseñanza de la escritura académica.....	203
6.1.3 En torno a las creencias de evaluación de la escritura académica.....	205
<b>6.2 Sobre la relación entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación.....</b>	<b>207</b>
<b>6.3 Sobre las diferencias entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica que sustentan los profesores de acuerdo con su área académica de procedencia .....</b>	<b>212</b>
<b>6.4 Sobre la relación entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica y las prácticas de escritura que realizan los profesores en el aula .....</b>	<b>216</b>
<b>6.5 ¿Cómo se originan e interactúan las creencias de escritura académica en profesores y estudiantes?.....</b>	<b>219</b>
6.5.1 Sobre el contexto curricular.....	220
6.5.2 Sobre las interacciones entre las creencias generales del aprendizaje y las creencias de escritura...222	
6.5.3 Interacción entre las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes y el aprendizaje que desarrollan los estudiantes .....	224
<b>6.6 Implicaciones Educativas.....</b>	<b>228</b>
6.6.1 Sobre los referentes conceptuales que es necesario que los docentes conozcan .....	229
6.6.1 Sobre las orientaciones para la enseñanza de la escritura .....	232
<b>6.7 Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones posteriores .....</b>	<b>236</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>237</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>249</b>
Anexo 1. Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA) .....	249
Anexo 2. Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC) .....	256
Anexo 3. Guión de la entrevista para profesores.....	258
Anexo 4. Guión de la entrevista para alumnos.....	259

## Resumen

El propósito principal del estudio fue indagar sobre las creencias de aprendizaje, enseñanza, evaluación y su relación con las prácticas que desarrollan profesores de bachillerato de tres áreas académicas: Ciencias Experimentales, Histórico-Social y de la materia de Taller de Lectura, Investigación e Iniciación a la Investigación documental.

Se trata de un estudio mixto cuanti-cuali con un diseño de investigación comparativo relacional, de tipo transversal no experimental. La estrategia metodológica utilizada consistió en la aplicación de dos instrumentos de corte cuantitativo a 60 profesores y 300 estudiantes y en entrevistas semiestructuradas a profundidad a 15 profesores provenientes de las tres áreas disciplinarias arriba señaladas y a 12 estudiantes del último semestre de bachillerato.

Los resultados obtenidos permitieron identificar las creencias y prácticas de escritura académica de los profesores estudiados. De manera general, se distinguió la presencia de tres tipos de creencias sobre la naturaleza de la escritura que operan como mecanismos que integran el funcionamiento de las creencias. Las funciones comunicativa y representacional son las características que los profesores reconocen como inherentes a la escritura, de manera limitada reconocen la función semiótica y epistémica. El principal uso de la escritura en el bachillerato se relaciona con actividades de evaluación principalmente de tipo sumativo. En relación con las prácticas de enseñanza éstas muestran que la escritura se vincula de manera escasa con los propósitos disciplinarios, su enseñanza es asistemática y poco especializada; la utilización de los géneros discursivos es indiferenciada de la demanda cognitiva que cada género exige y de los objetivos de aprendizaje disciplinar que se pretenden conseguir por medio de la actividad escrita. Por otro lado, se encontraron diferencias cualitativas entre las tres áreas académicas estudiadas.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura académica, creencias de escritura académica, prácticas de escritura académica



## **Abstract**

The main purpose of the study was to inquire about the beliefs of learning, teaching, evaluation and its relationship with the practices developed by high school teachers from three academic areas: Experimental Sciences, Historical-Social and the Reading Workshop subject.

This is a mixed quanti-quali study with a relational comparative research design, of a non-experimental cross-sectional type. The methodological strategy used consisted in applying two quantitative instruments to 60 teachers and 300 students and in-depth semi-structured interviews with 15 teachers from the three disciplinary areas mentioned above and 12 students on the last semester of high school.

The results obtained allowed us to identify the beliefs and practices of academic writing of the teachers studied. In general, the presence of three types of beliefs about the nature of writing was distinguished, operating as mechanisms that integrate the functioning of beliefs. The communicative and representational functions are the characteristics that teachers recognize as inherent to writing, in a limited way they recognize the semiotic and epistemic function. The main use of writing in high school is related to assessment activities mainly of the summative type. Regarding teaching practices, these show writing is scarcely linked to disciplinary purposes; its teaching is unsystematic and little specialized; The use of discursive genres is undifferentiated from the cognitive demand that each gender demands and from the disciplinary learning objectives that are intended to be achieved through written activity. On the other hand, qualitative differences were found between the three academic areas studied.

**KEYWORDS:** Academic writing, academic writing beliefs, academic writing practices.

## Introducción

A lo largo de los últimos cuarenta años desde diferentes campos disciplinares se han realizado aportaciones teóricas y empíricas que han logrado conformar un campo de estudio sólido en torno al estudio de la composición escrita. Específicamente desde la Psicología Cognitiva los trabajos pioneros de John Hayes y Linda Flower; Carl Bereiter y Marlene Scardamalia marcaron un punto de partida respecto a su conceptualización y forma de enseñanza. Por otro lado, desde la aproximación sociocultural el énfasis fue colocado en el contexto donde ocurren los procesos de escritura, visión que propició la eclosión de numerosos estudios sobre los contextos, los procesos y los textos como instrumentos semióticos.

Sobre las aproximaciones referidas en el párrafo anterior, cabe preguntarse ¿cuáles son los aspectos que cobran relevancia para la presente investigación? Dentro de la aproximación cognitiva, puede señalarse un espacio de discusión interesante que atribuye a la representación de la tarea que el escritor posee como el mecanismo que determina el tipo de actuación que el escritor realiza (aspecto que interesó estudiar en los docentes de bachillerato). Al respecto, los autores norteamericanos Hayes y Flower (1986), quienes definen la escritura como un problema sin solución única, conduce a pensar en los esfuerzos cognitivos necesarios que debe llevar a cabo el escritor tanto para definir los objetivos de la tarea como para generar los procedimientos que deben seguirse para alcanzar los objetivos previstos, razón por la cual Flower y Hayes identifican que el aspecto fundamental del proceso de escritura se sitúa en la enunciación del problema retórico que el escritor se plantea.

Por su parte, los modelos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” desarrollados por los canadienses Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen dos tipos de procesos que responden a dos tipos de representaciones iniciales de la tarea de escritura que posee el escritor; la primera referida al reconocimiento del espacio temático y la segunda que presupone contar con una base de conocimientos sobre el tema (qué decir) y sobre los elementos discursivos para crear el espacio del problema retórico (cómo decirlo), la tensión entre ambos espacios posibilita la reconstrucción

del espacio temático y discursivo, de esta manera, el texto producido influye en los conocimientos tanto conceptuales como discursivos del escritor (Miras, 2000).

Conviene destacar que ambos trabajos fueron dirigidos a estudiar los aspectos procedimentales y estratégicos de la composición escrita; no obstante, los desarrollados por Bereiter y Scardamalia inspiraron el trabajo realizado por White y Bruning (2005) en la distinción de dos tipos de creencias que guían el proceso de escritura, las de tipo transmisional y las transaccionales, las primeras con mayor aproximación al modelo de procesamiento “decir el conocimiento” y las segundas al modelo “transformar el conocimiento” a pesar de la similitud que se puede reconocer, es importante hacer la distinción de que el trabajo de White y Bruning se ubica dentro las creencias y el de los autores canadienses en el de los procesos (Hernández, 2017).

Otros de los trabajos que destacan dentro de la línea de investigación de las creencias son los realizados por Hernández (2006, 2012, 2018) donde precisa que las representaciones de la escritura, identificadas como teorías implícitas, sufren transformaciones de acuerdo al contexto donde se sitúan; además, Hernández recupera el trabajo de White y Bruning e identifica puntos de transición entre la clasificación dicotómica propuesta por White y Bruning; un ejemplo de ello, son las teorías implícitas preconstructivas que comparten las características de las creencias transmisionales; no obstante, la visibilización parcial de los aspectos retóricos la coloca en un punto intermedio entre los dos tipos de creencias propuestos por White y Bruning.

Por otro lado, la aproximación basada en los aspectos culturales y contextuales ha permitido conocer la escritura como una práctica social, al reconocer su carácter situado enfatiza la importancia de considerar los diversos contextos en que se producen los procesos de escritura y los textos a los que dan lugar. El giro social que implicó la mirada sociocultural ha puesto de manifiesto que las prácticas de escritura no son iguales en todos los ámbitos, ha cuestionado que el aprendizaje de la escritura se complete en algún momento dado el carácter situado que posee, estas y otras ideas han propiciado dentro del contexto latinoamericano a movimientos y programas dirigidos al estudio y enseñanza de la escritura de cada nivel escolar.

Otro de los aspectos notables que surgen a partir de la influencia de los trabajos de las aproximaciones cognitiva y sociocultural en el ámbito de la escritura es la incorporación de la función semiótica y epistémica; de esta manera, la escritura actualmente es comprendida como una actividad cognitiva compleja, integrada por múltiples dimensiones, valorada como una herramienta para la elaboración cognitiva; íntimamente ligada a los escenarios de práctica donde se desarrolla la cual se organiza por medio de tareas y géneros discursivos diversos; en este sentido, la escritura implica simultáneamente un desafío discursivo y cognitivo (Navarro, 2018; Carlino, 2006).

Los elementos hasta el momento descritos y otras cuestiones inspiraron la presente investigación. En primer lugar, interesó estudiar las creencias que sobre la naturaleza de la escritura sostienen los docentes de bachillerato, cuál es la representación de la escritura que los profesores han desarrollado bajo el supuesto de que estas creencias son construcciones personales subjetivas pero también compartidas culturalmente, las cuales constituyen un sistema organizado de representaciones que guían las acciones y cumplen una importante función adaptativa en las prácticas que sobre la escritura realizan los docentes.

Otro de los asuntos de interés de la investigación fue la identificación de las relaciones existentes entre las creencias; es decir, la estructura interna que siguen las creencias sobre la naturaleza de la escritura y su relación con las de aprendizaje enseñanza y evaluación; así como, la relación que mantienen con las prácticas de escritura que los docentes llevan a cabo.

Una última cuestión de interés para el trabajo, es la relación que guardan las creencias con el área disciplinar donde los profesores desarrollan su actividad docente, en el entendido de que en bachillerato comienza el acercamiento a culturas disciplinarias específicas.

En conjunto el trabajo pretendió aportar elementos sobre el conocimiento y uso que los profesores de bachillerato realizan de la escritura; es ampliamente reconocida la

importancia de la lectura y escritura como herramientas intelectuales en el ámbito académico; no obstante, en el bachillerato no se cuenta con información donde se muestre el grado de conocimiento, las creencias y prácticas que los docentes realizan, todo ello con el propósito de valorar las fortalezas existentes y diseñar espacios y actividades de formación docente dirigidos a un mejor aprovechamiento de las potencialidades que la escritura como herramienta epistémica ofrece.

## Capítulo 1. Perspectivas teóricas sobre el proceso de composición escrita

*“La escritura es el sistema de signos más importante jamás inventado en nuestro planeta.”  
Florian Coulmas*

### 1.1 Introducción

La lengua escrita surge ante la necesidad de comunicación más allá de la comunidad primaria, su función comunicativa es la más primitiva y está estrechamente vinculada al desarrollo de las estructuras comerciales y políticas del desarrollo humano; la escritura se hace necesaria cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservar y transmitir a las generaciones futuras los conocimientos, valores y el propio desarrollo histórico y cultural de cada comunidad, así como la difusión e intercambio con poblaciones remotas (Álvarez & Ramírez, 2006).

Dada la importancia que alcanzan las actividades de escritura en el desarrollo histórico y cultural de la humanidad, los trabajos iniciales referidos a su enseñanza utilizaron las bases de la retórica desarrollada por los antiguos griegos. Para ellos, la composición del discurso constaba de dos grandes fases: la *inventio* donde el orador analizaba los contenidos de su repertorio de información y los establecía como contenidos de su discurso y la *dispositio* referida a la forma en la que se organizaban esos contenidos. A su vez, este discurso estaba integrado por una estructura de cuatro partes: el *exordium*: la parte inicial que intentaba llamar la atención del oyente y presentarle la estructuración de los contenidos, la *narratio*: la exposición del asunto y la tesis, la *argumentatio*: la presentación de las razones que sustentaban la tesis y la *peroratio*: el resumen de lo dicho (Carmona, 2005). En las fases mencionadas lo que se enfatizaba era la preocupación por contar con una adecuada presentación normativa y organizativa de los discursos escritos, la cual prevaleció por mucho tiempo en la enseñanza de la escritura y como se hace notorio privilegiando la función comunicativa de la escritura.

Posteriormente, el movimiento de la corriente expresiva colocó el interés en la posibilidad que la escritura ofrece a las personas para la expresión de emociones y pensamientos individuales con el objetivo de promover su desarrollo personal. La corriente expresiva influyó en algunos pedagogos de la época que intentaban ir más allá de la enseñanza tradicional de la escritura, los cuales utilizaban como método central la escritura libre con la intención de facilitar el desarrollo de habilidades retóricas; sin embargo, dichos esfuerzos no lograron cambios importantes en el estudio y enseñanza de la escritura (Hernández, 2006).

El reconocimiento de la función representacional de la escritura y que es la que nos ocupará en el desarrollo de la investigación, surge en los primeros estudios de la escritura desde la aproximación cognitiva que iniciaron en la década de los sesenta con los trabajos realizados por G. Rohman (los cuales se describen en el siguiente apartado); no obstante, la madurez alcanzada por la psicología cognitiva en el estudio de los procesos cognitivos en la década de los sesenta impulsó el desarrollo de modelos y líneas de investigación en el campo de la composición escrita interesados particularmente en develar el proceso mental subyacente en el proceso de escritura. Dentro de ellos destacan de manera importante los trabajos realizados por dos grupos de investigadores. Uno de ellos conformado por los estadounidenses J. R. Hayes y L. Flower (1980, 1986) y el otro por los canadienses C. Bereiter y M. Scardamalia (1992). Dichos trabajos significaron un avance importante al modelo inicial propuesto por Rohman y conceptualizaron la actividad de escritura como una actividad cognitiva compleja que exige la autorregulación y la solución de problemas retóricos, la escritura dejó la visión estática que se le atribuía y comenzó a reconocerse como un proceso que dinámico y recursivo.

Por otro lado, hacia la década de los ochenta a partir de las ideas propuestas por Vigotsky el estudio de la escritura encuentra una renovada interpretación centrada en la investigación entre los procesos y contextos como ejes constitutivos de su aprendizaje y enseñanza, sitúa la escritura en un marco social el cual guía los propósitos para escribir, los géneros a utilizar, los contenidos a desarrollar y la audiencia a la que se dirigen los textos; así como, los recursos físicos y psicológicos para apoyar la escritura (McArthur & Graham, 2016). De esta manera, es que en el

desarrollo del capítulo será posible distinguir las posturas sostenidas por la aproximación cognitiva y la perspectiva sociocultural, ambas tradiciones han aportado conocimientos valiosos y en muchos sentidos como podrá notarse complementarios. Ambas aproximaciones son consideradas los referentes conceptuales que permitirán la dirección teórica y metodológica de la investigación que es desarrollada en este trabajo.

## 1.2 Aproximación Cognitiva

La tradición cognitiva comenzó a figurar en la década de los sesenta al estimar la actividad de escritura como un proceso mental de la misma envergadura que los diferentes aspectos relacionados con la inteligencia humana. La ciencia cognitiva gradualmente fue desarrollando para la escritura un campo de problemas definido, estableció un cuerpo de conocimientos y tareas experimentales para su estudio; sin embargo, comparada con el trabajo desarrollado para la actividad de lectura, la escritura tiene una reciente incorporación, también es necesario mencionar que la escritura antes de la intervención de las ciencias cognitivas había sido objeto de estudio de las ciencias de la educación dirigidos principalmente a la función comunicativa y expresiva (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Un antecedente importante para el desarrollo de los modelos cognitivos lo encontramos en los estudios realizados por G. Rohman, en ellos destacan dos elementos que trascendieron en los modelos posteriores 1) la comprensión de la composición escrita como un proceso cognitivo y no como producto 2) la división del proceso cognitivo en tres etapas, a saber: *fase de preescritura* en la cual se llevan a cabo las acciones antes del acto de escribir, tales como la generación de las ideas, búsqueda de información; *fase de escritura* consiste en la elaboración del borrador del texto. Por último, en la *fase de reescritura* se realiza el acto de revisión del borrador escrito (Cassany, 1989). La crítica más importante que recibió la propuesta desarrollada por Rohman fue la consideración de las etapas como una secuencia rígida, la cual mantenía la visión estática de la escritura.



Tal como se mencionó anteriormente, durante los años setenta la psicología cognitiva desarrolla un área de estudio dedicada a la investigación de la escritura, para llevar a cabo dicha búsqueda, se desarrollaron propuestas metodológicas novedosas; los trabajos que han sido piezas claves en la comprensión del proceso de composición escrita en su dimensión psicológica, fueron los desarrollados por Flower y Hayes (1980 y 1986) y los de Bereiter y Scardamalia, (1987 y 1992). Por un lado, las aportaciones de Flower y Hayes, consistieron en el estudio sistemático de la identificación y caracterización de los procesos de planificación, textualización y revisión que son aplicados en el proceso de composición escrita, otra contribución importante fue la introducción de los reportes de “pensamiento en voz alta” utilizados como metodología de investigación.

Por otro lado, Bereiter y Scardamalia, propusieron dos modelos de los procesos de composición escrita, la idea fundamental que subyace a estos modelos es la manera en que es introducido el proceso de composición en el sistema cognitivo. Estos autores, conceptualizan la escritura como un proceso de solución de problemas, en donde las representaciones mentales que realizan los escritores denominados novatos son reproductivas del conocimiento original, (modelo de “decir el conocimiento”) a diferencia de los escritores expertos que transforman el conocimiento a partir de la reconstrucción de estructuras cognitivas. (modelo de transformar el conocimiento) (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En resumen, los modelos de Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia, supusieron un avance notable a la propuesta de las tres etapas iniciales propuesto por Rohnan, los cambios más importantes se ubican en tres aspectos: el primero de ellos en la concepción del proceso de escritura al considerarlo como una actividad compleja autorregulada de solución de problemas retóricos, expresado así por Graham y Harris (2000). El segundo, en la inclusión del papel de la autorregulación como elemento fundamental en el proceso de composición escrita; por último, el señalamiento de que es una actividad que no sigue una secuencia lineal ceñida, sino que es esencialmente un proceso flexible y recursivo.

A continuación, se presentan con mayor detalle dichos modelos teóricos dada la influencia que tienen en la explicación e investigación de la composición escrita en su dimensión cognitiva y otros que desprenden de los modelos nucleares de la composición escrita y añaden elementos interesantes.

### **1.2.1 Modelo de Hayes y Flower (1980)**

La investigación sistemática de los procesos cognitivos involucrados en la escritura inicia a finales de la década de los años setenta con el trabajo de Hayes y Flower (1980). El objetivo de Hayes y Flower fue diseñar un modelo que diera cuenta de los procesos cognitivos implicados en la actividad de escritura; Hayes y Flower se oponen a la propuesta existente hasta ese momento elaborada por Rohman (1965) la cual como se mencionó conceptualiza la escritura en etapas sucesivas (preescritura, escritura y reescritura) y el texto como producto, dejando de lado la explicación de cómo ocurre el proceso cognitivo, otro señalamiento que realizan Hayes y Flower es dirigido a la tradición terminológica de ciertos estudios sobre literatura que utilizan conceptos como inspiración, descubrimiento o creatividad para describir la actividad mental de los escritores (Ruiz, 2009).

Hayes y Flower (1980) definen la actividad de escritura como un proceso de solución de problemas mal definidos. Un problema mal definido es aquel cuya solución no es única (pueden existir distintas soluciones y todas con validez) y que no tiene un método estándar de solución. Lo anterior, se ve reflejado al escribir un texto, debido a que el propio escritor no sabe cual será el producto final que obtendrá, aún cuando parte de una planeación y se tengan nociones sobre qué es lo que se quiere escribir. Cabe destacar que los trabajos de investigación desarrollados por Hayes y Flower, fueron realizados en su mayor parte con población adulta (estudiantes y profesores universitarios).

Para la investigación de los procesos cognitivos involucrados en el proceso de escritura Flower y Hayes recuperaron como estrategia metodológica los protocolos verbales de pensamiento en voz alta, utilizados por Bruner (1956) (citado en McArthur

& Graham 2016) en el estudio del pensamiento, y por H. Simon sobre solución de problemas complejos, el uso de protocolos verbales ofreció una ventana para identificar el proceso cognitivo y psicológico involucrado en la escritura, sus análisis dieron como resultado el modelo cognitivo pionero de escritura y el más influyente en el campo de estudio de la escritura.

El modelo cognitivo sobre el proceso de composición escrita desarrollado por Hayes y Flower (1980) presenta la manera en que operan los recursos y procesos cognitivos del escritor. Consta de tres bloques estructurales que entran en interacción: 1) la memoria a largo plazo (MLP) del escritor, 2) el contexto de producción del texto y 3) los procesos cognitivos implicados. A continuación, se detallan dichos bloques estructurales:

Respecto al papel que juega la memoria a largo plazo en la escritura, es reconocida como un elemento importante debido a que el escritor recupera y utiliza de manera activa sus recursos cognitivos, tanto de tipo conceptual como procesual; respecto a los conocimientos estos se refieren a la información que el escritor posee sobre el tema o que requiere obtener para comunicarla por medio del texto. Otro tipo de conocimiento necesario es sobre el destinatario o audiencia a quienes se dirige el texto. El conocimiento sobre la normativa y convenciones de escritura: el conocimiento subléxico, léxico, ortográfico, de puntuación, sintáctico-oracional, el uso de los vínculos que permiten la cohesión inter-oracional, la organización del párrafo, el conocimiento textual-superestructural, etc.

La participación de la MLP con relación al contexto de producción del texto Hayes y Flower (1980) señalan que depende de varios factores:

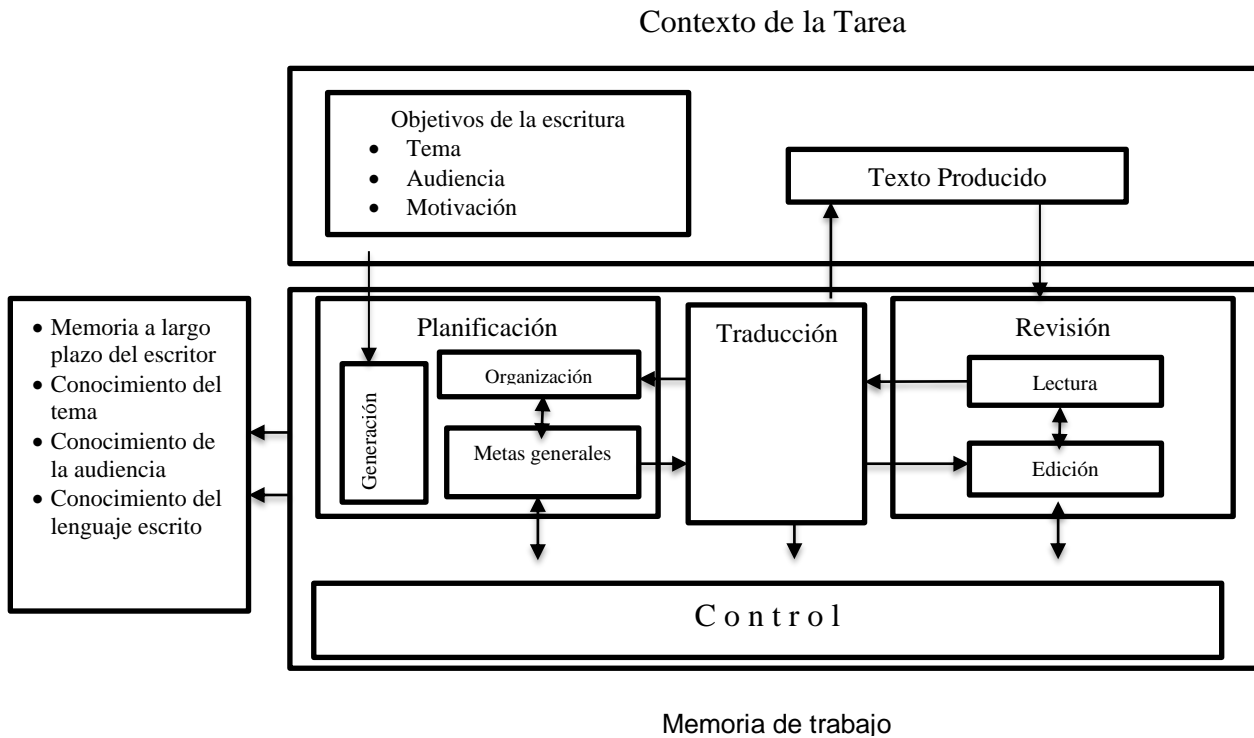
- De los objetivos y la intencionalidad que se plantean para la escritura
- Las características definidas del destinatario y la audiencia
- La interpretación que el escritor hace de la tarea de escribir
- La parte del texto ya escrita, durante el avance de la escritura se mantiene presente lo ya se ha escrito para dar cohesión local y global al texto producido.

Respecto a los procesos cognitivos implicados, hace referencia a la parte fundamental del modelo y está constituido por tres procesos centrales: la planificación de la escritura, la transcripción o traducción. El proceso de *planificación* consiste en desarrollar una representación abstracta del texto a producir, dicha representación se logra a partir de la compleja interacción entre el planteamiento de preguntas con relación al objetivo del texto que se desea escribir y la exhaustiva búsqueda y evocación de ideas contenidas en la memoria del escritor. El resultado de esta interacción es lo que se denomina el plan de escritura, el cual es una planeación sobre cómo se llevará a cabo el proceso de escritura de forma global. En el siguiente proceso que es el de *transcripción*, se realiza el plan de escritura y la concreción de las ideas en forma de texto con frases, párrafos que son coherentes y mantienen un sentido global, la participación de la MLP en este proceso es importante al procesar una serie de operaciones relacionadas con la traducción semántica almacenada en información lingüística y no lingüística, teniendo en consideración las reglas gramaticales correspondientes. El último subproceso, corresponde a la *revisión* bajo el cual se mejoran los avances y versiones del proceso anterior, la revisión incluye a su vez dos subprocesos: el primero consiste en la lectura y edición del texto producido, por medio del cual se identifican los errores de textualización y el segundo, consiste en la reescritura del texto y en la realización de nuevas revisiones del texto, confirmando el grado cumplimiento de los objetivos propuestos (ver Figura 1.1).

Es importante mencionar que los tres subprocesos descritos interaccionan en formas complejas y no operan bajo una secuencia unidireccional. La aplicación recursiva de los subprocesos requiere además de un mecanismo autorregulador; en ese sentido, el papel de la autorregulación es sencillamente central debido a que permite mantener la integración y coherencia en el funcionamiento cognitivo durante el proceso de escritura (Hayes & Flower, 1986).

**Figura 1.1**

Modelo clásico de Hayes y Flower (1980)



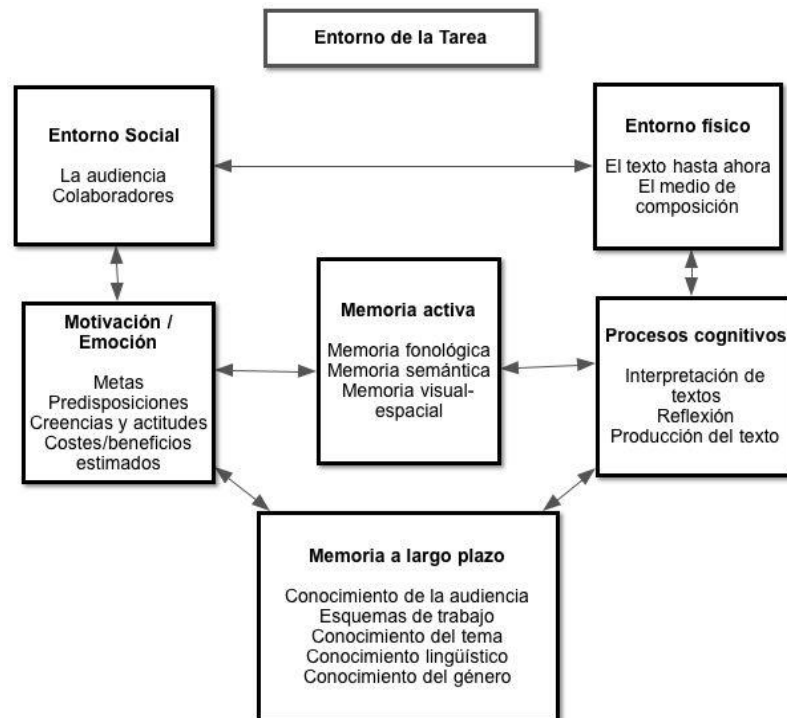
En 1996, Hayes presenta la revisión de la versión del modelo de Hayes y Flower de 1980, presentado en los párrafos anteriores; la versión renovada es resultado de 16 años de investigación, en dicho modelo reorganiza y expande la estructura previa incorporando resultados de la investigación realizada en áreas como la lectura, memoria y motivación. En esta nueva versión Hayes promueve la modificación entre los factores ambientales y el proceso cognitivo, afirmando que existe una relación recíproca entre ambos factores (Ver Figura 1.2).

El proceso cognitivo del modelo anterior fue sometido por Hayes a considerables modificaciones, de esta manera es que considera que los escritores realmente están involucrados en una solución de problemas que incluye la planeación, la toma de decisiones sobre una secuencia o pasos que involucran metas, inferir sobre las expectativas de la audiencia, el posible contenido del texto y el involucramiento en un proceso reflexivo durante todo el proceso.

En la nueva versión, las modificaciones más importantes se centran en la consideración frontal de la escritura como un proceso de solución de problemas que implica planeación, toma de decisiones y el involucramiento de un proceso reflexivo y autorregulador durante todo el proceso de escritura. Otra de las modificaciones fue la inclusión de los aspectos afectivos y/o motivacionales, reconociendo que la cognición y los factores afectivos identificados en las metas, expectativas, creencias y actitudes que posee el escritor influyen en el proceso de escritura. Respecto a los componentes de memoria hace dos aportaciones interesantes, la primera referida a la memoria de largo plazo como el vehículo que accede al conocimiento de la audiencia, del tema, los planes de escritura almacenados para incluir el conocimiento lingüístico y del género, así como la activación de esquemas que son requeridos en la escritura de tareas específicas; Finalmente, el componente sobre la memoria de trabajo que Hayes adiciona al nuevo modelo, ilustra el espacio limitado donde deben sostenerse la información e ideas para escribir, así como llevar a cabo el proceso cognitivo que requiere atención consciente, es así como la memoria de trabajo se constituye como una interfaz entre el proceso cognitivo, los procesos afectivos y motivacionales y la memoria a largo plazo (McArthur & Graham, 2016).

**Figura 1.2**

Modelo de J. Hayes (tomado de Hayes, 1996)



El modelo propuesto por Hayes y Flower en 1980 propició el desarrollo de numerosas investigaciones, trabajos que permitieron la construcción de un marco conceptual mediante el cual se identificaron las diferencias cualitativas en la ejecución de los subprocesos propuestos en el modelo. En el proceso de planificación, se ha comprobado que los escritores con mayor experiencia dedican más tiempo que los escritores novatos, durante la planeación los escritores expertos invierten tiempo en tomar notas, reflexionar, elaborar esquemas sobre el contenido objeto del tema a escribir; caso contrario ocurre en los escritores novatos quienes comienzan a escribir de forma impulsiva sin tomar tiempo para reflexionar sobre la organización de un plan de escritura. Otra diferencia identificada en este subproceso se ubica en la flexibilidad del plan de escritura desarrollado, los escritores expertos son capaces de modificar dicho plan de acuerdo con el desarrollo del proceso de redacción; no obstante, los escritores poco experimentados planifican de forma superficial y con un alto grado de rigidez que no permite la incorporación de nuevas ideas o la corrección de las existentes.

Para el proceso de traducción, las diferencias se ubican en la consideración del plan de escritura previamente elaborado lo que permite a los escritores expertos expresar las ideas de forma organizada además de la consideración de la audiencia a la que se dirige el texto, caso contrario de los escritores novatos quienes se basan principalmente en las ideas que evocan de la memoria a largo plazo y sin considerar al destinatario potencial, a esta forma de escribir Flower lo denominó prosa basada en el escritor dado que está centrado en su propio pensamiento.

El desempeño entre los escritores novatos y expertos en el subproceso de revisión también son notables, para los primeros la revisión implica la corrección de posibles errores globales y posteriormente locales del texto, la revisión implica reescribir o modificar la estructura textual para el logro del objetivo propuesto. Para los escritores menos experimentados la revisión consiste en una actividad de retoque superficial dirigido a aspectos locales como son los aspectos ortográficos, léxicos, dejando de lado los componentes estructurales más generales.

En resumen, (Ver tabla 1.1) el modelo presentado tiene dos etapas, la primera de ellas, desarrollada por Hayes y Flower (1980) y la expansión y reorganización del modelo anterior desarrollado por Hayes (1996).

**Tabla 1.1**

Resumen Modelo de Hayes & Flower

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Antecedentes</b>	Dentro del campo de la escritura, conocían el modelo de Rohman (preescritura, escritura y reescritura) Recuperan la metodología y constructos de los investigadores cognitivos sobre memoria (Miller, 1956) y estudio del pensamiento (Bruner, 1956) para aplicarlas en las investigaciones en escritura, utilizando los protocolos de pensamiento en voz alta para la indagación del proceso cognitivo de escritura.
<b>Definición de escritura</b>	Es un proceso de solución de problemas mal definido sin solución única, dirigido a metas, consciente y autodirigido
<b>Población de estudio</b>	Sujetos adultos (estudiantes universitarios y profesores)
<b>Descripción general del modelo</b>	El modelo tiene dos etapas, la primera de ellas realizada por Hayes y Flower (1986), el modelo inicial es claramente cognitivo, las versiones posteriores, agregan aspectos del contexto, creencias, aspectos motivacionales, afectivos y la inclusión de la participación de la memoria de trabajo, produciendo así un modelo complejo como marco explicativo para la producción de textos.
<b>Aportaciones más importantes</b>	Iniciadores de la investigación sistemática del tema. Su modelo es pionero de los procesos de escritura y ha sido muy influyente en el desarrollo de investigaciones y aplicaciones educativas. La inclusión de la motivación y la memoria de trabajo han sido fundamentales en la comprensión del proceso de escritura.
<b>Limitaciones</b>	No consideró el desarrollo de las habilidades de escritura en la diferenciación de escritores expertos y novatos.

### **1.2.2 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)**

Bereiter y Scardamalia de la Universidad de Ontario Canadá, plantean un modelo en el cual sugieren procesos cognitivos y metacognitivos que son utilizados en el proceso de escritura, sus aportaciones fueron realizadas principalmente a partir del estudio de las diferencias evolutivas y en menor medida en las diferencias individuales.

Basado en los estudios realizados con niños, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen que los escritores novatos usan una versión simplificada del proceso de generación incluido en el modelo de Hayes y Flower (1980). En esencia el escritor novato resuelve la tarea de escritura simplemente diciendo lo que sabe acerca del tema.



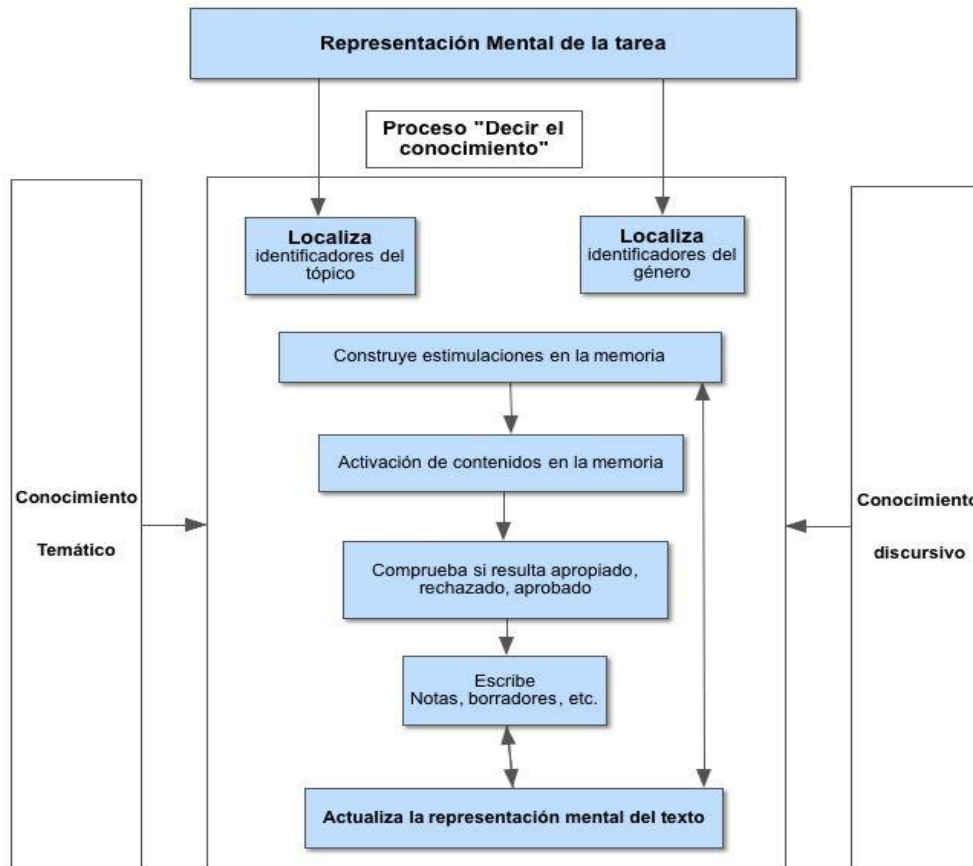
La arquitectura del modelo decir el conocimiento involucra tres componentes: el primero es la formación de la representación mental del tema y el tipo de texto que se quiere producir; el segundo es esquematizar el tema a desarrollar, extraer de la memoria a largo plazo lo que se sabe sobre el tema y el tercero, se refiere al proceso de decir el conocimiento para sí mismo, incluyendo la búsqueda sobre lo que se sabe del tema (McArthur & Graham, 2016).

El producto logrado bajo este modelo no lleva a cabo ningún proceso de planificación, es suficiente con activar alguna representación de lo que se desea escribir, activar los indicadores mencionados, para que ocurra la escritura, de este modo, se producen algunas frases, éstas a su vez sirven para reiniciar procesos similares que logran cierta “coherencia” temática y con ello finalizar el acto de composición (Hernández, 2006).

Se puede reconocer que el modelo de “decir el conocimiento” la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación consciente y autorregulada sobre el conocimiento que se posee tanto de la información sobre la que se escribe como de los géneros literarios. Sino que estos resultan ser procesos automáticos puestos en marcha en la actividad de escritura (Ver Figura, 1.3).

**Figura 1.3**

Diagrama del modelo de “escribir lo que se sabe” (Scardamalia y Bereiter, 1992).



### El modelo de “transformar el conocimiento”

Este modelo involucra la planeación del contenido del texto manteniendo congruencia con los aspectos retóricos, comunicativos. Una vez que el escritor desarrolla la representación mental del tema asignado, analiza el problema, se realiza el establecimiento de objetivos para determinar qué decir (planeación del contenido) también en cómo decirlo, (planeación retórica). Estos dos tipos de planeación son colocados en espacios separados, pero operan en interacción a través del componente de translación donde el conocimiento del tema puede ser transformado de acuerdo a la meta propuesta, así como las regulaciones retóricas. El resultado del proceso anterior es la elaboración de un plan de escritura el cual puede ser

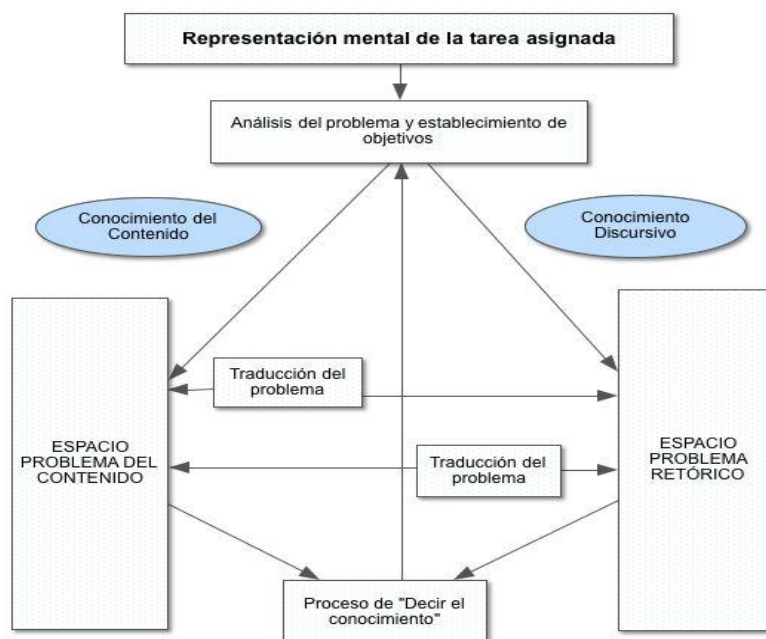
retroalimentado en el espacio del contenido y la planeación retórica, brindando al escritor una oportunidad adicional para transformar las ideas y el contenido.

Este modelo no es una mera reelaboración del modelo anterior, aunque tampoco está desligado, es más adecuado pensar que el modelo de transformar el conocimiento incluye al anterior como un subproceso, introduciéndolo en un proceso complejo de solución de problemas.

Este espacio de solución de problemas es entendido como una entidad abstracta (Newell, 1980, citado en Bereiter & Scardamalia, 1992) formada por un número de estados de conocimientos y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimientos hacia otro. En el caso de la escritura, estos dos espacios son: de contenido y retórico. En el de contenido, se opera sobre problemas de ideas, creencias y conocimientos; en el espacio retórico, el trabajo está dirigido a los problemas relacionados con las metas de composición. En este sentido, el modelo plantea que el proceso de escritura opera en la interacción activa de lo que el escritor sabe (espacio temático o de contenido) con las metas y objetivos retóricos que se plantea (Ver Figura 1.4).

#### Figura 1.4

Diagrama del modelo transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992)



Trabajos posteriores de Bereiter y Scardamalia han estado dirigidos al desarrollo de propuestas para la enseñanza de la composición escrita, se les atribuyen importantes aportaciones en el desarrollo de metodologías, tales como la “facilitación procedimental”, el uso de “fichas para pensar”, así como propuestas pedagógicas amplias que implican cambios sustanciales en las prácticas de enseñanza.

Los elementos expuestos hasta el momento permiten reconocer el papel destacado que han tenido las aportaciones de Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia en la manera de entender las relaciones entre el lenguaje oral y escrito, estos trabajos apuntan a comprender la escritura como proceso o conjunto de procesos. Este cambio de perspectiva ha permitido comprender que al texto producido, subyacen complejos procesos de elaboración, de toma de decisiones que el escritor ha debido considerar, ayudas a las que ha recurrido, alternativas que ha descartado, entre otros (Miras, 2000).

A modo de resumen del modelo de Bereiter y Scardamalia se presenta la tabla 1.2.

**Tabla 1.2**

Resumen Modelo Bereiter & Scardamalia

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Antecedentes</b>	<i>Basado en estudios con niños, proponen el desarrollo de escritores novatos quienes usan una versión simplificada del proceso expuesto por Hayes y Flower (1980)</i>
<b>Definición de escritura</b>	El modelo plantea que el proceso de escritura es un proceso mental que opera en la interacción activa de lo que el escritor sabe (espacio temático o de contenido) con las metas y objetivos retóricos que el escritor se plantea.
<b>Población de estudio</b>	Niños de diferentes edades
<b>Descripción del modelo</b>	Proponen dos modelos: 1) Decir el conocimiento y 2) Transformar el conocimiento. El primero describe el proceso que realizan los escritores novatos, en el cual el desarrollo de la escritura se caracteriza como una actividad donde la meta es extraer de la memoria a largo plazo la información sobre el tema. En el modelo transformar el conocimiento además de la elaboración de la representación mental del tema, están involucradas habilidades de planeación tanto del contenido del texto como de los aspectos retóricos, comunicativos y pragmáticos, los dos tipos de planeaciones son llevados a espacios separados pero operan interactuando con los conocimientos del tema para ser transformados de acuerdo a la meta planteada, el texto producido en los espacios de contenido y retorico brindan al escritor una nueva oportunidad para transformar sus ideas y el contenido.
<b>Aportaciones más importantes</b>	Otro de los modelos influyentes en la investigación cognitiva de la escritura.

---

	<p>Centran sus investigaciones en el desarrollo cognitivo de la escritura, mismas que permitieron distinguir la forma en que escriben los novatos (modelo decir el conocimiento) y los expertos (transformar el conocimiento).</p> <p>Los modelos han servido como puntos focales en la investigación sobre la enseñanza de la escritura</p>
<b>Limitaciones</b>	<p>Su propuesta ha sido identificada como dicotómica y se ha tratado de indagar sobre modelos intermedios.</p> <p>La validez del modelo transformar el conocimiento es limitada.</p> <p>Ninguno de los dos modelos hasta ahora ha abordado cómo los escritores novatos se vuelven más competentes</p>

---

### ***1.2.3 Interpretación de la escritura como diseño creativo de M. Sharples***

Sharples (1999) presenta una propuesta novedosa al reconocer que la actividad de escritura va más allá de los procesos cognitivos involucrados, deben incluirse los aspectos culturales, pero desde el reconocimiento de aspectos creativos y personalizados. De esta manera, es que Sharples revisita diferentes perspectivas de la escritura tanto de la psicología cognitiva como del constructivismo social y aspectos clave como son los géneros y la comunicación entre escritor y lector.

Desde su óptica el proceso de escritura es una actividad compleja de creación original, lo que implica la personalización del proceso y que no puede ser limitado a una descripción exclusivamente cognitiva; Para Sharples (1999), la escritura es sobre todo un proceso de diseño, una habilidad que se basa en la forma en que usamos nuestra inteligencia para crear y compartir significados con el mundo.

El autor, plantea una pregunta central: ¿cómo escribimos? Para responder a la interrogante considera al escritor como un pensador creativo y como un diseñador de textos, también señala algunas contradicciones aparentes que se han planteado en los estudios sobre escritura y que no han sido suficientemente clarificadas por los estudios realizados hasta el momento, tales como: 1) la alta demanda cognitiva que exige la escritura aunque algunas personas lo realicen sin gran esfuerzo, 2) la mayoría de los estudios involucran la planeación como una actividad intencionada, sin embargo, también ocurren descubrimientos casuales 3) el escritor enfrenta constantes restricciones en cuanto a las metas, planes y esquemas, pero la escritura creativa requiere romper esas restricciones constantemente y 4) la escritura es una

actividad fundamentalmente cognitiva pero su ejecución requiere herramientas y recursos físicos.

Para el desarrollo de su propuesta, Sharples recupera las teorías de la cognición y creatividad de Boden (1990) Gelernter (1994), Karmiloff-Smith (1990) (citados en Sharples, 1999); las cuales dan soporte a la formulación de la escritura como proceso creativo y de Lawson (1990, citado en Sharples, op cit) quien le inspira para conceptualizarla como una auténtica actividad de diseño.

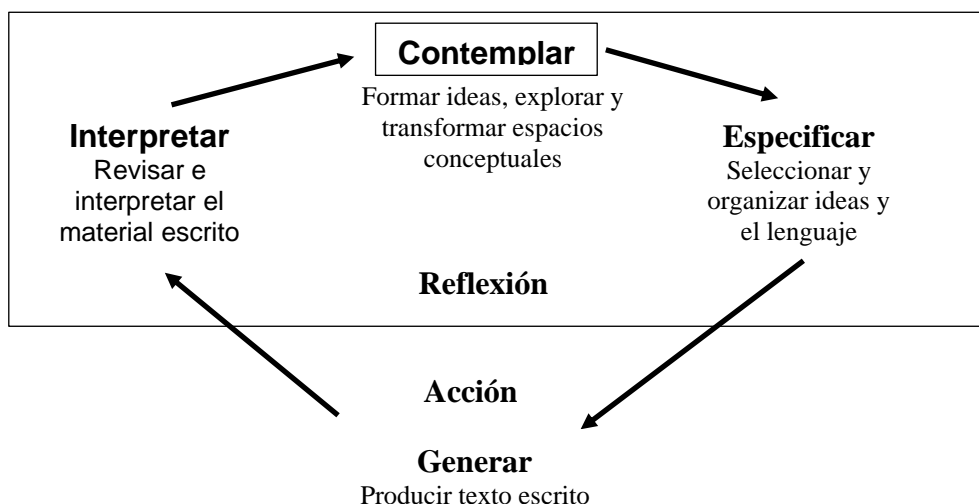
### Naturaleza de la Escritura

El punto esencial de la descripción que propone Sharples es que la escritura es un proceso de diseño abierto mediado por herramientas y recursos, cuyo final no puede ser planteado al inicio de la escritura. La ruta para que el escritor genere un texto nuevo implica una serie de acciones posibles reguladas por una combinación entre el propósito de la escritura, los recursos externos con los que se cuenta, los conocimientos previos y la experiencia del escritor. La creatividad ocurre a través de la acción de un ciclo de involucramiento, reflexión y las particularidades del tipo de escrito a realizar.

Según Sharples la escritura involucra varios subprocesos, éstos son: contemplar, interpretar y especificar. Estas acciones se realizan de un modo consciente e interactúan con el proceso de generación del texto escrito; de la misma manera, el modo en que son realizadas depende del escritor dado que cada uno puede utilizar distintas técnicas (Ver figura, 1.5).

#### Figura 1.5

El círculo de acción y reflexión en la escritura (Tomado de Sharples, 1999)



## La escritura como proceso creativo

La propuesta de Sharples considera los modelos de decir el conocimiento (DC) y transformar el conocimiento (TC) desarrollados por Bereiter y Scardamalia como representaciones con potencialidad explicativa respecto al proceso que llevan a cabo los escritores novatos y expertos, sin embargo, a ésta estructura Sharples incorpora, tal como fue señalado en párrafos anteriores dos ideas que dan cuenta del proceso creativo que subyace a la escritura, por un lado, la idea de los espacios conceptuales de Boden y por el otro los enfoques de pensamiento alto y bajo desarrollados por Gelernter (1994).

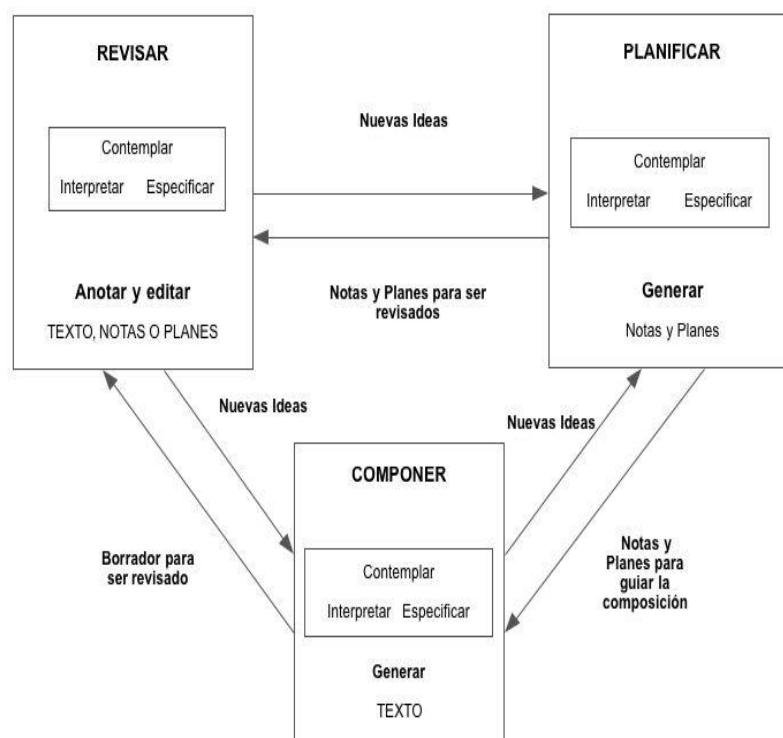
Es notable la similitud existente entre los estudios de cognición y diseño, sin embargo, pueden identificarse algunos aspectos que pueden ayudar en la comprensión de la escritura como diseño, algunas de las características son las siguientes:

- Toda actividad de diseño tiene un final abierto y no pueden ser completamente especificados.
- Es una actividad sin fin.
- No hay un proceso único o correcto.
- El proceso involucra tanto crear como solucionar problemas.
- El diseño inevitablemente implica juicios subjetivos de valoración.
- Los diseñadores trabajan en el contexto de una necesidad para actuar.

Los lenguajes de diseño son una especie de metalenguaje que los escritores usan para hablar con los otros o así mismos acerca del proceso de escritura y las propiedades de los textos. Puede decirse que un lenguaje de diseño es un código compartido entre los diseñadores. Es en parte explícito y convencionalizado y en parte refleja la experiencia abstracta del grupo de practicantes (Sharples, op cit) Ver Figura 1.6.

**Figura 1.6**

Modelo de la escritura como diseño (Sharples, 1999)



En conclusión, la propuesta de la escritura como diseño creativo es una extensión de los modelos de escritura que plantean a la escritura como una actividad de solución de problemas, aportando un análisis de cómo ocurre la creatividad y la relación entre el escritor y el contexto (Ver Tabla 1.3).

**Tabla 1.3**

Resumen Modelo de Sharples

<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Antecedentes</b>	Reconoce la aproximación propuesta por Bereiter y Scardamalia, asumiendo que el proceso de escritura es un proceso cognitivo complejo, sin embargo, propone que no puede ser reducido a una descripción meramente cognitiva.
<b>Definición de escritura</b>	El proceso de escritura no solo es una actividad compleja de solución de problemas, su desarrollo implica una actividad creativa; por lo tanto, la escritura puede concebirse como una actividad cognitiva compleja de diseño creativo original, lo que implica la personalización del proceso.
<b>Población de estudio</b>	Es un planteamiento eminentemente teórico, su propuesta pretende desarrollar una estructura conceptual que contribuya a los debates existentes en el tema y aportar herramientas a los escritores en la comprensión de su propio pensamiento y trabajo en escritura.



<b>Descripción del modelo</b>	La escritura involucra varios subprocesos, éstos son: contemplar, interpretar y especificar. Estas acciones se realizan de un modo consciente e interactúan con el proceso de generación del texto escrito. A partir de modelos cognitivos y de creatividad aporta explicaciones sobre la naturaleza creativa y de diseño de la escritura.
<b>Aportaciones más importantes</b>	La conceptualización de la escritura como un diseño creativo cognitivo complejo y personalizado
<b>Limitaciones</b>	No cuenta con evidencia empírica para su posible expansión y eventual aplicación.

#### **1.2.4 Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997)**

El modelo desarrollado por Zimmerman y Risemberg (1997) además de considerar a la escritura como un proceso cognitivo complejo, centra su interés en la importancia de la autorregulación del mismo así como el vínculo entre los procesos de autorregulación y la percepción de autoeficacia. Los autores parten del modelo cognitivo social donde se han investigado los procesos de autorregulación en el aprendizaje de contenidos específicos destacando que son muy similares a los utilizados en la escritura (Pintrich & De Groot, 1990). Por lo tanto, el modelo se basa en teorías previas sobre la autorregulación académica propuestas por Zimmerman (1989).

El modelo propuesto por los autores se enfoca en el rol de la autorregulación en la escritura, ofrece una explicación amplia sobre cómo los escritores ejercen un control deliberado sobre su actuación como escritores y sus creencias acerca de la influencia de las acciones de autorregulación que son puestas en marcha, así como la adquisición de nuevas estrategias de autorregulación (McArthur & Graham, 2016).

La autorregulación en la escritura inicialmente refiere a pensamientos, sentimientos y acciones que los escritores usan para alcanzar metas de escritura, incluyendo la mejora de sus propias habilidades de escritura; así como, el fortalecimiento de la calidad de los textos que son producidos (Zimmerman 1989).

De acuerdo con Zimmerman y Risemberg (1997), la autorregulación de la escritura ocurre cuando los escritores usan procesos estratégicos para regular su conducta y los factores ambientales influyentes en torno a la escritura. El modelo plantea tres

conductas generales que se ponen en juego durante el proceso de escritura, la primera de ellas se refiere a las estrategias para el control de las acciones del escritor, la segunda al ambiente de escritura y la tercera a pensamientos y procesos internos del escritor. Al emplear estas estrategias los escritores monitorean, evalúan y reaccionan a su uso, lo que les permite aprender de las consecuencias de sus acciones de esta manera, las estrategias que son vistas como exitosas son recuperadas y las ineficientes son abandonadas. Este sistema triádico del proceso de autorregulación está estrechamente relacionado con un sentido subyacente de autoeficacia (Ver Tabla 1.4) La autoeficacia en la escritura se refiere a la percepción de la propia capacidad para planear e implementar las acciones necesarias para alcanzar niveles designados de escritura en tareas específicas (Zimmerman & Bandura, 1994).

Es importante hacer notar que el modelo social cognitivo de Zimmerman y Risemberg (1997) no está determinado solo por los procesos personales puestos en juego por el escritor, el uso de los procesos personales son influenciados por eventos conductuales y ambientales los cuales influyen recíprocamente.

Desde esta perspectiva triádica, la importancia de cada forma de autorregulación durante la escritura es variable según la base del a) esfuerzo personal de autorregulación b) resultados obtenidos en la ejecución realizada y c) cambios en el ambiente. El dominio en el automonitoreo en la autorregulación de la escritura depende del aprendizaje y desarrollo general. Es importante señalar que los circuitos de retroalimentación estratégica hacen más que permitir que los escritores sean sensibles y adaptables a su producción durante el curso de la escritura, la retroalimentación resultante modifica las concepciones de autoeficacia de los escritores. Es así que la percepción de autoeficacia de los escritores es predictiva, puede fortalecer o disminuir dependiendo de la percepción de éxito de las estrategias empleadas, además influye en la motivación intrínseca para escribir.

**Tabla 1.4**

Relación triádica de autorregulación en el proceso de escritura (tomado de Zimmerman y Risemberg, 1997)

<b>Procesos</b>		
<b>Ambientales</b>	<b>Conductuales</b>	<b>Personales</b>
<p>1. Implica seleccionar, organizar y realizar ajustes efectivos que favorezcan la escritura, como una habitación silenciosa.</p> <p>2. Selección de modelos, tutores o libros referidos al conocimiento y habilidades sobre la escritura.</p>	<p>3. Automonitoreo del propio desempeño, así como el registro del avance del número de páginas escritas.</p> <p>4. Autoconsecuencias, referido a las recompensas o castigos que se otorgan dependiendo de los logros de la escritura.</p> <p>5. Autoverbalización hace referencia a la articulación personal para fortalecer el proceso de escritura expresando en voz alta mientras se escribe.</p>	<p>6. Tiempo para planeación y ejecución, estimar el tiempo que se invertirá en escribir y reservar tiempo todos los días para escribir.</p> <p>7. Configuración de objetivos involucra especificar los resultados esperados a partir de la planeación realizada y establecer el tiempo en que deberá ejecutarse.</p> <p>8. Autoevaluación involucra ajustes para especificar los estándares de satisfacción personal. Así como los criterios para juzgar la calidad del texto logrado.</p> <p>9. Las estrategias cognitivas son referidas a los métodos de organización, producción y transformación del texto escrito, así como a la formulación de una guía de escritura para revisar el primer borrador de papel para modificar la estructura y párrafos de ser necesario.</p> <p>10. Imaginería referida a la recuperación o creación de una imagen mental de la actividad de escritura.</p>

La investigación realizada en el campo de la autorregulación de la escritura indica que es posible evaluar de manera confiable el proceso de autorregulación tanto en el laboratorio como en situaciones de la vida diaria, por ejemplo, en lo que se refiere a la técnica 1 - sobre el ajuste de factores ambientales que favorezcan la escritura, Marcus (1988) (citado en Zimmerman & Risemberg, 1997) indagó después de evaluar la calidad de los ensayos realizados bajo diferentes condiciones (escuchando radio o viendo televisión) encontró que la calidad de los ensayos fue relacionada con el tiempo invertido mirando televisión o ajustando el sonido del radio, de esta manera, es que los estudiantes quienes reestructuraron su ambiente eliminando los distractores tuvieron una mejor producción en la escritura.

Otro de los elementos sobre los que también se cuenta con evidencia empírica es el factor psicológico, donde se muestra cómo la relación entre el uso de procedimientos de autorregulación fortalece el sentido de autoeficacia como escritor. Estos cambios en la autoimagen tienen importantes implicaciones motivacionales como mejorar el esfuerzo para escribir, persistir cuando la tarea de escritura se dificulta y el desarrollo de un interés intrínseco hacia la escritura (Shell, Murphy & Burning, 1989).

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, la evidencia presentada para cada una de las 10 técnicas propuestas por los autores (ver Tabla 1.4), muestra que los estudiantes quienes utilizaron uno o más de los diez tipos de procedimientos de autorregulación escribieron de manera más efectiva, produciendo documentos informativos mejor organizados.

Por otro lado, una de las cuestiones más importantes involucradas en el proceso de escritura es la relación entre los diferentes procesos de autorregulación y las creencias. El modelo de autorregulación propuesto por Zimmerman y Risemberg, asume que el ajuste de metas, la selección y uso de estrategias, la ejecución del automonitoreo del rendimiento se debe vincular recíprocamente como parte de un circuito de retroalimentación autodirigido. Usando esta ruta de análisis Zimmerman y Bandura (1994) han demostrado que la eficacia personal para regular los resultados de la escritura también predice a los escritores que establecen metas de autoevaluación. Graham y Harris (1989) usaron la metodología experimental para responder a la interrelación que establece esa pregunta, manipularon la interacción de varios de los componentes de la autorregulación, en sus conclusiones señalan que la autorregulación en la escritura involucra un sistema interdependiente que se relaciona directamente con el sentido de autoeficacia.

En el mismo sentido, Shunk y Swartz (1993) han reportado evidencia interesante de cómo el ajuste estratégico en el planteamiento de metas genera un gran impacto en la percepción de autoeficacia más que en el producto o el resultado de las metas. Una cuestión emergente de estos resultados es el cuestionamiento de porqué la orientación estratégica del proceso eleva la percepción de autoeficacia para escribir más que una orientación de resultado. Una de las razones encontradas es que los

estudiantes que cuentan con un conjunto de procesos estratégicos eventualmente escriben más efectivamente y así, su automonitoreo fortalece sus creencias. Sin embargo, ¿hubo otros beneficios de orientación a la escritura?. Es posible que se atribuya al proceso estratégico como más protector de las creencias de autoeficacia que las atribuciones de resultados porque los fracasos son relacionados como causales para potenciar las estrategias controlables.

En resumen, la formulación del modelo presentado por Zimmerman y Risemberg, busca comprender cómo la escritura se vuelve autorregulada. La escritura es una de las habilidades más complejas para ser enseñada en la escuela y la evidencia muestra que es pobremente aprendida. De acuerdo con la evidencia bibliográfica y empírica existente, desarrollar y usar las habilidades de escritura requiere un alto nivel de autorregulación. Considerando las aportaciones del modelo propuesto por Zimmerman y Risemberg, conocemos que la autorregulación de la escritura no es una simple capacidad sino un sistema complejo interdependiente que esta fuertemente relacionado y delinea el sentido de autoeficacia del escritor.

Las aportaciones del modelo son de gran utilidad, dan cuenta cómo los procesos y las autocreencias puede servir como vehículos para guiar investigación y desarrollar propuestas instruccionales para atender un problema existente sobre conocer cómo los escritores novatos cambian de un estado de dependencia de otros a la capacidad de autorregularse (Ver tabla 1.5).

### Tabla 1.5

#### Resumen Modelo de Zimmerman y Risemberg (1997)

<b>Categorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Antecedentes</b>	Al ser un modelo cuyo desarrollo ocurre en 1997, recupera las aportaciones realizadas por Hayes y Flower, Bereiter y Scardamalia principalmente en el campo de la composición escrita, estableciendo la relación con los estudios sobre autorregulación y percepción de autoeficacia realizados por Bandura (1994) y Pintrich (1990).
<b>Definición de escritura</b>	Considerar a la escritura como un proceso cognitivo complejo, centra su interés en la importancia de la autorregulación del mismo, así como el vínculo entre los procesos de autorregulación y la percepción de autoeficacia.
<b>Población de estudio</b>	Recupera la evidencia empírica de numerosos trabajos realizados con estudiantes de diferentes edades, tanto en estudios de laboratorio como en campo.

<b>Descripción del modelo</b>	El modelo propuesto por los autores, se enfoca en el rol de la autorregulación en la escritura, ofrece una explicación amplia sobre cómo los escritores ejercen un control deliberado sobre su actuación como escritores y sus creencias acerca de la influencia de las acciones de autorregulación que son puestas en marcha, así como la adquisición de nuevas estrategias de autorregulación. Plantea 12 técnicas para la promoción de la autorregulación
<b>Aportaciones más importantes</b>	El modelo propuesto tiene una aplicación amplia en el campo de la enseñanza de la escritura
<b>Limitaciones</b>	No describe cómo los escritores novatos pueden alcanzar el dominio de las técnicas propuestas en el modelo de autorregulación.

### ***1.2.5 Otros modelos de la composición escrita***

#### **Modelo de Nystrand (1986)**

El modelo pone énfasis en el escritor, en los objetivos que guían su escritura, también señala la importancia de la dimensión sociolingüística, propone la retórica de la audiencia para indagar acerca de los objetivos que dirigen al escritor, dado que el escritor no debe centrarse en sí mismo, sino debe considerar la audiencia a la que se dirige. Como participante de la comunidad, el escritor no solamente debe adecuar el conocimiento a las condiciones del lector, sino también las maneras relevantes de hablar, es decir, crear el contexto discursivo donde los participantes comprendan sus respectivos flujos lingüísticos (Álvarez & Ramírez, 2006).

El autor propone un proceso de producción textual distribuido en 5 etapas, (Invención, planificación, estilo, memoria y entrega) en la etapa de invención se produce la generación y el descubrimiento de ideas: en la etapa de planificación se manipulan las ideas, en el estilo y la memoria, se realiza la producción del texto, y la entrega es finalmente la edición del texto. Cada una de las etapas está mediada por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación inmediato

En el campo de la enseñanza de la escritura el autor destaca la necesidad de tomar en cuenta los diferentes estados de ánimo del escritor, planteando que el temor a cometer errores es uno de los obstáculos más frecuentes que dificultan el proceso de escritura, al respecto, sugiere la importancia que debe considerarse a la competencia emocional en la producción textual especialmente del escritor novato.

En resumen, la reflexión y la discusión sobre la estructura de la propia escritura permiten al autor la detección y el aprendizaje de lo apropiado e inapropiado de su producción textual, el proceso facilita la solución de problemas de tipo retórico, lingüístico, pragmático, en su conjunto.

### **Modelo de Beaugrande y Dressler (1981)**

El modelo plantea al texto como una representación cognitiva a partir de la cual el escritor configura conceptos, objetos, situaciones, eventos y las actividades que las impulsan. La producción textual es una actividad humana compleja de creación en la que se integran aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto.

En el modelo de Beaugrande y Dressler la producción escrita no es solo una cuestión de cohesión de la estructura superficial del texto, la cohesión y la coherencia son operaciones intrínsecas al texto que son producidas por las redes cognitivas subyacentes, también se suman las *normas de textualización* las cuales están centradas en los interlocutores del texto, tales como: *intencionalidad* la cual hace referencia hacia lo que el escritor proyecta hacia la construcción del texto; la *aceptabilidad* la cual se hace manifiesta en el reconocimiento que realiza el receptor del texto, la *situacionalidad* o pertinencia que un texto mantiene en un contexto de interacción; la *intertextualidad* misma que ocurre en la interpretación y comprensión de los textos y por último, la *informatividad* o novedad y relevancia del significado del texto (Beugrande & Dressler, 1981).

Además de las normas de textualización mencionadas, el modelo de Beaugrande y Dressler (1981) presenta principios regulativos de la comunicación textual: a) la eficacia o rentabilidad de la información para las dos partes que intervienen en el proceso de interacción comunicativa, éste proceso concentra las operaciones cognitivas b) la efectividad o nivel de impacto significativo que el texto provoca en los destinatarios. Dicho principio profundiza el pensamiento textual, debido a que intensifica el rendimiento de las operaciones cognitivas implicadas y c) la adecuación o equilibrio de los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades

comunicativas. Este principio determina la consistencia entre el texto presentado y las normas de textualización.

En conclusión, los autores presentan la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas aunque éstas últimas no son consideradas en la complejidad en la que ocurren, hace énfasis en el proceso más que en el resultado, resalta la necesidad de considerar las etapas de planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical en el proceso de composición del texto (Álvarez & Ramírez, 2006).

### **Modelo de Candlin y Hyland (1999)**

El planteamiento de Candlin y Hyland gira en torno a la consideración de la escritura como texto, reconociendo que es una actividad procesual, inserta en distintos tipos de práctica social. Hace énfasis en el uso, formas de significación, condiciones y contextos de producción de la escritura. Los autores han enfatizado la necesidad de indagar el uso que tiene la escritura en el aula y en el uso específico en las diferentes profesiones (Hyland, 2002).

El modelo hacen énfasis en los siguientes elementos:

- a) Expresión: este elemento se enfoca en la estructura textual utilizada por el escritor, es un esquema o género basado en una convención utilizada socialmente.
- b) Interpretación: En este nivel se interrelacionan tres perspectivas: lo cognitivo, lo social y cultural. Lo cognitivo refiere a la diversidad de procesos mentales que son involucrados dependiendo de los propósitos que el escritor plantea al momento de producir su texto, considerando que el autor es quien construye su audiencia y lo que pretende provocar en sus destinatarios. Quien escribe posee absoluta conciencia del contexto social mismo que le permitirá definir su escritura.
- c) Explicación: Este aspecto destaca la necesidad de la relación que debe existir entre la investigación y la metodología de la escritura académica, la cotidiana y la profesional. Se recuperan las diferencias y los puntos de convergencia que se presentan en los distintos tipos de escritura. En el mismo sentido, es necesario



considerar que la intención, el propósito, la audiencia y la temática condicionan la conformación de la estructura textual.

d) Relación: Implica la relación existente entre la teoría y la práctica, hace hincapié en las formas a través de las cuales la teoría y la práctica se realimentan; También trata de identificar la correspondencia entre los conocimientos previos, el conocimiento nuevo y los propósitos que persigue el escritor.

En resumen, el modelo concibe la escritura como proceso, como actividad social donde se expresa un propósito culturalmente compartido, es en este sentido, que se concibe la escritura como un proceso social. Por otro lado, el proceso exige la realización de operaciones mentales conscientes que suponen la integración del objetivo del escritor, las demandas sociales e intersubjetivas, el tema, el estilo retórico y lingüístico entre otros aspectos.

### **1.3 Aproximación histórico-cultural de la composición escrita**

La psicología histórico-cultural proporcionó una refrescante y novedosa mirada sobre la psique humana, al establecer como punto de partida la actividad co-constructiva mediada socialmente como la génesis de la formación de las funciones psicológicas superiores (Valsiner, 2009). De acuerdo con los fines del trabajo de investigación; sin pretender una revisión exhaustiva de la aproximación histórico cultural, presentaremos los conceptos que han mostrado una mayor influencia en la atmósfera que envolvió la gestación de los estudios de la escritura comprendida como una actividad letrada inserta en prácticas sociales.

La aproximación histórico-cultural en palabras de Esteban-Guitart (2013) constituye una aproximación propia en las ciencias sociales y humanas fundamentada en principios explicativos que otorga a las relaciones entre mente, educación y cultura un papel predominante. En este sentido, el planteamiento hecho por Vigotsky con relación a las tensiones entre mente-cultura; es decir la idea de que mente y cultura se constituyen mutuamente trajo lo que ha sido definido como el “giro social” o la “revolución sociocultural” (Palincsar, 1998); superando así las ideas tanto del conductismo, interesado en las funciones o procesos psicológicos inferiores cuyos

trabajos prevalecieron durante la primera mitad del siglo XX y del cognoscitivismo que durante la segunda mitad del siglo XX desplazó al conductismo y permitió un avance importante en la comprensión del funcionamiento de los procesos mentales superiores; sin embargo, la psicología cognitiva no abordó de manera frontal la influencia de los aspectos socioculturales en dichos procesos.

Es así, que hacia la década de los ochentas a partir de la recuperación de las ideas de Vigotsky, la atención fue colocada en la interacción social y cultural, en cómo la cultura influye en la mente humana (Bruner, 2005, citado en Esteban-Guitart, 2013). La llamada revolución histórico-cultural representó para la psicología la apertura de nuevas miradas a los objetos de estudio definidos por la psicología científica: mente, conducta, conciencia y la génesis de las funciones mentales superiores.

La influencia de la aproximación histórico-cultural en el campo de la composición escrita podemos observarla al analizar detenidamente la tabla 1.3.1, en el cual ilustramos las principales diferencias entre las perspectivas cognitiva y sociocultural que, sin lugar, a dudas han consolidado un campo de estudio fructífero en el estudio de la escritura, el primero en la creación de modelos teóricos orientados a describir la complejidad del proceso cognitivo que subyace a la escritura (Scardamalia & Bereiter, 1992; Flower & Hayes, 1986) y la aproximación histórico-cultural acentuando el origen situado de los procesos de composición escrita dentro de contextos socioculturales. Tal como expresamos al inicio del capítulo, dichos enfoques no son excluyentes, el primero es una explicación individual (intramental) del proceso cognitivo de escritura y el segundo busca además, explicar las influencias sociales que conforman el proceso cognitivo de quien escribe (intermental).

**Tabla 1.3.1**

Comparación aproximación cognitivo-constructivista y sociocultural de la composición escrita (adaptación de Cassany, 2009 y Hernández, 2006)

<b>Enfoque cognitivo-constructivista</b>	<b>Enfoque sociocultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura comprendida como actividad cognitivo-lingüística compleja de solución de problemas retóricos.</li> <li>• Escritura del texto a partir de las habilidades cognitivas del escritor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura comprendida como una práctica letrada inserta en prácticas sociales, creando significados y representaciones compartidos del mundo.</li> </ul>

- 
- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura como alfabetización (conocimiento y producción del código)</li> <li>• Aprendizaje de la escritura equivalente a adquirir el código, desarrollar estrategias de redacción (alfabetización funcional)</li> <li>• Las habilidades adquiridas son universales</li> <li>• Su investigación se centra en la descripción de los procesos implicados</li> <li>• Su enseñanza tiene como propósito principal proporcionar actividades prácticas en el proceso de la escritura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto producido como artefacto social, el mensaje que comunica se concibe como situado en la comunidad que lo produce</li> <li>• Escribir constituye una identidad en la cual se asumen roles dentro de la comunidad</li> <li>• Escribir significa apropiarse de las practicas letradas preestablecidas por la comunidad</li> <li>• Cada comunidad tiene sus formas particulares de escribir</li> <li>• Su investigación se centra en el análisis de interacciones entre procesos y contextos</li> <li>• Su enseñanza implica la creación de comunidades de discurso donde las actividades propuestas son tareas auténticas enmarcadas en interacciones sociales entre los miembros de la comunidad.</li> </ul> |
|--|--|
- 

Siguiendo con la explicación sociocultural del proceso de composición escrita podemos añadir que la escritura fue calificada por Vigotsky como un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral, en ese sentido, la escritura es una forma de lenguaje sin ser una mera transcripción de aquél, es un sistema simbólico con características propias. Chartier y Hébrard (2000) describen tres diferencias importantes entre el lenguaje oral y el escrito, 1) el lenguaje escrito permite establecer una comprensión nueva del mundo y crear una realidad nueva, 2) permite relacionar y tratar informaciones de forma novedosa y 3) establece modos de pensar diferentes e irreductibles a los que posibilita la oralización.

Por otro lado, su investigación gira en torno al análisis de las interacciones entre procesos y contextos y no sólo a la descripción del proceso cognitivo subyacente; su enseñanza consiste en la creación de comunidades de discurso con tareas auténticas, objetivos reales e interacción social entre sus miembros y no limitada a la práctica del proceso de escritura como prescribe la perspectiva cognitiva. La escritura construye relaciones entre escritores, escribir significa el establecimiento de vínculos entre lectores y escritores (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis 2016).

Para Vigotsky la mediación ocupó un lugar esencial en su explicación de la conformación de las funciones psicológicas superiores, señalando que la actividad

del sujeto sobre los objetos puede ser directa, pero también mediatizada por instrumentos materiales y psicológicos, cabe añadir que ambos tipos de mediadores están entrelazados, no existen de forma desagregada, conforman un sistema cultural. Los instrumentos psicológicos están internamente orientados y median entre los procesos psicológicos humanos, estos son recursos representacionales que frecuentemente se organizan en forma de sistemas simbólicos llamados sistemas externos de representación (Hernández, 2018a). Dentro de esta explicación cabe incorporar el papel de la escritura como un mediador semiótico, orientado internamente, cuya posibilidad de representación externa la conforma como una de las herramientas por excelencia en la amplificación y transformación de las potencialidades psicológicas del ser humano, estas características epistémicas de la escritura serán presentadas más adelante de este capítulo.

Desde esta perspectiva y como parte de las propiedades inherentes a la materialidad de las herramientas psicológicas, los textos son considerados como instrumentos semióticos que toman cuerpo a partir de los géneros discursivos (ensayo, análisis bibliográfico, reporte de investigación, monografía, etc.) y de las estructuras textuales (narrativa, descriptiva, expositiva). Los textos son construidos a partir de otros textos; es decir, son intertextuales aunque mantienen su originalidad al presentar rasgos propios del escritor. Los textos también cumplen una función comunicativa, buscan informar, persuadir, influir en los lectores.

Otro concepto importante dentro de la aproximación sociocultural es el de comunidad de discurso, dentro de esta perspectiva, recordemos que el aprendizaje supone una interacción entre el sujeto y su contexto cultural, la comunidad donde se inserta el individuo no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también un contexto donde son transformadas las concepciones sobre el conocimiento.

Wenger (2001) argumenta sobre las profundas repercusiones en la relación entre aprendizaje y la participación en comunidades, lo estructura en tres niveles, los individuos, las comunidades y las organizaciones; para las personas, el aprendizaje consiste en participar; no obstante, de manera simultánea contribuyen a su

comunidad; para la comunidad, significa incorporar nuevos miembros que a su vez garantizan la continuidad y mejoramiento de las prácticas que se realizan dentro de la comunidad; para las organizaciones, significa mantener una interconexión entre los miembros de las comunidades, a través de las cuales se organiza y produce el conocimiento.

En particular, para las comunidades discursivas, las actividades de escritura se insertan en los distintos escenarios y prácticas sociales donde los miembros de dichas comunidades inician el proceso de alfabetización, aprenden el código, las diferentes estructuras discursivas, los géneros utilizados que la comunidad reconoce como valiosos y en la medida en que tienen acceso a diferentes prácticas letradas se van apropiando de dichas prácticas, consiguiendo así la membresía a la comunidad letrada donde participan (Kalman, 2003, Hull, 1996).

La organización que conforma una comunidad de discurso proporciona a sus integrantes importantes beneficios, el primero es el acercamiento a un corpus de conocimiento que ha sido construido a través de la historia, cada comunidad acumula conocimiento que es compartido a sus miembros; el segundo es la construcción de una identidad colectiva, misma que se manifiesta al compartir propósitos y significados; en tercer lugar, se encuentra el respeto por las reglas y roles que la comunidad establece como válidos y por último, un discurso, géneros textuales que son compartidos para comunicarse y pensar conjuntamente (Hernández, 2006).

A modo de cierre, podemos afirmar que la perspectiva histórico-cultural durante las últimas décadas de manera generalizada ha tenido una recepción y crecimiento exponencial, en cuando al estudio de la composición escrita de acuerdo con Cassany (2009) presentamos las afirmaciones, que nos parecen han permitido su incorporación y permanencia en el estudio de la escritura:

- Permite entender mejor la creciente diversidad letrada
- Considera las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad
- Atiende a las especificidades epistemológicas de cada ámbito de especialización

- Incorpora una perspectiva social democratizadora, crítica en la búsqueda de justicia e igualdad (empoderamiento)
- La inclusión de la influencia de la tecnología en la situación y producción del texto.
- Es coherente con otras orientaciones lingüísticas: análisis de género discursivo
- Es compatible con las aportaciones psicolingüísticas cognitivas

#### **1.4 Comentarios finales**

La investigación desarrollada en torno a la escritura ha conformado un cuerpo de conocimientos sólido que ha contribuido en el diseño de propuestas teóricas y metodológicas tanto para su estudio como para su enseñanza.

Desde la psicología cognitiva y sociocultural se han realizado numerosos trabajos que han permitido contar con modelos y propuestas explicativas consolidadas que lograron una influencia importante en el campo de la enseñanza de la escritura. Particularmente bajo la aproximación cognitiva la cual es pionera en su estudio, permitió el reconocimiento del proceso cognitivo complejo que subyace y la búsqueda de estrategias para intervenir en dicho proceso. Las aportaciones realizadas sobre la configuración del proceso de escritura integrada por subprocesos, la participación de la memoria de trabajo y la autorregulación así como, la influencia del circuito estratégico en la percepción de autoeficacia sobre el desempeño del escritor, son temas que impactaron de manera importante en su conceptualización y enseñanza. Por otro lado, bajo la óptica sociocultural, la comprensión de la escritura como una práctica social situada en contextos específicos a través de la cual se utilizan instrumentos socioculturales tales como los géneros. No obstante, reconocemos que cada una de las dos tradiciones de investigación por si mismas han sido útiles, significativas y en conjunto son complementarias en el estudio de la escritura.

En la actualidad, contamos con propuestas explicativas de largo alcance; sin embargo, la agenda de trabajo en torno a la escritura también se ha diversificado,

encontramos que para su estudio, también es necesario abordar temáticas sobre las creencias que poseen quienes enseñan y practican la escritura, el metalenguaje utilizado por cada una de las comunidades letradas, los géneros utilizados, la evaluación, la incorporación de dispositivos digitales y por supuesto un campo que siempre requiere atención, su enseñanza; De esta manera, constatamos que la investigación en el campo de la escritura está lejos de ser un tema agotado y que las aportaciones al mismo serán bien recibidas.

## Capítulo 2. Aprender a componer textos en los ciclos medios y la universidad

*“Los estudiantes necesitan aprender cómo escribir bien, porque la escritura es el medio por el cual construirán conocimiento disciplinar, es el medio principal mediante el cual demostrarán sus logros cuando los evalúen y, en muchos casos, también el medio por el cual se comunicarán con colegas profesionales en el futuro.”*  
Nesi & Gardner

### 2.1 Introducción

En el desarrollo del capítulo será posible distinguir las posturas entre la aproximación cognitiva descrita en el capítulo anterior y la perspectiva sociocultural, ambas tradiciones de investigación han aportado conocimientos valiosos y en muchos sentidos complementarios. A diferencia de la perspectiva cognitiva la visión sociocultural centra su atención en el estudio de las interacciones entre procesos y contextos lo cual tiene implicaciones importantes respecto a la conceptualización e investigación de los procesos psicológicos superiores y en el campo de la escritura, tema que nos compete en este trabajo.

El giro que significó el estudio de la escritura bajo la mirada cultural permitió la creación de nuevos marcos explicativos bajo los cuales el contexto, los géneros discursivos y las comunidades culturales cobran relevancia como los elementos que dirigen su aprendizaje y enseñanza, es así como surgen los Estudios de las Nuevas Literacidades los cuales reunieron a investigadores en torno al estudio sobre la literacidad como práctica social, estableciendo un campo emergente que se ha propuesto además del estudio de la escritura como práctica social la vinculación entre las prácticas letradas que ocurren dentro y fuera de la escuela.

Particularmente el estudio de la escritura en los escenarios escolares ha sido motivo de una multiplicidad de estudios que han mostrado su potencialidad heurística y aplicada en el desarrollo de propuestas dirigidas a su enseñanza, tal es el caso de los Movimientos *Escribir a través del Currículum* y *Escribir a través de las Disciplinas*, las



cuales se consolidaron como iniciativas potentes para investigar la escritura en las diferentes disciplinas, impulsando la enseñanza explícita de la escritura académica considerándola una herramienta fundamental en el aprendizaje de estudiantes universitarios.

En el contexto latinoamericano el término alfabetización académica ha sido aplicado en términos semejantes a los propuestos por los Movimientos Escribir a través del Currículum y Escribir en las Disciplinas, con relación al objetivo de promover la enseñanza explícita de la escritura y en el reconocimiento de su función epistémica; sin embargo, aunque su inclusión ha cobrado relevancia especialmente en el nivel universitario, aún no ha logrado presencia homogénea en los diferentes países del continente y en los diferentes niveles educativos.

En la parte final del capítulo se presenta el contexto y evaluación de la escritura en México y particularmente en el bachillerato universitario, donde será posible identificar que en nuestro país se han realizado esfuerzos importantes aunque insuficientes, tanto en la investigación de la escritura como en el diseño de programas para su enseñanza, las evaluaciones realizadas indican importantes carencias en el cumplimiento de los objetivos propuestos por los planes y programas de estudio.

## **2.2 Literacidad Académica**

La revolución sociocultural, suscitó trabajos dirigidos a estudiar los aspectos socio-funcionales de la escritura, la relación con el contexto social y las comunidades de discurso donde participan los escritores, sus efectos en el pensamiento y en la movilidad social, (Hernández, 2012; Camps, 2003; Gee,1997). Dichos estudios tuvieron sus inicios en países anglosajones tales como Estados Unidos e Inglaterra y sólo recientemente comenzaron a cobrar fuerza en contextos latinoamericanos. El término acuñado para el estudio del fenómeno en torno a la lectura y escritura en los países anglosajones fue el de *literacy*, la palabra proviene de la raíz latina *littera* que significa letra escrita, misma que por un periodo amplio se tradujo como alfabetización (Hernández Zamora, 2016); Emilia Ferreiro la refiere como “alfabetización o cultura

escrita”, Cassany, Luna y Sanz (2003) la traducen como literacia o literidad y escrituralidad (propuesto como alternativa a oralidad).

En castellano se ha optado por utilizar el término literacidad, para algunos autores a diferencia de alfabetización, literacidad constituye una aproximación que se vincula con procesos sociales y discursivos, que no se limitan a las prácticas enmarcadas en programas escolares institucionalizados sino en cualquier contexto cultural. Así mismo, el uso del término literacidad hace referencia tanto a la escritura como a la lectura, si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente relacionados y conforman la experiencia de lo letrado; otros términos que se han utilizado son escribabilidad, escrituralidad, literalidad, literacia o cultura escrita; sin embargo, no han llegado a generalizarse en los campos de estudio que han tomado como objeto de estudio a la escritura y lectura como son la sociolingüística, antropología y la psicología (Montes & Bonilla, 2017).

De esta manera es que los términos más utilizados en la literatura especializada tanto en inglés como en castellano, son alfabetización y literacidad, ambos refieren a las prácticas de lectura y escritura sin embargo, existe una discusión teórica al respecto, por un lado, la alfabetización o alfabetizar ha sido entendida como la enseñanza del alfabeto, actividad que se desarrolla principalmente en los primeros años de escolaridad, dicha enseñanza parte del supuesto de que una vez que se conoce el código se es capaz de leer y escribir sobre cualquier tema, es una definición apegada al enfoque psicolingüístico. Por otro lado, literacidad es un concepto más amplio en el sentido que enfatiza que leer y escribir no son actividades cognitivas de individuos aislados, sino prácticas sociales vinculadas a su vez a prácticas más amplias insertas en la comunidad donde se desarrolla el individuo (escuela, trabajo, comunidad) prácticas que cobran sentido a partir de lo que los miembros de dichas comunidades hablan, piensan e interactúan (Hernández Zamora, 2016).

Por su parte Carlino (2013), apunta un aspecto fundamental al hacer la distinción entre alfabetización y literacidad académica, para la autora, alfabetización académica debe ser concebida dentro del quehacer educativo y literacidad académica como conjunto de prácticas culturales en torno a textos, en este sentido, esta distinción

permite diferenciar no sólo dos conceptos, sino dos categorías de problemas teórico-prácticos y dos clases de investigación: didáctica-educativa y lingüística-etnográfica.

De la diferenciación anterior, Hernández (2012) define literacidad académica como:

“el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico-científicos específicos y modos discursivos particulares. Puede decirse, por tanto, que cada carrera universitaria exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una *literacidad* o alfabetización académica particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional”. (pág, 44).

De la definición presentada, surgen implicaciones importantes, la primera es la diferenciación entre contexto social y contexto académico, la literacidad académica se ubica en el seno de comunidades académico-científicas a diferencia de otras que son realizadas en el hogar o ámbito profesional; otra refiere a que cada comunidad académico-disciplinar utiliza géneros discursivos que son acordes y distintivos de la naturaleza de sus disciplinas y por último el aprendizaje de la literacidad académica se realiza por medio de la participación en la comunidad académica que genera, comunica y produce el conocimiento disciplinar.

Además de las características mencionadas en el párrafo anterior, la perspectiva de literacidad académica considera como un elemento fundamental la variabilidad en las prácticas de lectura y escritura existentes tanto de forma transversal en los diferentes grados escolares (primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado), como de las que ocurren en los estudios universitarios y de posgrado asociadas con las disciplinas estableciendo un vínculo estrecho con discursos y géneros institucionales específicos (Street, 2009).

Por otro lado, Lea y Street (2006) distinguen tres grandes aproximaciones en la enseñanza de la literacidad. La primera denominada *modelo de habilidades de estudio* (study skills) la cual se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas, el

aprendizaje de técnicas, reglas que serán aplicadas en diferentes contextos. La segunda aproximación, es el *modelo de socialización académica*, se refiere a la enculturación de los estudiantes en los géneros de las disciplinas, los estudiantes adquieren vías para hablar, escribir, pensar, utilizando las prácticas letradas utilizadas por los miembros de la comunidad. La tercera perspectiva, es la de la *alfabetización académica*, comprende la alfabetización como una práctica social y se interesa por construir el significado, identidad, poder y autoridad; es similar a la aproximación de socialización académica, tampoco descarta la relevancia del aprendizaje de técnicas, más bien, incluye los modelos anteriores colocando el énfasis en la construcción del sentido y la identidad como autor, lo cual requiere incorporar aspectos epistemológicos (sobre el tipo de conocimiento que se genera) y procesos sociales (relación de poder entre personas e instituciones e identidad social), (Lea & Street 2006).

### **2.2.1 Estudios de las nuevas literacidades**

Durante la década de 1960 especialistas de diferentes disciplinas: psicólogos, lingüistas, antropólogos comenzaron a plantearse preguntas que resultaron de trascendental importancia para el curso que tomarían las líneas de investigación sobre la escritura, por ejemplo, si la comunicación oral y escrita generaban un tipo de conciencia diferente para cada uno. Entre 1962 y 1963 fueron publicadas en tres países: Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos, cinco obras que trabajaron sobre la pregunta planteada, partiendo de los resultados aportados por dichos estudios, las obras de Jack Goody y posteriormente Walter Ong, consolidaron una línea de pensamiento considerada como la “Gran División”, argumentaban que la oralidad y la escritura constituían una dicotomía en la que lo oral y lo escrito aparecían como sistemas distintos tanto de manera formal como funcionalmente y tenían la capacidad de estructurar y/o delimitar diferentes modos de pensamiento, es decir, el uso de sistemas de escritura influye en las estructuras cognitivas Goody, 1977; (citado en Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004).

No obstante, a principios de la década de 1980 los estudios pioneros dirigidos por Scribner y Cole (1981) cuestionaron la visión dicotómica de la oralidad y la escritura

propuesta por Goody y Ong; Scribner y Cole a diferencia de los investigadores anteriores separaron escolarización de literacidad en un contexto donde el *Vai* (escritura indígena en Liberia) no era enseñado en la escuela, su enseñanza se realiza en el hogar, bajo esta condición Scribner y Cole descubrieron que distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades cognitivas que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad; como parte de sus conclusiones, sostuvieron que las habilidades de abstracción, razonamiento lógico y conciencia metalingüística no son una consecuencia directa de la literacidad -como afirmaba el pensamiento de la gran división- sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en ese dominio.

Los estudios pioneros de Scribner y Cole influyeron en otras investigaciones, provocando que el estudio de la relación entre la literacidad y cognición se realizara de forma más contextualizada y el punto de inflexión fue que el pensamiento empezó a concebirse como inserto en el funcionamiento social de prácticas letradas, dicha concepción se atribuye a los planteamientos hechos por Vigotsky sobre la interacción existente entre lo que las personas piensan, sienten y/o resuelven a través la utilización de herramientas culturales. Cabe destacar en este momento una de las nociones postvigotskianas desarrollada por autores como Lave (1988) la cual señala que el comportamiento humano siempre se ubica y depende de un contexto formado por tensiones sociales, elementos culturales que guían, direccionan la actividad mental; en el mismo sentido, Bronfenbrenner (1985) señala que la vida mental no ocurre en el vacío, sino que siempre está situada y distribuida en un contexto, de modo que su estudio obliga a incluir el ambiente para el estudio del organismo.

Es así como surgieron los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), un campo emergente que a lo largo de dos décadas ha reunido a investigadores en torno del estudio sobre la literacidad como práctica social. A partir de los NEL queda claro que la literacidad está entretejida en la estructura social y que en su uso también entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las inequidades que caracterizan la vida social, política e institucional. Desde esta perspectiva, se trata de estudiar las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos y pasar de lo universal a lo particular con la ayuda de métodos etnográficos. Una vez que se flexibiliza la relación

entre oralidad y escritura, es posible vislumbrar una relación más compleja donde lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función dependen de las circunstancias situacionales.

Aunque los NEL son sensibles a los cambios constantes que ocurren en torno a la escritura, recientemente Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry (2013) plantean que es necesario contar con un marco teórico estable, pero al mismo tiempo flexible, que integre los cambios que con el paso del tiempo modifican los procesos de escritura, por ejemplo, la escritura cambió el papel por la pantalla, la creciente escritura digital y el uso de diversas plataformas *on line*, requieren que las nuevas literacidades estudien y propongan nuevas herramientas y estrategias. Los autores mencionados, plantean como respuesta a esta necesidad conceptualizar la teoría en dos niveles, diferenciado por el uso de mayúscula en Nuevas Literacidades y minúscula en nuevas literacidades.

Las Nuevas Literacidades, son identificadas como una teoría amplia que se mantiene estable al paso del tiempo, su labor es integrar los estudios recientes de múltiples perspectivas, disciplinas y tradiciones de investigación, su principal objetivo es proveer dirección teórica para retroalimentar los contextos específicos que presentan múltiples y constantes cambios. Las nuevas literacidades por su parte, dedican sus líneas de investigación a explorar distintos fenómenos con relación a las tecnologías digitales y en línea, por ejemplo: internet como una tecnología que define y genera aprendizaje dentro de una comunidad global que utiliza la lectura y escritura, las tecnologías emergentes requieren nuevas prácticas letradas para tener acceso y explotar todo su potencial, el rol de los profesores cobra más importancia debido a que las prácticas letradas incluyen cambios que deben ser considerados dentro del salón de clase, cabe mencionar que todos los tipos de investigación deberán estar referenciados al contexto donde surgen y se utilizan.

Con base en lo anterior, podemos identificar como los NEL, mantienen vigencia al aproximarse a las condiciones cambiantes de los procesos de composición escrita que ocurren al interior de las comunidades letradas, sin perder las directrices generales que estructuran su cuerpo teórico más amplio. Otra de las preocupaciones

que han sido expresadas desde esta perspectiva y para las cuales se han realizado diversas investigaciones es establecer un puente de contacto entre las innovaciones con respecto al uso de las nuevas tecnologías que la población más joven –niños y adolescentes– llevan a cabo y las prácticas que se realizan dentro del salón de clase. Al respecto tanto Perhaps, como Comber y Kamler (2005, citados en Donald, Slomp, Zawilinski & Corrigan, 2016) sugieren que se requiere un cambio en las pedagogías para reconectar las prácticas que se realizan fuera de la escuela con las experiencias que la escuela proporciona. Esta preocupación resalta la importancia de identificar los factores que intervienen en la integración exitosa de las prácticas emergentes dentro del salón de clases, señalamiento que es necesario atender cuando se tiene como propósito emprender la compleja tarea de enseñar a leer y escribir.

Como parte de los aprendizajes que aporta la visión de los Nuevos Estudios de Literacidad, podemos enunciar la tensión permanente entre el pensamiento y las prácticas letradas; la conformación de un cuerpo teórico estable, que orienta los estudios en contextos específicos que a su vez retroalimentan el marco general; la necesidad de mantener un continuo entre las prácticas letradas que ocurren fuera de la escuela y las que son enseñadas de forma intencional dentro de las instituciones escolares.

### ***2.2.2 Alfabetización académica***

Después de la crisis de lectura y escritura, las universidades europeas y estadounidenses alrededor de la década de los sesenta (en el siguiente apartado se presenta con mayor detalle), la lectura y escritura fueron reconocidas como competencias necesarias para el aprendizaje de los contenidos curriculares y la forma en que fueron incorporadas dentro del currículum escolar modificó de forma sustancial su estudio y enseñanza; experiencia que dista mucho de lo que ocurre en el contexto latinoamericano, donde las iniciativas han sido escasas y aisladas; sin embargo, a partir del 2001 con los trabajos fundacionales de la 1ª Jornada sobre lectura y escritura, realizada en Argentina, el estudio de la lectura y escritura sobre todo en el nivel universitario ha cobrado fuerza y se han desarrollado iniciativas aunque con

diferentes matices, en países como Argentina, Chile y Colombia (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013).

Los trabajos de la alfabetización académica en Latinoamérica, han pugnado por reconceptualizar las prácticas letradas que históricamente han caracterizado a la educación superior, frecuentemente éstas son pensadas más como un producto que como un proceso intelectual, los profesores de las diferentes asignaturas generalmente no se ocupan de su enseñanza, la implementación de cursos de redacción con baja relación con las disciplinas impartidos por especialistas han sido el principal medio de enseñanza. No obstante, los resultados de los estudios realizados, han puesto de manifiesto que en las universidades, los estudiantes experimentan dificultades importantes para atender las demandas que exige la lectura y escritura en ese nivel, de manera similar, se reporta un uso principalmente reproductivo y comunicativo de la escritura, con poca presencia de tareas que involucren su uso epistémico (Castelló, 2014).

De esta manera, los estudios enfocados en la alfabetización académica se han constituido como un campo de investigación prolijo que como parte de sus trabajos centrales ha logrado destacar el hecho de que el éxito de los estudiantes de educación superior dependen del dominio de un conjunto importante de competencias de lectura y escritura, aunque como señala Estienne y Carlino (2004) los estudiantes son corresponsables en la adquisición de las prácticas disciplinares de lectura y escritura; sin embargo, no son autónomos para lograrlo; por lo tanto, deben ser enseñadas mediante políticas y prácticas sistemáticas dentro del currículum escolar. En el mismo sentido, los estudios de alfabetización académica han comparado el *enfoque de habilidades fragmentarias vs enseñar prácticas situadas*, han colocado en el centro del debate cuestionamientos tales como: ¿Debe continuar la enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior? ¿De quién es la responsabilidad de su enseñanza?

Resulta necesario hacer notar, que la alfabetización académica se adhiere a las aportaciones del enfoque sociocultural, los argumentos que otorgaran dirección teórica a sus propuestas son derivadas de las teorías del aprendizaje situado



vinculado con conceptos como comunidades de práctica y participación periférica legítima propuestos por Lave y Wenger (1991) y a la reconceptualización de la escritura comprendida como práctica social propuesta por los nuevos estudios de literacidad, superando así la concepción de su estudio en un plano individual, donde el aprendizaje es orientado al desarrollo de técnicas o destrezas independientes de su contexto funcional. Lea y Street (2006) señalan que las prácticas letradas se aprenden por participación *in situ*, a pesar de que un espacio curricular pueda ser diseñado para promover competencias generales de escritura las investigaciones demuestran que éste no capacita a los alumnos para aplicarla a todos los contextos; es preciso añadir que aprender a leer y a escribir para propósitos disciplinarios requiere vincularse en un proceso de enculturación, no es suficiente con la incorporación de técnicas de escritura (Prior & Bilbro, 2011), Por lo tanto, su enseñanza consiste en posibilitar que los alumnos estén inmersos en situaciones discursivas de comunidades especializadas, dado que la escritura académica exige aprender los modos de pensar, producir conocimiento disciplinario, es decir acceder a la función epistémica de la escritura y no sólo a la comunicación de ideas.

Bajo las consideraciones expuestas, es que la alfabetización académica también se conformó como una iniciativa que brinda atención a la enseñanza de escritura en la universidad, abarca la necesidad de que los profesores de las diferentes asignaturas reciban formación para incorporar a sus clases la enseñanza explícita de las formas de leer y escribir en su disciplina, resalta también la oportunidad de trabajo interdisciplinario entre los especialistas de escritura y los expertos en las disciplinas. Por último, un aspecto que cabe destacar es que desnaturaliza la creencia de que a partir del sentido común, puede llevarse a cabo la enseñanza de las prácticas letradas y que las habilidades adquiridas en la educación básica son suficientes y transferibles a los niveles educativos posteriores (Carlino, 2013).

Como parte de los trabajos desarrollados por la línea de investigación de la Alfabetización académica en palabras de Carlino (2013) podemos señalar las siguientes aportaciones:

- Permitió la concientización de que el aprendizaje de las actividades de leer y escribir no concluyen al finalizar la enseñanza básica, por lo tanto son destrezas que deben ser objeto de enseñanza en la universidad, no en cursos adicionales sino como un espacio para compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada disciplina.
- La enseñanza explícita en la universidad, dado que los textos y prácticas son diferentes que en otros ciclos académicos.
- Asumir un enfoque que considera las particularidades de la escritura y la lectura en las disciplinas
- Leer y escribir dejaron de ser considerados como conocimientos básicos

Las dificultades continúan centrándose en su implementación, requiere un cambio curricular generalizado, destinar recursos económicos y humanos para el desarrollo profesional de los docentes, que permitan modificar concepciones y prácticas arraigadas.

En resumen, la alfabetización académica hace referencia a la posible enseñanza propuesta por las instituciones educativas definida en el currículum escolar, en el cual los estudiantes y profesionales leen y escriben como parte de las habilidades que permiten a los niños y adultos vincularse intelectualmente con el conocimiento, el pensamiento y posteriormente con el quehacer profesional. Dicho proceso debe diferenciar los tipos de lectura y escritura que los aprendices llegan a desarrollar en su vida cotidiana no escolar. El proceso de alfabetización académica es entendido entonces, como una práctica cultural que se adquiere mediante la participación en las distintas formas de prácticas letradas institucionalizadas en las que está inmerso el individuo, de esta manera, es como los aprendices se apropian de los usos del lenguaje escrito (Carlino, 2013).

### ***2.2.3 Escribir a través del Currículum (WAC)***

El movimiento Escribir a través del currículum tiene un largo pasado, sus antecedentes se gestan de forma paralela al surgimiento de la educación universitaria

en Estados Unidos; responde a una serie de condiciones históricas en las dimensiones educativa, económica y social; su consolidación tiene como influencia la tradición británica en torno a los estudios de escritura; así como, las aportaciones de otras disciplinas, a continuación presentaremos los principales hechos que fundaron el WAC, su núcleo de pensamiento y la influencia que ha tenido en las universidades latinoamericanas (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2016).

Durante la última parte del siglo XX dos eventos modificaron la naturaleza de la educación universitaria, el primero, ocurrido en 1862 fue la fundación de las universidades de agricultura y mecánica, mismas que alteraron el curriculum establecido para las universidades existentes en la época, el segundo evento fue en 1876 la fundación de la universidad John Hopkins la cual presentó una propuesta educativa a favor de la investigación, con una estructura curricular compuesta por departamentos orientados a la producción de nuevos conocimientos. Esta organización disciplinar propició el desarrollo de un lenguaje especializado, pero en ninguna se consideró la formación en lenguaje disciplinar y escritura, de hecho, al inicio de las universidades ningún campo incluyó esas temáticas, partían del supuesto de que un estudiante que ingresaba a nivel de especialización contaba con las habilidades de lectura y escritura necesarias, una creencia vigente en muchas universidades hispanoamericanas (Bazerman, et al 2016).

Posteriormente, otro suceso de importancia ocurrió alrededor de la década de 1870, la demanda de ingreso a las universidades aumentó de forma considerable gracias a las ideas democratizadoras de la educación, se consideraba que contar con estudios secundarios no era suficiente para tener éxito en la vida; no obstante, los estudiantes que ingresaban presentaban deficiencias en sus habilidades de escritura, las evaluaciones de ingreso dirigidas por la Universidad de Harvard en 1874 reportaron que el 50% de los alumnos no contaba con los conocimientos suficientes de inglés (considerada la disciplina encargada de la enseñanza de la escritura, la enseñanza del español, sería el equivalente en nuestro contexto) (Adams, 1993, citado en Bazerman et al 2016). Estos hechos trajeron como consecuencia que la enseñanza de la escritura fuera consignada a una materia de escritura (inglés), ubicada en el

primer año de la carrera universitaria, sin embargo, los contenidos de la asignatura eran sobre literatura.

Los cursos de escritura durante el primer año de universidad fueron cuestionados cuando entre los años 1920 y 1930 en Minnesota se revisaron los ensayos elaborados por los alumnos después de completar su curso de tres meses, los resultados mostraron que no había mejorías. Bajo estas evidencias, las conclusiones publicadas indicaron que los hábitos de escritura requieren mayor tiempo para ser modificados y se propuso una de las primeras formas de Escritura a través del Currículum, en la que los profesores de inglés y los profesores de las disciplinas colaborarían de forma conjunta en la planeación de tareas de escritura, aunque no se adoptó esta propuesta, sino hasta décadas después, surgieron debates interesantes sobre la utilidad de los cursos extracurriculares de escritura.

Hacia la década de 1960 los trabajos de teóricos de la composición escrita de Peter Elbow, Ken Macrorie, Donald Graves y James Moffett comenzaron a difundirse, se sumaron los trabajos sobre los efectos del lenguaje en el aprendizaje conducidos por Bruner (1963,1964,1986), donde es notoria la influencia de las ideas de Piaget y Dewey, dichos trabajos causaron un gran interés, mismo que se manifestó en el aumento progresivo de las investigaciones sobre composición escrita, conformando un campo de estudio con un marco teórico y métodos de investigación propios (Bazerman et al).

Durante las décadas de 1960 y 1970 otro hecho que impulsó y brindó los recursos intelectuales para la implantación del WAC fue la reforma educativa realizada en Gran Bretaña, de manera particular, los trabajos de James Britton y sus colegas del Instituto de Educación de Londres los cuales aportaron por medio de sus investigaciones, publicaciones (libros: Lenguaje y aprendizaje,1970, El lenguaje a través del currículum, 1975) y comunicación directa, los cimientos para el movimiento del WAC; sin embargo, en Estados Unidos el movimiento centró las reformas en la educación superior y las propuestas británicas se dirigieron a la educación secundaria. Las teorías británicas buscaban combatir la enseñanza formalista de la escritura relacionada con los aspectos cognitivos de la escritura, enfatizando la escritura

expresiva y poética como un medio para el desarrollo integral de habilidades de escritura (Bazerman et al. 2006).

La secuencia de los eventos presentados nos permiten identificar que el Movimiento *Escribir a través del Currículum* se conformó a partir de diferentes fuerzas políticas e ideológicas, es un movimiento dedicado al estudio de la escritura académica y su variación en las distintas disciplinas, se considera una iniciativa potente para investigar la escritura tanto en las diferentes disciplinas como en los ámbitos escolares y profesionales. El WAC mantiene su interés en el foco pedagógico y curricular de la escritura que es utilizada en distintas clases universitarias y en los programas de composición escrita. Tal como pudimos constatar, este movimiento recibió apoyo sistemático, sustento institucional y el conocimiento educativo con la finalidad de aumentar la cantidad y calidad de la escritura en las diferentes materias que integran el currículum académico, misma que es enseñada dentro de cada asignatura, por los profesores de cada disciplina quitando la responsabilidad a los cursos de inglés (español, según sea el caso) o a especialistas en escritura.

Es posible encontrar situaciones paralelas entre lo ocurrido en las universidades norteamericanas y el fenómeno latinoamericano en cuanto a las condiciones de masificación escolar, la crisis de lectura y escritura de los alumnos en los distintos niveles educativos y también con relación a la búsqueda de iniciativas para su atención, en este sentido, el WAC fue recuperado en su tesis central e incorporado a otras iniciativas con el firme propósito de generar un motor para el desarrollo de los procesos de formación de lectores y escritores dentro de un contexto caracterizado por una diversidad cultural y lingüística.

Actualmente el WAC, mantiene vigencia a través de publicaciones periódicas, congresos, sitios web, asociaciones dedicadas a la investigación y promoción de la escritura como una tarea inherente al currículum escolar, tiene presencia en Estados Unidos, Inglaterra y en países Latinoamericanos como Argentina, Perú, Chile y México. No cabe duda, que las aportaciones del WAC para realización de la alfabetización académica, tal como se definió en la sección anterior, son dignas de ser consideradas para nuestro contexto latinoamericano. La propuesta WAC, cuenta con una amplia tradición de la enseñanza de la escritura académica universitaria, en

donde se han probado múltiples recursos didácticos, materiales, etc., que merecen la pena de ser estudiados con detalle para su posible incorporación en nuestro contexto.

#### **2.2.4 Escribir a través de las disciplinas (WID)**

El trabajo interdisciplinario y colaborativo que impulsó el WAC, dio lugar a dos vertientes que se interrelacionan al interior del movimiento, 1) escribir para aprender (el cual será descrito en el apartado de escritura epistémica) y 2) Escribir a través de las disciplinas (WID) la cual dirige su interés a las prácticas de escritura, los géneros de escritura y su relación con los procesos de producción, comunicación y uso de conocimiento disciplinar. El WID permite comprender la manera en que cada disciplina construye conocimiento a través de formas textuales propias y cuáles son los desafíos que los estudiantes enfrentan cuando se insertan en esa disciplina.

Para el WID, el estudio de los textos (comprendidos como instrumentos semióticos) son un elemento importante, los textos permiten identificar los lenguajes, convenciones utilizadas por cada comunidad, reconociendo que dichos lenguajes son resultado de un proceso histórico, dentro del cual hay tensiones teóricas, discusiones sobre los modos de investigación, argumentación, se conforman como formas válidas para entender y encontrar significados en el mundo (Bazerman et al. 2016).

Escribir en las disciplinas tiene dos objetivos estrechamente vinculados: el primero de ellos es indagar cómo es la escritura en las diferentes disciplinas, la comprensión de las características de la escritura de cada disciplina permite acceder al segundo objetivo: el desarrollo de propuestas didácticas tanto para profesores y estudiantes que escriben en cada disciplina. Es necesario destacar que las propuestas didácticas son situadas, su objetivo es proporcionar apoyo para la enseñanza de la escritura y el aprendizaje a través de la escritura.

Las aportaciones del WID, brindan una perspectiva que permite un mejor ajuste para las didácticas basadas en escribir para aprender al vincular las estructuras discursivas específicas de cada disciplina con los tipos de conocimientos y tareas que los estudiantes tendrán que realizar para incorporarse a esa área de conocimiento

(Carlino, 2012). El interés en el estudio (cómo es y cómo funciona) cada género que es utilizado en las diferentes disciplinas permite mejorar su enseñanza y aprendizaje, en palabras de Cassany (2009): aprender las características de cada género permite desarrollar las prácticas que se desarrollan con él.

Por otro lado, el WID sostiene su orientación teórica bajo los principios de la perspectiva sociocultural, conciben la lectura y escritura como prácticas socioculturales que se construyen, modifican, de acuerdo con los ámbitos en los que se inscriben; de esta manera, la lectura y escritura como prácticas situadas deben tener sentido para los estudiantes con el objetivo de potenciar la motivación y comprensión de los textos con los que se interactúa en cada asignatura, afirmación que resalta la importancia del aprendizaje a través de las disciplinas (Carlino, 2006). El WID está dirigido principalmente a estudiantes universitarios y para los que cursan alguna especialidad, las modalidades con las que se trabaja son cursos específicos de cada disciplina, por ejemplo de escritura en historia, economía, ciencias biológicas, etc.; dichos cursos se ofertan en los diferentes departamentos de las disciplinas o se insertan dentro de los cursos obligatorios de primer ingreso, teniendo como requisito mantener un enfoque de escritura en las disciplinas, su objetivo es presentar a los estudiantes un panorama de los tipos de escritura y textos con que se enfrentarán en la universidad. Estos cursos son impartidos por expertos en escritura que hayan acreditado una especialización en el área.

Por último, en el siguiente cuadro presentamos las principales características que identifican al movimiento de Escritura a través del currículum y al de Escritura a través de las disciplinas los cuales son comúnmente asociados, no obstante son movimientos distintos aunque interrelacionados (Ver tabla, 2.1).

**Tabla 2.1**

Características principales del Movimiento de Escritura a través del currículum y Escritura a través de las disciplinas (WID)

	<b>Escritura a través del currículum (WAC)</b>	<b>Escritura a través de las disciplinas (WID)</b>
<b>Características generales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un movimiento dedicado al estudio de la escritura académica y su variación en las distintas disciplinas, se considera una iniciativa potente para investigar la escritura tanto en las diferentes disciplinas como en los ámbitos escolares y profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una vertiente del WAC, permite comprender la manera en que cada disciplina construye conocimiento a través de las formas textuales que utiliza y cuáles son las tareas de escritura que los estudiantes enfrentan cuando se insertan en cada disciplina.</li> </ul>
<b>Objetivo central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la enseñanza explícita de la escritura académica dentro de la formación escolar de los estudiantes para mejorar el aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagación de las formas de escritura que utiliza cada disciplina, así como el diseño de propuestas pedagógicas para su enseñanza</li> </ul>
<b>Población a la que se dirige y forma de enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen experiencias documentadas para todos los niveles educativos, aunque mantiene mayor presencia en la población universitaria.</li> <li>• Las actividades de escritura se insertan al currículum escolar de cada asignatura, el docente de cada asignatura asume la responsabilidad de su enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universitaria y de especialización disciplinar.</li> <li>• Su enseñanza se realiza por medio de cursos extracurriculares o durante el periodo de ingreso a la universidad.</li> </ul>
<b>Dificultades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La implantación del WAC exige una reforma educativa profunda, para la cual los sistemas educativos tradicionales no están preparados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere mantener una visión situada de la escritura para no caer en prácticas formales desvinculadas de la escritura de la disciplina.</li> <li>• Su enseñanza requiere especialistas en la disciplina y escritura.</li> </ul>
<b>Principales aportaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conformación de un campo de investigación fructífero dedicado a la escritura.</li> <li>• La inclusión de la escritura dentro del currículum escolar como una actividad intelectual que favorece el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudio de las estructuras textuales que son utilizadas por las comunidades académicas para la difusión y producción de conocimiento disciplinar.</li> <li>• Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de los géneros discursivos utilizados por cada disciplina.</li> </ul>



### **2.2.5 Géneros**

Pocas veces tenemos presente que los seres humanos desarrollamos nuestra actividad mental a través de actividades discursivas; de la misma manera, dejamos de lado la relación existente y además interdependiente entre la escritura, pensar, saber y ser (Cassany, 2009), relación que es visible en los géneros discursivos. Dado que el estudio de géneros es muy amplio, nos interesa destacar las aproximaciones al concepto de género particularmente desde la mirada de la lingüística y su relación con los contextos académicos estudiada por la psicología.

La conceptualización de género, responde a la necesidad humana de comprender la realidad que le rodea, es así, que es posible encontrar definiciones y clasificaciones de géneros discursivos en los planteamientos de Aristóteles (géneros forenses, deliberativos o epidícticos), Platón con los discursos escritos literarios: Bajo estas propuestas iniciales, encontramos que la retórica tiene su origen en Grecia y Roma, para la vida pública de la época saber elaborar y pronunciar un discurso correcto estaba vinculado con el concepto de verdad; No obstante, con el paso del tiempo, la transformación de la vida pública, la retórica fue restringida al ámbito religioso y jurídico; sin embargo, la aparición de géneros discursivos desde la antigua Grecia, puso en relieve dos aspectos fundamentales: el primero fue la importancia de la relación entre los géneros discursivos y la función que desempeñan en la esfera social y el lugar crucial que en diversos ámbitos de estudio (filosófico, lingüístico, literario, psicológico, antropológico) tomó el concepto de género (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Uno de los autores pioneros que aborda el concepto de género es Bakhtin, propone que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde se producen, consideración que le llevó a plantear una definición calificada como “de estilo funcional”. Bakhtin otorga la integración de cuatro factores como características necesarias para la existencia de un género, a saber: 1) los temas, referidos al contenido; 2) la estructura interna; 3) el registro (estilo funcional) utilizado; y 4) la relativa estabilidad de dichos factores. Este último factor, se debe a que permanentemente ocurren cambios en los estilos de la lengua, la actividad humana

es dinámica y cambiante, por lo tanto, conduce a modificaciones constantes; no obstante; también tienden a compartir características generales, algunos géneros se institucionalizan y adquieren una gran estabilidad, se convierten en modelos de referencia para la producción verbal y escrita. Esta estabilidad facilita la participación de los integrantes de una comunidad discursiva y con ello afianza su comunicación, desarrollo y permanencia (Camps & Castelló 2013). Además, Bakhtin propone que los enunciados tanto orales como escritos reflejan el espacio comunicativo donde se circunscriben, a su vez, cada espacio comunicativo desarrolla clases diferentes de textos (Bakhtin, 1982, citado en Navarro & Morris, 2007).

Otros trabajos que incorporaron una propuesta estratificada de género, indisociablemente ligada al contexto de cultura y que se inscribe dentro de la propuesta bakhtiniana descrita anteriormente, es la denominada Escuela de Sidney, cuyo trabajo es un referente en los trabajos en lenguaje y educación y ha trascendido más allá de las universidades en Australia, convirtiéndose en un movimiento internacional. A partir de la década de los ochentas, este grupo de investigadores desarrolló una teoría de las clases de textos dentro de la Lingüística Sistémico Funcional, la cual define género como un proceso social que responde a la estructura organizativa de la cual se desprende (Navarro & Morris, 2007). Es decir, se trata del modo en que los integrantes de una determinada comunidad responden a distintas situaciones socioculturales, los cuales comparten una serie de pautas, expectativas, una historia y que paulatinamente logra una cierta estabilidad, predictibilidad relativa la cual se materializa en forma oral o escrita.

Dado el reconocimiento de que los géneros se circunscriben a una esfera de actividad diferenciada por la función social que cumple, ha sido necesario elaborar clasificaciones de los mismos, diferentes autores han elaborado tipologías de géneros escritos académicos y científicos, siguiendo una lógica distinta para elaborarlas, es posible distinguir cuadro grandes aproximaciones. La primera de ellas, es una clasificación basada en la función que es otorgada a cada género, como una muestra de este tipo de taxonomía podemos identificar el estudio de Kinneavy (1969) (citado en Camps & Castelló, 2013) el cual planteó cuatro finalidades de la escritura en la universidad: expresiva, persuasiva, referencial y literaria. En la segunda

aproximación, se realizaron estudios que intentaron establecer clasificaciones a partir del reporte que se solicitó a los usuarios de los géneros (principalmente profesores, aunque también se incluyeron estudiantes); la metodología utilizada fue mediante la aplicación de entrevistas, encuestas, consultando sobre lo que escriben y las funciones académicas asociadas a sus producciones. El tercer enfoque, tomó como medio de estudio el análisis de los programas y los materiales que son utilizados en la enseñanza de las asignaturas y de manera especial se consideró las actividades de escritura que los profesores proponen a los estudiantes. La última perspectiva, se ha configurado luego de un análisis de corpus de producciones escritas de diferentes disciplinas (con fines de representatividad) logrando identificar familias de géneros atendiendo a sus características funcionales, que implican no sólo las mismas clasificaciones sino también la frecuencia de uso en cada disciplina o grupos de disciplinas (Camps & Castelló, 2013).

Una clasificación que está incluida en la cuarta perspectiva, que cuenta con un soporte metodológico interesante y que nos interesa presentar dados los objetivos de nuestro trabajo, es la de Gardner y Nesi (2013) (citado en Hernández-Navarro & Castelló, 2014) los autores se dieron a la tarea de analizar de forma minuciosa las producciones estudiantiles de 30 disciplinas académicas procedentes de diferentes áreas: ciencias naturales, humanidades, ciencias sociales y ciencias de la vida y por su naturaleza funcional (2761 escritos para diferentes propósitos). Esta tipología, agrupa a los géneros en familias en términos esencialmente académico-científicos y puede tener incluso implicaciones pedagógicas para la toma de decisiones sobre cuándo, qué y por qué enseñarlos, en la Tabla 2.2 presentamos dicha clasificación.

### **Tabla 2.2.**

Descripción de las funciones sociales de las familias de géneros propuestas por Nesi y Gardner (2012) (tomado de Hernández-Navarro y Castelló, 2014)

<b>Familias de géneros</b>	<b>Función social</b>
<b>Textos explicativos o descriptivos</b>	Desarrollar la comprensión del objeto de estudio. Habilidad para describir o dar cuenta de su importancia.
<b>Ejercicios</b>	Proporcionar prácticas para habilidades clave (desarrollar cálculos complejos, explicar términos o procedimientos, habilidad para interrogar bases de datos). Consolidar el conocimiento de conceptos clave.

<b>Textos críticos</b>	Desarrollar la comprensión del objeto de estudio y la habilidad para evaluarlo o para evaluar la importancia del objeto de estudio.
<b>Ensayo</b>	Desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades de pensamiento crítico.
<b>Análisis bibliográficos</b>	Desarrollar familiaridad con la literatura relevante en torno al foco de estudio.
<b>Metodologías</b>	Desarrollar familiaridad con los procedimientos disciplinarios, métodos y convenciones, para registrar los hallazgos experimentales.
<b>Reportes de investigación</b>	Desarrollar habilidades para realizar una investigación completa que incluya el diseño y una valoración significativa en el campo.
<b>Estudios de caso</b>	Desarrollar la comprensión de la práctica profesional por medio del análisis de ejemplos sencillos.
<b>Diseños</b>	Desarrollar la habilidad para diseñar un producto o procedimiento que pueda ser manufacturado o implementado.
<b>Planteamiento de problemas</b>	Proporcionar prácticas en las que se puedan aplicar métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.
<b>Propuestas</b>	Desarrollar habilidades para la elaboración de casos, para acciones futuras.
<b>Escritura interpersonal y/o de difusión</b>	Desarrollar la conciencia de los motivos y/o conductas individuales o colectivos.
<b>Escritura intrapersonal y/o narrativa</b>	Desarrollar la comprensión y apreciación de la pertinencia de las ideas académicas que permita trasladarlas a un espacio no académico.

Por otro lado, dentro de la familia de géneros académicos, una categorización interesante que es posible establecer es sobre la relación que guarda el género y el aprendizaje; dicha clasificación considera la demanda cognitiva que cada estructura textual exige, en tal sentido podemos distinguir tres niveles: 1) actividades de escritura y géneros con *baja epistemicidad*, los cuales promueven esencialmente la comprensión de los contenidos académicos bajo una estructura principalmente reproductiva, debido a que el texto producido, mantiene estrecha relación con el texto original y el escritor tiene escasa posibilidad de agregar ideas novedosas. Algunos ejemplos de las actividades de escritura de este nivel son la escritura de resúmenes, mapas conceptuales, toma de apuntes; dichas tareas suelen consistir en comprender, conocer la postura del autor, el modelo teórico, o la definición, lo cual en sí mismas son actividades importantes para el aprendizaje; sin embargo, insuficientes para lograr una mayor construcción del conocimiento. 2) Actividades de escritura y géneros con *alta epistemicidad*, se refieren a la elaboración de textos que denoten un mayor análisis del tema a desarrollar y donde los alumnos tienen mayores oportunidades para pensar, las actividades escritas consideradas como de alta epistemicidad demandan ir más allá de la comprensión, se establece un diálogo con los textos de origen, los cuales por medio de la escritura (ensayos, escritura de ideas académicas) son transformados rebasando lo que el escritor sabe; estas actividades de escritura

comprometen al aprendiz a ir más allá de lo que el texto inicial expone. Y 3) actividades de *escritura creativa*, la cual se identifica como aquella que promueve la originalidad expresiva de ideas personales, que suelen estar apegadas a estructuras textuales narrativas y su función es comunicar pensamientos, emociones que pueden ser comunicadas a la audiencia a la cual se dirigen los textos, algunos ejemplos de este tipo de escritura pueden ser las autobiografías, novelas y cuentos (Balderas & Hernández 2019).

### **2.2.6 Escritura epistémica**

La función comunicativa de la escritura, ha tenido un consenso innegable como una de sus funciones primarias; sin embargo, su función epistémica ha logrado un mayor conocimiento sólo recientemente, gracias al importante crecimiento de los estudios sobre composición escrita realizados en los años sesenta desde la aproximación cognitiva y en la década de los ochenta bajo las premisas de la aproximación sociocultural, los estudios de las nuevas literacidades establecieron como una de sus líneas de investigación la relación entre escritura y cognición; otros trabajos fueron desarrollados por disciplinas tales como la sociolingüística, la teoría literaria, el análisis del discurso. En conjunto todos estos trabajos han defendido la idea de que la composición escrita tiene importantes potencialidades para el aprendizaje y el pensamiento (Hernández, 2018a).

Los principales argumentos que apoyan la idea de la función epistémica de la escritura los encontramos en el campo de la psicología; desde la aproximación sociocultural, el lenguaje tiene un papel fundamental en el desarrollo psíquico de la persona, se le considera como un mediador entre los individuos y su nicho cultural, en una interacción dinámica y compleja (Kozulin, 2000). De igual manera, se reconoce que el lenguaje es también una función psicológica superior y participa de manera central en el desarrollo de otras funciones superiores (Wertsch, 1988). El lenguaje como sistema de signos permite la comunicación de significados, pero también permite interpensar y construir conocimientos de forma compartida, y por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar el pensamiento, planificar,

reflexionar (Mercer, 2001). Con la escritura ocurre algo similar, se le considera un mediador semiótico con una realidad material, histórica y cultural.

En este sentido, una de las funciones primarias señaladas por Wells (2001) es la mediación del recuerdo (dejar evidencia de algo) y de la reflexión (pensar sobre lo que se escribe) y el aprendizaje (reconstrucción de lo que se sabe). Miras (2000) fortalece la consideración de la potencialidad epistémica al señalar que la escritura es un instrumento que permite la toma de conciencia (sobre lo que se escribe) y promueve la autorregulación (cuando se escribe), componentes esenciales del pensamiento y aprendizaje. Cabe añadir, que tanto el habla como la escritura son sistemas sociales de comunicación y de pensamiento, existiendo entre ellas una clara interrelación.

Para Vigotsky los dibujos y los grafismos iniciales utilizados por los niños constituyen símbolos de primer orden, en el sentido, de que tratan de representar unidades reales, posteriormente con el desarrollo y participación de los niños en prácticas letradas se originan los grafismos (símbolos de segundo orden) los cuales serán utilizados como instrumentos fundamentales a partir de los cuales los niños aprenden las reglas de correspondencia grafofónica apropiadas a su comunidad cultural. Esta ganancia psicológica conduce al niño a descubrir que es posible representar por medio de grafismos no solo los objetos sino también las palabras. Es así que el lenguaje escrito inicialmente constituido como un sistema de signos de segundo grado, gradualmente se convierte en un sistema que opera como un sistema simbólico directo (Hernández, 2005).

Hernández (2005) especifica que dicho sistema simbólico en su modalidad inicial de aprendizaje de código escrito, no parece constituir una función psicológica que pueda provocar cambios cognitivos importantes, ello ocurre cuando se dominan las formas más complejas (se convierte en una actividad diferida y controlada) al que se accede por medio de la participación en formas sociales más elaboradas como son el discurso literario y/o científico, cuando se explotan todas las posibilidades semióticas de la escritura se hacen posibles las transformaciones comunicativas y cognitivas en los individuos, es decir, accede al uso epistémico de la escritura.

Referido a la función epistémica de la escritura, Vigostky (1993) (citado en Hernández, 2018) explica que la escritura requiere un cuidadoso y complejo traspaso del pensamiento verbal y, o del habla interna al papel escrito. La ruta que inicia en el flujo de pensamiento del escritor que se manifiesta como una “lluvia de significados” que serán traducidos en unidades lingüísticas separadas y como siguiente momento, secuenciadas para establecer un orden sintáctico para ser concretadas en el texto producido. Este complejo traspaso, sin duda plantea al escritor una compleja actividad reflexiva y autorregulada que debe tener importantes implicaciones estructurantes en su proceso cognitivo y en sus modos de pensamiento. Además, Graham y Harris, (2005) afirman que la escritura permite la organización y reconstrucción de ideas, actividad que contribuye tanto para el escritor como para la comunidad en la cual se insertan.

Otra característica importante de la escritura es la materialidad que posee, Wertsch (2007) apunta que la escritura materializada (como sistema de representación externo se materializa en forma de discursos escritos) se puede manipular, tocar, es un objeto físico que puede seguir existiendo a través del tiempo y el espacio incluso cuando quienes lo desarrollaron hayan desaparecido, permite una interacción que promueve cambios cognitivos en el agente, mismos que ocurren al actuar, reaccionar, frente a las propiedades materiales de una herramienta cultural sofisticada como lo es la escritura sin esa materialidad, no podría haber interacción de la cual surgen habilidades que son internalizadas y se constituyen como socioculturalmente situadas, dado que la escritura está inserta en un contexto social y posee características específicas de la comunidad de origen.

Otras de las características que hacen evidente su función epistémica podemos constatarla al analizar los procesos implicados en su desarrollo: planeación, textualización y revisión. En la planeación, es necesario dilucidar qué, cómo, para qué y para quién escribir, el subproceso de textualización exige del escritor una actividad autorregulada sobre el conocimiento que posee (metaconocimiento), las normas gramaticales, habilidades cognitivo lingüísticas necesarias para textualizar las ideas acordes con el género textual requerido en el contexto donde se inserta el escrito; la

fase de revisión exige del escritor la relectura constante para hacer las adecuaciones que considere necesarias hasta cumplir el propósito establecido, durante las revisiones la actividad reflexiva realizada actúa sobre el conocimiento previo, cumpliendo en este sentido, como una importante herramienta para el aprendizaje (Hernández, 2018a).

Es importante hacer la aclaración de que las bondades de la escritura como herramienta de aprendizaje, podrán cumplir su objetivo en la medida en la que la tarea de escritura que se plantee y la situación en donde ésta se inserte, exijan del escritor el despliegue consciente de sus recursos retóricos y reflexivos para transmitir lo que se plantee como meta comunicativa, es decir, que promueva ir más allá de lo que sabe, que lo lleve a un uso creativo y crítico de sus habilidades de pensamiento (Tynjälä, 1998).

Por último, otra de las características importantes de la escritura epistémica es la consideración de su uso como mediadora de actividades sociales y culturales, esto es debido a que permite el desarrollo del pensamiento y la vida cultural de la humanidad, en una comunidad letrada, las prácticas lectoras y escritoras constituyen la herramienta por excelencia para ejercer el poder para resolver tareas, ejercer derechos, informar, persuadir, de esta manera, escribir se traduce en empoderamiento de los individuos y grupos sociales (Cassany & Aliagas 2007).

### **2.3 Escritura en el bachillerato**

En la presentación de los apartados anteriores, hemos constatado de manera contundente el esfuerzo, trabajo y recursos que han sido dirigidos al estudio de la lectura y escritura, actividades que son valoradas como dos de las principales competencias sociales y escolares para el desarrollo intelectual de los individuos y como herramientas indispensables en la construcción del conocimiento; en el apartado que a continuación presentamos, nos enfocaremos en lo que ocurre en México y de acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo en el bachillerato universitario.



### **2.3.1 Marco curricular de secundaria y bachillerato sobre la expresión escrita**

Desde el preescolar hasta el nivel universitario, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene como una de sus tareas sustanciales el diseño de planes y programas de estudio, en ellos encontramos que la competencia de comunicarse por escrito se encuentra definida en todos los programas de estudio. Para el ciclo de secundaria los propósitos de lectura y escritura (asignados a la materia de español) son que los alumnos continúen el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión del lenguaje escrito y lo utilicen para organizar su pensamiento, elaborar su discurso, ampliar sus conocimientos y también sean capaces de interpretar y producir textos para participar reflexivamente en diversas prácticas sociales donde es requerido el lenguaje oral y escrito (SEP, 2017). En la Educación Media Superior (EMS) sin diferenciar si se trata de bachillerato general o tecnológico las competencias genéricas referidas a la lectura y escritura son asignadas al curso de Taller de Lectura y Redacción (bachillerato general) y Lectura, Expresión Oral y Escrita (bachillerato tecnológico) durante el primer año y de Literatura (bachillerato general) para el segundo; las cuales señalan como propósito general “que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y escritura al reconocer y ejercer cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida académicas y cotidianas”. Del programa de las asignaturas de Taller de Lectura destacamos las siguientes competencias genéricas y disciplinares (SEP, 2018):

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

### **2.3.2 Evaluación de la expresión escrita**

Si bien los programas incluyen la escritura como parte de los aprendizajes mismos que a lo largo de los grados escolares (primaria y secundaria) se espera vayan consolidando la capacidad de escritura de los alumnos, los resultados de la primera evaluación en expresión escrita realizada en 2006 a estudiantes de secundaria, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Backhoff, Peón, Andrade, & Rivera, 2006), mostraron que el 56% de los alumnos no logran dominar los conocimientos y habilidades básicas establecidas en los planes de estudio, si bien logran comunicar un mensaje con oraciones con sentido completo, cometen un número elevado de faltas de ortografía, de segmentación y puntuación; además, no logran seleccionar el tema, establecer un propósito, utilizar una estructura textual adecuada, considerar la audiencia a la que se dirige el texto, así como el conocimiento de los fines comunicativos del escrito -apelar, persuadir, relatar-, ser capaces de escribir párrafos descriptivos, secuenciales, argumentativos y persuasivos de manera coherente.

Una comparación de los resultados en expresión escrita entre alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria mostró diferencias mínimas a favor de los estudiantes de secundaria y sobre todo referidas a conocimientos gramaticales -cohesión, concordancia, oraciones con sentido y en convenciones del sistema de escritura -segmentación y puntuación (Backhoff, et al 2006), Los estudios más recientes en evaluación de aprendizajes de lenguaje y comunicación para la Educación Media Superior con los que cuenta el INEE (2019), muestran que solo 4 de cada 10 alumnos logra identificar la estructura de un texto académico -introducción, desarrollo y conclusión-, seleccionar argumentos claros y pertinentes para escribir una reseña crítica y solo 1 de cada 10 logra distinguir dentro de una secuencia narrativa el diálogo y descripciones y clasificar la información de diferentes fuentes.

En el mismo sentido, un estudio realizado, por Backhoff, Velasco y Peón (2013) donde participaron 308 estudiantes que concluyeron el primer año de estudios en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada, se les aplicó una prueba de expresión escrita, la cual

se diseñó tomando como referente los aprendizajes esperados en el bachillerato. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios de la FCAYS-UABC poseen escasas habilidades de expresión escrita argumentativa, en una escala de cero a diez, el promedio de estudiantes se ubicó en un puntaje menor a 2.5; el 7% de los estudiantes mostró que aunque pueden escribir textos, carecen de estructura interna y no mantienen relación con el objetivo de la tarea de evaluación propuesta; solo 4 de los 308 estudiantes utiliza esquemas para planear el texto y ningún estudiante mostró haber logrado los objetivos curriculares propuestos para el bachillerato.

Otro estudio, que permite identificar algunos datos sobre el uso de la escritura en nuestro país fue la aplicación de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018 aplicada por Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), donde participaron 5,839 personas de todo el país, con un rango de edad de 12 a 56 o más años, nivel de escolaridad: primaria, secundaria, bachillerato y universidad; incluyó tres preguntas sobre prácticas de escritura, los resultados se muestran en la tabla 2.3

**Tabla 2.3**

Resultados Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018

Ítem	Conclusión
¿Qué tanto diría que le gusta escribir?	El 35% señaló que no le gusta escribir o lo disfruta poco, contrasta con el 32% de los mexicanos que les gusta en buena medida la escritura, la población joven 12- 30 años fueron quienes indicaron que les gusta escribir.
¿Usted qué escribe?	La mención más frecuente fue para tareas escolares; no obstante, la escritura de mensajes por celular 46% es la actividad más practicada entre la población encuestada. La escritura de recados fue la segunda actividad más frecuente. Resalta que las siguientes actividades con mayor uso, son producto de la comunicación digital: mensajes en redes sociales (25%) y chats (23%).
¿Por qué razón escribe usted?	Más del 76% de los mexicanos, utiliza la escritura como un medio de comunicación. La segunda y tercera razón es por necesidad, ya sea de tipo escolar o laboral. Aproximadamente el 31% de la población refiere el uso de la escritura como un medio para expresar emociones o pensamientos, en menor proporción es utilizada como terapia o como medio para discutir ideas.

De acuerdo con los datos presentados, en las evaluaciones realizadas por el INEE, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura y los escasos estudios que se han realizado en nuestro país, podemos concluir que a diferencia de la lectura donde se cuenta con un volumen importante de investigación, tanto a gran escala como en

contextos específicos y bajo diferentes metodologías; la evaluación de la escritura tiene una reciente incorporación y por lo tanto una menor producción, Backhoff, Velasco y Peón (2013) lo atribuyen a tres condiciones básicas: 1) La dificultad que representa el estudio de la escritura de forma válida y confiable; 2) La carencia de pruebas de gran escala estandarizadas que evalúen el desempeño de la escritura, cuya evaluación implique el uso de rúbricas y jueces expertos, y 3) el costo elevado que significa realizar evaluaciones nacionales (o locales) con muestras representativas de la población de estudio. No obstante, los estudios realizados muestran las dificultades importantes que presentan los estudiantes con relación al dominio de prácticas letradas que les son requeridas en su trayectoria escolar, desde secundaria hasta licenciatura.

### ***2.3.3 Investigación en el campo de la escritura***

En este rubro, Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez (2013), llevaron a cabo una revisión documental que abarca el periodo de 2002 a 2011, sobre la investigación realizada en el campo de lectura y escritura en nuestro país, para ello realizaron un análisis de 62 trabajos, de los cuales 36 corresponden a investigación sobre escritura; como un primer elemento, enuncian que en los estudios predominan tres perspectivas de investigación -cognitiva, sociocognitiva y sociocultural- los resultados del análisis fueron clasificados en cuatro ejes: conocimientos y creencias, procesos, prácticas y enseñanza. Como parte de las conclusiones del estudio los autores identifican una serie de necesidades que es preciso atender, entre ellas destaca la urgencia de aumentar la producción de investigación en el nivel medio superior, en temas referidos en los cuatro ejes arriba señalados y contemplar como población de estudio tanto a estudiantes como profesores.

Otras de las conclusiones del citado estudio, en este caso dirigidas tanto al nivel universitario como del bachillerato y que nos parece imprescindible mencionar son: el impulso de espacios dedicados a la formación y desarrollo profesional de los docentes en habilidades de escritura académica y de literacidad disciplinar; así como, la creación de políticas educativas que impulsen la institucionalización de programas de

lectura y escritura, la creación de un marco de competencias (habilidades básicas) requeridas para cada nivel educativo, la creación de software educativo, realización de eventos que promuevan la enseñanza de la escritura.

En la última década los estudios de escritura mantienen los ejes de análisis identificados por Bañales et al (2013), la investigación sobre escritura académica en nuestro país ha recibido atención por parte de grupos de trabajo especialmente en la Universidad Autónoma de Baja California, La Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

#### **2.3.4 Enseñanza de la escritura**

En el rubro de enseñanza, se han realizado estudios interesantes en entornos digitales (Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero & Martínez, 2015), propuestas para la formación en línea para profesores, enseñanza de estrategias de escritura en estudiantes (Espino, 2015); no obstante, un trabajo que aunque no corresponde a estudios locales, nos parece de suma importancia incluirlo es el meta análisis realizado por Graham y Harris (2000); Graham y Perin (2007); Graham, Harris y Amber (2016); los autores llevaron a cabo un estudio de las metodologías de enseñanza aplicadas por diversas investigaciones con el fin de desarrollar propuestas instruccionales de escritura basadas en evidencia. Dicho meta análisis derivó en la identificación de 11 recomendaciones (Ver Tabla 2.4) que son producto de una rigurosa investigación y que mostraron efectividad para ayudar a los adolescentes a escribir de manera eficiente y para el uso de la escritura como una herramienta para aprender, los investigadores aclaran que dichas recomendaciones no constituyen un currículo de escritura.

**Tabla 2.4.***Recomendaciones para la enseñanza efectiva de la escritura en adolescentes*

<b>Recomendación</b>	<b>Descripción</b>
<b>1. Estrategias de Escritura</b>	Implica la enseñanza de estrategias de planeación, textualización y edición de sus composiciones.
<b>2. Resumir</b>	Refiere a la enseñanza explícita y sistemática de cómo resumir textos.
<b>3. Escritura colaborativa</b>	El diseño instruccional contempla el trabajo colaborativo entre los estudiantes para la planeación, revisión del borrador y edición de sus composiciones.
<b>4. Objetivos específicos de la tarea de escritura</b>	Seleccionar objetivos específicos y alcanzables que deben ser completados por los alumnos en las tareas de escritura solicitadas por los profesores.
<b>5. Uso de procesadores de textos</b>	Seleccionar qué procesadores de textos serán utilizados como apoyo para las tareas de escritura.
<b>6. Combinación de oraciones</b>	Los profesores involucran a los estudiantes en la construcción de oraciones cada vez más complejas y sofisticadas.
<b>7. Prescritura</b>	Diseño de actividades que ayude a los alumnos a generar y organizar sus ideas.
<b>8. Actividades de investigación</b>	Comprometer a los estudiantes en el análisis de datos inmediatos y concretos para ayudarlos a desarrollar ideas y contenidos para tareas particulares de escritura.
<b>9. Aproximarse al proceso de escritura</b>	El diseño instruccional, entrelaza una serie de actividades de enseñanza de escritura en la modalidad de taller que enfatiza las oportunidades de escritura dirigidas a audiencias auténticas, instrucción personalizada y ciclos de escritura.
<b>10. Estudio de modelos</b>	Provee a los estudiantes de oportunidades para leer, analizar y emular buenos modelos de escritura.
<b>11. Escritura con contenidos de aprendizaje</b>	La escritura es utilizada como una herramienta para aprender el contenido de algún material.

**2.3.5 Escritura en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

Con el objetivo de aportar al lector una visión global del contexto educativo donde fue realizado el trabajo, presentaremos a partir de los documentos rectores del Colegio y de manera sintética, su estructura curricular, principios educativos y la organización interna que rigen las asignaturas que conforman el plan de estudios; por razones que saltan a la vista, se enfatizarán los aspectos relacionados con la actividad de escritura académica.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es uno de los subsistemas de bachillerato pertenecientes a la UNAM, fundado en 1971, propone una educación general donde el alumno incorpore una cultura básica que le permita comprender la dinámica de la sociedad actual, misma que le ayude en la identificación de sus

intereses vocacionales. Los aprendizajes propuestos en la ruta curricular involucran aspectos intelectuales que se complementan con la promoción de valores éticos, sociales y estéticos; en el desarrollo de los aprendizajes contenidos en los programas de estudio privilegian los elementos formativos sobre los informativos (CCH, 2016).

La concepción educativa del Colegio ha originado una organización curricular que se integra por 4 Áreas de estudio: Matemáticas, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico Social y Ciencias Experimentales; a su vez divide las materias en asignaturas obligatorias y optativas. Los programas de estudio contemplan la naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal de cada disciplina y son integrados como el eje que articula las estrategias didácticas diseñadas para promover la construcción de saberes a partir de un proceso que si bien es individual es construido en forma colectiva, con la orientación y guía permanente del profesor.

El plan de estudios mantiene correspondencia con el paradigma de aprender a aprender, aprender a ser y a hacer, a partir del desarrollo de un pensamiento crítico donde el estudiante cuestiona, comprende e interpreta los fenómenos que ocurren a su alrededor.

La evaluación se sustenta bajo tres ideas generales: 1) Se considera como parte del proceso educativo (diagnóstica, formativa y sumativa), 2) Debe ser congruente con las estrategias empleadas por el profesor y 3) Pueden implementarse de forma complementaria estrategias de tipo cuantitativo y cualitativo.

### ***2.3.6 Actividades de lectura y escritura en el CCH***

Tal como fue referido en los párrafos anteriores, las asignaturas se dividen en optativas y obligatorias, los primeros cuatro semestres los estudiantes cursan 23 materias obligatorias, durante el último año cursan 1 asignatura obligatoria (Filosofía I y II) y 12 asignaturas optativas para completar las 37 materias que son exigidas para la acreditación del bachillerato. Cabe hacer la distinción, que durante los primeros cuatro semestres los estudiantes cursan una materia dedicada al aprendizaje de la lectura y escritura: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación

Documental (TLRIID) I a IV, por ello para presentar el análisis de las actividades de escritura consideradas en los programas de estudio, en un primer momento, presentaremos las asignaturas que corresponden al Taller de Lectura<sup>1</sup>, así como un análisis de la valoración que el Colegio ha realizado con respecto al desempeño de los alumnos y posteriormente las asignaturas que tienen como objeto de estudio la enseñanza de las diferentes disciplinas que integran el plan de estudios del CCH.

Los programas de TLRIID, tienen como propósito central el desarrollo de la competencia comunicativa en las cuatro habilidades, la literatura y la investigación documental, aprendizajes considerados como primordiales de la cultura básica para garantizar a su vez el aprendizaje en todas las materias y su continuación a lo largo de la vida. Un aspecto relevante en cuanto a las características de la forma de trabajo y evaluación, es la consideración de evaluar tanto el proceso de escritura (subrayados, glosas, correcciones, paráfrasis de lecturas, notas de lectura, borradores) como los productos finales (ver Tabla 2.5).

La materia establece 7 propósitos generales a desarrollar durante los cuatro semestres de TLRIID:

- Desarrollará su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.
- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa para la adquisición de conocimientos, la comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista.
- Identificará los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración.

<sup>1</sup> Se utiliza Taller de Lectura y/o Taller de Lectura y Redacción para para facilitar la redacción y lectura del nombre completo de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.



- Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.
- Utilizará las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía del aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación.
- Empleará estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas.
- Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad.

**Tabla 2.5**

Panorama general de las unidades

	Semestres			
	Primer	Segundo	Tercero	Cuarto
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal. 24 horas	Anuncio publicitario. 22 horas	Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica. 26 horas	Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico. 28 horas
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa. 26 horas	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis. 24 horas	Editorial y caricatura política. Comentario analítico. 20 horas	Proyecto de investigación. 24 horas
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre. 24 horas	Cuento y novela. Comentario analítico. 26 horas	Debate académico. 24 horas	Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información. 20 horas
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva. 22 horas	Artículo académico expositivo. Reseña crítica. 24 horas	Ensayo literario. Ensayo académico. 26 horas	Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral. 24 horas.

A partir de la observación de los objetivos propuestos y la conformación de las unidades temáticas de la asignatura, es notorio que la estructura interna de los programas de TLRIID I – IV tienen como eje conductor la enseñanza – aprendizaje de géneros, se considera al texto como el centro de trabajo en el aprendizaje de la lengua y la literatura, postura definida por los programas como una de las innovaciones sustanciales del enfoque comunicativo, por lo que deja fuera la visión descriptivo-normativa de la lengua. Por otro lado, el uso de la lengua en contextos situados se ubica como la visión que orienta la didáctica de la disciplina.

Dado que el Bachillerato de la UNAM no participa en evaluaciones externas (PLANEA, EXCALE, PISA) el CCH desde el año 2000 desarrolló como uno de los mecanismos de evaluación de los aprendizajes el Examen Diagnóstico Académico (EDA) a través del cual, se puede conocer el logro de los aprendizajes alcanzados por parte de los alumnos tomando como referencia lo establecido en los programas de estudio. El instrumento es diseñado por profesores que imparten las asignaturas, su elaboración ha cuidado la validez, confiabilidad y objetividad. Se lleva a cabo la realización de tablas de especificaciones para identificar los aprendizajes que pretenden medirse, el nivel cognoscitivo de los reactivos (a partir de la taxonomía de Bloom) y el número de reactivos que integrará la prueba. Posterior a la aplicación, de acuerdo con las respuestas de los alumnos, los reactivos son clasificados de acuerdo con el grado de dificultad - Muy difícil, Difícil, Regular, Fácil, Muy Fácil-.

Con el objetivo de presentar una panorámica general sobre el desempeño de los estudiantes en Taller de Lectura I a IV presentaremos los datos obtenidos en la aplicación del ciclo escolar 2018, cabe señalar que el examen es aplicado al concluir el semestre, se presentará el porcentaje general alcanzado en el CCH Plantel Sur (debido a que es el plantel donde se realiza la investigación); así como, el porcentaje de aciertos obtenido en los reactivos identificados como difíciles o muy difíciles, lo cual permite identificar los aprendizajes donde los alumnos presentaron mayores dificultades (Ver Tabla 2.6).

**Tabla 2.6****Resultados Examen Diagnóstico Académico Taller de Lectura I-IV 2018**

<b>Taller de Lectura y Redacción I (porcentaje de aciertos)</b>		<b>47.51%</b>
	% de aciertos	Nivel de dificultad
Reconoce la definición de las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial)	28.7	Difícil
Ordena las fases que integran el proceso de la producción escrita (Planeación, textualización, revisión y versión final)	32.6	Difícil
Identifica uno o algunos de los elementos que integran la estructura de la nota informativa.	16.4	Muy difícil
Identifica el sentido de un texto expositivo por medio de sus paralingüísticos (títulos, subtítulos, pies de imagen, síntesis, semejanza del autor).	8.7	Muy difícil
Identifica la secuencia temporal en un texto expositivo.	18.6	Muy difícil
Reconoce la secuencia de causa/efecto en un texto expositivo.	20.4	Difícil
<b>Taller de Lectura y Redacción II (porcentaje de aciertos)</b>		<b>47.80%</b>
	% de aciertos	Nivel de dificultad
Distingue las figuras retóricas en un texto publicitario.	38.0	Difícil
Reconoce la alegoría, la antítesis, el eufemismo y la ironía como recursos de organización lógica en los poemas.	18.0	Muy difícil
Ordena cronológicamente las secuencias básicas en un relato: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo y desenlace.	38.0	Difícil
Identifica en un texto expositivo las secuencias: temporal, descripción, comparación-contraste, problema-solución, causa-efecto.	20.0	Muy difícil
Identifica las características de las fichas de registro y de trabajo (citas textuales, resumen, de comentario y mixtas).	26.0	Difícil
Identifica los elementos de la reseña crítica.	37.0	Difícil
<b>Taller de Lectura y Redacción III (porcentaje de aciertos)</b>		<b>43.59%</b>
	% de aciertos	Nivel de dificultad
Identifica la situación comunicativa del texto dramático (Enunciador, renunciario, propósito, contexto y referente)	19.6	Muy difícil
Decodifica los elementos verbales, icónicos y de contexto en la caricatura política.	13.0	Muy difícil
Enuncia los recursos verbales y para verbales de un debate.	27.2	Difícil
Diferencia al ensayo literario del académico, por medio de la identificación de sus respectivas características.	16.7	Muy difícil
<b>Taller de Lectura y Redacción IV (porcentaje de aciertos)</b>		<b>49.82 %</b>
	% de aciertos	Nivel de dificultad
Caracteriza las diferentes formas de citación.	17.0	Muy difícil
Caracteriza los géneros académicos, producto de investigación (monografía, ensayo, reporte de investigación y artículo de divulgación).	14.0	Muy difícil

Los resultados del EDA indican de manera general que el porcentaje de aciertos oscila entre el 43.59% (TLRIID III) y el 49.82% (TLRIID IV) los datos muestran que los alumnos alcanzan en promedio el 50% de los aprendizajes propuestos por los programas de estudio, en ellos también son expuestas las dificultades que presentan los alumnos para el reconocimiento de las estructuras textuales de los diferentes géneros que son enseñados, así como de los procesos implicados en la producción escrita. No se cuenta con información que permita conocer el desempeño de los estudiantes en la composición escrita; sin embargo, las dificultades que presentan los alumnos respecto a los conocimientos conceptuales de las estructuras textuales y los procesos necesarios para llevar a cabo la escritura de un texto, permite inferir que los resultados pueden ser similares a los reportados para los estudiantes de educación media superior obtenidos en otros estudios (INEE 2006, 2018).

Respecto a los programas de estudio del resto de las asignaturas, un análisis minucioso permite identificar que la lectura y escritura están omnipresentes en todas las asignaturas que integran el plan de estudios; ya sea como parte de los propósitos, estrategias didácticas o formas de evaluación (ver tabla 2.7), es posible identificar un consenso respecto al reconocimiento de la actividad de lectura, búsqueda de información, como medios de adquisición del conocimiento y de la escritura como mecanismo de comunicación y evaluación de los aprendizajes; no obstante, la enseñanza de dichas habilidades no es explícita.

**Tabla 2.7**

Actividades de escritura consideradas en las asignaturas del plan de estudios del CCH

Área	Semestre	Asignatura	Referencia al uso de la escritura	Ubicación dentro del programa de estudios
Historia	1º	Historia	Desarrollará habilidades y capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica, la argumentación y la síntesis, sustentadas coherentemente de manera oral y <i>escrita</i> , a partir de trabajos individuales o colectivos.	Propósito de la asignatura
	Obligatoria	Universal I		

Ciencias Experimentales	1º Obligatoria	Química I	La comunicación oral y <i>escrita</i> en diferentes formatos y contextos.	Aprendizajes generales
	5º Optativa	Psicología I Unidad 1.	Desarrollan habilidades de búsqueda de información, comprensión de textos referidos a temas psicológicos y <i>redacción de reportes de trabajo</i> .	Aprendizaje transversal en la asignatura
Historia	5º Obligatoria	Filosofía I Unidad 1	Al finalizar la etapa de discusión, el profesor solicita a los alumnos que <i>elaboren una breve reflexión</i> sobre el diálogo de Platón, apoyándose en los resultados obtenidos en la mesa de discusión y las plenarios de grupo. Cada alumno <i>escribirá un texto</i> , en una cuartilla, sobre cualquiera de las siguientes preguntas (se recomienda dejar un lapso de entrega de una a dos semanas): 1) ¿Como debemos tratarnos, si queremos actuar con justicia? 2) ¿En qué situaciones cotidianas es fácil actuar con injusticia y cuáles son sus consecuencias? 3) ¿Cuáles son los efectos o consecuencias, sociales e individuales, de vivir con justicia y de vivir de manera injusta?	Estrategias didácticas sugeridas
	6º Optativa	Derecho 2. Unidad 3	<i>Elabora un mapa conceptual</i> sobre los principios penales fundamentales. Realiza un <i>cuadro comparativo</i> de los derechos del imputado, víctima e infractor. <i>Elabora cuadros esquemáticos</i> de los conceptos fundamentales del sistema penal fundado en la oralidad. Realiza el juego de roles subjetivos del juicio penal oral, para mediante el planteamiento de un problema práctico, ensayar en trabajo colaborativo y <i>por escrito</i> , la teoría del caso.	Estrategias didácticas sugeridas
Historia	5º Optativa	Economía 1 Unidad 3	<i>Construye un cuadro comparativo</i> entre los propósitos y procedimientos de la teoría marxista y la neoclásica. <i>Elabora un glosario de los conceptos</i> básicos de la teoría neoclásica <i>Elabora controles de lectura, bibliográficos y temáticos</i> . Identifica los conceptos neoclásicos en los videos sugeridos y entrega <i>reporte escrito</i> .	Estrategias didácticas sugeridas
	3º Obligatoria	Física II Unidad 1.	Hacer revisiones periódicas de una <i>bitácora</i> que el alumno <i>construirá</i> a partir de sus conclusiones individuales y por equipo. <i>Registrar los resultados</i> de ejercicios propuestos a los alumnos, en clase o de tarea.	Forma de Evaluación

			<p><i>Exámenes escritos.</i> Avances y logros de proyectos de <i>investigación escolar</i> y de construcción de prototipos. <i>Reseñas</i> de visitas a museos, planetarios, muestras experimentales, películas y conferencias.</p>	
Ciencias Experimentales	3º Obligatoria	Biología 1 Unidad 1	<p>Con respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación, en cada tema o cada unidad se puede explorar el manejo de principios y conceptos, y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores de los alumnos con: La observación sistemática del trabajo en clase mediante <i>listas de control, registro anecdótico y diarios de clase.</i> La revisión y registro de trabajos, como <i>resúmenes, cuadros sinópticos, diseños experimentales, informes escritos, modelos, ensayos, cuestionarios, glosarios, carteles, analogías y mapas conceptuales.</i></p>	Forma de Evaluación
	3º Obligatoria	Historia de México Unidad 2	<p><i>Explican por escrito</i> las diferentes formas de dominio español, a partir de la lectura de un texto y de la búsqueda y selección de imágenes y mapas históricos. Responden mediante lluvia de ideas la(s) pregunta(s) problema planteadas por el profesor. Elaboran <i>una síntesis por escrito.</i></p>	Forma de Evaluación

En los ejemplos presentados, es visible que se parte del supuesto de que los alumnos poseen las habilidades necesarias para realizar las actividades de escritura que les son solicitadas, especialmente aquellas que tienen que ver con los mecanismos de aprendizaje y evaluación (reportes, exámenes escritos, bitácoras, resúmenes, reseñas, reflexiones). Otro elemento interesante que puede identificarse en los programas de estudio se ubica en las materias optativas de 5º y 6º semestres donde se hace énfasis en el aprendizaje de lenguaje especializado de las disciplinas a través del uso de códigos específicos -nomenclatura química, lectura de mapas, artículos constitucionales, adquisición de lenguaje especializado, comunicación escrita de investigaciones escolares, imagen gráfico-pictórica-; sin embargo, insistimos en que su forma de enseñanza no es explícita, de manera general en todos los semestres no se especifican los géneros que los alumnos aprenderán a desarrollar para cada disciplina; por ejemplo, en la asignatura de química 1, se indica que el alumno desarrollará la habilidad de “La comunicación oral y *escrita* en diferentes formatos y

contextos” una afirmación ambigua que puede propiciar confusiones para los alumnos.

## **2.4 Comentarios finales**

Los estudios sobre la escritura bajo la perspectiva sociocultural han logrado enriquecer el panorama desarrollado hasta la década de los ochenta por la visión cognitiva, aportando nuevos marcos explicativos, propuestas metodológicas y el diseño de aplicaciones para su enseñanza, estableciendo de esta manera, un campo de investigación sólido. Esta aproximación nos ha permitido entender la escritura como una práctica social, el interés de este enfoque está centrado en el estudio “situado” de los procesos dentro de contextos socioculturales y que se encuentran distribuidos socialmente entre las personas integrantes de la comunidad, los artefactos empleados y el contexto (Cole y Engeström, 2001).

Por otro lado, de manera generalizada la comprensión de la escritura como herramienta intelectual ha logrado un amplio reconocimiento, especialmente en las Universidades Europeas y Norteamericanas donde se ha incorporado como parte de los objetivos curriculares los cuales resaltan la enseñanza explícita de la escritura, reconociéndola como una herramienta que favorece el aprendizaje y como la actividad que permite la comunicación y producción de conocimiento en cada comunidad disciplinaria. No obstante, en el contexto latinoamericano y en México, los avances son incipientes, es a partir del año 2001 cuando en Argentina comenzaron los trabajos sobre la alfabetización académica y no han logrado su instalación de manera homogénea en todos los países.

En México de acuerdo con Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez (2013) INEE (2006 y 2019) y Backhoff, Velasco y Peón (2013) EDA-CCH (2018) muestran por un lado, que los alumnos no logran el desarrollo de las habilidades de composición escrita establecidas por los planes de estudio y por el otro, es necesario establecer una agenda de investigación sobre los temas medulares -conocimientos y creencias, procesos, prácticas, enseñanza y los temas de géneros, metalenguaje propuestos

por Hernández, G, Hernández, D y Estrada (2019) en los diferentes niveles escolares y tomando en cuenta a los protagonistas principales: profesores y alumnos.

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, la presente investigación busca contribuir en el conocimiento sobre las creencias y prácticas que son utilizadas en el bachillerato universitario.



## Capítulo 3. Creencias sobre la composición escrita

*“Las ideas no sólo reflejan la “realidad” sino que parcialmente ayudan a crearla o constituirarla [...] Las teorías fundan creencias, las creencias llevan a acciones y las acciones crean mundos “realidades sociales.”*  
J.P.Gee

### 3.1 Introducción

Desde la década de los setenta el estudio del pensamiento del profesor ha convocado a especialistas de diferentes áreas, dentro de la esfera psicológica y teniendo en sus inicios la aproximación cognitiva como marco explicativo, se colocaron los pilares del estudio de lo que el profesor piensa, hace, lo que dice sobre lo que piensa y hace, elementos a los que se atribuye la guía de la práctica educativa, por ello la importancia de su investigación.

Para el estudio del pensamiento de los docentes se han utilizado diferentes términos: concepciones, representaciones, conocimientos, valores, en nuestro caso elegimos el constructo de creencias como el eje de análisis dada la función adaptativa y la posibilidad predictiva que cumplen en la conformación de pensamientos y comportamientos del profesor. De esta manera, es que en el desarrollo del capítulo dedicaremos sendos espacios a la definición de dicho constructo, a la descripción de sus características principales, la diferenciación con términos cercanos y el conocimiento de sus métodos de estudio.

Debido a que el presente estudio se muestra un interés en las creencias y las prácticas de escritura, además de la explicación de las creencias de manera general, para el desarrollo del capítulo integramos tanto los modelos de práctica docente que han sido reconocidos como las pautas generales que siguen los profesores en las prácticas educativas cotidianas como la relación entre pensamiento y práctica docente.

Tal como se podrá constatar en la primera parte del capítulo, el estudio de las creencias tiene dos dimensiones de estudio, la primera de espectro generalista que

ha sido aplicada en diferentes contextos y la segunda que se realiza en ámbitos específicos; en este sentido, se presentan los estudios que se han realizado en torno a las creencias de escritura dentro del enfoque cognitivo-constructivista y los estudios de las creencias que subyacen a las prácticas de escritura especialmente en la universidad desde la aproximación sociocultural. Ambos trabajos aportan elementos importantes al campo de estudio de la escritura y recuperan la propuesta de la alfabetización académica como el motor de cambio para la enseñanza de la escritura en los diferentes ciclos académicos, incluidos los universitarios.

### **3.2 Creencias y Pensamiento del Profesor**

A partir de la década de los sesenta, la investigación cognitiva, de manera general ha estudiado las representaciones mentales las cuales incluyen nociones, juicios, creencias, teorías, cuyo papel en el pensamiento cotidiano es organizar la vida de las personas para propiciar la relación con su medio (Morales 1994). En el campo de la educación particularmente en Estados Unidos tienen lugar una serie de trabajos que fundan la línea de investigación sobre lo que se denominó como el paradigma del pensamiento del profesor (Teacher Thinking). En 1974 el Instituto Nacional de Educación a través de la Sexta Comisión sobre la enseñanza, propone el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento docente como un elemento indispensable para comprender en qué consiste el proceso de enseñanza educativa. En 1976, se funda en Michigan el Instituto de Investigación de la Enseñanza y en 1983 se integra la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (Núñez 2007). No obstante, el término pensamiento del profesor derivó en una diversidad de términos tales como cognición del profesor, concepciones, perspectivas, constructos (Monroy y Díaz 2004). El punto de encuentro entre los diferentes términos es que hacen referencia al conjunto de creencias, pensamientos que los docentes poseen respecto a los aspectos constitutivos de la práctica educativa.

De esta manera, el estudio de las creencias de los profesores desde hace más de cuatro décadas ha despertado el interés de la comunidad científica internacional, hoy en día constituye un objeto de estudio con marcos teóricos y metodológicos propios,

algunas de las interpretaciones que señalan la importancia del estudio del pensamiento docente se describe bajo la autoría de diferentes investigadores, a saber:

- Para Clark y Peterson, (1990) el estudio del pensamiento docente tiene como finalidad hacer explícitos los marcos referenciales que los profesores utilizan.
- Laplante (1997) indica que las creencias de los profesores son importantes pues revelan y ayudan a comprender cómo es que los docentes enseñan y en consecuencia cómo aprenden los alumnos, además en su opinión, las creencias se correlacionan con las estrategias de enseñanza.
- Monroy y Díaz, (2001) afirman que: el pensamiento del docente integra un conjunto de creencias, teorías implícitas por medio de los cuales el profesor da sentido a sus funciones educativas.
- Pozo (2006) señala que sólo reconociendo y modificando la forma en que los propios docentes conciben la actividad docente y la actividad discente de los alumnos, se lograría una mejor comprensión y enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las disciplinas.

### **3.2.1 Caracterización de las creencias**

Como puede notarse existe una diversidad de términos para hacer alusión al pensamiento del profesor condición que dio pie a una revisión teórica exhaustiva, realizada por Kane, Sandretto & Heath (2002). Estos autores analizaron el constructo de cognición dentro del campo de la enseñanza en profesores universitarios y concluyeron que el término hace referencia a conocimientos, creencias y pensamientos de los docentes; por otro lado, el término cognición incluye los diferentes momentos que integran la práctica educativa tales como la planeación, instrucción y la reflexión sobre la práctica, por lo que puede ser un concepto confuso para el análisis del pensamiento del profesor y por último, otro de los hallazgos fue la diversidad de términos existentes en la literatura para referirse a la cognición tales como: actitudes, valores, opiniones, ideología, concepciones, creencias, percepción, teorías personales, teorías implícitas, procesos mentales internos, sistemas conceptuales, creencias epistemológicas. Con base en la revisión realizada por Kane

et al (2002), resaltamos dos aspectos que nos parecen importantes: el primero es que el constructo de pensamiento o cognición del profesor hace referencia a procesos internos de pensamientos conscientes o inconscientes que guían la práctica docente; no obstante, no son del todo evidentes para el profesor; el segundo reconoce que es un constructo que engloba a otros, de entre los cuales los que han ganado mayor aceptación son: *creencias y conocimientos* o constructos que relacionan ambos términos sin establecer diferencias explícitas entre ellos como es el caso de las *teorías implícitas* o las creencias epistemológicas que relacionan el conocimiento y la forma en que este se adquiere (Parra, 2010). También es posible identificar que estos constructos poseen su propia ambigüedad teórica, por ejemplo, el uso de los términos concepciones y creencias como sinónimos o la dificultad que entraña distinguir entre creencias y conocimientos.

A partir del paradigma del pensamiento del profesor como el constructo más general bajo el cual se asume el estudio de los procesos de pensamiento consciente o inconsciente que guían la práctica docente, en este momento nos enfocaremos al desarrollo y estudio del concepto de *creencias* por tener mayor presencia y utilidad teórica y adecuarse a los objetivos de nuestra investigación. Al respecto Pajares (1992) señala que la utilización del termino creencias en diversos campos de estudio propició una variedad de significados, la búsqueda de un consenso en su definición ha sido una tarea compleja, no obstante; los investigadores han logrado algunos acuerdos generales para evitar reduccionismos o confusiones, en los que se establece que las creencias son representaciones psicológicas con alto grado de verdad para quien las emite, guían el comportamiento, mantienen dependencia al contexto y están conformadas como sistemas (Pajares, 1992). Además como principales características funcionales las creencias en primera instancia, actúan como verdaderos filtros a través de los cuales los individuos adquieren una visión del mundo y segundo, juegan un rol causal en la toma de decisiones (Hernández, 2017).

Dada la importancia del concepto de creencias, se han hecho esfuerzos teóricos por otorgarle la jerarquía de constructo principal (no como parte de otro constructo integrador) con su propia nomenclatura y caracterización conservando la relación con otros constructos, por ejemplo conocimientos o concepciones, de esta manera es que

la comprensión del constructo de creencias contempla la naturaleza de las mismas, su organización en sistemas y la diferenciación entre creencias y conocimientos.

Respecto a la naturaleza de las creencias, los teóricos especialistas mantienen consenso al referir que son creadas a través de procesos de enculturación y construcción social. Por su parte Van Fleet (1979) especifica que la transmisión cultural tiene tres componentes, 1) la enculturación la cual involucra el aprendizaje incidental a través de la observación, participación e imitación de los elementos culturales presentes en su mundo personal; 2) la educación, con un propósito de aprendizaje definido, tanto formal como informal cuyo propósito es proveer los elementos requeridos culturalmente y 3) enseñanza y aprendizaje de procesos específicos que toman lugar fuera del hogar. Es así que los individuos incorporan otras ideas y las creencias son adoptadas y generalmente permanecen inalterables a menos que exista un proceso deliberado de cambio (Lasley, 1980).

Con relación a la conformación de las creencias como un sistema, es una metáfora que ha sido utilizada para estudiar y describir su estructura organizativa, un sistema de creencias se concibe como una estructura cognitiva que es dinámica y se reestructura constantemente. Por otro lado, Green, (1971, citado en Parra, 2010) identifica tres dimensiones del sistema de creencias, a saber: 1) las creencias mantienen interdependencia con otras creencias; 2) existen dos tipos de creencias: centrales o periféricas, las primeras están fuertemente arraigadas ; las segundas, son más susceptibles a ser modificadas y 3) las creencias se conforman en grupos los cuales se “fortalecen” mutuamente. Para Pajares (1992) un sistema de está integrado por creencias, valores y actitudes, las cuales se construyen en torno a una situación u objeto convirtiéndose de este modo en predisposiciones para la acción, es decir, se manifiestan en una actitud. Las creencias también pueden transformarse en valores que de manera simultánea funcionan como creencias.

La conformación de las creencias como sistemas ha sido enunciado de esta manera, debido a que las creencias no actúan de forma aislada, sino que se agrupan en constelaciones, para referirse a este conglomerado algunos autores han utilizado los terminos de modelos conceptuales (por ejemplo, Schraw y Bruning, 1996, y

Hernández, 2006) o bien como teorías implícitas (Hernández, 2008, 2012) el concepto de teorías implícitas posee tres características principales: 1) es un concepto de amplio espectro que incorpora a la dimensión cognitiva, la dimensión cultural para explicar la construcción del conocimiento cotidiano; 2) manifiesta una concepción dinámica y flexible de la mente superando así las restricciones de la teoría de esquemas y 3) las teorías implícitas cumplen la función de conectar e integrar tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias como la conexión de estos con la acción (Marrero, 2009).

Además de lo anterior, las teorías implícitas, se denominan teorías porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna guarda distancia de la estructura que mantienen las teorías científicas. Las teorías implícitas, en este sentido, son unidades organizativas del conocimiento social, son un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias y elaborar planes de acción en torno a metas (Rodrigo, 1998).

Las teorías implícitas no son hipótesis sobre el mundo, sino que actúan como verdaderas creencias que las personas se atribuyen como propias y pueden llegar a formar parte de su autoconcepto. Su carácter "implícito", significa que, no es accesible a la conciencia, confiere a las teorías del hombre, una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en sus visiones sobre el mundo. Ésta acción característica hace que su construcción no resulte un ejercicio meramente intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente en un medio que es eminentemente social (Rodrigo, 2000).

En suma, las teorías implícitas son un conjunto organizado de conocimientos que adquirimos de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones.

Respecto a la diferenciación entre creencias y conocimientos Pajares (1992) y Kane et al (2002) , expresan que es complejo distinguirlos dada la relación estrecha entre

ellos, los profesores otorgan a sus creencias una jerarquía de conocimientos. La importancia de estudiar ambos constructos parte de la consideración del importante papel que juegan en la enseñanza; los conocimientos y las creencias conforman dimensiones diferentes de una misma estructura cognitiva y adquieren mayor o menor relevancia según la tarea que desempeñe el profesor (Putnam & Borko, 2000). No obstante, al hacer una distinción encontramos que el conocimiento del docente puede identificarse a partir de las proposiciones factuales y los entendimientos que informan sobre la acción, mientras que las creencias se definen como una representación de la información que la persona elabora acerca de un objeto, persona, situación, de sí mismo y de su ambiente.

De acuerdo con Parra (2010) al comparar los conocimientos con las creencias bajo las categorías de validez y componentes afectivos, encontramos que los conocimientos deben alcanzar una condición de verdad donde hay un consenso, es posible someter a juicio dicho conocimiento y es emocionalmente neutro; mientras que las creencias se elaboran independientemente de su validez y pueden ser justificadas con argumentos que no necesariamente mantienen consenso y validez, de hecho no requieren consistencia interna dentro del sistema de creencias y mantienen un alto grado de afectividad. Para Ernest (1989) el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento, mientras que la creencia es el resultado de los afectos, pero las creencias también tienen un menor pero significativo componente cognitivo, residen en la memoria episódica, que es conformada por medio de experiencias o recursos culturales de transmisión de conocimientos.

Un asunto que ha sido motivo de polémica es la consideración de las creencias o el conocimiento como predictor del comportamiento, Ernest (1989) afirma que las creencias son más influyentes que el conocimiento en determinar cómo las personas definen, planifican actividades y por lo tanto son mejores predictores del comportamiento.

Para Dewey (1993) el proceso en el que una creencia se convierte en conocimiento, plantean que una creencia no dispone de certeza, no cuenta con pruebas suficientes pero se confía en ella como para considerarla conocimiento que puede ser

cuestionada en el futuro, el principal motor de cambio de una creencia se encuentra en el pensamiento reflexivo, al cuestionar una creencia heredada por la cultura, la tradición, puede ocurrir un proceso de reestructuración de tal manera que la creencia adquiere un estatus de conocimiento; esta manera de concebir las creencias y los conocimientos hacen referencia a que las creencias pueden convertirse en conocimientos o visto en sentido inverso que los conocimientos fueron en un principio creencias (Ver Tabla 3.2.1)

**Tabla 3.2.1**

Diferencias entre creencias y conocimientos (adaptado de Parra, 2010)

<b>Creencias</b>	<b>Conocimientos</b>
Son independientes a su validez y pueden justificarse con razones no consensuadas	Satisfacen una condición de verdad, Existen consensos para juzgar su validez
Se basan en evaluaciones y juicios	Se basan en hechos objetivos
Son construidas culturalmente o por tradición no se cuestionan, no se intentan comprobar	Comenzaron siendo creencias que fueron cuestionadas por medio del pensamiento reflexivo
Sus componentes afectivos y evaluativos son fuertes	Son emocionalmente neutros
Son dinámicas, al ser cuestionadas, pueden sufrir reestructuraciones y pueden convertirse en conocimientos.	Son más estables, su reestructuración fortalece el núcleo de conocimiento
Las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, pueden ser inferidas a partir de lo que las personas expresan	Su estudio se realiza directamente

De acuerdo con los argumentos expuestos hasta el momento, apuntamos la potencialidad que posee el constructo de creencias en el estudio del pensamiento del profesor, las creencias entendidas como una representación psicológica, con alto grado de verdad para quien las emite se constituyen como un sistema que actúa como filtro en la toma de decisiones y en ese sentido juegan un rol causal en el comportamiento; la naturaleza social bajo la que se desarrollan, además del componente afectivo que poseen, hacen de las creencias un referente sobresaliente para el estudio del pensamiento del profesor y las prácticas educativas que desarrolla en el aula. A continuación, presentamos una revisión sobre las estrategias metodológicas que se han utilizado para su estudio y la relación con la práctica docente.



### 3.2.2 Práctica educativa

En el entendido de que no podemos ni pretendemos agotar el tema, abordaremos de manera breve los modelos explicativos de la práctica docente que iniciaron desde el siglo pasado y continúan produciendo información sobre los principales factores que intervienen en el proceso de enseñanza y resultan de interés para nuestro estudio.

Pérez (1989) presentó un análisis de las investigaciones producidas en el campo de la enseñanza, su interés fue la identificación de modelos conceptuales subyacentes a dichas investigaciones y que orientan el conocimiento de los factores que intervienen en la vida en el aula; el análisis presentado por Pérez sentó la bases para la categorización de los diferentes modelos explicativos sobre la práctica docente, actualmente dichos modelos han evolucionado de acuerdo con el contexto histórico cultural en el cual se desarrollan. Cabe señalar que los modelos explicativos identificados no se manifiesta en forma pura, encontramos rasgos de distintos modelos en las prácticas docentes; sin embargo, la prevalencia de un mayor número de características de un modelo respecto a los demás, orienta su definición y lo distingue de otro.

De acuerdo con De Vicenzi (2009) Las dimensiones que han sido contempladas en el estudio de la práctica educativa son:

- Planificación
- Estructuración metodológica
- Contenido de la enseñanza
- Interrelaciones entre docente y alumno
- Procedimientos de evaluación
- Organización de la vida en el aula
- Tipo de tareas académicas

A partir de los modelos señalados por Pérez (1989) y los enfoques de enseñanza reconocidos por Fenstermacher y Soltis (1998) se identifican tres configuraciones de la práctica docente: 1) *práctica docente como actividad técnica*, es un modelo

prevaleciente entre las décadas de los años cuarenta y sesenta del siglo anterior. Este modelo establece la relación entre la actuación docente y su efecto sobre los estudiantes, la actividad del docente es dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de técnicas específicas, el profesor es considerado como un operario técnico dentro del salón de clases. 2) *práctica docente como comprensión de significados*, de la mano de las propuestas de la psicología cognitiva, la actividad docente bajo esta aproximación es concebida como el resultado del pensamiento del profesor, es decir, la manera en que el profesor configura su intervención en el aula; esta aproximación también considera el uso de estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos para procesar la información y 3) *la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales*, este modelo aborda la enseñanza desde una perspectiva global, subyace el modelo pedagógico ecológico, el objetivo es identificar la complejidad de variables que intervienen en la interacción del ámbito educativo en un sentido amplio que a su vez determina la vida cotidiana en las aulas (Núñez, 2007).

Para este modelo tanto el profesor como el alumno son concebidos como participantes activos y la interacción producida dentro del salón de clases produce una influencia recíproca, un elemento distintivo de éste modelo es que reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes; por otro lado, la estructura social de participación hace alusión a la normatividad y patrones culturales explícitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula, en tal contexto se define el nivel de participación de los alumnos, el rol que asume el docente y el nivel de regulación de los intercambios, entre otros aspectos De Vicenzi (2009). Es importante expresar que cada uno de los enfoques reseñados mantuvieron su hegemonía en distintos periodos, aún mantienen presencia y han significado un campo de tensión para los campos de la formación y evaluación docentes.

Respecto a la investigación del docente como sujeto de estudio Carlos (2005) citado en Parra 2010) identificó dos perspectivas, una de ellas considera al docente como “tomador de decisiones” la otra como “profesional reflexivo”. El docente como tomador de decisiones es una perspectiva que ofrece poca información de lo que ocurre dentro del aula, los análisis bajo esta aproximación no discriminan cuáles decisiones son más

útiles para el aprendizaje de los alumnos y la consideración de que no siempre las decisiones tomadas por el docente se presentan en el plano consciente. En contraposición, el profesor conceptualizado como un profesional reflexivo que construye significados por medio de una reflexión activa de sus creencias y conocimientos ha cobrado mayor reconocimiento y relevancia dado que aporta una visión integral de la acción del docente, esta perspectiva reconoce el potencial del pensamiento docente en la explicación de sus acciones.

### **3.2.3 Pensamiento y acción del docente**

Con relación a la vinculación entre el pensamiento y acción del maestro, donde la toma de decisiones está en función de las creencias y conocimientos de los maestros encontramos dos modelos interesantes que presentaremos de forma breve.

El primer modelo fue desarrollado por Clark y Peterson (1990) denominado modelo del pensamiento y acción del maestro. Los autores argumentan que la conducta de los docentes y alumnos mantienen una relación cíclica, donde dicha relación no tiene una dirección causal, ocurre una influencia recíproca, por ello es que las decisiones son consideradas como interactivas y de manera conjunta con la planeación de clase, las creencias y pensamientos conforman el dominio que integra los procesos de pensamiento del docente. Los autores categorizaron tres tipos de planeación (anual, semanal, diaria) así como las funciones que le otorgan los docentes tales como la reducción de incertidumbre y ansiedad, el aprendizaje del contenido a enseñar y la estrategia didáctica para la presentación del contenido. Por otro lado, los pensamientos y decisiones del docente tienen el objetivo de modificar sus planes o conducta dentro del salón de clases. En la investigación realizada por los autores encontraron que la mayoría de los pensamientos de los profesores se centra en los alumnos y en menor medida piensan en su actuación, de esta manera concluyen que los profesores toman decisiones con base en lo que perciben en los alumnos más que en su propia instrucción, es decir, la toma de decisiones del profesor mantiene un sentido disciplinario importante. Los procesos cognitivos identificados en los profesores fueron: percepciones, interpretaciones, previsiones y reflexiones durante la práctica docente.

El segundo de ellos denominado como modelo de enseñanza en contexto desarrollado por Schoenfeld (1999) parte de una base cognitiva, su objetivo es identificar las metas, creencias y conocimientos como elementos principales que interactúan en la producción de decisiones y acciones que ocurren durante la enseñanza. El modelo considera dos supuestos básicos: la imagen de la lección (situación imaginada por el docente producto de la experiencia, incluye el conocimiento que tiene de los estudiantes las posibles dificultades y estrategias con las cuales pudiera resolver las posibles contingencias) y las metas del docente; es decir, lo que el docente pretende alcanzar en un momento determinado de la clase. El modelo de enseñanza en contexto pone el acento en la relación entre las creencias, conocimientos y metas del maestro con relación a la toma de decisiones en un nivel explicativo, intenta reconocer las razones por las que se toman las decisiones (Parra 2010).

Hasta el momento el itinerario realizado por el estudio del pensamiento del profesor, la caracterización del constructo de creencias como el eje de análisis entre las ideas y prácticas que desarrolla el profesor en el aula nos permite fundamentar su uso para la investigación que se desarrolla aquí; no obstante, dados los objetivos de trabajo, es necesario profundizar sobre el estudio de las creencias circunscritas al campo de la escritura, información que abordaremos en los siguientes apartados.

### **3.3 Creencias en el campo de la escritura**

Tal como ha sido señalado en los capítulos anteriores, el estudio de la escritura académica se ha establecido como un campo de estudio sólido; desde la mirada cognitiva – constructivista el énfasis ha sido colocado en los aspectos procesuales y procedimentales, desde la óptica sociocultural los esfuerzos han sido dirigidos a la investigación de los aspectos socio-funcionales y su interacción con el contexto social y las comunidades discursivas donde participan los escritores (Hernández, 2017); sin embargo, aún quedan aspectos por indagar, especialmente los referidos a las creencias y prácticas que la escritura tiene dentro de las instituciones académicas; en el caso de México, además, Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez (2013), apuntan la urgencia de aumentar la producción de investigación en el nivel medio superior, y contemplar como población de estudio tanto a estudiantes como profesores.

En los siguientes apartados presentaremos tres grandes líneas de investigación que aunque están interrelacionadas para propósitos de organización y presentación de las ideas los abordaremos en tres rubros: 1) identificación de creencias de escritura en los estudiantes; 2) las creencias con relación a la ejecución en los textos producidos y 3) las creencias relacionadas con las prácticas que son utilizadas en las comunidades académicas.

### ***3.3.1 Identificación de creencias de escritura en los estudiantes***

Para el estudio de las creencias, tal como fue descrito en la primera parte del capítulo, se ha desarrollado una línea de investigación que ha estudiado temas generales tales como las creencias sobre el aprendizaje, enseñanza, evaluación (Pozo et al 2006, Hernández & Maquilón 2010), el desarrollo de teorías epistemológicas acerca del conocimiento y su relación con el aprendizaje (Hofer & Pintrich, 1997) otros trabajos han integrado los conocimientos y creencias dado que se agrupan en constelaciones y le han denominado teorías implícitas y han sido estudiadas en temáticas tales como la planificación educativa (Macchiarola & Martin 2007), las creencias, conocimientos y emociones de docentes de matemáticas (Parra, 2010), las teorías implícitas de los niños, estudiantes de secundaria, ciclos medios y universitarios respecto al aprendizaje general y sobre algunas disciplinas específicas como la música, matemáticas, dibujo (Pozo et al 2006).

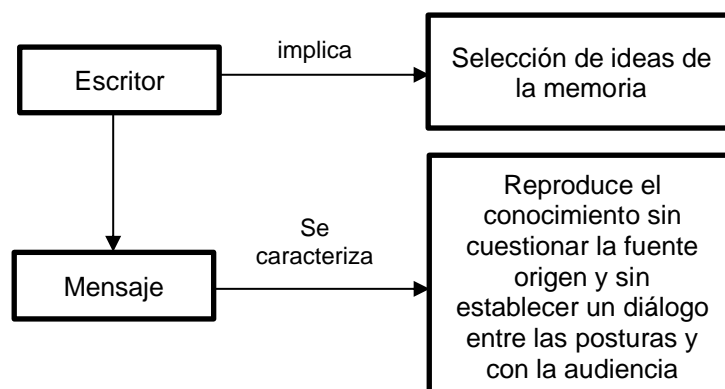
Por otro lado, de forma más reciente ha surgido el interés por estudiar las creencias circunscritas a ámbitos específicos tales como la lectura y la escritura (White y Bruning, 2005) y los textos (Hernández, 2006). En este sentido, los estudios pioneros en el campo de la escritura fueron los desarrollados por G. Schraw y R. Bruning. Estos autores, iniciaron sus trabajos en la década de los noventa en el dominio de la lectura crearon un inventario para identificar creencias transmisionales y transaccionales (Schraw & Bruning, 1996), posteriormente continuaron su investigación en la actividad de escritura utilizando la aproximación teórica y metodológica aplicada en los estudios de lectura; los autores consideraron importante identificar las creencias existentes en

la escritura dado el posible papel mediador que éstas tienen en el proceso de escritura; derivado de esta identificación las aportaciones son amplias por ejemplo, la posibilidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en mejores escritores además, considerada una tarea crítica en las metas educativas; otro es el papel importante que tiene la escritura en el desarrollo conceptual y lingüístico de los estudiantes; en este sentido la identificación de las creencias subyacentes al proceso de escritura significa un paso importante hacia el reconocimiento de la relación entre las creencias y la calidad de los textos producidos (White & Bruning, 2005).

A partir de la aplicación del Inventario de Creencias de escritura (Writing Beliefs Inventory WBI) bajo tres situaciones experimentales, los autores presentan la evidencia de creencias transmisionales y transaccionales, Los individuos que poseen creencias *transmisionales* conceptualizan la actividad de escritura como un acto unidireccional en el que la participación del escritor puede describirse como un intermediario, transmitiendo la información al posible lector (ver Figura 3.2.1), las creencias transmisionales son simples, estáticas y poco elaboradas, los escritores capturan directamente los pensamientos y los comunican al mensaje (Perry, 2011).

**Figura 3.2.1**

Modelo creencias transmisionales (adaptado de Perry, 2011)

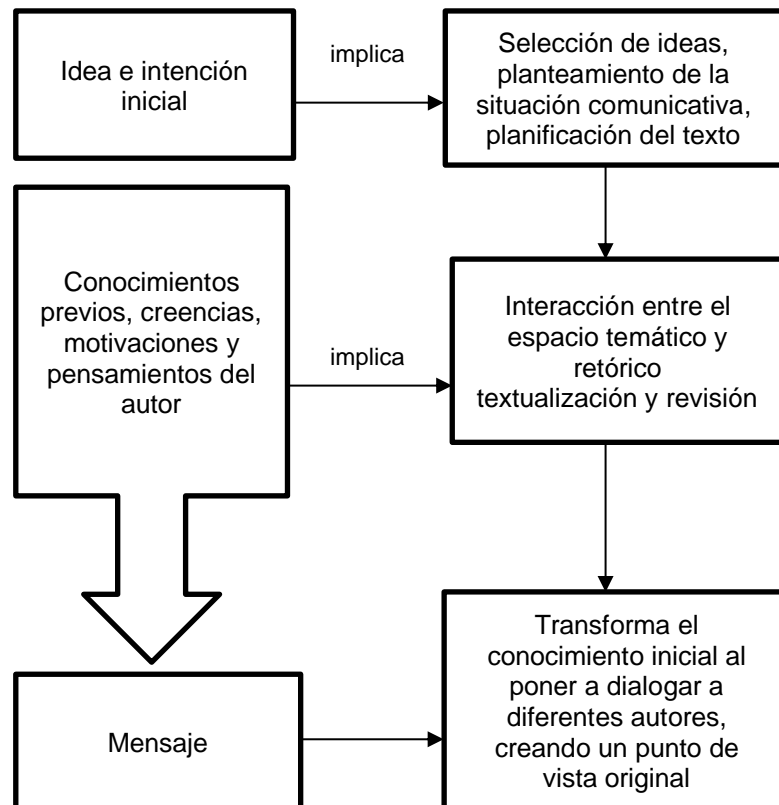


En el otro extremo, los individuos que poseen creencias *transaccionales* de escritura se caracterizan por ser complejas, dinámicas, conducen a comprender el proceso de escritura como una actividad transformadora, van más allá de la información conocida previamente (ver Figura 3.2.2). En tal sentido, se supone que el escritor que posee creencias transaccionales se involucra cognitivamente y afectivamente en mayor medida al

producir un texto. Por otro lado, la investigación permitió establecer la relación de dichas creencias con la calidad de los textos producidos y la consideración de que la toma de conciencia sobre dichas creencias contribuye al estudio sobre los factores motivacionales implicados.

### Figura 3.2.2

Modelo creencias transaccionales (adaptado de Perry, 2011)



A las categorías de creencias propuestas por White y Bruning, Hernández (2017) plantea dos acotaciones, la primera hace alusión a que en los dos tipos de creencias identificadas existe una diferencia de complejidad en cuanto a la elaboración cognitiva implicada, dicha complejidad (identificada en mayor medida en las creencias transaccionales) pudiera involucrar una mayor toma de conciencia; sin embargo, no se cuenta con una evidencia contundente. La segunda acotación, es la relación existente con los modelos propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987) “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” como un marco explicativo del tipo de procesamiento que se sigue cuando escriben los escritores novatos y los expertos; sin embargo, a pesar de que la relación es aceptada por los autores la diferencia se

ubica en que la propuesta de White y Bruning se orienta a la dimensión de creencias y no a la de procesos como es el caso de los modelos propuestos por Bereiter y Scardamalia.

### ***3.3.2 Creencias de escritura y su relación con la ejecución en tareas de escritura y el aprendizaje***

La búsqueda de interpretaciones sobre el papel que desempeñan las creencias en la actuación de los estudiantes cuando realizan actividades escritas; así como, los procesos de aprendizaje que ponen en marcha cuando enfrentan tareas de escritura y el nivel de aprendizaje que consiguen ha dado pie a diferentes estudios procedentes principalmente de marcos teóricos como la metacognición, la fenomenografía y el aprendizaje social (Villalón & Mateos, 2009). A continuación presentaremos algunos de ellos.

El trabajo realizado por Villalón y Mateos (2009) indagó sobre las concepciones de escritura académica que poseen alumnos de secundaria y universidad, el estudio se realizó por medio de una escala que categoriza tres dimensiones de la escritura (usos y funciones, planificación y textualización y revisión y modificaciones) en dos niveles: reproductiva y transaccional, los resultados manifiestan que los alumnos de secundaria en general se ubican dentro de una concepción reproductiva a diferencia de los estudiantes de universidad que se aproximan más a la concepción epistémica; en un análisis por cada dimensión estudiada, los resultados indicaron que en la faceta de planificación y textualización los estudiantes de ambos niveles tienen una concepción menos epistémica, las investigadoras interpretan que éste resultado podría estar relacionado con el hecho de que dentro del salón de clases es poco frecuente que los profesores den orientaciones sobre lo que se quiere decir, cómo considerar a la audiencia, o cual es el objetivo que se persigue con el texto. Otra reflexión interesante que reportan las autoras del estudio es que una de las razones por las que la escritura no se emplea de manera epistémica en las escuelas se debe a que básicamente los alumnos la conciben como un mero vehículo de transmisión de información.



Por su parte Mateos, Cuevas, Martín, E; Martín, A; Echeita, y Luna (2011) examinaron las relaciones entre las creencias epistemológicas de la lectura y escritura y la elaboración en una tarea de escritura que implicó la argumentación basada en la lectura de dos textos que presentaban perspectivas opuestas, el estudio se realizó con la participación de 118 estudiantes universitarios de psicología. Los resultados encontrados para la dimensión de lectura y escritura indicaron que existe una relación entre ellas, los estudiantes que consideran que el significado de un texto se construye dependiendo de las metas e intenciones bajo las cuales se aproxima al texto, también consideran la escritura como un proceso personal que implica la construcción de textos críticos; es decir, creencias de escritura transaccionales; por otro lado, para los estudiantes que piensan la lectura como un proceso que implica básicamente extraer el significado de los textos, también plantean el papel de la escritura como una forma de transferir el conocimiento de una fuente autorizada al lector (creencias transmisionales). Los autores consideran que los resultados encontrados son particularmente importantes debido a que es un estudio pionero en el estudio de las relaciones que explora, además que sus aportaciones permiten el avance en la caracterización de modelos integrados de creencias de escritura y lectura que ayuden en la comprensión de las relaciones entre estos procesos.

En el estudio conducido por Miras, Solé y Castells (2013) la indagación fue dirigida a las relaciones entre las creencias de los estudiantes acerca de la lectura y la escritura, la calidad de sus escritos de síntesis y el nivel de aprendizaje que logran tras su realización. En el estudio participaron 48 estudiantes del último grado de educación media obligatoria. Los resultados más importantes indican que los estudiantes que son conducidos por creencias principalmente de tipo transaccional respecto a la lectura pero sobre todo a la escritura mostraron un mayor grado de organización textual y un mayor nivel de integración de los contenidos provenientes de diferentes fuentes; este resultado constata los hallazgos de White y Bruning (2005) en el sentido, de que las creencias sobre la lectura y escritura que sostienen los estudiantes son una variable que incide en la calidad de los productos escritos que elaboran. Respecto a la relación entre la escritura del resumen y el aprendizaje logrado, los resultados indican que la integración de información de diferentes fuentes para la elaboración de un producto propio y original son el componente más importante en la explicación del

potencial epistémico de las tareas de lectura y escritura implicadas en la elaboración de la síntesis solicitada a los estudiantes.

La investigación realizada por Errázuriz (2017) indagó las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente en dos regiones chilenas; la recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de un cuestionario de concepciones en torno a la escritura integrado por tres dimensiones: propósitos, usos y funciones; planificación, textualización y revisión, construcción de ideas y dialogicidad y la evaluación de una tarea de escritura por medio de una rúbrica de un ensayo. Dos de los hallazgos principales indican que la formación académica tiene escaso impacto en la transformación de las teorías implícitas y el desempeño con el que los estudiantes ingresan y el segundo constata las investigaciones realizadas por otros autores (Hernández, 2012, Villalón & Mateos, 2009, Mateos et al 2011) sobre la función mediadora que cumplen las creencias en el desempeño en las actividades escritas, esto es, a mayor concepciones transaccionales mejor desempeño, por el contrario a mayor concepciones transmisionales menor desempeño.

Hernández, Sarmiento, Marín, y Balderas (2018) realizaron un estudio sobre las creencias epistémicas de escritura con 193 estudiantes de bachillerato y 202 universitarios de cuarto semestre de licenciatura. Para su realización se aplicó un cuestionario de cinco escalas que indaga sobre la importancia que los estudiantes asignan a los procesos de escritura (planeación, supervisión y revisión de la escritura). Al comparar los puntajes obtenidos en las escalas, los estudiantes universitarios obtuvieron mayores puntajes lo que conduce a interpretar que los estudiantes universitarios poseen una representación de la actividad escrita y de los procesos y estrategias necesarios para su conducción más complejos que los estudiantes de bachillerato, además los estudiantes universitarios consideran que la escritura cumple una función para su aprendizaje.

Otro trabajo realizado con relación a la identificación de las creencias de los alumnos es la investigación efectuada por Navarro y Mora-Aguirre (2019), el objetivo del trabajo es identificar el grado de estabilidad o transformación de las concepciones a

medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria académica. Las teorías implícitas de la escritura académica fueron categorizadas en 6 tipos 1) la consideración de la escritura como transcripción directa de una estructura conceptual previamente construida; 2) la escritura como talento o habilidad individual natural; 3) la escritura como inspiración, alude a la escritura como un momento de inspiración donde es poco necesario considerar los procesos de la escritura o la negociación con otros lectores o escritores; 4) la escritura como habilidad básica, la cual es generalizable a diferentes contextos, no reconoce niveles de dominio, roles de participación y géneros discursivos; 5) la escritura referida a los aspectos normativos de vocabulario y ortografía y 6) la escritura no se enseña, creencia que integra las anteriores; es decir, si la escritura es una habilidad natural, una transcripción que reproduce ideas o un conjunto de normas lingüísticas no requiere de una enseñanza específica en la universidad; una creencia asociada a este tipo de creencias es la idea de que la escritura se aprende por inmersión, es decir, se aprende a través de estar en los cursos académicos sin enseñanza explícita, modelamiento y retroalimentación. El estudio se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario a 8182 estudiantes universitarios que fueron categorizados en tres niveles de acuerdo al momento de la trayectoria escolar en que se encontraban: ingreso, transición y egreso.

Los resultados globales del estudio indican que a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica, algunas creencias se modifican, por ejemplo, los estudiantes ingresan con creencias tales como la escritura conceptualizada en términos de aplicación de normas lingüísticas y transcripción del pensamiento; no obstante, no se identifican con la creencia como habilidad básica. Las creencias de los estudiantes en semestres intermedios mostraron que algunas de las creencias son transformadas de manera parcial como la consideración de la escritura como inspiración y transcripción del pensamiento pero otras se mantienen. Otros hallazgos indican que al concluir los estudios universitarios, un menor número de estudiantes considera necesaria la enseñanza explícita de la escritura, consideran que se aprende solo practicando y que un graduado no requiere el desarrollo de habilidades que le permitan escribir artículos científicos de la disciplina; los autores, refieren como preocupante la consideración de los estudiantes sobre que no es necesaria la

enseñanza de la escritura, tal parece que la experiencia universitaria muestra posibilidades reducidas de enseñanza intencionada de la escritura.

### ***3.3.3 Creencias de escritura y su relación con prácticas y comunidades académicas***

Las tesis centrales sobre el aprendizaje en general consignan que los contextos socioculturales delimitan y dan sentido al mismo (Lave y Wenger, 1991), en el campo de la composición escrita las investigaciones recientes han señalado la dependencia de las prácticas de escritura con respecto a diversos contextos disciplinares (Hernández 2017). En este sentido, el estudio de las prácticas de escritura se realiza a través del acercamiento a la cultura académica de cada comunidad, es decir, al conocimiento de los géneros y tipos textuales que utilizan, lenguajes de diseño, las creencias que consolidan, las actividades escritas que realizan, los propósitos que persiguen; inmersos en cada contexto los alumnos se apropian de los tipos de prácticas de escritura, desarrollan una serie de creencias sobre la misma y adquieren habilidades que su comunidad de práctica les exige (Navarro & Revel 2013). En este sentido, a continuación presentaremos trabajos y sus aportaciones en esta línea de investigación.

Al respecto, Carlino (2006) realizó una investigación predominantemente documental a través de la consulta de los sitios de internet provenientes de las universidades estudiadas, actas de congresos educativos y artículos publicados durante los últimos veinte años por profesores, el objetivo fue indagar sobre las concepciones que subyacen a las prácticas de escritura correspondientes a cuatro subdimensiones: escritura académica, aprendizaje, enseñanza y estudiantes universitarios, la muestra fue integrada por 24 universidades canadienses, 79 estadounidenses, 12 australianas y 10 argentinas.

Los resultados indican que las universidades norteamericanas, australianas y en menor medida las canadienses asumen que en los estudios superiores la escritura es una herramienta necesaria para pensar críticamente, analizando la forma de escritura

para cada disciplina, dicha concepción ha propiciado el desarrollo de políticas institucionales específicas para impulsar la formación docente, la creación de centros de escritura y han creado los apoyos que los alumnos requieren para participar en la cultura escrita en los estudios superiores.

A diferencia del panorama identificado para las universidades angloparlantes, en Argentina, la concepción generalizada indica que la escritura es una práctica omnipresente, pero no es objeto de conceptualización ni de enseñanza, incluso algunos reportes señalan a la lectura y escritura como una factor de reprobación y deserción escolar. De la misma manera, las prácticas dentro del aula parecieran estar dirigidas por dos presupuestos: una enseñanza teórica de la escritura, es decir, la información conceptual sin la posibilidad de ejecutarlo de manera práctica y la idea de que la escritura es un canal para comunicar ideas ya establecidas.

Los datos del estudio fueron obtenidos a través de la revisión de programas de estudio, reglamentos e informes institucionales, materiales elaborados por los centros de escritura para docentes y alumnos, programas de cursos para formación docente, ponencias y artículos sobre el tema; la investigación documental se complementó con entrevistas a los responsables de los programas de escritura de las tres universidades anglosajonas y en general en las cuatro universidades se realizaron conversaciones colectivas con profesores y alumnos. Los resultados generales indican un continuo donde las universidades anglosajonas se ubican en el extremo opuesto de las universidades argentinas (y probablemente las mexicanas), las universidades de Estados Unidos, Australia y aunque en menor medida Canadá suelen ocuparse explícitamente de la escritura en la universidad, por el contrario en la tabla 2, se muestran las concepciones más frecuentes halladas en las universidades argentinas.

**Tabla 3.3.1**

Concepciones más habituales encontradas en las universidades argentinas (tomado de Carlino 2006).

<b>Eje de estudio</b>	<b>Creencias más habituales, que justifican implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad</b>
<b>Naturaleza y función atribuidas a la escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considerada una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto. La escritura es un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales</li> <li>• Es pensada como una vía de comunicar lo que se sabe. Escribir es lo que se hace después de pensar. El conocimiento se produce y luego se escribe</li> <li>• Es concebido en el nivel retórico, por ello, se considera que hay una manera única de hacerlo bien.</li> <li>• Se concibe como labor instantánea</li> <li>• Es entendida como actividad monológica</li> </ul>
<b>Concepción sobre el aprendizaje de la escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad en tanto que producir un texto implica aplicar a cada contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente</li> <li>• Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene</li> </ul>
<b>Concepción sobre la enseñanza de la escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se exige escribir pero no se enseña porque se asume que los estudiantes ya deberían saberlo</li> <li>• Si se enseña a escribir, es a través de una acción remedial fuera del salón de clases</li> <li>• La responsabilidad de la enseñanza es depositada en especialistas</li> <li>• La evaluación escrita está dissociada de la enseñanza: en ella se demanda escribir pero no se orienta cómo. Se solicita escribir para demostrar el saber y no para desarrollarlo</li> </ul>
<b>Concepción sobre los universitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los universitarios son autónomos por ser adultos. Por tanto, no deberían precisar ayudas pedagógicas para leer o escribir.</li> </ul>

El estudio realizado permitió contrastar las prácticas y representaciones de escritura en las universidades estudiadas, los resultados intentan abrir la reflexión y crítica sobre la cultura escrita en la universidad y contribuir a los esfuerzos que las universidades latinoamericanas están realizando. En tal sentido el concepto de alfabetización académica (descrito en el capítulo 2) toma fuerza al poner de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos y por lo tanto es necesario enseñarlos de manera explícita. Esta conceptualización presenta una postura en contra de lo que se ha normalizado en las escuelas y universidades, concepciones tales como de la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica y general, la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior, de la misma manera, mantiene el desacuerdo en que la adquisición de la lectura y la escritura se completen en algún momento. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos,

destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y se escribe plantean siempre la necesidad de su enseñanza a quienes se incorporan a nuevos escenarios que presentan nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Carlino, 2013).

Otro estudio realizado a gran escala y cuyo objetivo fue identificar la manera en que profesores y estudiantes describen sus prácticas cotidianas de escritura y las concepciones que sustentan dichas prácticas en diferentes contextos disciplinares fue aplicado en los países europeos de habla no inglesa en la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA). Los resultados relacionados con las representaciones de los participantes (280 profesores y 1,044 estudiantes provenientes de nueve universidades españolas, pertenecientes a cuatro campos de conocimiento) indican que existen diferencias con relación al área disciplinar, más que con otras variables analizadas (género, lengua materna y nivel de experiencia). Por un lado, el estudio confirma lo que ya se identificaba en estudios previos en el sentido de que tanto profesores como alumnos de las áreas de ciencias sociales y arte consideran que escriben con mayor frecuencia, consideran la escritura como un proceso y reciben o dan mayor retroalimentación que las otras áreas de conocimiento estudiadas (Castelló & Mateos 2015).

Un estudio que confirma los resultados del estudio realizado de Castelló y Mateos (2015) pero en estudiantes mexicanos fue conducido por Martínez, Hernández y Vélez (2018), quienes realizaron una adaptación de la EEEA, la cual se aplicó a 181 estudiantes de psicología ubicados en los primeros y últimos semestres. Los resultados indican que los estudiantes consideran reciben escasa retroalimentación por parte de sus profesores; sobre los géneros discursivos que principalmente utilizan los dos grupos estudiados, los resultados indican que los alumnos de los primeros semestres escriben en mayor medida resúmenes a diferencia de los alumnos de 8º semestre cuya demanda se orienta a textos de mayor nivel de complejidad como pueden ser los ensayos.

A continuación presentaremos estudios que han profundizado en la identificación de las creencias de escritura y su relación con la comunidad disciplinar de procedencia.

Hernández (2012) realizó un estudio de corte cualitativo en dos comunidades disciplinares, Química y Letras, con el objetivo de indagar las teorías implícitas de escritura y los procesos y estrategias empleadas por los estudiantes universitarios. Los resultados indican que las teorías implícitas que los estudiantes sostienen parecen jugar un rol causal en el modo en que los subprocesos de la escritura son conducidos; también se identificaron teorías implícitas diferenciadas para cada comunidad. Los estudiantes de química mostraron una teoría implícita que organiza la escritura a partir del manejo adecuado del espacio del tema; es decir, consideran necesario tener dominio del tema del que se demanda escribir; sin embargo, no consideran la dimensión retórico-comunicativa, dicha teoría implícita fue nombrada por el autor como pre-constructiva. Por su parte, los estudiantes de letras, manifiestan una emergencia de una teoría implícita de escritura denominada constructiva. Una explicación factible a estas diferencias puede ubicarse en la naturaleza disciplinar en la cual se encuentran inmersos los estudiantes, la forma en que se llevan a cabo las prácticas letradas y los géneros discursivos los cuales son distintos para cada comunidad académica.

En otro estudio, Hernández y Rodríguez (2018) estudiaron las creencias y prácticas de escritura de 248 estudiantes de cuatro carreras universitarias: Psicología, Historia, Biología y Filosofía y un grupo de bachillerato. Se aplicó un cuestionario con dos dimensiones, la primera indaga sobre las creencias reproductivo-transmisionales y constructivo-transaccional y la segunda, explora distintos aspectos de las prácticas letradas. Los resultados indican perfiles de creencias diferentes para cada una de las comunidades estudiadas, es probable que en cada comunidad se refuercen determinados tipos de práctica y al mismo tiempo se favorecen distintos tipos de creencias.

Un aspecto menos investigado es el metalenguaje utilizado por cada comunidad discursiva, el metalenguaje de escritura consiste en la integración de elementos



particulares que son utilizados por cada comunidad para comunicar y producir el conocimiento de la disciplina, por lo tanto, el concepto de metalenguaje de escritura es fundamental para la propia actividad de escritura en términos de hacer alusión a ella, describirla e interpretarla. Sobre este tema Hernández, G, Hernández, D y Estrada (2019) realizaron un estudio preliminar con cuatro comunidades universitarias integradas por 30 estudiantes de las carreras de: Lengua y Literatura Hispánicas, Ingeniería Mecatrónica, Diseño y Comunicación Visual y Psicología; por medio de la aplicación de redes semánticas como estrategia metodológica encontraron en lo general que las carreras de Lengua y Literatura Hispánicas y Psicología parecen utilizar un metalenguaje más centrado en aspectos procesuales de la escritura en comparación con los estudiantes de Diseño e Ingeniería donde su metalenguaje se orienta principalmente a los aspectos normativos de la función comunicativa de la escritura.

### **3.4 Comentarios finales**

La importancia del estudio de las creencias de los profesores se fundamenta en la comprensión de la asociación existente entre las creencias y las prácticas que los docentes realizan; la inclusión del profesor como sujeto de estudio ha permitido indagar sobre los diferentes componentes que guían la práctica educativa tales como la planeación, el dominio disciplinario y didáctico; sin embargo, se ha demostrado que las creencias guían consciente e inconscientemente la toma de decisiones y las actividades de los profesores.

Profundizar en el estudio de las creencias como constructo teórico es una tarea compleja debido al entrecruzamiento con otros conceptos tal es el caso de los conocimientos, representaciones, teorías implícitas, además de la dificultad que implica establecer cuál de ellos y en qué momento se ponen en marcha durante la actividad docente, es claro que la utilización de las creencias como eje de análisis implica para al investigador un fuerte trabajo de conceptualización y delimitación del objeto de estudio y el establecimiento de unidades de análisis precisas.

Con relación al estudio de las creencias, la aproximación cognitivo-constructivista cuenta con evidencia que permite conocer la configuración de sistemas de creencias que subyacen a la conceptualización y ejecución de las tareas de escritura en estudiantes de diferentes niveles escolares, además ha permitido conocer la relación existente entre las creencias y la calidad de los productos escritos obtenidos. Por otro lado, desde la mirada sociocultural se cuenta con investigaciones valiosas que dan cuenta de las creencias que subyacen a las prácticas de escritura en diferentes comunidades discursivas, poniendo en evidencia la interrelación entre el aprendizaje y los contextos de desarrollo.

Por último, cabe señalar, la necesidad de continuar las aportaciones al campo de estudio de la escritura académica, especialmente en las creencias y prácticas que realizan los profesores, en diferentes momentos se ha señalado la ausencia de investigación en este rubro, es importante reconocer la actividad docente como el primer eslabón de la cadena en la enseñanza y aprendizaje de la escritura especialmente en su dimensión epistémica.

## **Capítulo 4. Método de Investigación**

### **4.1 Planteamiento del problema**

La presente investigación tiene como propósito central indagar sobre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que sostienen los docentes de bachillerato universitario provenientes de tres academias. En tal sentido, la problemática central de la investigación se estructura por medio de cuatro preguntas centrales que se presentan a continuación:

1. ¿Qué tipo de creencias sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica sustentan los docentes de las academias de ciencias experimentales, histórico-social y taller de lenguaje y comunicación?
2. ¿Cómo se relacionan las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación que poseen los profesores independientemente de la academia de procedencia?
3. ¿Existen diferencias entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que sustentan los profesores de acuerdo con su área académica de procedencia?
4. ¿Cuál y que tipo de relación existente entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica y las prácticas de escritura que realizan los profesores en el aula?

### **4.2 Los objetivos de la investigación**

1. Identificar las creencias del aprendizaje, la enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que poseen profesores de bachillerato.
2. Identificar las posibles relaciones entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre escritura académica que poseen los profesores de bachillerato.
3. Identificar y comparar las posibles diferencias entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que poseen los profesores de bachillerato de acuerdo con su área académica de procedencia.

4. Identificar y analizar la posible relación entre las creencias de escritura académica y las prácticas de enseñanza y evaluación realizadas por los profesores de las tres áreas estudiadas.

### 4.3 Método de investigación

#### 4.3.1 Participantes del estudio

Se trabajó con una muestra de 75 profesores provenientes de las academias de ciencias experimentales, histórico-social y taller de lenguaje y comunicación y 312 alumnos de los tres grados de bachillerato. Las características y distribución de los participantes se presenta de acuerdo con la participación que cumplieron en las técnicas de investigación aplicadas.

#### Participantes profesores

Para el Cuestionario de Literacidad Académica (CUDLA), participaron 60 profesores de acuerdo con la siguiente distribución:

**Tabla 4.1**

Participantes cuestionario de literacidad académica

Área de procedencia	Número de Profesores	Asignaturas que imparten
Ciencias Experimentales	20 profesores	Psicología (5) Biología (4) Química (7) Física (4)
Histórico – Social	20 profesores	Historia (15) Filosofía (5)
Talleres de Lenguaje y comunicación	20 profesores	Taller de lenguaje e iniciación a la investigación documental (18) Griego y Latín (2)

Las características de los 60 profesores participantes en el cuestionario de literacidad académica son las siguientes:

**Tabla 4.2**

Características generales de los profesores participantes en el CUDLA

Grado de estudios	Género	Edad	Años de experiencia docente
Licenciatura: 22	Mujeres: 28	Rango: 24-69 años	Rango 2- 43 años
Maestría: 34	Hombres: 32	Moda: 59 años	Moda: 15 y 25 años
Doctorado: 3		Mediana: 43 años	Mediana: 17.5 años
Post doctorado: 1		Media: 45	Media: 17.8 años

Los profesores participantes de las entrevistas a profundidad fueron 15, con las siguientes características:

**Tabla 4.3**

Participantes en las entrevistas a profundidad

Academia	Características de los participantes
<b>Ciencias experimentales</b>	Cinco profesores, tres de química, uno de física y uno de biología, con un rango de experiencia docente de 8 - 19 años. Tres hombres y dos mujeres. Rango de edad de 36 - 44 años.
<b>Histórico-social</b>	Cinco profesores, dos de historia universal e historia de México, uno de economía, uno de antropología y uno de ciencias políticas. Rango de experiencia docente de 6 a 27 años. Todos del género masculino. Rango de edad de 34 - 62 años.
<b>Taller de Lenguaje y comunicación</b>	Cinco profesores, cuatro de TLRIID y uno de taller de diseño y comunicación visual. Rango de experiencia docente de 9-29 años. Cuatro mujeres y un hombre. Rango de edad de 38 - 56 años.

### Participantes alumnos

En el Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC) participaron 300 alumnos del CCH Plantel Sur, la muestra fue seleccionada al azar y sus características son las siguientes:

**Tabla 4.4**

Participantes CIGEC

Semestre	Número de participantes	Rango de edad	Género	
			Femenino	Masculino
2º	100	15-16 años	61	39
4º	100	17-18 años	52	48
6º	100	18-20 años	46	54

Para las entrevistas a profundidad participaron 12 estudiantes los cuales se dividieron en dos grupos; no obstante, pertenecen al mismo semestre con las siguientes características:

**Tabla 4.5**

Participantes entrevistas a profundidad

<b>Grupos</b>	<b>Características de los participantes</b>
<b>Grupo 1</b>	6 estudiantes de sexto semestre del turno vespertino, 4 regulares y 2 con cuatro asignaturas reprobadas. Mitad hombres y mitad mujeres. Edad promedio: 18 años y 8 meses.
<b>Grupo 2</b>	6 estudiantes de sexto semestre del turno vespertino, 4 regulares y 2 con tres asignaturas reprobadas. 4 mujeres y tres hombres. Edad promedio: 19 años y dos meses.

### **4.3.2 Escenario**

La investigación se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. Las instalaciones están distribuidas en 12 hectáreas de terreno, la población inscrita es de 13,000 estudiantes, distribuidos en dos turnos, 7:00-13:00 hrs para el turno matutino y 15:00-21:00 hrs para el turno vespertino. Se utilizaron salones para la aplicación del instrumento dirigido a alumnos, el instrumento para profesores fue aplicado en la sala de planeación para profesores (ubicada en la planta alta de la biblioteca) y en las academias (espacio donde los profesores acuden durante las horas libres) el lugar cuenta con mesa de trabajo, lockers y área de cafetería. Las entrevistas grupales tanto de profesores como de alumnos fueron realizadas en salas de juntas para profesores.

### **4.3.3 Estrategias de recolección de datos**

Como es sabido en cada técnica de investigación conviven de manera inevitable ventajas y desventajas, por ello un recurso válido es utilizar distintas técnicas que en conjunto permitan obtener una *evidencia convergente*, la cual proporciona una mayor solidez empírica a los datos recolectados, al mismo tiempo que aporta validez ecológica de mayor peso (Graesser, Millis & Zwaan, 1997). Para el caso de la investigación desarrollada la aplicación de los Cuestionarios dirigidos a profesores y

estudiantes tuvieron como principal ganancia la obtención de información válida proveniente de una población grande misma que permitió explorar las concepciones generales de los profesores y estudiantes; por otro lado, una de las desventajas de estos métodos es la profundización que se puede obtener (Kerlinger, 1988); por ello, es que se recurrió a la utilización de entrevistas las cuales buscaron solventar dicha dificultad profundizando lo más posible en las características y peculiaridades del pensamiento de los entrevistados, buscando sobre todo los procesos que lo componen y los elementos subyacentes a las convicciones de los sujetos dentro del contexto donde ocurren (Delval, 2001).

De acuerdo a lo anterior, la estrategia de recolección de datos se conformó de 4 estrategias, dos de tipo cuantitativo dirigidas a profesores y alumnos y dos de tipo cualitativo, también para profesores y alumnos. La descripción de los instrumentos y la toma de decisiones que guiaron su aplicación se presenta enseguida.

### ***Estrategias cuantitativas***

#### **Profesores**

La aplicación del Cuestionario de Literacidad Académica se realizó con la intención de contar con información que permitiera explorar las nociones sobre las creencias y prácticas sobre la escritura académica de los docentes de las tres áreas estudiadas. Otra de las razones, fue indagar las posibles diferencias entre las áreas académicas. El instrumento consta de 5 secciones distribuidas en 105 reactivos (véase Anexo 1) las características del instrumento se describen en la tabla 4.6.

Tabla 4.6

## Características del cuestionario de literacidad académica para docentes

<b>Sección</b>	<b>Características</b>	<b>Escala de respuesta</b>
<b>1. Opiniones sobre la escritura.</b>	Se presentan 10 afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de la escritura	Las respuestas se clasifican de acuerdo con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta Completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo
<b>2. Tipo de textos y actividades de escritura solicitados (La sección se subdivide en dos partes).</b>	Se presentan 10 opciones de fuentes de información sobre los tipos de textos que los profesores solicitan a sus alumnos para elaboración de trabajos escritos.	A partir de la lista de 10 tareas se solicitó seleccionar las 5 que utilicen con más frecuencia
	Tareas realizadas Se presentan 16 tareas de escritura que son utilizadas en cursos académicos	Se pidió seleccionar las 5 tareas que consideraran utilizan con más frecuencia
<b>3. Dificultades principales en la comprensión y composición de los textos</b>	Lectura, se presentan 9 tipos de actividades implicadas en la comprensión de textos	Se solicita a los profesores indiquen el grado de dificultad (poca o mucha) que consideran representa para los alumnos
	Escritura, se presentan 10 tipos de actividades implicadas en la composición de textos	Se solicita a los profesores indiquen el grado de dificultad (poca o mucha) que consideran representa para los alumnos
<b>4. Apoyo a la lectura y la escritura. Evaluación de la escritura</b>	Apoyo a la lectura, aspectos en los cuales los profesores consideran que los alumnos requieren apoyo	Se presentan 9 actividades de lectura en las cuales se solicitó a los docentes indicaran el grado de apoyo (mucho, poco o ninguno) que los alumnos requieren para realizar dichas actividades
	Apoyo a la escritura, se presentan 9 actividades de escritura	Se pidió indicar el grado de apoyo (mucho, poco o ninguno) que los alumnos requieren para realizara dichas actividades
	Evaluación de la escritura, se presentan 9 aspectos relacionados con la escritura	Se solicitó indicar los 5 aspectos de escritura que consideraran más importantes
<b>5. Escritura: Tareas y Aprendizaje</b>	Se trata de 10 afirmaciones relacionadas con la escritura y el aprendizaje	Escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta Completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo
	Se presenta un listado de 14 tareas relacionadas con la composición escrita	Se solicitó clasificar dichas tareas en tres niveles: aprendizaje básico, medio y profundo



## **Alumnos**

Se realizó una adaptación del Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC) diseñado por Hernández-Navarro y Castelló (2014). Dicho cuestionario se elaboró tomando como referencia la clasificación de géneros propuesta por Gardner y Nesi y trabajos anteriores elaborados por Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas & Solé (2012, citado en Hernández-Navarro & Castelló 2014) (véase Anexo 2). La intención de explorar la percepción de los alumnos sobre las tareas de escritura que principalmente realizan en el bachillerato permitió buscar la validez del estudio por medio de la triangulación de datos.

El cuestionario es una escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, que consideran desde “Nunca” hasta “Muy a menudo” para la sección de géneros textuales y prácticas de escritura. Para la sección que indaga sobre el formato utilizado para la presentación de trabajos escritos las opciones posibles son “Nunca” hasta “Siempre”. El cuestionario obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.552 el cual es considerado como un rango de confiabilidad moderado (Hair, Anderson, Tatham & Black 1999).

### ***Estrategias cualitativas***

#### **Entrevistas a profundidad profesores**

La finalidad de utilizar la entrevista semi-estructurada se debió a la necesidad de profundizar sobre las nociones centrales de los profesores con relación a las ideas que poseen alrededor del aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica, así como de las prácticas de escritura que realizan en su función docente.

El guion de la entrevista utilizada se conforma por 20 preguntas organizadas en cinco secciones (véase Anexo 3): 1) Introducción/Concepción general de la escritura, creencias sobre el aprendizaje y enseñanza de la escritura; 2) Prácticas de escritura en el aula; 3) dificultades y apoyos que requieren los alumnos para escribir 4) evaluación de la escritura y 5) Aspectos epistémicos.

El diseño de la entrevista se realizó con base en los rubros utilizados en el CUDLA, profundizando en aquellos aspectos que de acuerdo con los objetivos de investigación fue necesario realizar. Previo a la aplicación se probaron versiones previas en trabajo de piloto, pudiendo así, afinar y reducir el número de preguntas hasta llegar a su versión final.

### **Entrevistas a profundidad alumnos**

La entrevista aplicada a los estudiantes como método de triangulación de la información se diseñó con base a los aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica guiada por los profesores con los que participaron en las distintas asignaturas durante su trayectoria académica dentro del colegio (véase Anexo 4). La entrevista constó de 11 preguntas, semi estructuradas integradas en dos secciones: 1) Aspectos epistémicos de la escritura y 2) Prácticas docentes.

### **4.4 Diseño de Investigación**

Se trata de un estudio mixto cuanti-cuali con un diseño de investigación comparativo relacional, de tipo transversal no experimental, en el que se sigue la estrategia metodológica de evidencia convergente, tal como se mencionó anteriormente, esto es porque se hace uso de varias técnicas metodológicas para el estudio de los procesos objeto de la investigación, con los objetivos de: a) Identificar y comparar las creencias del aprendizaje, la enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que poseen profesores de bachillerato; b) Identificar y comparar las posibles diferencias entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que poseen los profesores de bachillerato de acuerdo con su área académica de procedencia y c) Identificar y analizar la posible relación entre las creencias de escritura académica y las prácticas de enseñanza y evaluación realizadas por los profesores de las tres áreas estudiadas.

**Tabla 4.7**

Esquema del diseño de investigación

<b>Técnica</b>	<b>Participantes</b>
<b>Aplicación de Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA)</b>	60 profesores <ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 Ciencias experimentales</li> <li>• 20 Histórico Social</li> <li>• 20 Talleres de Lenguaje y Comunicación</li> </ul>
<b>Aplicación de entrevista semiestructurada</b>	15 profesores <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Ciencias experimentales</li> <li>• 5 Histórico Social</li> <li>• 5 Talleres de Lenguaje y Comunicación</li> </ul>
<b>Cuestionario Géneros (CIGEC)</b>	300 Alumnos <ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 2º semestre</li> <li>• 100 4º semestre</li> <li>• 100 6º semestre</li> </ul>
<b>Aplicación de entrevista semi-estructurada</b>	Dos grupos 6 Alumnos de 6º semestre por grupo

## 4.5 Procedimiento

La aplicación de las técnicas metodológicas anteriormente descritas se realizó en el siguiente orden: 1) Aplicación Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica, 2) Entrevistas a profundidad profesores del área de ciencias experimentales, enseguida profesores del área histórico-social y por último del área de talleres de comunicación, 3) Aplicación Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC) para alumnos y 4) Entrevistas a profundidad para alumnos.

### **4.5.1 Aplicación Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica**

La aplicación se realizó en la sala de planeación de clases y en las academias (punto de reunión de profesores en horas libres), se solicitó la participación voluntaria de los profesores, se explicó brevemente el objetivo del instrumento y la importancia de su participación, a los profesores que aceptaron responderlo se les entregó el cuestionario, se leyeron las instrucciones generales, registro datos, la investigadora permaneció todo el tiempo que los profesores respondían al cuestionario, para aclarar dudas o inquietudes de los profesores y para revisar que hubieran contestado todo el

cuestionario según se solicitaba en cada sección, el tiempo de aplicación fue de 60 minutos en promedio.

Dado que la aplicación se realizó durante las horas libres de los profesores, el número de aplicaciones promedio fue de 4 por día; la aplicación tomó un mes. Cabe mencionar, que el área de talleres de lenguaje fue la que representó dificultades importantes para conseguir la muestra debido a la resistencia a participar por parte de los profesores.

Una vez reunidos los 60 cuestionarios, se elaboró la base de datos para el análisis de resultados.

#### ***4.5.2 Entrevistas grupales a profesores***

Para las entrevistas a profundidad, se solicitó a 5 profesores de cada área su participación, dada la extensión de la entrevista se realizaron tres sesiones para cada área.

En la sesión inicial, se dio la bienvenida a los profesores, cada uno de ellos se presentó, se expresó por parte de la investigadora el agradecimiento por su disposición, se introdujo el tema a desarrollar resaltando la importancia que tiene la lectura y la escritura en nuestra vida cotidiana y académica, enseguida se pidió su consentimiento para ser grabados durante las sesiones y se aseguró el tratamiento confidencial y profesional con fines de investigación que tendría la información expresada durante las sesiones.

Una vez hecho lo anterior, se realizó el encuadre de la técnica a utilizar, en donde se explicó que se propondrían una serie de preguntas para generar la discusión grupal, se enfatizó que expresaran con libertad y confianza sus opiniones, para la organización de las participaciones se indicó que una vez presentada la pregunta quien quisiera participar aportando sus reflexiones lo hiciera y si el resto del grupo quiere comentar o diferir lo hiciera, también se indicó la importancia de que todos participaran de tal manera que, no se acaparara el tiempo por una persona, se indicó que el tiempo de duración de cada sesión sería de 1:45 min, se preguntó si había

alguna duda sobre la técnica, una vez resueltas las dudas se comenzó con las preguntas; es importante mencionar que las preguntas fueron proyectadas en el pizarrón con el objetivo de centrar permanentemente el foco de atención a cada pregunta, porque al responder alguno de los participantes podía olvidarse o desviarse la atención.

Para la continuidad entre las sesiones, la investigadora presentó un resumen de los comentarios de la sesión anterior, las preguntas realizadas y comenzó con la presentación de las nuevas preguntas. El procedimiento descrito se realizó para las entrevistas a los profesores de las tres áreas estudiadas.

El desarrollo de las sesiones fue adecuado, los profesores manifestaron profundo respeto al escuchar a los compañeros, expresar sus reflexiones y disentir cuando fue el caso, mostraron alto compromiso al asistir de manera puntual a las tres sesiones previstas, los profesores entrevistados señalaron que las sesiones de trabajo fueron provechosas para ellos, señalaron la necesidad de contar con más espacios de discusión e intercambio académico sobre los temas educativos sobre los que es necesario trabajar.

Las sesiones se realizaron en salas de juntas dispuestas para profesores, cuya capacidad es para 15 personas, las salas cuentan con las condiciones de trabajo adecuadas. Además de la grabación de las sesiones, se realizó la toma de notas para el posterior análisis de las entrevistas.

#### ***4.5.3 Aplicación Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC) para alumnos***

El cuestionario se aplicó en forma impresa, el escenario de aplicación fueron los salones de clase del plantel, en primera instancia se pidió a los profesores a cargo del grupo permitieran la aplicación, una vez que el profesor dio su consentimiento, se pidió a los alumnos su participación, se explicó el objetivo del estudio y la solicitud expresa de que sus respuestas fueran reflexionadas y honestas. El tiempo de

duración de la aplicación en promedio fue de 25 minutos. La investigadora permaneció todo el tiempo durante la aplicación para aclarar posibles dudas sobre el instrumento y verificar que los estudiantes respondieran la totalidad de los reactivos.

Para alcanzar la muestra propuesta en el diseño de investigación (100 estudiantes por grado escolar) el tiempo de aplicación fue de una semana. Los estudiantes mostraron buena disposición en responder el cuestionario. Una vez realizada la aplicación se conformó la base de datos para el análisis estadístico correspondiente.

#### ***4.5.4 Entrevistas a profundidad para alumnos***

Para las entrevistas realizadas con los estudiantes, se siguió el procedimiento realizado con los profesores, se invitó a participar a 6 estudiantes que cursaban la última semana de clases de bachillerato, al inicio de la sesión cada uno de ellos se presentó, la investigadora dio la bienvenida, explicando el objetivo de la entrevista, así como el agradecimiento expreso por su participación. Se pidió el consentimiento para grabar las sesiones. La entrevista con alumnos se realizó en una sesión de 1.30 min, para cada grupo.

#### **4.6 Análisis de datos**

Para examinar las posibles diferencias o similitudes entre los participantes, se conformaron las bases de datos correspondientes una para el cuestionario de literacidad académica aplicado a profesores y otra para el cuestionario de géneros de escritura académica aplicado a estudiantes. Como primer acercamiento se realizó el análisis de frecuencias por medio del cual se pudieron observar la concentración de respuestas, así como el análisis descriptivo para obtener las medidas de tendencia central y de dispersión; posteriormente para identificar las diferencias estadísticamente significativas entre las tres academias de procedencia de los profesores y los tres semestres que cursaban los estudiantes se aplicó la prueba chi cuadrado de Pearson de bondad de ajuste, los estadísticos se obtuvieron con el programa IBM SPSS versión 22.

Para el análisis de las entrevistas se realizó la transcripción correspondiente a cada uno de los grupos de profesores entrevistados, se elaboró la base de datos de acuerdo con los requerimientos del programa Atlas.ti para Mac, por medio del cual se identificaron las categorías principales; posteriormente para la sistematización de datos se realizó una lectura exhaustiva y sistemática de los protocolos de entrevista. A partir de la identificación de las categorías principales se conceptualizaron las unidades de análisis las cuales permitieron organizar los niveles o subcategorías del estudio (González 2010). Es necesario señalar que los datos obtenidos emergieron como resultado de un proceso inductivo; en este sentido, las categorías y niveles no fueron identificados en una primera aproximación, fueron refinadas constantemente a partir de nuevas revisiones, hasta llegar a su versión final.

## Capítulo 5. Resultados: Descripción y Análisis

*“Primero se habla de lo que se hablará, después se habla y al final se habla de lo que se ha hablado.”  
Oratoria Clásica*

El capítulo está dedicado a la presentación de los resultados encontrados a partir de la aplicación de la estrategia metodológica reseñada en el capítulo anterior. Debido a que es un estudio mixto cuanti-cuali, la descripción se realizará en el siguiente orden: primero presentaremos los resultados cuantitativos del instrumento aplicado, enseguida los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas grupales aplicadas a profesores y como medio de triangulación se presentarán los resultados del instrumento y entrevistas grupales aplicadas a estudiantes.

### 5.1 Resultados Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA)

El instrumento permitió tener una visión panorámica de tres dimensiones centrales (ver tabla 5.1): la primera de ellas fue el reconocimiento de la función y naturaleza que los profesores conceden a la escritura; la segunda, indagó sobre las prácticas de escritura que los profesores realizan, se consultó a los profesores sobre las actividades de escritura que utilizan con mayor frecuencia en su práctica cotidiana, dentro de ésta dimensión se incluye la percepción de los profesores sobre las dificultades y apoyos que los alumnos requieren para realizar las actividades de escritura y como último elemento de la dimensión de prácticas, se indagó sobre los aspectos que los profesores consideran relevantes en la evaluación de la escritura. La tercera dimensión, dirigió su interés a los aspectos epistémicos de la escritura; es decir, al conocimiento de la relación que los profesores establecen entre las actividades de escritura y el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos. De esta manera, como se recordará, el instrumento aplicado a una muestra de 60 profesores, 20 del área de Ciencias experimentales, 20 del área de Talleres de lenguaje y comunicación y 20 profesores del área histórico – social, permitió esbozar creencias que poseen los profesores en torno a la escritura académica así como conocer algunas características de la cultura escrita del bachillerato universitario.



**Tabla 5.1**

Dimensiones estudiadas por el instrumento

<b>Dimensión de la escritura</b>	<b>Sección del instrumento</b>	<b>Rubros del instrumento aplicado</b>
<b>Creencias sobre la naturaleza de la escritura</b>	Sección I	Creencias sobre la escritura
<b>Prácticas de escritura</b>	Sección II	Géneros, Tipos de textos y actividades de escritura solicitados
	Sección III	Dificultades principales en la comprensión y composición de los textos identificados en los alumnos
	Sección IV	Apoyo instruccional a la lectura y la escritura Actividades de evaluación de la escritura
<b>Función epistémica de la escritura</b>	Sección V	Creencias sobre la relación escritura-aprendizaje

El análisis del instrumento se realizó en dos fases, la primera tuvo por objeto discriminar la información de acuerdo con las frecuencias de respuesta para cada ítem, lo cual permitió conocer la tendencia con relación al grado de acuerdo o desacuerdo para las tres dimensiones investigadas. Para la segunda fase, se aplicó la prueba de homogeneidad  $X^2$  la cual permite comparar las frecuencias de respuesta entre los grupos estudiados y de esta manera identificar posibles diferencias. Como se recordará uno de los objetivos de la investigación es indagar sobre las posibles diferencias entre las comunidades académicas estudiadas. Los datos fueron analizados con el paquete estadístico IBM SPSS 22.0.

A continuación, presentamos los resultados para cada una de las dimensiones investigadas; en primer lugar, describiremos los resultados de la fase 1 (análisis de frecuencia global) enseguida, las diferencias encontradas entre las tres áreas estudiadas.

### **5.1.1 Dimensión Creencias sobre la escritura**

En esta dimensión, se indagó sobre las creencias que los profesores atribuyen a la naturaleza de la escritura, que de acuerdo con Carlino (2006), constituyen un continuo donde en un extremo encontramos la conceptualización de la escritura como una habilidad general aprendida en la escolaridad básica, transferible a cualquier contexto, en este punto la escritura es concebida más como un producto que como un proceso

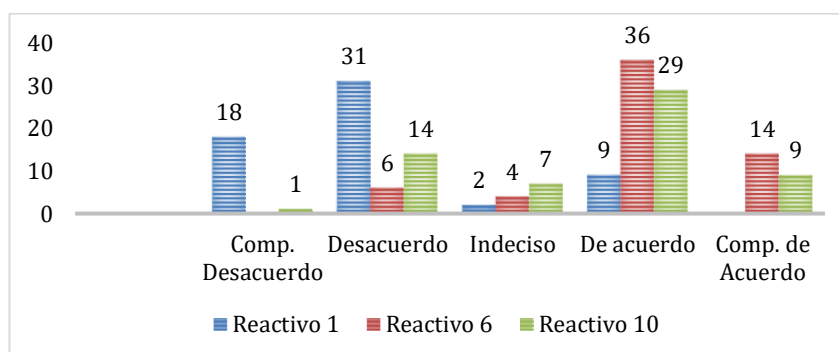
intelectual que vincula a quien escribe con los saberes curriculares; en el otro extremo se reconoce que la escritura es una práctica situada socialmente circunscrita a cada comunidad discursiva. Bajo esta consideración los resultados a las creencias investigadas se presentan a continuación.

### ***Creencia de la escritura como “habilidad suficiente” aprendida en la educación básica***

Con relación a la creencia sobre la competencia de escritura *como habilidad suficiente* aprendida en la educación básica (Ver gráfica 5.1<sup>2</sup>), los resultados obtenidos indican que el 82%<sup>3</sup> de los profesores consideran que las habilidades aprendidas en la primaria no son suficientes para escribir los textos que son solicitados en el bachillerato, el resultado obtenido para el reactivo 1, se fortalece con la tendencia de respuesta del reactivo 6, donde el 83% de los profesores expresaron estar de acuerdo con la consideración de que en el bachillerato se aprenden nuevas habilidades de redacción; sin embargo, éstas respuestas contrastan con el 63% de los profesores que indican que los alumnos que redactan bien se debe al aprendizaje desarrollado en la escolaridad básica.

#### **Gráfica 5.1**

Creencias de alfabetización suficiente



<sup>2</sup> Los resultados en las gráficas se presentan de acuerdo con la distribución de frecuencias de respuesta del total de profesores estudiados.

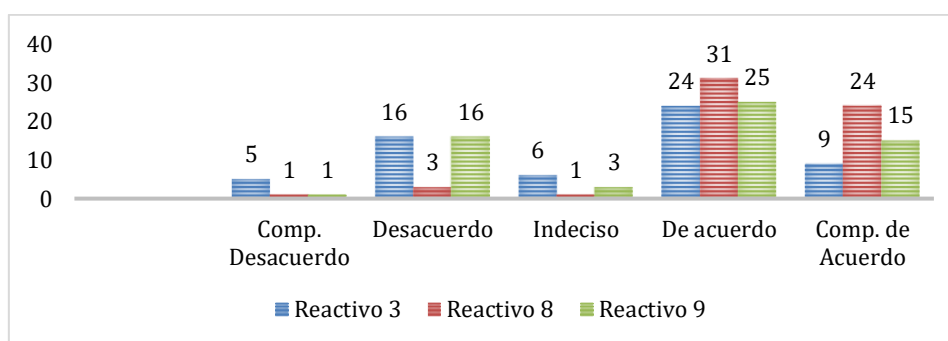
<sup>3</sup> Para la interpretación de resultados, se realizó la conversión a porcentaje con la intención de ofrecer una visión de conjunto e identificar las tendencias de respuesta; el porcentaje se obtuvo de la sumatoria del número de respuestas en las opciones de acuerdo y completamente de acuerdo o completamente en desacuerdo y en desacuerdo.

### ***Creencia de la escritura como “habilidad universal”***

Con relación a la creencia de alfabetización universal, es decir, considerar las habilidades de escritura como habilidades genéricas bajo las cuales es posible redactar cualquier tipo de texto, el 55% de los profesores consideraron que una vez adquiridas las habilidades de escritura es posible escribir de forma adecuada para todos los tipos de textos y temáticas, aunque el 35% no lo considera de ésta manera; sin embargo, las respuestas al reactivo 8 y 9, apoyan con el 92% la idea de que redactar es una capacidad universal que puede ser aplicada para cualquier materia y con el 67% que puede ser aplicada en cualquier tipo de texto respectivamente (Ver gráfica 5.2).

#### **Gráfica 5.2**

Creencia de escritura como alfabetización universal

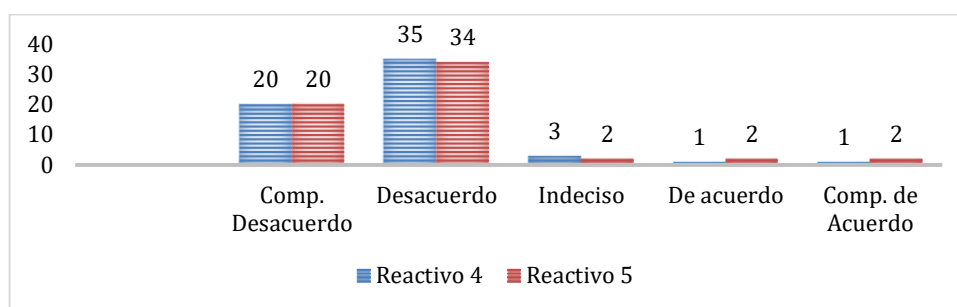


### ***Creencia de escritura como proceso de “transmisión de la información”***

En los reactivos 4 y 5, se indagaron las posibles creencias transmisionales que los profesores atribuyen a la escritura. Como se recordará las creencias transmisionales propuestas por White y Bruning (2005) conceptualizan a la escritura como un acto de transmisión de información; al respecto, el 92% de los profesores manifestaron estar en desacuerdo con esa creencia, lo cual permite inferir que los profesores en su mayoría se orientan a las creencias transaccionales, las cuales se caracterizan por asumir el proceso de escritura como una actividad transformadora (Ver gráfica 5.3).

### Gráfica 5.3

Creencias transmisionales de la escritura

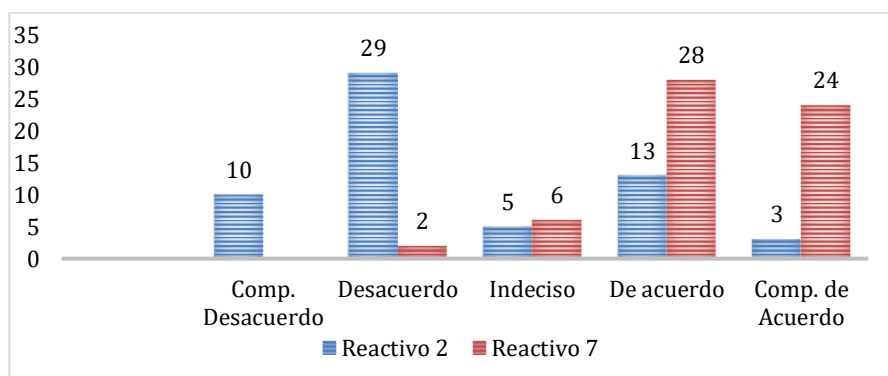


### ¿Quién debe enseñar las habilidades de escritura?

Por último, en esta sección se indagó sobre las ideas sobre quién y en qué situación deben enseñarse las habilidades de composición escrita; para la primera pregunta, 87% de los profesores considera que la escritura conviene que sea enseñada por expertos lo cual contrasta, como puede observarse en la gráfica 5.4, con las respuestas del 65% de los profesores que indican que las habilidades de escritura pueden ser enseñadas por los profesores dentro del salón de clases.

### Gráfica 5.4

Responsabilidad de enseñanza de la escritura académica



### Diferencias entre áreas

Para la dimensión creencias, la única diferencia significativa encontrada se ubicó en el reactivo 8, el cual indaga sobre la creencia de escritura como habilidad universal y transferible, el valor  $\chi^2 = 21.17$ ,  $p < .007$  indica que los profesores de Talleres de lenguaje e Historia tienen mayor tendencia a considerar la escritura como habilidad universal a diferencia de los profesores de Ciencias Experimentales que manifestaron mayor desacuerdo en dicha afirmación.

### **5.1.2 Dimensión prácticas de escritura**

Esta dimensión indagó sobre aquellas actividades de escritura, géneros y tipos de texto que son solicitados por los profesores durante el desarrollo de sus cursos, sobre las principales dificultades y apoyos que los docentes consideran que requieren sus estudiantes para realizar las tareas de escritura, así como los aspectos que tienen mayor relevancia en la evaluación de la escritura.

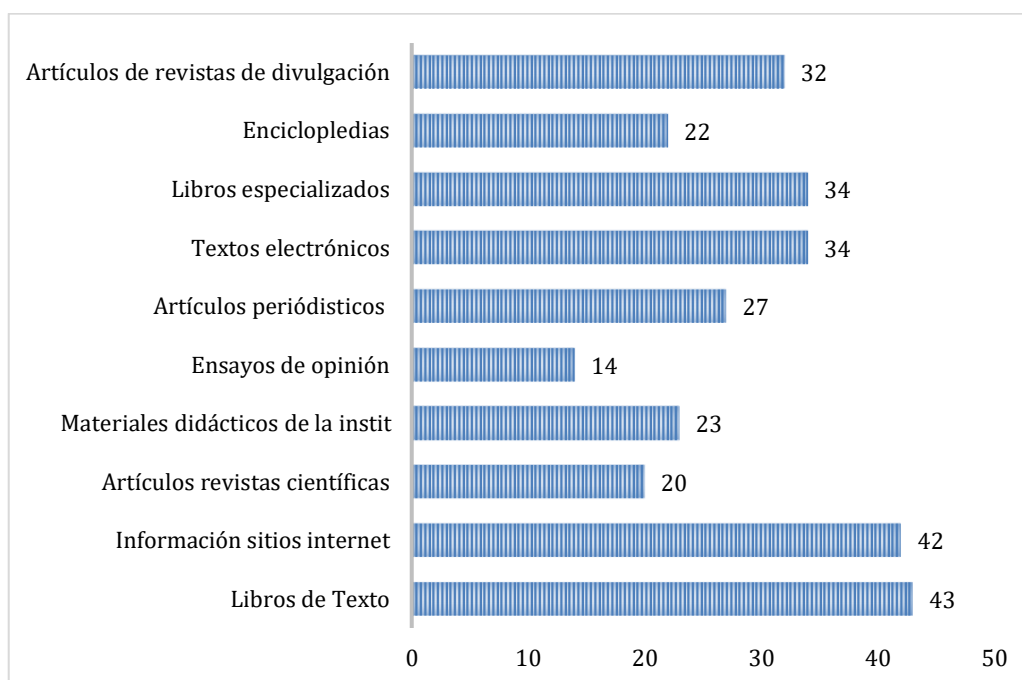
#### ***Tipo de textos y actividades de escritura solicitados***

Respecto a los tipos de textos que los profesores consideran son utilizados por sus estudiantes como fuentes de información primaria para la elaboración de trabajos escritos, las frecuencias globales en orden descendente indican que los libros de texto (43), son las obras más utilizadas, enseguida con un punto de diferencia la información consultada en sitios de internet (42), le siguen con 34 menciones los textos electrónicos y libros especializados cuya función es introductoria a disciplinas específicas particularmente en el último año de bachillerato y con una frecuencia de 32, los artículos de revistas de divulgación, la distribución general se presenta en la gráfica 5.5

Una posible explicación a la referencia del uso del libro de texto como la fuente más utilizada y la consulta de artículos de revista científica como la menos utilizada puede deberse a la consideración de que el tratamiento de los contenidos curriculares en el bachillerato corresponden a un aprendizaje de cultura básica; de tal manera, que la información que se produce en cada disciplina de manera permanente no es relevante en el bachillerato. Por otro lado, la accesibilidad a la información publicada en internet ha facilitado la consulta lo cual es visible en las respuestas de los profesores.

### Gráfica 5.5

Fuentes consultadas por los alumnos en la elaboración de textos

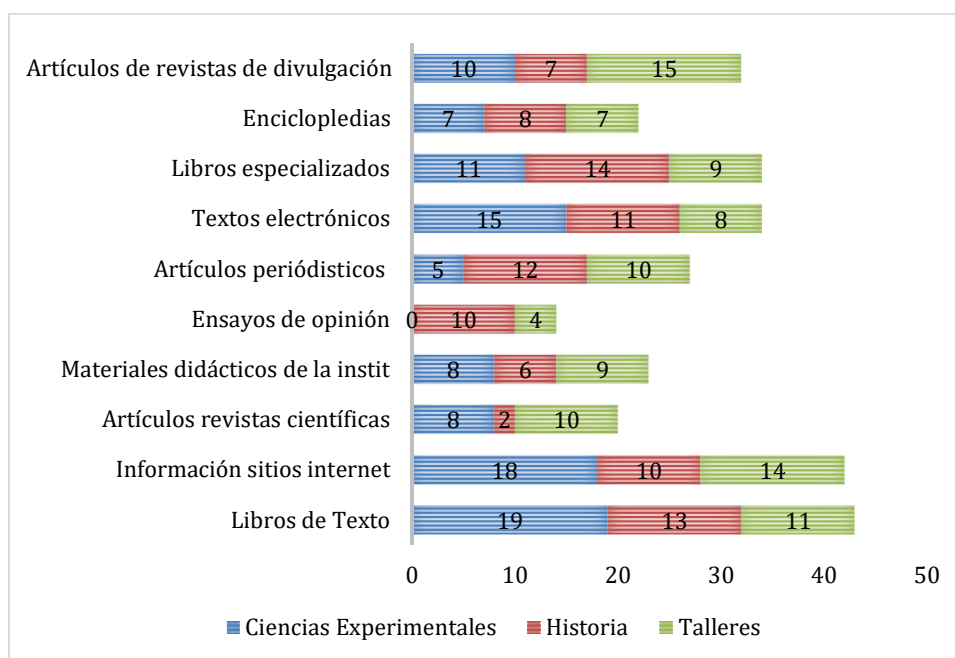


### Diferencias por área

Las diferencias encontradas por área respecto a las fuentes de información que desde la experiencia de los profesores utilizan los alumnos para elaborar las tareas escritas; el análisis indica que los profesores de Ciencias Experimentales consideran que sus alumnos hacen un mayor uso de libros de texto  $X_2 = 11.70$ ,  $p < .003$ ; de sitios web  $X_2 = 8.04$ ,  $p < .018$  y revistas científicas  $X_2 = 10.90$ ,  $p < .004$  que los profesores de Talleres e Historia. Otro resultado indica que la consulta de libros especializados  $X_2 = 21.17$ ,  $p < .049$  indica un mayor uso en los profesores de Historia respecto a los profesores de Talleres de comunicación y la última diferencia encontrada es en la frecuencia de consulta de artículos de revistas de divulgación  $X_2 = 21.17$ ,  $p < .007$  donde los profesores de Talleres indicaron realizar un mayor uso a diferencia de los profesores de Historia (ver Gráfica 5.6).

### Gráfica 5.6

#### Resultados globales por área



Respecto a las *tareas de escritura solicitadas* por los profesores, se presentó a los docentes una lista de 16 tipos de tareas, de las cuales se les pidió seleccionaran las cinco que utilizaran con mayor frecuencia, los resultados indican que las cinco tareas más solicitadas por los profesores durante los cursos fueron las siguientes (ver Gráfica 5.7): Cuadro sinóptico (45), Escribir ideas principales (42), Comentario escrito de un tema (35), Tomar apuntes libres (27) y Reflexión sobre el aprendizaje (26)

### Gráfica 5.7

#### Tareas de escritura solicitadas por los profesores



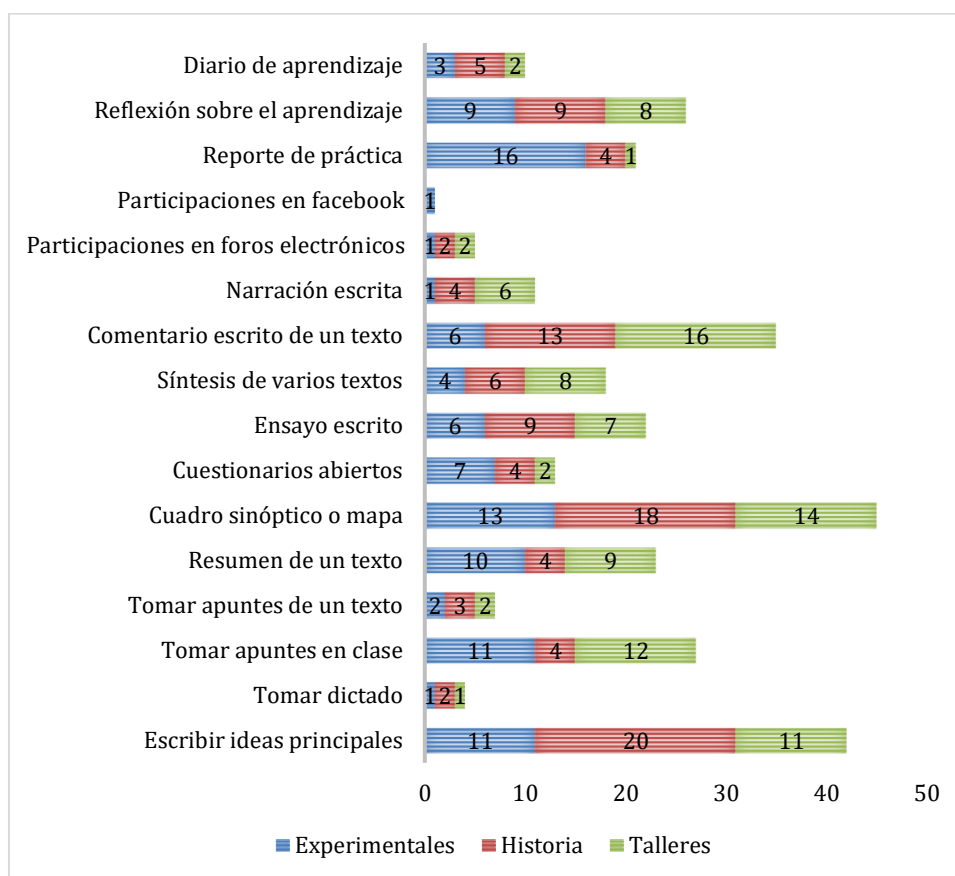
#### Diferencias entre áreas

Las diferencias encontradas para la tarea de identificar y escribir las ideas principales de un texto, indican un mayor uso en el área de Historia valor  $X_2 = 14.01$ ,  $p < .001$  a diferencia del área de Ciencias Experimentales y Talleres. No obstante, para la toma de apuntes en clase, el área de Historia reportó un menor uso  $X_2 = 6.65$ ,  $p < .036$  respecto a las otras áreas. La tarea de realizar un comentario escrito de un texto es principalmente solicitada por los profesores del área de Talleres de Lenguaje e Historia, con un menor uso se ubican los profesores de Ciencias experimentales  $X_2 = 10.83$ ,  $p < .004$ . Para la tarea de elaborar un reporte de práctica o de laboratorio, evidentemente el mayor uso lo realiza el área de Ciencias Experimentales  $X_2 = 27.69$ ,  $p < .000$  respecto a las áreas de Historia y Talleres de comunicación (ver Gráfica 5.8).



### Gráfica 5.8

#### Resultados globales por área

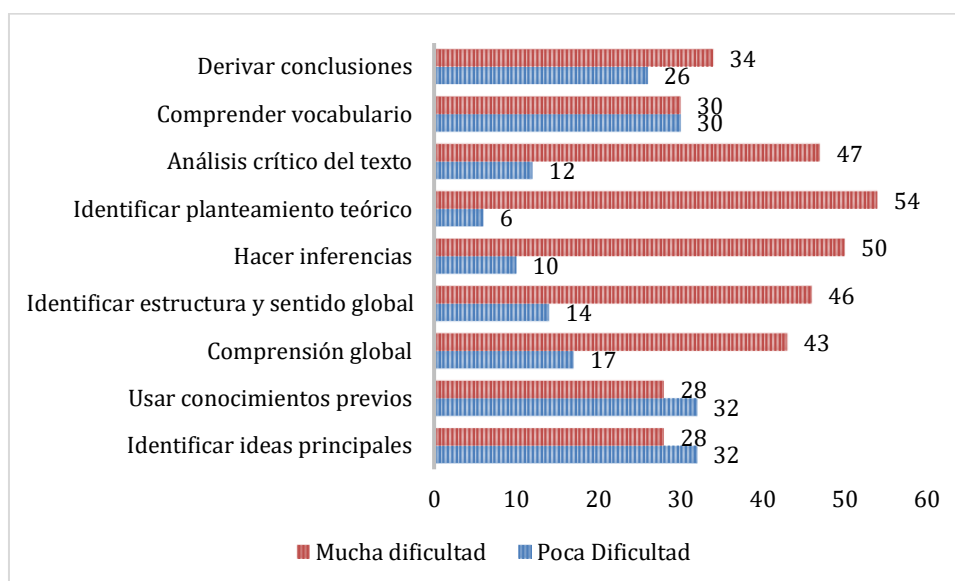


#### ***Principales dificultades en la comprensión y composición de textos***

Respecto a las dificultades con relación a la *comprensión de textos*, en general los profesores reportan dificultades importantes (ver gráfica 5.9); particularmente, reportan alta dificultad en los aspectos complejos tales como la identificación del planteamiento teórico del texto, la realización de un análisis crítico del mismo, la generación de inferencias a partir de los elementos que provee el texto. Únicamente dos actividades de lectura fueron identificadas como tareas que representan menor dificultad para los alumnos, estas son: el uso de conocimientos previos e identificación de ideas principales.

### Gráfica 5.9

#### Grado de dificultad en la comprensión de textos



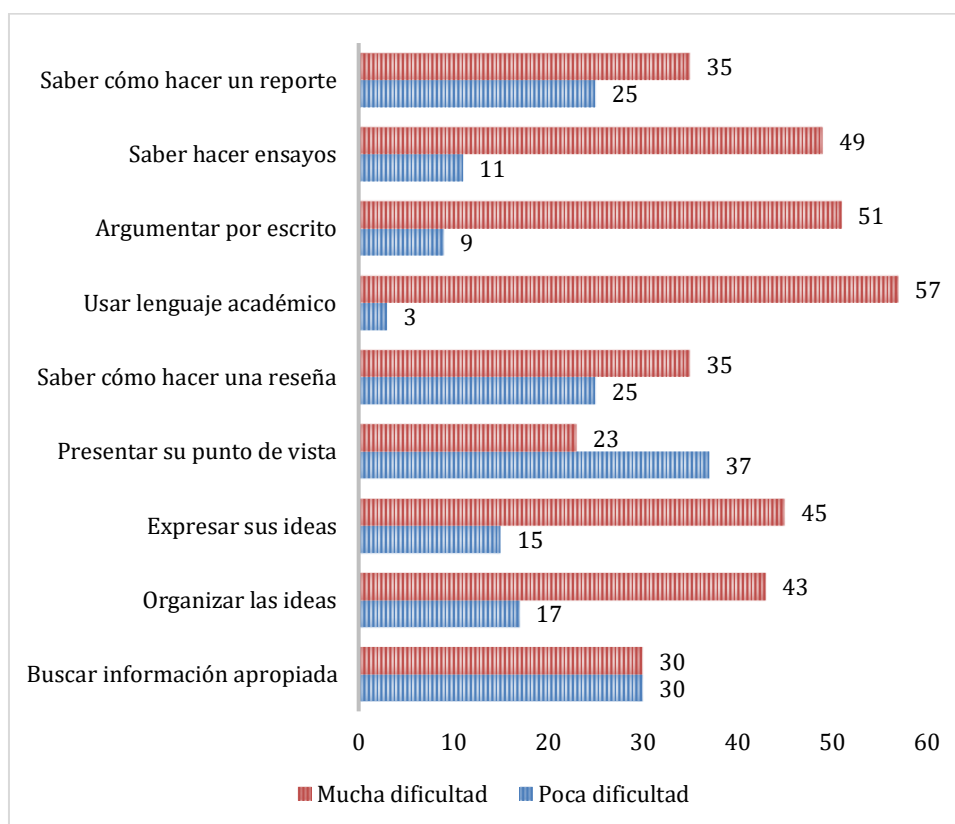
#### **Diferencias entre áreas**

Al realizar la comparación por áreas, encontramos que los profesores de Histórico social y Talleres  $X^2 = 7.77$ ,  $p < .020$  reportaron mayor dificultad por parte de los alumnos en la identificación de la postura o planteamiento teórico o metodológico del autor en comparación que los profesores del área de Ciencias Experimentales.

Respecto a la dificultad en las tareas de *composición escrita* los resultados muestran que la inserción en una nueva cultura académica representa para los alumnos un proceso complejo para el cual no están preparados (ver Gráfica 5.9.1). Al respecto, los profesores indicaron que los alumnos enfrentan desafíos importantes tanto en aspectos referidos a los procesos de escritura tales como la planeación (organización de ideas), aunque en menor medida, en actividades de búsqueda de información apropiada; en la textualización (expresión de ideas) y por otro lado, en el conocimiento de los géneros de escritura académica como es el reporte, ensayo, reseña. Un aspecto que llama la atención es la consideración del uso del lenguaje académico como la dificultad principal que presentan los alumnos, así como la argumentación por escrito.

### Gráfica 5.9.1

#### Grado de dificultad en las tareas de composición escrita



#### ***Diferencias entre áreas***

La única diferencia encontrada se localiza en la tarea de escritura de una reseña, al respecto los profesores de Historia indicaron que los alumnos presentan poca dificultad ante dicha tarea  $X^2 = 8.75$ ,  $p < .013$  en comparación con los profesores de Ciencias Experimentales y Talleres de lenguaje que consideran que es una tarea que les representa mucha dificultad.

#### ***Apoyo a la lectura y la escritura***

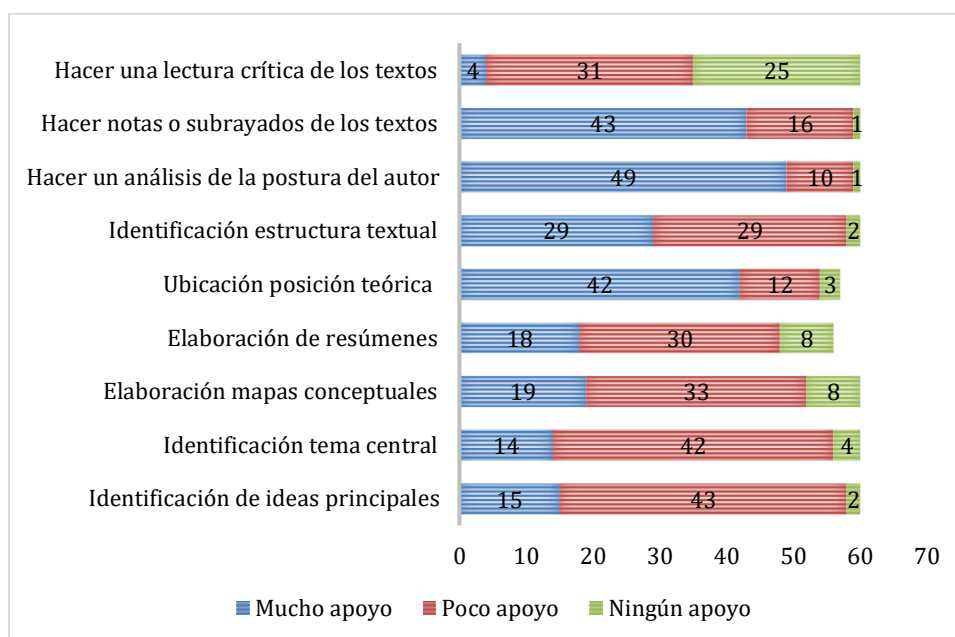
Respecto al grado de apoyo (mucho, poco o ningún apoyo) en la realización de actividades de lectura y escritura contrasta de manera general que los profesores identifican una mayor necesidad de apoyo en las tareas de composición escrita respecto a las tareas de lectura, veamos los resultados para cada tipo de tarea.

Las actividades de lectura en las que los profesores expresaron que los alumnos requieren un mayor apoyo son las referidas a la ubicación de una postura teórica así como, en el análisis de la postura del autor y como actividad de apoyo de la comprensión de lectura la toma de notas o subrayados de los textos. Con relación a las actividades de identificación de ideas principales, tema central, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, los profesores valoran que los estudiantes requieren poco apoyo, una posible interpretación al respecto puede ser que se trata de tareas que han sido desarrolladas desde el ciclo de secundaria y requieren menor exigencia cognitiva, debido a que el texto producido mantiene una relación directa con el texto fuente (ver gráfica 5.9.2).

Un aspecto interesante, que salta a la vista al hacer la comparación en la tarea de lectura crítica de los textos bajo las ópticas de grado de dificultad que representa para los alumnos y el grado de apoyo que requieren para llevar a cabo dicha tarea, el 78% de los profesores respondieron por un lado, que representa un alto grado de dificultad (ver gráfica 5.9.2); sin embargo, por el otro, el 52% de los profesores indicaron que requieren poco apoyo y 42% que no requieren apoyo, únicamente el 6% mencionó que necesitan mucho apoyo. Una posible explicación la encontremos en el rol pasivo que asumen algunos profesores en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura en el bachillerato dado que consideran que las habilidades de lectura y escritura aprendidas en la educación básica son suficientes y las habilidades que se requieren para el bachillerato deben ser enseñadas por especialistas (v. sección inicial de este capítulo).

### Gráfica 5.9.2

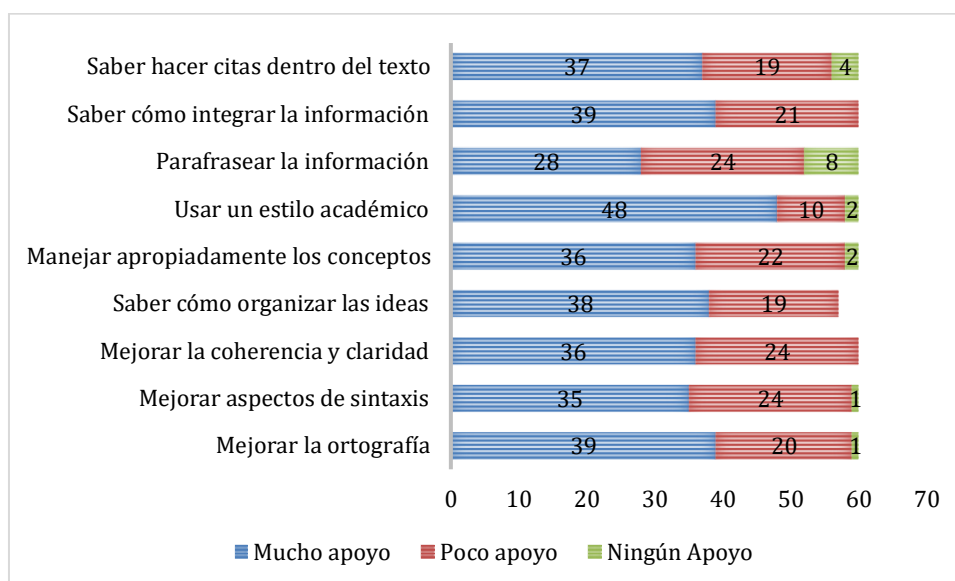
Grado de apoyo que requieren los estudiantes en tareas de comprensión de textos



Respecto a los apoyos que de acuerdo con la perspectiva de los profesores requieren los alumnos en la realización de *actividades de escritura*, los resultados indican tal como se señaló en los párrafos anteriores, que los estudiantes necesitan mucho más apoyo en comparación con las tareas de comprensión de textos. Observamos entonces (gráfica 5.9.3) que los apoyos que requieren los alumnos son tanto en los aspectos procesuales de la escritura referidos a la planeación, textualización y revisión de los textos, así como en los aspectos retóricos referidos a la situación comunicativa: el tema, la audiencia y los propósitos (Flower y Hayes, 1981).

### Gráfica 5.9.3

Grado de apoyo que requieren los estudiantes en tareas de comprensión de textos



Otro resultado interesante fue que para los rubros de apoyo que los estudiantes requieren en la realización de tareas de comprensión y composición de textos no se encontraron diferencias significativas entre las tres áreas académicas estudiadas. Tal como se mencionó en los párrafos anteriores, en general los profesores coinciden en considerar que las tareas de lectura y escritura que enfrentan los estudiantes en sus cursos implican un alto grado de dificultad para ellos, de la misma manera, los apoyos que requieren son elevados.

### ***Evaluación de la escritura***

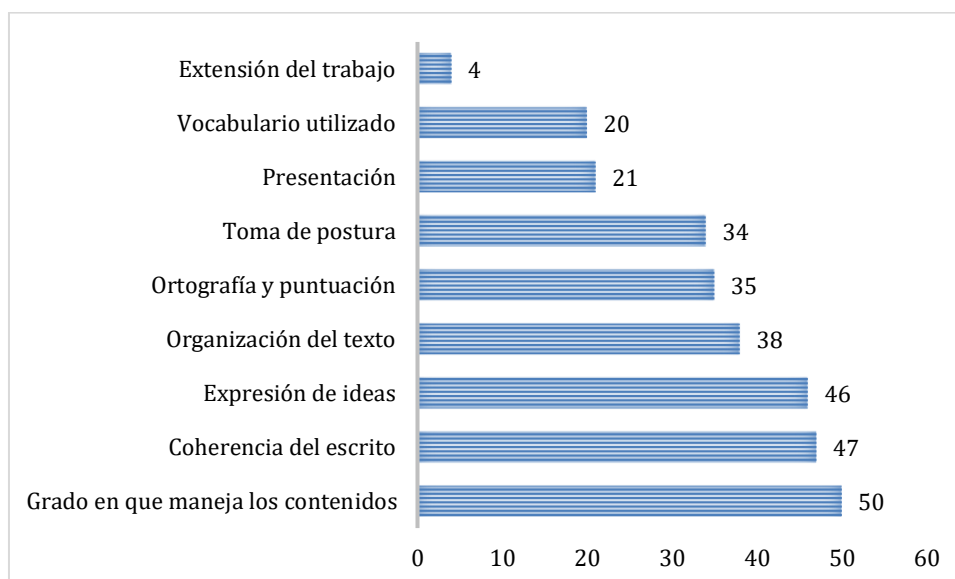
En relación con el rubro de evaluación de la escritura se solicitó a los profesores seleccionaran 5 aspectos (de una lista de 9) los elementos que consideran relevantes en la evaluación de la escritura de sus alumnos. La distribución de frecuencias puede observarse en la gráfica 5.9.4. Resalta en este rubro, la evaluación del grado en que los alumnos manejan los contenidos aprendidos como el aspecto con mayor frecuencia (83% de los profesores), dicho resultado ilustra en buena medida la utilización generalizada de la escritura como medio de evaluación aplicada principalmente en exámenes escritos, donde el sentido de la escritura es principalmente “decir lo que se sabe” para determinar si aprendieron o no. Contrasta

el aspecto de toma de postura, ubicado en 6º lugar, es decir, no fue considerado dentro de los 5 más importantes por la mayoría de los profesores, actividad que exige al escritor un mayor nivel de procesamiento pero que de acuerdo con las respuestas de los profesores, no es considerado un aspecto relevante en la evaluación de la escritura académica.

Por otro lado, los aspectos que si fueron tomados en cuenta corresponden a los aspectos retóricos de la escritura: coherencia del escrito, expresión de ideas, organización del texto; y normativos: ortografía y puntuación.

#### Gráfica 5.9.4

Aspectos evaluados por los profesores en las actividades de escritura



Para este rubro, es notorio que el análisis estadístico no reportara diferencias entre las áreas académicas estudiadas, parece existir cierto consenso en cuando a los aspectos que más interesa evaluar a los profesores de bachillerato es el grado en el que los alumnos manejan los contenidos.

#### ***Escritura: tareas y aprendizaje***

El interés de esta sección fue identificar las creencias sobre la relación que los docentes establecen entre las actividades de escritura y el grado de aprendizaje que

éstas promueven. Al respecto, en el capítulo dos, fue descrita la función que juega la escritura en la toma de conciencia y autorregulación del proceso de aprendizaje de quien escribe (Miras, 2000). Por otro lado, también fue señalada la relación que guarda el género y el aprendizaje; en este sentido, se reconoce que cada estructura textual exige una demanda cognitiva distinta y presumiblemente un grado de aprendizaje diferenciado. En los géneros como el resumen, por ejemplo, el escritor tiene posibilidades menores de agregar ideas novedosas, dado que la función del resumen es apegarse al texto original a diferencia de otros géneros como el ensayo o la escritura de ideas académicas que exigen un mayor análisis del tema a desarrollar y los alumnos son estimulados a ir más allá de lo que el texto inicial expone (Hernández-Navarro y Castelló, 2014).

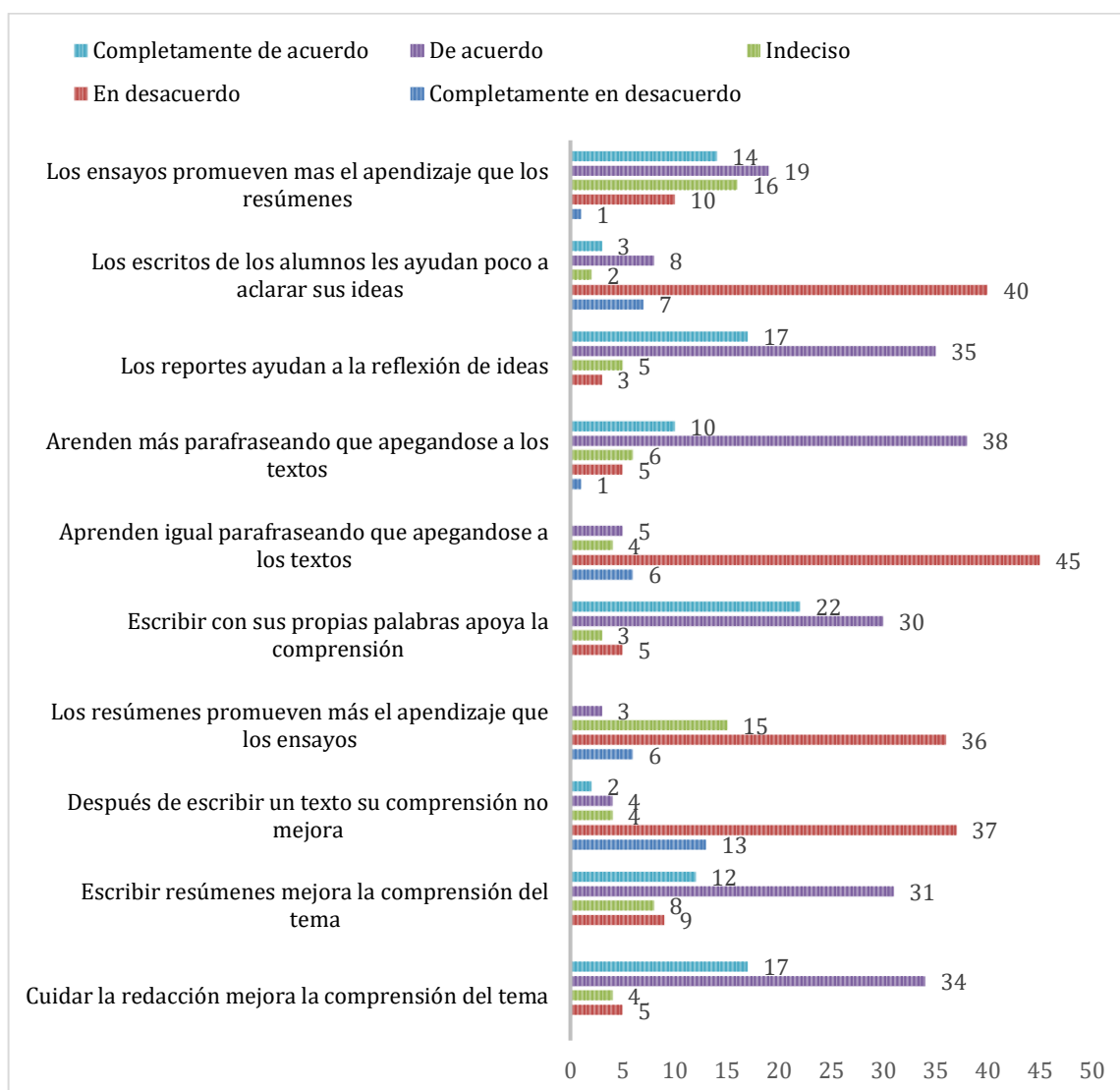
De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, para indagar dichos aspectos se incluyeron dos actividades, en la primera se solicitó a los profesores expresaran el grado de acuerdo en la relación que establecen diferentes tareas de escritura y el aprendizaje alcanzado; en la segunda actividad, se solicitó a los profesores clasificaran el grado de aprendizaje (profundo, medio, básico) que consideran promueven diferentes géneros textuales.

En el análisis de las respuestas para la primera actividad, encontramos como tendencia general que los profesores reconocen la función epistémica de la escritura, el 67% de los profesores responde que las actividades escritas actúan como un facilitador del aprendizaje de los alumnos, les permite aclarar sus ideas, reflexionar, después de escribir su comprensión mejora. Además, los profesores (75%) identifican que se logra un mejor aprendizaje al parafrasear la información que al reproducirla textualmente. No obstante, respecto a la relación del género y el aprendizaje al comparar el género de resumen con el ensayo, solo el 23% de los profesores manifestó estar completamente de acuerdo a favor del ensayo, llama la atención que el 27% de los profesores expresó estar indeciso sobre cuál de los dos géneros favorece en mayor medida el aprendizaje y el 16% indicó estar en desacuerdo que el ensayo tenga una mayor implicación en el aprendizaje (ver gráfica 5.9.5).



### Gráfica 5.9.5

Grado de acuerdo que los profesores conceden a la relación escritura y aprendizaje



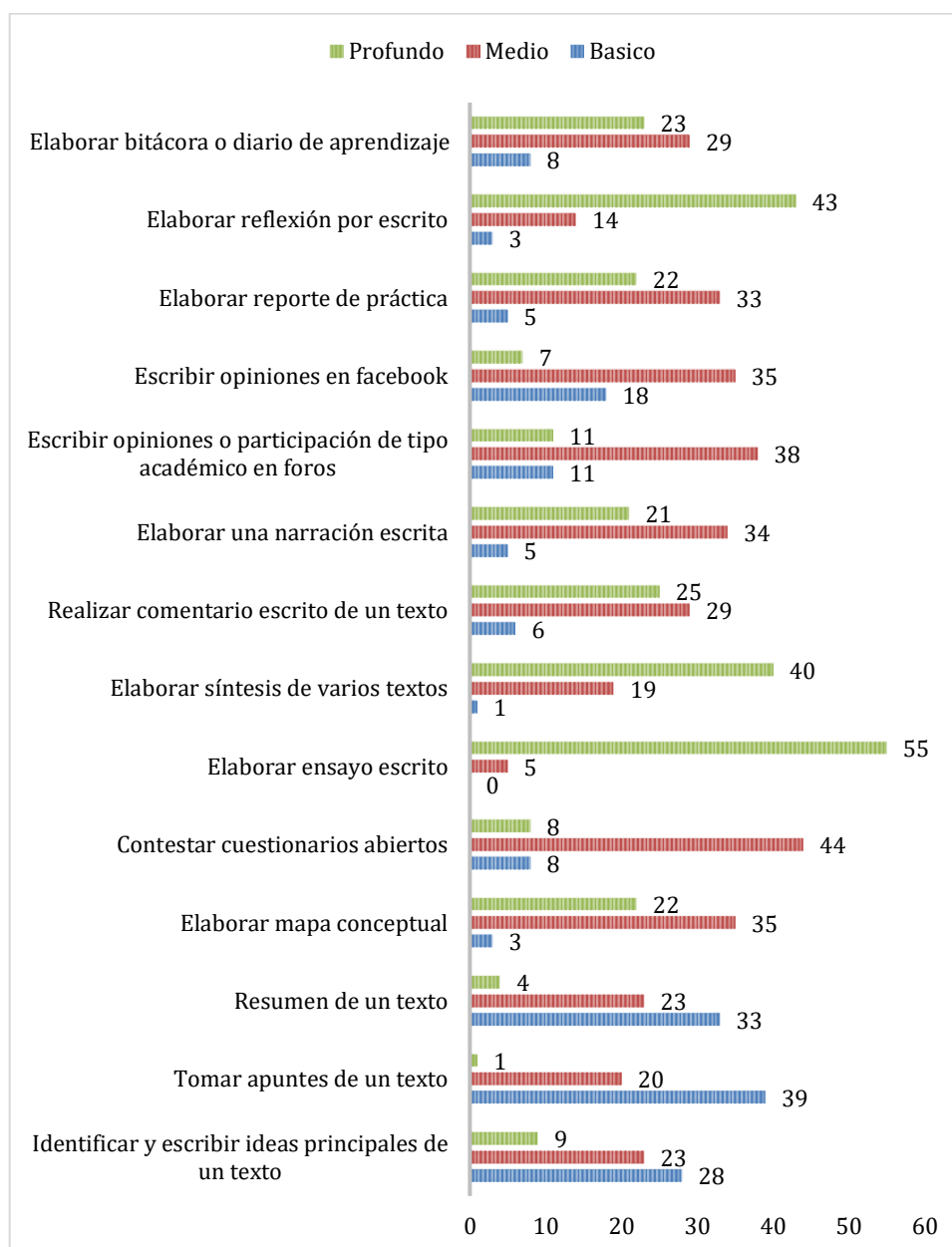
La segunda actividad, tuvo como objetivo indagar sobre las creencias y conocimientos que los profesores tienen respecto a la relación entre el género de escritura y el grado de aprendizaje que promueve. Para llevarlo a cabo, se presentó a los profesores una lista de 14 actividades de escritura, en las cuales subyace algún género discursivo y se solicitó que las clasificaran de acuerdo con el grado de aprendizaje (profundo, medio, básico) que promueve cada una. Las respuestas muestran de manera global que los profesores discriminan los géneros que promueven un aprendizaje profundo de los que lo suscitan en menor medida; en este sentido, los profesores identifican la

elaboración de ensayos, reflexión por escrito, elaboración de síntesis de varios textos como actividades que implican un mayor grado de elaboración. Sin embargo, la diferenciación del grado de aprendizaje considerado como medio no es contundente, el grado medio fue asignado como la frecuencia más alta en 8 de las 14 actividades de escritura propuestas; una posible interpretación a éste resultado es que si bien los profesores consideran que la escritura de manera general favorece al aprendizaje, la precisión disminuye cuando se consulta sobre el grado de aprendizaje que promueven los diferentes géneros discursivos. Por otro lado, es interesante que las actividades consideradas de aprendizaje básico por parte de los profesores, sean las más solicitadas y por tanto más utilizadas por los estudiantes, en este rubro encontramos la toma de apuntes (65%), elaboración de resúmenes (55%) y la identificación y escritura de las ideas principales de un texto 47% (ver gráfica 5.9.6).

Otro hallazgo interesante lo encontramos en el análisis de las respuestas para la tarea de ensayo; por un lado, cuando solicitamos a los profesores comparar el grado de aprendizaje que promueve el ensayo respecto a la tarea de resumen, solo el 23% se manifestó completamente de acuerdo, el 32% de acuerdo a favor del ensayo, el 27% de los profesores indicó estar indeciso y el 17% consideró que los ensayos promueven menor aprendizaje que el resumen. No obstante, cuando consultamos el grado de aprendizaje que promueven dichas actividades por separado, para la tarea de ensayo el 92% de los docentes la identifica como una actividad que promueve el aprendizaje profundo, en comparación con la tarea de resumen que fue categorizada principalmente como una actividad que promueve el aprendizaje básico. La inconsistencia encontrada confirma el conocimiento poco preciso que algunos profesores mostraron al distinguir los diferentes géneros textuales de acuerdo con la demanda cognitiva que demanda cada uno y los posiciona como géneros de mayor o menor epistemicidad.

**Gráfica 5.9.6**

Grado de aprendizaje en la relación con el género de escritura

***Diferencias entre áreas***

Las diferencias entre áreas encontradas en las secciones de escritura y aprendizaje correspondientes a la dimensión función epistémica de la escritura, son menores, muestran para la actividad 1 (relación entre tareas de escritura y aprendizaje) la única diferencia estadísticamente significativa corresponde a la consideración sobre el

grado de aprendizaje conseguido cuando se realiza una redacción sobre un tema al parafrasear la información o al reproducir las mismas palabras de los textos; los profesores de Historia a diferencia de los profesores de Ciencias Experimentales y Talleres de lenguaje, consideran que los alumnos obtienen un mayor aprendizaje al reproducir la información, valor  $X_2 = 15.75$ ,  $p < .046$ .

Para la actividad 2, la diferencia encontrada  $X_2 = 14.10$ ,  $p < .007$  mostró que los profesores de Ciencias Experimentales otorgaron un grado de aprendizaje profundo a la elaboración de un reporte de práctica o laboratorio, actividad que para las áreas de Historia y Talleres es poco utilizada.

Los principales hallazgos cuantitativos encontrados son los siguientes:

- El instrumento permite contar con una panorámica general sobre las creencias y prácticas de escritura que llevan a cabo los docentes
- Las principales diferencias estadísticas inter-áreas se ubican en la dimensión sobre las creencias acerca de la naturaleza de la escritura.
- Los profesores coinciden independientemente del área académica de procedencia que los estudiantes enfrentan importantes dificultades en mayor medida en el desarrollo de actividades escritas en comparación con actividades de comprensión de lectura.
- Respecto a las prácticas de escritura las principales diferencias entre las áreas académicas se ubican en las fuentes que son consultadas y los géneros de escritura que son solicitados.
- El aspecto de mayor interés para los profesores respecto a los trabajos escritos de los alumnos es el grado en que manejan los contenidos de la asignatura
- Los profesores reconocen de forma declarativa las funciones epistémicas de la escritura.
- Se identifica falta de precisión en el conocimiento de las características de los géneros discursivos.

## 5.2 Análisis cualitativo de las entrevistas a profundidad con profesores

En esta sección presentaremos los resultados encontrados a partir de la aplicación de las entrevistas a profundidad realizadas a 15 profesores (5 del área de Historia, 5 de Ciencias Experimentales y 5 de Taller de Lectura). Los resultados son amplios y diversos, centraremos la descripción en las tensiones más importantes relacionadas con las preguntas de investigación. Para la presentación de los resultados, cabe señalar de inicio que identificamos una diferencia importante entre las opiniones de los profesores de la academia de Historia y Ciencias Experimentales respecto a los profesores de Taller de Lectura, identificamos que en las dos primeras, la escritura es una actividad que “acompaña el proceso de aprendizaje” de la disciplina y para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción es “objeto de enseñanza”; razón por la cual, presentamos el análisis de las áreas de Historia y Ciencias Experimentales de forma conjunta y de forma independiente el análisis de Taller de Lectura y Redacción.

El análisis se presenta organizado en 3 dimensiones, cada una con sus respectivas categorías principales y niveles encontrados, en la siguiente tabla se presenta la organización general de las dimensiones principales estudiadas, enseguida presentamos un desglose de cada una en términos de las categorías de interés principal.

**Tabla 5.2**

*Dimensiones principales identificadas en el análisis cualitativo de los profesores*

<b>Dimensión</b>	<b>Definición</b>
<b>Creencias sobre el aprendizaje de la escritura</b>	Se refiere a las opiniones de los profesores respecto a la naturaleza y funciones de la escritura en el bachillerato; así como, las dificultades que los profesores consideran limitan el aprendizaje de la escritura.
<b>Creencias y prácticas sobre la enseñanza de la escritura</b>	Contempla las ideas sobre la enseñanza y prácticas de escritura académica en el bachillerato; sobre su enseñanza se considera la participación de la escritura en los programas de estudio, los actores involucrados en su enseñanza y las dificultades que enfrentan los profesores en su enseñanza. Sobre las prácticas se hace referencia a los procesos instruccionales que siguen los profesores, los principales tipos de tareas escritas que solicitan y las formas de evaluación que utilizan.
<b>Relación escritura y aprendizaje</b>	Se refiere a las ideas que sostienen los profesores sobre el papel de la escritura en el proceso de aprendizaje de sus asignaturas.

### **5.2.1 Creencias sobre el aprendizaje de la escritura**

Respecto a esta dimensión se identificaron tres categorías con sus respectivos niveles, las cuales permiten caracterizar las creencias que los profesores poseen sobre el aprendizaje, naturaleza y funciones que cumple la escritura en el bachillerato. Por otro lado, se integran las creencias sobre las condiciones que los profesores consideran dificultan el aprendizaje de la escritura (ver Tabla 5.2.1).

**Tabla 5.2.1**

Creencias sobre el aprendizaje la escritura

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición y Niveles</b>
<b>Creencias sobre el aprendizaje de la escritura</b>	Creencias sobre la naturaleza de la escritura	<p><i>Se refiere a la forma en que los profesores definen o comprenden la naturaleza de la escritura y su forma de aprendizaje. Identificamos dos niveles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad que se aprende en la escolaridad básica, transferible a diferentes ámbitos y niveles educativos</li> <li>• Habilidad compleja que se desarrolla de acuerdo con el contexto de participación</li> </ul>
	Funciones de la escritura	<p><i>Considera la función que los profesores atribuyen a la escritura dentro del proceso de aprendizaje. Fue posible identificar dos funciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para comunicar el conocimiento aprendido</li> <li>• Para estructurar, ordenar el pensamiento</li> </ul>
	Dificultades relacionadas con el aprendizaje de la escritura	<p><i>Considera las razones por las que desde la óptica del docente los estudiantes enfrentan dificultades en el aprendizaje de la escritura. Identificamos tres ideas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitado bagaje lingüístico</li> <li>• Dificultades en comprensión de lectura</li> <li>• Uso reproductivo de la escritura</li> </ul>

### 5.2.1 Creencias sobre la naturaleza de la escritura

En cuanto a las creencias sobre el aprendizaje de la escritura en el bachillerato, identificamos dos modos de enfocar la escritura; en el primero, algunos profesores consideran la escritura como una habilidad que se aprende en los ciclos escolares básicos, la cual puede ser utilizada en cualquier ámbito y nivel educativo; dicha postura de acuerdo con Carlino (2013) refiere la habilidad escrita como un estado de conocimiento que concluye con el aprendizaje del código escrito.

En los siguientes fragmentos<sup>4</sup> ejemplificamos las concepciones sobre el primer enfoque:

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Mauricio (8, Historia) Es una habilidad que desarrollaste en la educación básica y esa te permitirá expresarte de manera escrita sin importar el ámbito.

Alejandra (4, C. Experimentales) *Bueno, escribir lo haces desde la primaria, ahora creo que desde el Kinder les enseñan, ahora ya en el bachillerato pues tienen que usar esos aprendizajes, pero parece que los alumnos hacen borrón y cuenta nueva cuando pasan de año, entonces no sé si esa parte de escritura tienen pocas habilidades o se les olvida lo que aprendieron en secundaria.*

En el segundo enfoque, al cual se adhieren principalmente los profesores del área de Historia, identificamos aspectos interesantes; en primer lugar, los profesores otorgan a la escritura una complejidad que va más allá del dominio del código escrito, superando de esta forma la idea de que la escritura es una habilidad general que se aprende en la educación básica; en segundo lugar, hacen referencia a las características particulares que poseen los textos de su disciplina, idea que nos parece se aproxima a la necesidad de desarrollar habilidades específicas de escritura y un tercer aspecto que nos parece valioso es el señalamiento sobre la interacción que puede ocurrir entre la actividad de escritura y el aprendizaje al considerar que se puede pensar sobre la disciplina por medio de la escritura. El siguiente fragmento consideramos que muestra las características del segundo enfoque:

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Juan (Historia) En principio cuando llegan al bachillerato se entendería que ya los chicos pasaron ese proceso de no saber escribir a saber hacerlo, creo que los alumnos en sentido estricto si yo les digo escriban algo lo pueden hacer, *pero escribir un texto que tenga que ver con la materia requiere enseñarlo*, en ese sentido no les voy a enseñar a aprender a escribir *sino les enseñaría como creo yo que debería hacerse un texto en mi asignatura*, con las características propias de los textos de economía, *estar pensando y estar escribiendo pueden ser dos procesos disociados pero también podemos conectarlos.*

Aunado a lo anterior, identificamos nociones de la escritura como actividad que se desarrolla a lo largo de la participación del estudiante en los diferentes niveles educativos, lo cual hace alusión a la idea de la escritura como un aprendizaje que implica el desarrollo de habilidades situadas al escenario de práctica donde el

<sup>4</sup> En los fragmentos de entrevista que se presentan, se utilizan cursivas para destacar ideas relevantes a la interpretación, se especifica seudónimo utilizado del participante, número de hoja en que se ubica en la transcripción de procedencia y el área académica correspondiente.

estudiante participa. Otra cuestión significativa es la toma de conciencia de la presencia de los otros (lectores) en el proceso de escritura, el cual es un indicador que muestra nociones de aspectos relacionados con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) definen como el espacio retórico; en este sentido, la consideración de la audiencia obliga al escritor a transformar lo que sabe para ajustarse a las demandas comunicativas y las características de su audiencia, razón por la cual nos parece valioso este hallazgo.

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Marco (Historia) *la escritura igual que el lenguaje es un proceso que van desarrollando desde que entran a la primaria hasta que incluso salen de la licenciatura, al principio que comienzas a escribir es muy común que la escritura sea autoreferencial, como yo me escribo para mí mismo y si yo lo tengo claro está claro y cuando lo lee alguien más resulta que no, entonces también creo que la escritura debe ser un proceso colectivo y vas aprendiendo a comunicarte de manera diferente en cada nivel educativo.*

De manera general, en el análisis de las ideas expresadas por los profesores, consideramos que otorgar a la escritura características de mayor complejidad, obliga a los docentes a reflexionar sobre otras cuestiones, una de ellas es el desarrollo parsimonioso y heterogéneo que tiene esta habilidad; otra es la diferencia entre los procesos implicados en la expresión oral y escrita lo que apunta a descartar la actividad escrita como una mera transcripción del lenguaje oral y una más sobre cuáles pueden ser los métodos de enseñanza para una habilidad con tales características. A saber:

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Marco (24, Historia) efectivamente yo creo que pensando en la población estudiantil que tenemos aquí en el plantel y en cualquier otro plantel de bachillerato, es complicado esperar el desarrollo de habilidades de manera generalizada y homogénea en todos los alumnos, creo que ya no estaría a discusión que muchos estudiantes tienen habilidades diferentes y las van desarrollando de distinta forma, y *en el caso de la escritura, me parece que es uno de los aprendizajes más lentos que hay en cuanto a la formación intelectual de una persona* creo que es algo mucho más lento que aprender a expresarse verbalmente y *aquí yo más bien pensaría cómo podríamos reflexionar sobre las formas de adquisición y expresión del conocimiento a partir de dos esquemas que son completamente distintos, la oralidad y la escritura, cómo podemos enseñar esto tan complejo a nuestros alumnos.*



### **Funciones de la escritura**

Sobre los aspectos referidos a la función que desempeña la escritura en el ámbito escolar, existe consenso entre los profesores en reconocer la función comunicativa como la característica que mejor define su utilización en el bachillerato, dicha comunicación hace referencia principalmente a la expresión y/o demostración de lo que los estudiantes saben y/o aprendieron sobre un tema o un curso, función que de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992) es un aspecto central, dado que hace referencia al “espacio del tema”, de comunicar lo que se sabe. No obstante, es una de las maneras más simples de concebir la escritura, debido a que consiste básicamente en dar a conocer lo que se sabe, este tipo de creencias han sido denominadas por White y Bruning (2005) como de tipo transmisional y aplicadas al contexto académico pueden actuar como un filtro que eluda los procesos cognitivos complejos involucrados en la composición escrita (Ruiz, 2009), veamos el siguiente ejemplo expone de forma convincente la función de decir el conocimiento:

Investigadora: ¿Qué utilidad tiene escribir textos en su asignatura?  
 Mauricio (24, Historia): Cuando los alumnos redactan *se pide que te expliquen lo que saben*, aunque se nota como en las primeras páginas, las primeras hojas, los primeros párrafos se nota mucho ánimo mucho entusiasmo y *como que tratan de verter en ello todo lo que han ido aprendiendo* no solamente en el semestre actual ni en el anterior sino previo; sin embargo, a la mitad de los trabajos se nota ese como agotamiento en el sentido de decir, que más pongo, que más pongo.

Es oportuno señalar que además de la función comunicativa de la escritura, aparecieron elementos que hacen pensar en una conceptualización que va más allá de la comunicación de lo que se sabe, los profesores atribuyen a la escritura posibilidades estructuradoras de la actividad cognitiva y de los modos de pensamiento (Hernández, 2017), tipificadas como creencias transaccionales (White & Bruning, 2005); sin embargo, no hacen explícito cómo se logra; en este sentido, Bereiter y Scardamalia puntualizan que la organización y transformación de lo que se sabe ocurre a partir de la interacción con el espacio retórico; es decir, cuando el escritor comprende que para expresar lo que sabe requiere considerar la intención comunicativa, el tipo de género, audiencia a la que se dirige y la planificación del texto (Flower & Hayes, 1986); no obstante, tal como señalamos en el párrafo anterior, el escritor corre el riesgo de activar de manera selectiva la información de la memoria

sin que ello implique la puesta en marcha de la resolución de problemas que están necesariamente implicados en la escritura estructuradora a la que los profesores aluden y por tanto, el texto producido responda básicamente al modelo de decir lo que se sabe. A partir de los argumentos que acabamos de enunciar, consideramos que la conceptualización de la escritura que sostienen los profesores está principalmente orientada a la función comunicativa, de informar lo que se sabe; por otro lado, la posibilidad constructiva a la que los profesores hacen alusión consideramos que es rudimentaria debido a la apreciación parcial de los aspectos retóricos y la ausencia de los procesos de planificación, textualización y evaluación que conducen a una escritura plenamente constructiva; por consiguiente, consideramos que para los profesores aunque la potencialidad constructiva de la escritura está presente es limitada.

En los siguientes fragmentos presentamos las ideas constructivas que los profesores enunciaron en torno a la función de la escritura:

Investigadora: *¿Qué función tiene la escritura en su asignatura?*

Juan (Historia) *Escribir es un asunto que está conectado para entender algo, nos ayuda a organizar ideas, no es solo poner letras en una cierta disposición en una hoja, en un texto, sino es poner delante de nosotros lo que estamos entendiendo y creo que a nuestros alumnos, una gran cantidad de ellos no lo entienden así.*

Luis (C. Experimentales): *Definitivamente yo creo que la escritura permite construir los conocimientos, nos permite construir porque cuando quieres transmitir algo escrito organizas, reestructuras, generas conexiones, estableces criterios de prioridad qué debe ir después de qué, qué es causa, qué es efecto, la escritura permite comprender construir conocimiento en todas sus gamas.*

Marco (Historia) *La escritura tiene sus ventajas finalmente es un registro de la realidad y a diferencia de la oralidad es algo que permanece entonces en cuanto a la posibilidad de que el alumno desarrolle su capacidad de estructurar su pensamiento yo creo que la escritura es una herramienta fundamental.*

### ***Dificultades en el aprendizaje de la escritura***

Los profesores enunciaron tres dificultades como elementos centrales que limitan el aprendizaje y desempeño de los estudiantes en la producción de textos, a saber: limitado conocimiento lingüístico, dificultades en la comprensión de lectura y la falta de sentido que los alumnos atribuyen a las tareas de escritura. Sin dejar de mencionar que los aspectos señalados por los profesores efectivamente intervienen en el aprendizaje y desarrollo de la escritura, identificamos que tales observaciones refieren

a concepciones sobre el aprendizaje y naturaleza de la escritura; sobre la primera, los profesores de manera generalizada atribuyen como una dificultad para la escritura de textos, el bajo nivel lingüístico que poseen los alumnos; dicha interpretación nos parece que tiene dos aristas; la primera de ellas, efectivamente alude al dominio de recursos lingüísticos necesarios para la composición escrita y la segunda, en palabras de Navarro y Mora-Aguirre (2019) refiere a la consideración de la escritura como una transcripción directa de una estructura conceptual previamente construida; de tal manera, que los estudiantes al no poseer un lenguaje extenso no logran componer los textos académicos que les son requeridos. Veamos los siguientes ejemplos sobre la primera dificultad mencionada por los profesores:

Investigadora: ¿Cuál es el grado de dificultad que usted considera representa para los alumnos la realización de tareas de escritura?

Mauricio (Historia) *Creo que la cantidad de palabras que pueden manejar son mínimas, son básicas, su lenguaje en general es muy básico y escrito mucho más, les cuesta mucho trabajo utilizar sinónimos por ejemplo.*

Juan (Historia) El lenguaje que utilizan los alumnos es reducido, no me atrevería a decir un número de palabras, pero incluso en una charla normal su lenguaje es pobre, ahora *si piensas que en cada materia se utiliza un lenguaje específico pues creo que muchos de ellos se quedan sin entender y más difícil es que lo puedan expresar por escrito.*

En cuanto al segundo aspecto aunque nuestra investigación no indagó sobre las relaciones entre la lectura y la escritura, consideramos que los profesores hacen alusión a la lectura como medio principalmente de adquisición de la información, nos parece que no son del todo conscientes de los procesos interrelacionados e interdependientes que subyacen en las actividades de lectura y escritura (Castelló, 2009), consideran que la lectura es muy importante en el sentido de que permite el desarrollo del vocabulario conceptual de la disciplina; bajo esta interpretación la lectura permite aprender y la escritura demostrar lo que se aprendió. A saber:

Investigadora: ¿Cuál es el grado de dificultad que usted considera representa para los alumnos la realización de tareas de escritura?

Antonio (44, C. Experimentales) Yo creo que los chicos vienen con limitaciones fuertes de la secundaria, *nosotros nos enfrentamos con chicos que no saben ni leer ni escribir, al decir que no saben leer ni escribir, les pones enfrente el texto y no saben ni pronunciar las palabras y eso es terrible*, un chico que tiene 15 años y que no puede pronunciar de manera fluida las palabras, cómo puede llegar a comprender la información que tiene ahí y así pues difícilmente va a poder escribir.

La tercera dificultad se refiere al uso instrumental dirigido al registro y reproducción de información que principalmente los alumnos atribuyen a la escritura, dificultad que los profesores refieren como falta de sentido de las tareas escritas; al respecto identificamos que los profesores parten del supuesto de que el uso epistémico de la escritura por parte de los alumnos ocurrirá de forma “espontánea”, consideran que la exposición permanente que los alumnos experimentan en el trabajo de tareas escritas desarrollará los conocimientos y habilidades para un desempeño adecuado, dejando de lado la aplicación de estrategias explícitas dirigidas a su enseñanza. Veamos un fragmento que esclarece lo que los profesores estiman como falta de sentido en la realización de las tareas de escritura:

Investigadora: ¿Cuál es el grado de dificultad que usted considera representa para los alumnos la realización de tareas de escritura?

Juan (22, Historia) *Creo que tiene que ver con un problema fundamental y es que no le encuentran sentido, hay que escribir algo con la meta más próxima que es tener una calificación aprobatoria no porque sirva para aprender sino porque sirve para pasar, entonces hay que cumplir, mientras no despojemos o mientras siga siendo predominante este sentimiento de que hay que hacer algo para una clase porque hay que pasar y no porque hay que aprender el proceso de enseñar o de hacer entre todos el ejercicio de escribir para aprender está siendo obstaculizado por ese problema.*

### 5.2.2 Creencias y Prácticas sobre la Enseñanza de la Escritura

Sobre las creencias y prácticas de la escritura en el bachillerato, fue posible identificar fundamentalmente 5 categorías centrales con diferentes niveles cada una, en la tabla 5.2.2 se especifican cada una de ellas.

**Tabla 5.2.2**

Creencias y prácticas sobre la enseñanza de la escritura

Dimensión	Categoría	Definición y Niveles
	Interpretación que realizan los profesores sobre la escritura en los programas de estudio de sus asignaturas	<p><i>Se refiere a la manera en que los profesores consideran participa la escritura en los programas indicativos de sus asignaturas. Se reconocieron 3 interpretaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está implícita</li> <li>• Se utiliza para evaluar el aprendizaje</li> <li>• Es una herramienta para apoyar el proceso de aprendizaje</li> </ul>

<b>Creencias y prácticas sobre la enseñanza de la escritura</b>	Actores participantes en la enseñanza de la escritura	<p><i>Hace referencia de las personas a quienes se asigna la responsabilidad de la enseñanza de la escritura. Fue posible reconocer 4 figuras académicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los especialistas en redacción</li> <li>• Los profesores dentro de las asignaturas, como apoyo a los aprendizajes adquiridos en ciclos previos o en los cursos de Taller de Lectura y Redacción</li> <li>• Los profesores a través de sus disciplinas</li> <li>• Los profesores a través de sus asignaturas bajo un trabajo interdisciplinario con especialistas en redacción.</li> </ul>
	Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura	<p><i>Se refiere a los medios instruccionales que los profesores utilizan para la realización de tareas de escritura, se identificaron tres métodos de enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No proveen de instrucciones sobre el desarrollo de tareas escritas</li> <li>• Instrucciones referidas a los aspectos normativos</li> <li>• Proporcionan algún tipo de apoyo didáctico (rúbricas, modelamiento, revisión de borradores)</li> </ul>
	Géneros (Tareas de escritura que solicitan)	<p><i>Se refiere a los tipos de tareas escritas que los profesores solicitan en sus cursos, hay tres subcategorías:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de textos que solicitan</li> <li>• Relación del género que solicitan y el aprendizaje que promueve</li> <li>• Dificultades en el reconocimiento de las estructuras textuales que corresponden a cada género</li> </ul>
	Evaluación	<p><i>Son los mecanismos que los profesores utilizan para evaluar las tareas de escritura que solicitan, se identificaron 5 subcategorías:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de aspectos ortográficos</li> <li>• Tipo de retroalimentación que brindan los profesores</li> <li>• Evaluación del contenido de aprendizaje</li> <li>• Características que presentan los textos producidos por los estudiantes: copia, dificultad para expresar por escrito sus conocimientos y desconexión de la escritura con el aprendizaje</li> </ul>

### ***Interpretación que realizan los profesores sobre la escritura en los programas de estudio de sus asignaturas***

Respecto a la interpretación que realizan sobre la inclusión de la escritura en los programas de sus asignaturas, identificamos dos características comunes, la primera de ellas es el carácter implícito que sostienen de la escritura, expresan: “*es casi imposible desarrollar un curso sin que los alumnos escriban*” es decir, se asume que las tareas escritas deben estar presentes en las actividades escolares, aunque dentro

de los programas de estudio no se incluyan propuestas precisas para su incorporación “no es explícito que te diga que uno de los aprendizajes sea que el alumno aprenda a comunicar”. La segunda característica en la que los profesores coinciden, está dirigida a las funciones que atribuyen a la escritura, básicamente consiste en dos tipos: 1) como método de evaluación y 2) como un apoyo al proceso de aprendizaje. En los aspectos sobre su enseñanza identificamos diferencias mismas que serán presentadas en el siguiente apartado.

Investigadora: ¿El programa de estudio de la asignatura que usted imparte, incluye algún tipo de aprendizaje y/o enseñanza relacionados con la escritura?

Juan (2, Historia) Los programas no dicen expresamente deberán elaborar cosas específicas, hay una parte que son sugerencias de actividades de enseñanza aprendizaje y entonces como eso es una sugerencia, hay un menú de actividades que el profesor puede hacer con sus alumnos, que son muy variadas, una de ellas implica el que puedan preparar un trabajo escrito de distinta naturaleza y exponerlo ante sus compañeros o entregarlo al profesor para que lo valore, *en sentido estricto no está incluido pero se da como un sobreentendido que es necesario que escriban cosas* y por otra parte *es casi imposible desarrollar un curso sin que los alumnos escriban* desde las notas de las clase hasta un trabajo de mayor formalidad que un profesor puede o no expresar claramente, quiero un trabajo con tales características, un resumen de una lectura etc., *es decir está implícito y todo mundo entendemos que el alumno debe hacerlo y los programas, todos los programas del área lo están diciendo* de esa manera aunque no hay nada que diga el profesor deberá pedirle a sus alumnos de manera obligatoria, *no hay obligatoriedad, es una sugerencia implícita pero que todos entendemos en el área que así debe ocurrir.*

Luis (30, C. Experimentales) En física, en general está marcado desde las actividades, básicamente lo que te piden es eso, que el alumno indague sobre algún tema, verifique, contraste y que te entregue un trabajo escrito de su indagatoria, pero no viene marcado, *no es explícito que te diga que uno de los aprendizajes sea que el alumno aprenda a comunicar*, es explícito dentro de las actividades, como apoyo a la propia actividad, pero como una finalidad no se persigue, bueno a mí me parece que lo están considerando más como una herramienta y como que me da la impresión que podría considerarse al menos en el programa de física *como que es algo que ya saben y no como algo que van a desarrollar* y en ese sentido te piden que el alumno te entregue un reporte escrito.

Alfredo (1, Historia) No se dice tal cual, no se pone a la escritura como producto final sino mejor dicho la escritura es el medio por el cual se puede determinar si el aprendizaje que el programa indicativo menciona está siendo alcanzado por el estudiante *yo intuyo que es porque se delega al área de Talleres este trabajo de generar productos de escritura adecuados al ejercicio académico.*

### **Actores participantes en la enseñanza de la escritura**

Dentro de las opiniones que consideran que es necesario enseñar la escritura en el bachillerato identificamos un continuo, donde en un extremo se posicionan las ideas

que otorgan la responsabilidad a otros, que pueden ser los especialistas, hasta el otro extremo del continuo donde los profesores de cada disciplina asumen la enseñanza de la escritura. Dicho esto, veamos las ideas que se adhieren a considerar que la enseñanza de la escritura debe ser realizada por expertos en redacción: los profesores expresaron no poseer los conocimientos suficientes para hacerse cargo de la escritura dentro de sus asignaturas; consideran que debido a que es un conocimiento especializado, éste debe ser enseñado por expertos. En este aspecto se consideran como expertos a los profesores de los ciclos previos y a los profesores de Taller de Lectura y Redacción; en relación con este asunto, podemos añadir que los aprendizajes a los que los profesores hacen referencia son especialmente los concernientes al conocimiento del código escrito y las normas gramaticales que deben seguirse en la redacción. A saber:

Investigadora: ¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato?

Luis (12, Experimentales) *las clases de Talleres en el caso del colegio son las encargadas de enseñarle a los chicos como escribir, como redactar, cómo construir texto*

Alejandra (11, Experimentales) *Yo no podría enseñarles, no sé mucho de gramática y todo eso, lo que les corrijo es ortografía, pero meterme de lleno en cómo es un texto, no podría.*

Miguel (9, C. Experimentales) *Si asumes que el profesor sabe escribir, podría ser un tema importante dentro de su clase, pero yo no sé, si todos sabemos escribir, yo no lo sé, yo asumo que se sé escribir, le podría decir u orientar quizá un poco*

En una postura que podríamos valorar como “intermedia”, en el sentido, de que consideran que ellos mismos pueden intervenir en la enseñanza de la escritura, encontramos que su idea de enseñanza, se remite a tomar el rol de “reforzadores de los aprendizajes” que los alumnos desarrollan en los cursos de Taller de Lectura y Redacción, donde nuevamente hacen referencia a la enseñanza de la escritura como equivalente a la atención de los aspectos gramaticales y ortográficos.

Veamos los siguientes fragmentos, que consideramos ilustran de forma convincente las ideas arriba señaladas:

Investigadora: ¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato?

Luis (12, Experimentales) *lo que puedes hacer es reforzar la manera de, porque la escritura se aprendió con gente que en teoría sabe de enseñar sobre escritura, igual te enseñan a leer en teoría con gente que sabe enseñar a como leer, entonces se supone que las personas que te enseñan esto, te dan las bases, los elementos generales y los elementos que tendrías que tomar tú para poderlo realizar, que si se puede hacer o qué me parece que si es obligación de las clases regulares de los profesores, pues el hecho de reforzar al menos yo no me creería con la autoridad para darlas, qué es lo que si creo,*

*que puedo reforzar la labor de escritura, que puedo enfocarla y encaminarla hacia las cosas que me interesan, eso es lo que yo puedo hacer*

Mauricio (13, Historia) Entenderíamos que efectivamente *los especialistas son los que se encargan de la educación básica de generar y de pulir todo aquello que tiene que ver con el desarrollo de la escritura* en los alumnos y que nosotros en el bachillerato también partiríamos de ese supuesto, lo único que hacemos es *como recuperar y si es el caso ajustar aquellos aspectos y elementos que los alumnos no estén manejando adecuadamente*, como cuestiones de ortografía, redacción, conjugación de verbos tal vez, no se pero ya no es una cuestión así como tan especializada digamos.

Por otro lado, en las opiniones que se aproximan a la enseñanza de la escritura dentro de la disciplina, identificamos elementos interesantes sobre los que se debe ser cuidadoso, nos parece que no es suficiente el planteamiento que se afilia a la incorporación de la enseñanza de la escritura dentro de la disciplina, debe analizarse la forma de incorporación. Identificamos en las respuestas de los profesores que para algunos la inclusión de la escritura es una tarea adicional; es decir, se incluye en la planeación de clase como un aprendizaje independiente del contenido disciplinar, dichos planteamientos, consideramos aunque se inserten en el aula, mantienen el esquema de la enseñanza de habilidades fragmentarias; por otro lado, encontramos opiniones, aunque en menor medida, que hacen referencia a la enseñanza de la escritura a partir de las características de los textos propios de la disciplina, razonamiento que se aproxima en mayor medida a los planteamientos de la propuesta de la “escritura a través de las disciplinas” (Bazerman et al 2016).

Por último, consideramos necesario destacar que las ideas expresadas sobre la inclusión de la enseñanza de la escritura en el aula son valiosas en el sentido de que reivindican el proceso de escritura como una habilidad de pensamiento y por el otro desnaturaliza la idea de que solo a partir del sentido común –que es como regularmente opera– puede llevarse a cabo la enseñanza de prácticas letradas (Carlino, 2013) o que la exposición permanente a las tareas de escritura en las que los alumnos se encuentran inmersos eventualmente darán paso a su aprendizaje (Ruiz, 2009). Sobre la inclusión de la escritura en el aula como habilidad independiente del aprendizaje de la disciplina, mostramos los siguientes fragmentos:

Investigadora: *¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato?*

Mónica (10, Experimentales) Yo creo que si puede ser enseñanza dentro de clases regulares, que implica mayor esfuerzo para el profesor, pues si, *porque aparte de planear*



*tu actividad, tienes que planear las de escritura, entonces no solo necesitas revisar la escritura, si faltas de ortografía y puntuación pero también ¿cómo van escribiendo?, ¿cómo lo está pensando? que la idea, que tú que lo estás leyendo la puedas comprender que es lo que te quieren decir o solo son ideas aisladas.*

Antonio (13, C. Experimentales) *Nosotros si tenemos que promover esos aprendizajes; por lo tanto, no solo los estamos reforzando, también los estamos enseñando, desde el momento que los presentamos es una enseñanza y van a tener un aprendizaje, entonces no puede ser complementario, porque si lo dejas como complementario, podemos incurrir en promover aprendizajes aislados, si yo voy a enseñarle escritura al chico, tengo que planearlo para que aprenda a escribir, ¿qué demanda? Pues que yo como profesor me tenga que formar en la escritura.*

Fragmento sobre la inclusión de la escritura en el aula como habilidad integrada en el aprendizaje de la disciplina:

Investigadora: ¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato?

Juan (Historia) por supuesto debe enseñarse, escribir un texto en el bachillerato *no sería solo escribir adecuadamente o de un modo ordenado, sino tratar de entender lo que está ahí, el lenguaje, la forma de organizar la información que tienen los textos en mi caso de economía, cómo son, qué datos incluyen, el mayor problema que tenemos nosotros en el bachillerato es que el alumno trascienda el nivel de decodificación de la información sino que pueda tener una interlocución con ella y diga que piensa de esa información cómo la vincula, cómo la conecta y eso es parte del trabajo que nos toca y si-no lo sabemos realizar pues nos toca aprender a hacerlo.*

La última, idea que se suma a la consideración de la enseñanza de la escritura dentro de las disciplinas es la que señala que su enseñanza se puede realizar a partir del trabajo interdisciplinario entre los expertos en redacción y los profesores responsables de las asignaturas, idea que nos parece relevante, en el sentido, de que los profesores de las diferentes disciplinas efectivamente requieren formación y apoyos específicos para la enseñanza de la escritura desde sus disciplinas.

Investigadora: ¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato?

Marco (20, Historia) yo creo que es muy compleja la escritura, me parece que es compleja en el sentido de que es la forma de entender el mundo y es algo que no termina de aprenderse nunca, es algo que como profesionistas seguimos aprendiendo de manera constante y ser pacientes y ser empáticos con los alumnos creo que también nos ayuda a entender el proceso en el que ellos están, y tratar de que nosotros como docentes podamos tomarlos desde el punto en el que llegan desde la secundaria a elevarlos un poco más aún egresado de bachillerato, creo que la labor que tenemos como docentes en la promoción de la lectura y la escritura es fundamental y *no podemos hacerla solos, creo que debe ser algo que relacione a otros profesores especialistas en escritura, que relacione a otros actores dentro la vida académica y es fundamental el aprendizaje, la lectura y la escritura sean también colectivos y sociales*

### **Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura**

Presentamos a continuación el análisis de los tipos de instrucción que identificamos en los profesores entrevistados.

Comencemos el análisis con un tipo de práctica que aunque resulte paradójico tiene como característica principal la ausencia de propuestas instruccionales, tanto para tareas que se desarrollan dentro del salón de clases, como para las que son realizadas en casa; los profesores solicitan algún tipo de tarea escrita que muchas veces recibe el nombre genérico de “trabajo escrito”, pero que no refieren a un género discursivo específico –ensayo, reporte de práctica, resumen– al respecto consideramos que, por un lado, prevalece el desconocimiento de los géneros textuales tanto de su nomenclatura como de las características que los definen y, por el otro, estiman omitir indicaciones sobre las características y procesos de escritura dado que asumen que los alumnos poseen el conocimiento suficiente para realizarlas o no corresponde a ellos su enseñanza, razonamientos que fueron identificados a profundidad en el apartado 5.2.2. El siguiente ejemplo, ilustra con claridad el tipo de práctica sin instrucciones y apoyos que es realizada por algunos profesores en el bachillerato:

Investigadora: La enseñanza de la escritura puede ser enseñada dentro de las clases regulares?

Mauricio (10, Historia) ayer precisamente estaba con un grupo de jóvenes y me decían es que le preguntamos al maestro cómo hacer el trabajo escrito que nos pidió y lo que nos contesta es: *yo no te voy a decir cómo hacerlo porque no es mi trabajo, no lo voy a redactar como yo quiero, es tu responsabilidad, pero no nos da una guía mínima*, así como la piñata te vendan los ojos te dicen aquí está, ahí atínale y luego ya te sueltan, y me dicen: lo peor es que ya estamos cerca del fin de semestre, es un trabajo muy importante para la evaluación final y no sabemos ni qué quiere ni cómo caramba hacerlo.

Otro tipo de práctica que es desarrollada dentro del salón de clases y que de acuerdo con lo expresado por los profesores podemos enunciarla como una práctica emblemática del contexto de enseñanza de la escritura en el bachillerato, se caracteriza por presentar a los estudiantes una fuente de información, la cual puede ser la explicación del profesor, una lectura, documental, película, práctica de laboratorio; una vez revisada dicha fuente origen o ejecutada la situación experimental, se solicita a los estudiantes la elaboración de alguna tarea de escritura, las actividades solicitadas con mayor frecuencia son resúmenes, reportes de práctica,

cuestionarios, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, cuadros de doble entrada, las actividades se realizan de forma individual o en pequeños grupos; una vez que la actividad escrita concluye se llevan a cabo comentarios que replican el registro contenido en los resúmenes o actividad escrita que fue realizada; la actividad escrita se entrega al profesor el cual hace un registro del cumplimiento, pero no realiza algún tipo de retroalimentación. Obsérvese el siguiente extracto, que ilustra la situación descrita:

Investigadora: ¿La enseñanza de la escritura puede ser enseñada dentro de las clases regulares?

Francisco (1, Historia) *Para formar al alumno en la escritura sería en general por ejemplo cuando se pide un mapa conceptual, mental o un cuadro sinóptico o un cuadro comparativo yo en lo personal trato de recuperarlo en pedirles que vean un video sobre la democracia o sobre partidos políticos o sistema electoral o sobre elecciones, que lo vean, es una estrategia para que se informen, ya después que vieron el video hacen un resumen con las ideas principales, secundarias, terciarias, es una reflexión para que de ahí se haga análisis del tema, eso sería una forma de atender la escritura que yo en lo personal si considero que es muy importante, ese sería como un procedimiento para que aprendan a escriban*

Por otro lado, identificamos algunos esfuerzos que los profesores realizan y que nos parece necesario incorporar con el objetivo de ejemplificar las prácticas de escritura que se realizan en el bachillerato. Algunos profesores diseñan rúbricas, textos modelo de sus disciplinas y los utilizan como guía para el desarrollo del aprendizaje disciplinario, retroalimentan borradores hasta alcanzar productos escritos de mayor calidad. Veamos el siguiente fragmento que explica este tipo de práctica.

Investigadora: ¿Enseña de manera explícita la escritura de textos, de acuerdo con las tareas de escritura que solicita en su asignatura? Si/No ¿De qué manera?

Mónica (25, C. Experimentales) *En este sentido, retomando lo de los reportes, yo les doy una rúbrica, de esa manera ellos saben qué tienen que incluir y cómo lo tienen que incluir, en el caso de los reportes, algo que había estado haciendo era que los viernes teníamos una actividad que hacían un borrador en la clase, los viernes tenían que llevar su borrador, la rúbrica e intercambiamos reportes y así respondíamos a si era un buen escrito, si es un buen escrito es que el otro lo puede entender, luego me dicen es que maestra es que aquí dice esto y esto, ah, no me lo digas a mí dile a tu compañero porque él es el que lo está escribiendo, yo no te puedo decir qué quiere decir porque no es mi escrito, dile a él, eso tiene sus contras, que no todos los chicos lo llevan, a mí parecer es bueno hacerlo así, porque ellos dicen ah es que mira eso que escribió él yo no lo consideré, como esa parte de reflexión de retroalimentación, de que él había considerado algo que a la mejor yo no había considerado y yo creo que eso es bueno, porque cuando hacían las correcciones ya incluían más ideas o las redactaban mejor, pero no siempre funciona con todos los grupos, porque muchos chicos no lo llevan otra ventaja es*

*que cuando ven qué características tiene su escrito eso también les permite poder mejorar en su escritura, porque al final se los entregaba y podían volver a entregarlo, pero el problema es que o no lo llevan la primera vez o no hacen sus correcciones, así como que ya lo entregué ya no importa cómo esté, ya cumplí.*

### **Géneros (Tareas de escritura que solicitan)**

Para iniciar el análisis, nos parece pertinente tomar como referencia algunos de los resultados obtenidos en el CUDLA (sección: escritura, tareas y aprendizaje); en dichos resultados, identificamos que los profesores mayoritariamente consideran que las actividades escritas favorecen el aprendizaje, observan que después de escribir la comprensión de los temas mejora; en este sentido; en las entrevistas a profundidad indagamos sobre cuáles son las tareas de escritura que solicitan y cuál es la función que desempeñan en el proceso de aprendizaje. En este sentido, identificamos en primer lugar que el uso de las tareas escritas son aplicadas principalmente como dispositivos de registro de información (toma de apuntes) y evaluación del aprendizaje mismo que se realiza por medio resúmenes, cuadros comparativos, mapas conceptuales, glosarios de términos, exámenes escritos. Otro uso que identificamos surge cuando el profesor tiene como objetivo que el alumno enuncie con sus propias palabras la información adquirida en la fuente origen, para lo cual se solicitan comentarios, reflexiones, parafraseo de información. A continuación exponemos dos fragmentos sobre lo que se está mencionando:

Investigadora: *¿Cuáles son las tareas de escritura que más utiliza en su asignatura y por qué?*

Alfredo (9, Historia) *Les pido resúmenes, para asegurarme que leyeron y que entienden los conceptos, después les pido un escrito académico que sea con sus propias palabras y ya al final del semestre les solicito ensayos, los pido en ese orden por la complejidad que yo considero tiene cada uno de ellos.*

Mauricio (10, Historia) *En ese sentido básicamente serían tres formas de trabajo, el resumen, que es como para empezar a ver cómo entienden los temas junto con los cuadros comparativos, después vienen unos pequeños escritos de opinión personal y ya si es posible y si me da el tiempo para desarrollar una especie de pequeñas reflexiones.*

Sobre la relación entre el aprendizaje y el género textual utilizado, aspecto que nos parece de fundamental importancia, identificamos que las nociones que poseen los profesores mantienen una relación estrecha con las ideas que sostienen sobre la

función que desempeña la escritura en el proceso de aprendizaje; de esta manera, encontramos como lo señalamos en los párrafos anteriores, algunos docentes utilizan la escritura como medio de registro o como recurso de evaluación, estableciendo de esta manera una relación baja entre la escritura y el aprendizaje. No obstante, identificamos otras nociones donde los profesores identifican una relación alta, son conscientes de las demandas cognitivas que exigen los diferentes géneros discursivos, expresan la diferencia entre un tipo de género que limita la posibilidad constructiva de la información y géneros que demandan un tipo de escritura específica, la consideración de la audiencia, aspectos que son medulares en la escritura epistémica.

Investigadora: ¿Cuáles son las tareas de escritura que producen mayor aprendizaje?

Marco (30, Historia) Pues tiene que ver con el tipo de trabajo e instrucción que se le da y con el objetivo nuevamente del escrito que se pide, *si es un resumen creo que difícilmente que a los alumnos encuentren una oportunidad de reflexionar es probable que si reflexionen sobre algo, pero quizá en un nivel muy básico y que además vean ese tipo de tareas como una lata porque no les genera ningún tipo de interés*, en cambio cuando se les pide la opinión crítica sobre alguna película por ejemplo, ahí si se puede notar fácilmente el nivel de sensibilidad que tienen los alumnos, lo cual no quiere decir que las reflexiones sean así como muy sesudas y que se pongan a reflexionar México en el cine de oro en los cincuentas no, pero es muy común que las reflexiones los lleven hacia su vida, hacia su experiencia vital y lo conecten con otros conceptos de la materia.

Antonio (59, C. Experimentales) cuando les pedimos que hagan el reporte científico o tipo artículo, pues ahí les demandas todavía más, *porqué, uno viene la reflexión y reconstrucción de todo lo que hicieron y dos tienen que escribir de una manera muy específica, considerar su audiencia, entonces es un doble trabajo*, tienen que comunicar cómo está ligada su hipótesis con la metodología y la metodología con sus resultados y sus resultados con una conclusión que tiene que ser original, entonces demanda mucho trabajo no lo pueden hacer solitos necesitamos estar ahí y como decía la profesora, corregir, corregir y hacer sugerencias y sugerencias.

En el análisis de las entrevistas también identificamos que los profesores utilizan un espectro limitado de géneros de escritura, los más utilizados son resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, glosarios, reportes de práctica de laboratorio, reportes de práctica de campo, monografías, reportes de visitas a museos, comentarios, reportes de investigación; también encontramos el uso de los términos “escritos académicos” “reflexiones académicas” “trabajos escritos” como parte de los géneros que se solicitan a los estudiantes y el uso de “formatos” “lineamientos” para el de géneros discursivos. Al profundizar sobre el conocimiento de las características de los géneros de escritura que poseen los profesores, encontramos que es

heterogéneo; los profesores de Ciencias Experimentales expresaron que en el caso del área, el principal género que se utiliza es el reporte de práctica y reporte de investigación; sin embargo, los profesores reportan que no hay un consenso en las características que definen dichas estructuras textuales, los profesores de Ciencias Experimentales consideran además que la falta de consenso ocurre en todas las áreas académicas; al respecto consideramos que si bien es cierto, los géneros tienen cierta flexibilidad de tal manera que pueden ser modificados por los usuarios, en el caso del Colegio, los profesores expresaron que la falta de conocimiento sobre los aspectos técnicos que definen a las diferentes estructuras textuales ha dado pie a modificaciones arbitrarias que cada profesor realiza, situación que provoca confusiones en los estudiantes. Veamos algunos ejemplos que ilustran de manera amplia la situación descrita:

Investigadora: ¿Cuáles son las tareas de escritura que más utiliza en su asignatura y por qué?

Miguel (68, Experimentales) *Cada profesor les pide algo diferente, pobres alumnos los volvemos locos y justo esta parte de enseñar la escritura pues no lo hacemos y además perdemos el foco de la intención del género que le estás pidiendo, para mí tiene una intención, para la maestra de Taller de Lectura tiene otra intención y entonces no es adecuado, Si nos ponemos de acuerdo, digo ya está elaborado no tenemos que inventar los géneros textuales o sea solo es cuestión de revisarlos y hacerlos como vigentes no, que es el mismo género el que aplica para cualquier disciplina, ya el lenguaje quizá la organización de las ideas pueda ser distinta, pero la estructura textual por eso está diseñado como una estructura que nos ayuda a comunicarnos académicamente.*

Mónica (35, Experimentales) los maestros no hacemos énfasis en el uso de ciertos formatos, estas son las características que debería llevar un reporte científico o un artículo, no sé si realmente lo hacemos y les decimos ah este es el formato y esta es la manera en que se escribe para un artículo de divulgación, *sino más bien lo que el alumno aprende es: es el formato o la manera en la que el maestro de Biología quiere que yo le entregue y entonces cuando paso a la siguiente materia del área, lo que aprendí o la forma que a lo mejor el maestro ya me pide otro formato o me pide otras cosas y a lo mejor les llama de otro nombre aunque sea en esencia lo mismo, entonces ya no supe, porque a lo mejor yo creo que ahí en esa parte si nos faltaría como ser más explícitos en decir este es el formato, estás son las características deben ser para un artículo de divulgación y a lo mejor no siempre se los decimos a los chicos o al menos en mi caso, ahorita si se los digo, pero no se los recuerdo, se los dices una vez y ya*

Presentaremos enseguida la opinión de los profesores de Talleres de Lectura, la cual fortalece lo que señalamos en los párrafos anteriores, los profesores hacen mención de la confusión por parte de los profesores respecto a las características que definen cada género textual, a partir de las observaciones de los profesores de Taller de

Lectura y Redacción, consideramos que la falta de conocimiento que los profesores de otras áreas poseen sobre los géneros textuales ha propiciado que su uso y por tanto su enseñanza tengan deficiencias importantes. Veamos los siguientes ejemplos, que ilustran la experiencia de los profesores de Taller de Lectura y Redacción en los momentos en que asesoran la producción de textos de otras áreas:

Aurora (17, Talleres) *los chicos me dicen una de las maestras me pidió un resumen, pero no es lo mismo que usted nos pide como un resumen o textos más complicados, es que nos pidió un ensayo, pero no es lo mismo que usted nos pidió como un ensayo, entonces, ahí para mí es complicado, porque ni siquiera sé cómo orientarlos, les digo mejor pregúntenle al maestro qué está entendiendo por ensayo, cuáles son sus criterios de evaluación.*

Aurora (18, Talleres) *Para los profesores de otras áreas es muy fácil decir hagan un ensayo, para mí no es tan fácil decirlo, porque ya sabes todo lo que implica, entonces los chicos se dirigen contigo porque eres la maestra de Taller de Lectura, y te dicen, maestra me pidieron un ensayo de esto, pero yo veo que en realidad lo que les están pidiendo es una reseña crítica, o un informe, les explico, mira el ensayo ya lo vimos y lleva estos elementos y entonces como que no cumple con lo que te está pidiendo el profesor, porque no van y le preguntan qué es lo que está entendiendo por ensayo y entonces ahí es donde me preocupa porque no los puedo orientar a pesar de que debería poder orientarlos, porque en efecto, soy especialista en eso y además soy titular de una materia donde yo debo enseñar eso.*

Daniela (5, Talleres) *es que los maestros confunden el estilo de escritura de su área con los géneros que atienden una comunicación escrita adecuada y creo que ahí está el asunto.*

Aurora (27, Talleres) *Y ahí es donde yo creo que justamente se ve esta desarticulación interdisciplinaria entre lo que se puede pedir cuando conoces la estructura de los textos y cuando no, porque no sé por ejemplo un comentario analítico que se presta más a la reflexión, pero ahí es donde yo siento que estamos partiendo de puntos diferentes o no sé que es lo que en realidad los profesores de las otras áreas necesitan, les piden una reflexión, pero eso no es una estructura textual, eso es un proceso de pensamiento no?*

### ***Evaluación del aprendizaje por medio de la escritura***

Esta categoría resulta de gran interés por los aspectos que pone en relieve. Los profesores manifestaron que la escritura es la herramienta más utilizada para la evaluación de los aprendizajes, al profundizar sobre qué evalúan y cómo evalúan encontramos datos interesantes. Para organizar las cuestiones que serán abordadas en este rubro utilizaremos el siguiente orden: 1) los aspectos generales que los profesores corrigen y la retroalimentación que brindan a los textos producidos por los alumnos; 2) se privilegia la evaluación de los contenidos disciplinarios sobre las habilidades de escritura de los alumnos y 3) la problemática que identifican en los

textos producidos por los alumnos las cuales dificultan la evaluación del aprendizaje por medio de la escritura.

Sobre los aspectos que principalmente corrigen los profesores, cabe mencionar que en estudios sobre la evaluación y corrección que realizan los profesores de los textos realizados por los alumnos de nivel básico, Fernández, Lucero y Montanero (2016) encontraron que los profesores se centran principalmente en la corrección de aspectos ortográficos y gramaticales, además este tipo de correcciones se mostró como el mejor predictor de la calificación que el profesor otorgaba al texto. En el caso del bachillerato, identificamos una condición similar, los profesores expresaron que los aspectos en los que más tiempo y trabajo invierten son los referidos a la ortografía, gramática y en la verificación de la originalidad del texto presentado por los alumnos. Veamos algunos ejemplos:

Investigadora: ¿Qué aspectos evalúa en los trabajos escritos de los estudiantes?

Miguel (10, C. Experimentales) *Les digo chavos, escriban bien, porque me tardo más en estarles subrayando, corrigiendo va con esta b, con acentos, yo me tardo más en corregir todo eso que en otra cosa y todavía me cuestionan de porqué les corrijo ortografía si no están en el Taller de Lectura y Redacción.*

Luis (C. Experimentales) cuando reviso trabajos, lo que más tiempo me lleva es buscar que nos sea copiado el "rincón del vago" o de "tareas.com".

Francisco (1, Historia) hay estudiantes que escriben muy mal, no sé si lo hagan a propósito para que el maestro no se de cuenta que no hizo bien el análisis o la reflexión porque escriben muy mal, lo hacen muy largo, la letra no se entiende, su ortografía es pésima, *revisar los trabajos de los alumnos se me hace muy pesado por ese tipo de cosas.*

Con relación a la retroalimentación identificamos que los profesores de Historia realizan comentarios sobre los aspectos ortográficos; algunos otros sobre la presentación de las ideas y el cumplimiento de las características de formato solicitado; una vez entregado el escrito, es revisado y se asigna la calificación final.

Investigadora: ¿Qué aspectos evalúa en los trabajos escritos de los estudiantes?

Francisco (5, Historia) *Lo que yo reviso en sus trabajos es si cumplieron con lo que les pedí, ya sea el resumen, cuadro sinóptico o algún trabajo de mayor extensión, la ortografía porque yo creo que no puedes dejar pasar las faltas de ortografía y sobre darles oportunidad que lo corrijan, definitivamente no, por la cantidad de trabajos que son imagínate no terminaría nunca.*



En el caso de los profesores de Ciencias Experimentales en primer lugar, consideran importante realizar retroalimentación y brindar la oportunidad que los alumnos realicen las correcciones sugeridas; en segundo lugar, brindan comentarios sobre aspectos específicos del texto en cuanto a la claridad de las ideas que los alumnos están desarrollando, el objetivo que tiene la inserción de imágenes o gráficos en los textos, los niveles de abstracción que requiere cada apartado del texto; al respecto, es importante destacar que la actividad de revisión y corrección de los textos son tareas fundamentales en el proceso de aprendizaje de la escritura académica, los profesores señalaron en otros fragmentos que conforme se realizan las revisiones y correcciones, los textos mejoran sensiblemente aunque cabe señalar, son pocos los profesores que realizan esta tarea por la demanda de tiempo y trabajo que les implica.

Investigadora: ¿Qué aspectos evalúa en los trabajos escritos de los estudiantes?

Antonio (34, Experimentales) *Leer y corregir y leer y corregir, leer y corregir y trabajar y pedir y a ellos, otra vez maestro, pues sí, porqué lo hago? Porque creo que algo que es importantísimo cuando estamos formando a alguien es darle la oportunidad de corregir los errores, de nada me sirve decirle, ya tienes 6, porque no lo van a corregir, ya tuve 6 y ni modo, habrá algunos chicos que digan chin me saqué 6 y me marcó que me equivoqué en esto a la siguiente lo corrijo, son muy poquitos los chicos que lo hacen.*

Mónica (33, C. Experimentales) *Entonces hago que lo escriban y entonces ya veo, esto no ha quedado claro, por ejemplo, yo les doy la oportunidad de mejorarlo, me entregan una primera versión, se los corrijo y después, corregir en el sentido de que las ideas no son claras, mejora un poquito tu redacción, en el caso del marco teórico esto se ve cortado y pegado, ten cuidado analiza más y también que no necesariamente es un reporte o por lo menos lo que he intentado hacer es que si hacemos alguna actividad demostrativa o ellos están haciendo alguna actividad antes de cualquier reporte, que describan, como más descripciones sobre lo que están observando, de yo estoy observando esto, entonces que ellos solitos describan qué es lo que ellos observan, eso es algo que yo utilizo para que también a la hora de analizar o de ver, ellos también puedan ya como soltarse un poco en el aspecto de a pues ya estoy describiendo, eso me puede ayudar para poder analizar lo que sigue o mejorar, eso es lo que yo creo que les ayuda, por eso lo hago.*

En la evaluación del aprendizaje por medio de la escritura, identificamos que los profesores privilegian la evaluación del contenido disciplinar sobre la evaluación de las habilidades de escritura de los estudiantes, en tal sentido, se realizan actividades que aunque son denominadas como exámenes escritos el proceso de escritura está ausente, tal es el caso de los exámenes de opción múltiple, donde el alumno no tiene que escribir, la exigencia es seleccionar opciones de respuesta. La posible explicación que consideramos subyace al uso de cuestionarios de opción múltiple se debe por un lado, a la necesidad de resolver un problema práctico en términos de valorar el

aprendizaje de 250 estudiantes que en promedio atienden los profesores de las asignaturas de Historia y Taller de Lectura y por el otro las posibles creencias acerca de la escritura principalmente como un mecanismo de comunicación y el desconocimiento del proceso cognitivo implicado en la escritura constructiva el cual favorece el aprendizaje.

Por otro lado, los tipos de evaluación del aprendizaje que se realizan por medio de tareas de escritura (resúmenes, cuadros sinópticos, reportes de campo o laboratorio, trabajos monográficos, proyectos de investigación) son mayoritarias y se privilegia la evaluación del contenido disciplinar, la valoración está centrada en la identificación de que las ideas que el profesor considera importantes estén presentes y sean expresadas de manera coherente en los textos solicitados. Hay que mencionar además, que los profesores reconocen que las tareas de escritura son un instrumento valioso en el sentido de que les aporta información sobre la organización y avances que los estudiantes logran en los aprendizajes de sus asignaturas.

Investigadora: Mediante qué tareas de escritura evalúa el aprendizaje de sus alumnos

Luis (37, C. Experimentales) *En la escuela, a mí me ayuda a evaluar, un texto que ellos redacten, me da más o menos una referencia de qué tan claro está quedando el tema o no, el hecho de que puedan producir una idea, replicarla en palabras que yo las pueda entender, desde ellos, porque las ideas del curso, yo ya las sé, pero el hecho de yo poder entender desde sus palabras, me da más o menos un indicador de qué tan claro va quedando*

Antonio (22, C. Experimentales) *pero creo que para mí el qué más información me deja es el mapa conceptual, porque si ves tiene una ventaja, no tienes dos iguales, si encuentras dos iguales es que se copiaron totalmente, además ahí puedes ver cómo están relacionando los conceptos, entonces yo creo que es un elemento de reflexión que también es de aprendizaje, porque les ayuda a ordenar los conceptos*

En cuanto a la problemática que identifican en los textos producidos por los alumnos y que dificulta la evaluación del aprendizaje por medio de la escritura, los profesores reportaron enfrentar tres situaciones: la primera es la copia, los textos elaborados son copias literales de las fuentes consultadas, productos que los profesores reconocen no son útiles para valorar el aprendizaje. Respecto a la copia en sustitución de la escritura que realizan los estudiantes, Ruiz (2009) y Castelló (2009) señalan que la copia de textos se ha instalado dentro del contexto escolar como una estrategia para producir textos, las causas que ocasionan que los alumnos copien se deben entre

otras razones a que los alumnos asumen que las fuentes que consultan son correctas, por ello temen modificarlos y cambiar el sentido de los mismos, se añade además, que los géneros textuales que les son requeridos son principalmente aquellos que no exigen una actividad constructiva, los estudiantes deben limitarse a describir la idea del texto fuente; de esta manera, la copia de resúmenes, cuestionarios, trabajos de investigación son una práctica constante entre los alumnos, los profesores identifican también que cuando el alumno requiere escribir sin apearse a una fuente enfrenta dificultades importantes, un problema que aunque los maestros penalizan no logran resolver. Veamos los siguientes fragmentos donde nos parece se comenta la copia como estrategia para producir textos que utilizan los estudiantes.

Investigadora: ¿Qué dificultades identifica en la elaboración de actividades escritas de sus alumnos?

Marco (12, Historia) *lo que es muy común lamentablemente es encontrar que los trabajos escritos son fragmentos de distintos textos, redacciones distintas, hay alumnos que no se toman ni el cuidado de cambiar los tipos de letras, vienen los hiperlinks ahí pegados, yo creo que es un trabajo doble tanto del alumno cómo está redactando tanto del profesor que espera de esa redacción y cómo la va a evaluar, cómo espera conocer al alumno finalmente si realmente no hay un trabajo de escritura*

Mauricio (Historia) *a mí me pasa que llegas al salón y están escribe y escribe y decías hay que padre están escribiendo, pero no, estaban haciendo la tarea de lo que les había dejado, porque tienen el cuaderno del que siempre hace la tarea o el trabajo y copian, entonces al menos desarrollan la habilidad de copia, de escritura rápida.*

La segunda problemática que expresaron los profesores la refieren como la distancia existente entre lo que el alumno sabe y la posibilidad de comunicarlo de manera escrita, los profesores identifican que aún con dificultades los alumnos logran expresar de manera oral sus conocimientos; sin embargo, de manera escrita enfrentan dificultades importantes, además interpretan que esta distancia no permite que la evaluación por medio de la escritura sea una estrategia viable para valorar el aprendizaje; al respecto, Camps (1990) señala que esta separación se debe al proceso complejo que subyace tanto en la comprensión de conceptos como en el proceso de producir un discurso coherente, actividades que no se logran de manera inmediata, se requiere un proceso instruccional donde el alumno vaya aproximándose a conjuntar la lectura, la comprensión y la escritura, actividades en las que la gran mayoría de los profesores no guían a los estudiantes

Investigadora: ¿Qué dificultades identifica en la elaboración de actividades escritas de sus alumnos?

Juan (23, Historia) Entonces yo diría que sí, que es muy útil o está muy interesante la idea de que la escritura nos debe servir para estructurar lo que pensamos, lo que aprendimos y por lo tanto para evaluarlo, pero hay una dificultad para lograrlo y por otro lado y lo han dicho ya los compañeros, *hay un desfase, si yo les pregunto pláticame lo que entendiste, con más o con menos dificultad lo pueden expresar o escribémelo y ahí entramos a un bajón, porque la habilidad no ha sido desarrollada, hay como ese desencuentro entre lo que pensamos y lo que escribimos*. Creo que eso habla de que no todo lo que sabemos lo podemos escribir, estructurar por escrito lo que sabemos es muy difícil, hay una dificultad real para poder evaluar el aprendizaje con la escritura.

Luis (50, C. Experimentales) *que quede claro que yo considero que hay una separación entre lo que saben los chicos y lo que saben escribir el hecho de que ellos sepan las cosas no necesariamente implica que las puedan comunicar de forma escrita o que tengan ese orden para escribirlo, porque el lenguaje oral y el lenguaje escrito pues trabajan un poquito con reglas diferentes tu puedes entender puedes explicar puedes expresar pero a veces cuando te quieres sentar y plasmarlo en papel te cuesta más trabajo requiere de un poco más de habilidades entenderlo, entonces no podemos evaluar lo que aprenden únicamente con la escritura, pues eso sería mi opinión.*

La tercera problemática identificada por los profesores que se suma a las prácticas de copia y la dificultad de expresar por escrito el conocimiento que poseen, se encuentra en la desconexión de la escritura con el aprendizaje, una situación que los profesores reconocen pero desconocen las causas; los docentes identifican que a pesar de que los escritos presentan coherencia local y global, atienden de manera correcta a los aspectos normativos de ortografía y puntuación, la comprensión del contenido es escasa, este hecho refiere al fenómeno que Ruiz (2009) ha denominado como “falsos aciertos” donde el texto producido está integrado por cadenas de oraciones y párrafos que se utilizan con independencia de su significado, tal ejecución se realiza a partir de la identificación de las ideas clave de los textos fuente, sin que ello implique la puesta en marcha del proceso intelectual de solución de problemas que exige la composición escrita en su función epistémica.

Los siguientes fragmentos ejemplifican de manera suficiente la desconexión entre los textos producidos por los estudiantes y el aprendizaje logrado que identifican los profesores.

Investigadora: ¿Qué dificultades identifica en la elaboración de actividades escritas de sus alumnos?

Luis (28 C. Experimentales) un buen elemento que de repente existe o que yo planteo tiene que ver con las tareas en equipo es que ellos mismos lean su propio texto y pregunten si realmente se están logrando entender, *yo te puedo decir que un 70% de los casos ellos mismos no comprenden lo que escribieron, entonces otra vez, de nuevo la escritura un instrumento de evaluación, realmente está sirviendo para evaluar lo que aprenden o no.*

Alfredo (21, Historia) los muchachos ya tienen una mayor maduración para hacer estas conexiones pero también nos ofrece un reto porque nunca falta el chico o la chica que tienen gran talento para articular ideas de allá y de acuyá y les queda una ensalada muy rica, muy vistosa pero el sentido que pretendemos ellos identifiquen de lo disciplinar de repente queda suelto, *los chicos son capaces de conjuntar oraciones y dar la impresión que entienden lo que están diciendo o tratando de decir, pero lo grave al escarbar es que no entendieron.*

Mauricio (19, Historia) Yo tengo muchos problemas, porque de repente llegó al salón y repiten como loritos una serie de elementos hablan de pronto del producto interno bruto (PIB) y conceptos así que cuando tú los escuchas dices wow este muchacho es premio universidad nacional a mediano plazo, hasta que le dices ¿qué significa esto que escribiste? *Y se quedan congelados y la respuesta más común es: “es que así decía” “así venía”, “así lo copie”, por eso, les digo estás de acuerdo que no debes de escribir algo que desconoces completamente.*

### 5.2.3 Aprendizaje y Escritura

En diferentes puntos del análisis se han tocado aspectos que refieren a la relación entre aprendizaje y escritura, no obstante, con el objetivo de distinguir las ideas que los profesores sostienen en esta relación, presentamos a continuación la conceptualización del aprendizaje y la escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje. A partir del análisis de las respuestas, identificamos básicamente 1 categoría central, descrita en la tabla 5.2.4

**Tabla 5.2.4**

Relación entre el aprendizaje y la escritura

Dimensión	Categoría	Niveles
<b>Aprendizaje y Escritura</b>	Función de la escritura en el aprendizaje	<p><i>Se refiere a las funciones que los profesores asignan a la escritura, se identificaron dos niveles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativas</li> <li>• Epistémicas</li> </ul>

#### ***Creencias sobre la función de la escritura en el aprendizaje***

Esta categoría hace referencia a la manera en que los profesores conceptualizan la participación de la escritura en el aprendizaje de las asignaturas que imparten. Un punto de partida común, tal como señalamos en el apartado de evaluación del aprendizaje por medio de la escritura es que tanto los profesores del área de Historia como de Ciencias Experimentales consideran que la escritura favorece el aprendizaje; no obstante, vale la pena señalar que dicha afirmación tiene diferentes aristas que se

vinculan con la noción sobre la función de escritura que los profesores sostienen. De esta manera, es que encontramos que algunos profesores consideran que la escritura permite a los alumnos memorizar y comunicar de forma ordenada lo que aprendieron; sin embargo, es una manera parcial de concebirla, deja de lado la posibilidad de establecer relaciones entre la información y los conocimientos previos. Presentamos a continuación un ejemplo que expresa este tipo de conceptualización.

Investigadora: ¿De qué manera apoyan el aprendizaje las tareas de escritura en su asignatura?

Luis (27, C. Experimentales) Yo los resultados que tengo respecto de los aprendizajes como consecuencia de sus trabajos escritos *tiene que ver con el simple hecho que los alumnos logren memorizar los conceptos y como consecuencia de repetirlo una y otra vez el concepto se va comprendiendo hasta que lo pueden explicar de manera más clara*

En otros ejemplos, encontramos conceptualizaciones más complejas en el sentido de que hacen alusión a la intervención de la escritura para realizar nuevas conexiones entre la información de tal manera que éstas permitan la transformación y generación de conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Miras, 2000), identifican que la escritura permite articular los conocimientos previos con la nueva información a partir de una actividad dialógica, además hacen referencia al aprendizaje que se realiza por medio de la participación en actividades letradas dentro de la escuela, a saber:

Investigadora: ¿El uso de la escritura mejora el aprendizaje de la disciplina? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Antonio (37, C. Experimentales) *Yo le veo dos formas desde mi perspectiva de docente, una que es la comunicación, totalmente la de comunicar, pero la que es para mí la mas valiosa es el aprendizaje, el aprendizaje de las temáticas que tú estes abordando, creo en el momento en que el chico tiene que escribir ya sea el reporte, el ensayo, lo que sea, tiene que hacer una reflexión, organización de las ideas, transformarlo en un código en un lenguaje, entonces ahí es donde el chico tiene que tomar un momento para toda esa carga de conceptos que a la mejor estaban desestructurados los va a tener que organizar*

Marco (26, Historia) *En definitiva la escritura si permite que los alumnos articulen lo que saben y lo que han aprendido, porque la escritura necesariamente exige que el pensamiento tenga esa interacción, que aquello que se expresa esté estructurado sea comprensible, igualmente que la pregunta anterior, es muy poco común que los alumnos desarrollen esta capacidad de expresarse ampliamente de forma escrita, sin embargo yo creo que si hay un bagaje de aprendizajes, de al menos diez años antes, donde los alumnos van aprendiendo a estructurar su pensamiento y las materias que aquí toman, forzosamente lo van estructurando en función de la participación oral de la participación escrita que realizan.*

De igual modo, en el siguiente fragmento el profesor atribuye a la escritura la posibilidad de promover aprendizajes a los que no podrían acceder los estudiantes sin la ayuda de la escritura.

Investigadora: ¿El uso de la escritura mejora el aprendizaje de la disciplina? ¿Por qué?  
¿De qué manera?

Antonio (Experimentales) *entonces una de las actividades de elaborar textos es el aprendizaje al que ellos pueden acceder y que no se logra de otras maneras, de cómo estructurar las ideas que a lo mejor andaban por ahí papaloteando, sé que aprenden porque escucho a los chicos decir, ay yo no sabía esto, ya no me acordaba que lo vimos y no me había dado cuenta que se relacionaba con esto, entonces cuando escuchas eso, dices está aprendiendo, seguramente esa partecita no se le va a olvidar, se le va a olvidar todo lo demás pero eso que encontró por un cierto descubrimiento con ayuda de la escritura lo logró unir y ya lo aprendió, no lo va a olvidar, ya lo dimensionó de una manera distinta y ya lo aprendió, entonces creo que la principal importancia de la escritura para mí como docente es que promueve el aprendizaje.*

Por otro lado, como una reflexión derivada del análisis de las entrevistas, nos parece importante añadir que en diferentes momentos los profesores hacen referencia a la actividad de parafrasear, reflexionar la información, expresar la opinión, como un mecanismo que al ser utilizado puede conducir a una comprensión profunda de los contenidos de aprendizaje; sin embargo, nos parece que aunque es un procedimiento de mayor complejidad que la copia o la escritura reproductiva, en su explicación, no se contempla la interacción entre el espacio del tema y el espacio retórico, básicamente se centra en el espacio del tema, tampoco involucra la activación de los componentes metacognitivos necesarios para referir a una escritura plenamente constructiva.

Investigadora: ¿El uso de la escritura mejora el aprendizaje de la disciplina? ¿Por qué?  
¿De qué manera?

Juan (18, Historia) Insisto mucho, sobre todo en clase, que escriban con sus propias palabras lo que están entendiendo

Antonio (12, C. Experimentales) Lo que reviso es que nos sea copia, que expliquen ellos mismos los conceptos

### **5.3 Análisis Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental**

Tal como señalamos al inicio del apartado, encontramos diferencias en la conceptualización de los profesores del área de Taller de Lectura y Redacción debido a que la lectura y escritura (la literacidad) son el objeto de estudio de la asignatura;

para la presentación de los resultados, partiremos de las dimensiones propuestas para las áreas de Historia y Ciencias Experimentales; sin embargo, encontramos diferencias en algunas categorías y niveles que las integran, razón por la que presentamos la estructura en las tablas correspondientes.

### 5.3.1 Creencias sobre el aprendizaje de la escritura

Las creencias sobre el aprendizaje que identificamos en los profesores de Taller de Lectura y Redacción incluyen tres categorías con sus respectivos niveles, en la tabla 5.2.5.1 se presentan con detalle.

**Tabla 5.3.1**

Creencias sobre el aprendizaje de la escritura

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición y Niveles</b>
<b>Creencias sobre el aprendizaje de la escritura</b>	Creencias sobre la naturaleza de la escritura	<p><i>Se refiere a la forma en que los profesores definen o comprenden la naturaleza de la escritura y su forma de aprendizaje. Identificamos tres niveles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Habilidad general vinculada con los ciclos escolares previos</i></li> <li>• <i>Su aprendizaje está orientado al conocimiento de criterios normativos y lingüísticos</i></li> <li>• <i>Es una habilidad transversal</i></li> </ul>
	Funciones de la escritura	<p><i>Considera la función que los profesores atribuyen a la escritura. Fue posible identificar una función:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Función comunicativa</i></li> </ul>
	Aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes	<p><i>Hace referencia a los aprendizajes que los alumnos deben desarrollar mediante los cursos de Taller de Lectura. Identificamos tres niveles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comprender el proceso de composición escrita</i></li> <li>• <i>Argumentar de manera escrita</i></li> <li>• <i>Asumirse como escritores</i></li> </ul>

### **Creencias sobre la naturaleza de la escritura**

Respecto a su aprendizaje los profesores de Taller de Lectura y Redacción consideran que la escritura es una habilidad general, cuyo aprendizaje está secuenciado con los ciclos previos; los profesores expresaron en diferentes momentos de la entrevista que el sistema educativo en México no cuenta con políticas eficaces para la orientación del aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura, razón por la cual no se logra la



continuidad en los aprendizajes en los diferentes ciclos escolares, consideran que la escritura es una habilidad que inicia su aprendizaje en los ciclos básicos y una vez consolidados esos conocimientos y habilidades sirven como precurrentes para el siguiente ciclo escolar; sin embargo, las deficiencias de un ciclo escolar al otro no permiten el avance para el siguiente, dichos argumentos son algunos de los que orientan la reflexión de los profesores sobre el aprendizaje de la escritura y las dificultades que enfrentan para su enseñanza en el bachillerato.

Por otro lado, los docentes consideran que la asignatura de Taller de Lectura y Redacción debe proveer a los estudiantes de bachillerato el conocimiento sobre los criterios lingüísticos necesarios para el uso correcto de distintas estructuras textuales; además, estiman que los aprendizajes sobre la escritura que la asignatura de Taller de Lectura desarrolla, son habilidades transversales para el resto de las asignaturas. Veamos los ejemplos sobre dichas ideas:

Investigadora: ¿Las habilidades de escritura aprendidas en los ciclos previos son suficientes para aprender los textos que son requeridos en el bachillerato?

Horacio (5, Talleres) *Me parece que no son suficientes, los alumnos tienen muchas carencias, me parece que hace falta una estructura, una secuencia desde grados inferiores para consolidarse en éste y poder preparar quizás al tipo de bachiller que puede escribir un poco mejor, que logre dominar la escritura de diferentes tipos de textos.*

Aurora (3, Talleres) *siento que no son suficientes, es algo que ocurre desde las políticas de los modelos educativos que han instaurado desde la educación básica y yo creo esta desarticulación viene desde ahí, los chicos no saben escribir un resumen porque no se les ha enseñado desde entonces escribir un resumen, entonces luego nosotros queremos que escriban una reseña crítica cuando ni siquiera saben escribir un resumen, entonces hay que ir como más atrás en ese sentido, yo siento que no es una desarticulación que responda solo al modelo del colegio, o a la forma en que los maestros del colegio buscamos textos e intentamos lograr los propósitos de aprendizaje que vienen en el programa, si no que siento que es algo que viene desde atrás, necesitamos una secuencia articulada para la enseñanza de la lectura y la escritura desde los ciclos previos.*

Alejandra (2, Talleres) *Las habilidades que nosotros enseñamos son generales, son transversales, uno de nuestros objetivos es que los alumnos conozcan las estructuras textuales más utilizadas y que puedan servir de apoyo de las materias de las otras áreas.*

### **Funciones de la escritura**

La conceptualización que sostienen los profesores de Taller de Lectura y Redacción sobre la escritura, privilegia la función comunicativa, aspecto que mantiene congruencia con los objetivos institucionales de la asignatura, cabe señalar que a

diferencia de los profesores de Ciencias Experimentales e Historia, los docentes de Taller de Lectura en su definición sobre la escritura no hacen referencia a la escritura como una herramienta que posibilita la estructuración del pensamiento. Veamos los fragmentos que ilustran dicha conceptualización.

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Ana (3, Talleres) Escribir lleva todo un proceso, una reflexión, un proceso de pensamiento, con el fin específico de comunicar.

Alejandra (1, Talleres) Escribir textos es un proceso de comunicación de ideas el cual se realiza a través de diferentes estructuras textuales.

### ***Aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes***

Para los profesores de Taller de Lectura y Redacción los aprendizajes que los alumnos deben lograr en la asignatura se enfocan sobre todo a las funciones retóricas y expresivas de la escritura, los profesores consideran que la asignatura debe aportar a los estudiantes el conocimiento de la escritura como proceso de comunicación que está dirigido por un tema, un propósito comunicativo y también señalaron que la asignatura puede contribuir a la comprensión de la escritura como un proceso en el que ellos asuman el rol de escritores. En otras opiniones las profesoras hicieron alusión a la habilidad argumentativa que se espera los alumnos desarrollen al finalizar los cuatro cursos de Taller de Lectura.

Investigadora: ¿Qué es escribir textos en el bachillerato?

Ana (16, Talleres) que se asumieran como escritores y que vieran la capacidad de cuando leen un texto, qué buscan? ¿Cuál es el propósito en sí mismo? *Cuándo yo escribo ¿qué quiero lograr?* Y a partir de eso continuaremos con otros pasos, otras fases de escritura pero enseñar y que los chicos comprendan esta situación *de que es un proceso el de escritura, que lleva tiempo, dedicación* y de hacernos énfasis unos más que otros, algunos no tenemos las habilidades de otros, que se sientan a escribir y lo dicen todo y nosotros no hallamos por dónde empezar o qué digo, cómo lo digo, yo creo que estos ejercicios que podrían sonar medio simples pero los acercan a una realidad que va a llevar a otros procesos o retos más importantes o más desafiantes en algún momento, pero que tengan esa idea, de que escribir lleva todo un proceso.

Aurora (16, Talleres) si me parece que en esta etapa es muy importante la argumentación, quizá no esta estructura del ensayo académico, del artículo científico que ya son palabras mayores, pero si defender una idea, esta es mi idea, lo que decía Paty, *la construcción del conocimiento, esta si es mi idea, esta es una idea que tomé de alguien más, compagino las dos y esta es mi postura al respecto, o sea de algo como más sencillito, por eso a mí me gusta mucho la parte de la reseña crítica*, de que vayan vean lo que les interese, un partido de futbol, un concierto de música y a partir de eso hagan una pequeña crítica, a ver, esto fue lo que ví y esta es mi opinión, los invito no los invito porque y entonces desde

cosas así muy sencillas que empiecen a buscar información, a citar lo que no es mío, a plantear mi propia idea y a empezar a plantear una postura sobre algo y ya después podrán desarrollar más esa parte, pero de entrada como tener “un pinino”, una base.

### 5.3.2 Creencias sobre la enseñanza de la escritura

Respecto a la enseñanza de la escritura, se presenta la interpretación que los profesores de Taller de Lectura y Redacción hacen sobre las orientaciones institucionales que son expresadas en los programas de estudio de la asignatura y las dificultades en que los profesores enfrentan para su enseñanza. Las ideas sobre la pertinencia de su enseñanza en el bachillerato desde el Taller de Lectura y las diferentes asignaturas se presentó en el apartado 5.2.3 debido a que permite conocer y contrastar las ideas de las tres áreas, razón por la cual se remite al lector a dicha sección.

**Tabla 5.3.2**

Creencias sobre la enseñanza de la escritura

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición y Niveles</b>
	Interpretación que realizan los profesores sobre la escritura en los programas de estudio	<p><i>Se refiere a la manera en que los profesores consideran participa la escritura en los programas indicativos de sus asignaturas. Se reconocieron 5 interpretaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvinculación con niveles escolares previos</li> <li>• Sobre carga de contenidos temáticos</li> <li>• Enseñanza descontextualizada de géneros de escritura</li> <li>• Valoración disminuida de los aprendizajes que aporta la materia</li> <li>• Masividad en la enseñanza</li> </ul>
<b>Creencias sobre la enseñanza de la escritura</b>	Dificultades en su enseñanza	<p><i>Considera las razones por las que los estudiantes enfrentan dificultades en el aprendizaje de la escritura. Identificamos dos ideas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de un proceso complejo en condiciones poco óptimas</li> <li>• Creencias y actitudes negativas de los alumnos hacia la escritura</li> </ul>

### ***Interpretación de los programas de estudios***

Como se recordará la meta principal de los cursos de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental es el desarrollo de la competencia comunicativa; misma que se desarrolla por medio de habilidades y conocimientos sobre la lengua oral y

escrita, desde los programas de estudio se propone el uso de la escritura como una herramienta para la expresión de los pensamientos, emociones y puntos de vista, mismos que son comunicados a través de diferentes géneros textuales. No obstante, Álvarez (2019) realizó un análisis de los programas de estudio de Taller de Lectura y Redacción del CCH donde señala que el Taller enfrenta dificultades para cumplir con uno de sus propósitos centrales que es la enseñanza de la redacción, dicha falta la atribuye a que el programa no contempla formas de enseñanza para el desarrollo de habilidades que posibiliten al estudiante escribir los diferentes géneros que son incluidos en el programa, el autor refiere esta omisión a que se parte del supuesto de que los alumnos son capaces de escribir textos al ingresar al bachillerato; apreciación que coincide con lo expresado por algunos profesores de las áreas de Ciencias Experimentales e Historia.

Por su parte, los profesores de Taller de Lectura, indican que los propósitos indicados por los programas de estudio difícilmente se logran debido a diferentes causas, las que mencionaron de forma consensuada fueron: 1) la desvinculación entre los diferentes niveles educativos con respecto a la enseñanza de la escritura, 2) la sobrecarga de contenidos temáticos que conforman los programas de estudio, 3) el intento por enseñar a los estudiantes géneros de escritura que les solicitan en licenciatura pero que para el bachillerato no son pertinentes, 4) la baja importancia que consideran tanto la institución como los alumnos conceden a los aprendizajes contemplados en los cursos de Taller de Lectura y Redacción y 5) la masividad de los grupos (55 – 60 estudiantes) situación que impide el seguimiento personalizado que requiere la enseñanza de la escritura. Veamos los siguientes ejemplos que caracterizan la percepción de los profesores de Talleres de lenguaje respecto al programa de estudios.

Investigadora: ¿Cuáles son los elementos del programa de estudio de la asignatura que contemplan la enseñanza de la escritura?

Daniela(1, Talleres) El problema en México es muy claro, *es esta desvinculación entre todos los niveles educativos, la educación básica va por un rumbo no termina de ponerse de acuerdo y tiene que ver con la falta de un proyecto educativo a mediano y largo plazo global.*

Aurora (5, Talleres) *programas están sobrecargados por ejemplo los de aquí están excesivamente cargados de temas, por decir un ejemplo ahora los programas flamantes nos piden entre todas las cosas como si no tuviéramos más que enseñar y nos queda una*

unidad de huequito hay que enseñar también valores a través de la escritura ósea una temática transversal, valor UNAM, cuando yo no sé si esto pase en las demás asignaturas, pero es una constante que a las áreas afines a la lengua materna siempre hay que cargarles esa parte como si no hubiera suficiente especificidad con lo que hay que hacer, por lo menos en bachillerato.

Daniela (10, Talleres) *Sí creo hubo un intento de vincular las peticiones de la licenciatura pero no se logró*, no se logró porque en las licenciaturas pues pasan por alto que en los primeros semestres se trata de brindarles contexto a los alumnos por eso son tan difíciles, porque aprendes el lenguaje propio de una disciplina y aquí nos piden que los muchachos hagan una reseña crítica, si criticar es explicar un fenómeno entonces el muchacho ¿de dónde puede lograr eso?

### ***Dificultades en su enseñanza***

Para los profesores de Taller de Lectura las tensiones más importantes que dificultan su enseñanza las categorizamos en dos niveles: aquellas que competen al ámbito institucional referidas al programa de estudio, la masividad en la que se desenvuelven los Talleres y la exigencia de enseñar bajo esas condiciones un proceso altamente complejo como es la escritura; el segundo nivel, refiere a las competencias, creencias y actitudes con las que los alumnos enfrentan los contenidos de aprendizaje de la asignatura.

Sobre el primer tipo de dificultad, las profesoras señalan que no cuentan con las estrategias suficientes para la enseñanza de la lectura y escritura como procesos complejos, tal como se mencionó en los párrafos anteriores, estiman que el programa de estudios está sobrecargado además de plantear tareas de escritura que los estudiantes no están preparados para desarrollar; esta estructura de trabajo consideran que provoca desgaste físico y emocional, presentamos los siguientes fragmentos para ilustrar la situación expuesta por las profesoras:

Investigadora: ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza de la escritura en sus cursos?

Ángeles (7, Talleres) es un proceso complejo, como para leer hay un proceso, para escribir hay otro proceso y cómo vincularlos, por eso luego nos quedamos a medio camino y pareciera que es más importante que el alumno entregue un fichero en cuarto semestre que aún no le encontramos hacia dónde vamos. Si es importante la habilidad de investigar pero ¿cómo se lleva ese proceso de investigación? qué habilidades se tienen que desarrollar y como las llevamos a cabo, *yo sí resalto efectivamente con 55 alumnos* que debería ser un proceso un poco soñador individual, aprendemos de diferente forma, pero entonces *no tenemos el espacio y ni las estrategias suficientes para llevar un seguimiento personal* y ¿qué hacemos? finalmente se termina con entregar un fichero o los relatos que han hecho algunos alumnos en algunas clases, pues nos ponen una calificación si entrego diez cuartillas, si son 8 cuartillas pues me ponen una calificación menos y así, yo creo que así está la situación.

Aurora (9, Talleres) Taller de Lectura que es un taller que está enfocado a la práctica se convierte en un desgaste físico y emocional muy complicado para los maestros que llevamos Taller de Lectura, porque entonces es seguir todo ese proceso que, por ejemplo a veces yo los pongo hacer escritos en grupo para poder leer lo que ellos van a escribir, no debería de ser así, porque cuando escribas la tesis no la haces en grupo pero es la única manera de acercarte al proceso y poder decir aquí hay un error, pero cuando lo haces de manera individual para los trabajos finales es un desgaste increíble ósea el revisar la ortografía las propiedades textuales, el revisar las sintaxis, el revisar si hicieron la lectura y luego como lo pasaron si lo bajaron o no de internet, si supieron citar, entonces es algo muy complicado.

Daniela (7, Talleres) en el que el sentido común del profesorado tiene que surgir y ante situaciones que le toca a la institución responder, ósea cómo es posible que hayamos pasado por un proceso de revisión de programas dentro de la universidad y que siga insistiendo que en el colegio debe de haber investigación como se ve en la licenciatura ósea los muchachos no se ustedes como pedagogos lo sabrán mejor *no tienen todavía estructura mental para entender cosas tan abstractas como el planteamiento del problema*, cuando en todas las licenciaturas hay un seminario de un año para hacer la tesis, para construir el proyecto, así bonito un proyecto de investigación que cada área tiene sus especificidades, entonces el programa sigue así o más cargado, en literatura igual, ósea seguimos con las mismas problemáticas y eso si le toca a la institución resolverlo.

La segunda dificultad expresada por los profesores está dirigida a los conocimientos insuficientes que los alumnos poseen con relación a las características y funciones que tienen los textos académicos; la consideración del propio alumno de que no cuenta con habilidades para la escritura y por último, las dificultades en comprensión lectora que limitan el aprendizaje del contenido temático del que se requiere escribir. Los siguientes fragmentos expresan dichas características:

Investigadora: ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza de la escritura en sus cursos?

Perla (28, Talleres) Yo creo que la mayoría de los estudiantes no, es más les choca, es algo de las actividades que desde la primaria, casi casi como las matemáticas dicen no es que soy malo en escritura, también hay chicos que llegan con esa idea y cambiarles esa idea, desde el principio decirles en esta universidad lo que van a hacer es leer y escribir, forzosamente y si no le entran a esa idea, en ese paquete, entonces la situación va a ser muy complicada para ustedes.

Daniela (5, Talleres) la escritura académica de alto nivel, pareciera, bueno no pareciera que es para una comunidad muy cerrada y los muchachos les cuesta mucho diferenciar lo que es un texto académico formativo de lo que es un texto académico real.

Aurora (6, Talleres) *Los chicos tienen muchas dificultades en la lectura y tú no puedes motivar a un chico a escribir algo cuando no tiene un contexto, un conocimiento sobre qué va a escribir, que es lo que voy a decir, que es lo que voy a criticar, que es lo que voy a describir pueden o saben escribir muchos sobre chismes, sobre falsas noticias, sobre cosas de los espectáculos y eso, pero no saben escribir sobre una realidad social, sobre una realidad económica, cultural, política que se supone que es lo que tenemos que enseñar en la parte de los valores, entonces yo siento, yo diría que el problema está si en escribir, pero también está en enseñar a pensar a los alumnos, en enseñar a que lean ósea a que tengan un punto de donde partir a que tengan una sana conversación con el otro y puedan partir de ahí*

### 5.3.3 Prácticas de enseñanza de la escritura

Las prácticas de enseñanza de la escritura fueron clasificadas en tres categorías, en la tabla 5.2.5.3, se presenta la definición y niveles correspondientes.

**Tabla 5.3.3**

Categorías sobre prácticas de enseñanza de la escritura

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Definición y Niveles</b>
<b>Prácticas de escritura</b>	Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura	<p><i>Se refiere a los medios instruccionales que los profesores utilizan para la realización de tareas de escritura, se identificaron tres métodos de enseñanza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de estructuras textuales</li> <li>• Uso de recursos didácticos como rúbricas, modelamiento</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> </ul>
	Fuentes consultadas	<p><i>Considera la consulta de fuentes como parte del proceso de enseñanza de la escritura, identificamos dos niveles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores seleccionan los textos</li> <li>• Reconocimiento de fuentes confiables</li> </ul>
	Evaluación	<p><i>Son los mecanismos que los profesores utilizan para evaluar las tareas de escritura que solicitan, se identificaron dos subcategorías:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación, co-evaluación</li> <li>• Revisión de aspectos lingüísticos</li> </ul>

#### ***Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura***

Con el objetivo de ofrecer al lector un contexto de la enseñanza de la escritura en la materia de Taller de Lectura y Redacción es necesario recordar que la enseñanza de la escritura en la materia de Taller de Lectura está dirigida por el enfoque comunicativo y los contenidos temáticos son géneros textuales tales como autobiografía, novela, cuento, nota informativa, artículo de opinión, artículo de divulgación científica, ensayo literario, ensayo académico, etc; en este sentido, los elementos que están a cargo del profesor son la selección de los textos a través de los cuales se analizan los diferentes géneros propuestos por los programas de estudio, la forma de enseñanza y evaluación. De esta manera, presentaremos las estrategias de enseñanza que los profesores expresaron utilizar, enseguida las formas de evaluación consideradas.

Algunos profesores utilizan el modelamiento revisan de manera conjunta las características de los textos, identifican sus componentes básicos y con la ayuda del trabajo colaborativo y rúbricas promueven su aprendizaje

Investigadora: ¿Cuáles son las tareas de escritura que solicita con más frecuencia en sus clases?

Aurora (24, Talleres) A mí lo que funciona es pedirles textos, pero no de manera individual, sino textos por equipo, por la cantidad de alumnos que son, entonces por un lado, para esta parte de la lógica del pensamiento subrayar con colores diferentes partes del texto para que, o sea yo les enseño el mismo texto, a veces escrito por mí, a veces lo retomo y *lo analizo y les voy mostrando, aquí está el argumento, aquí está la premisa, y aparte utilizo los mismos colores, después les toca a ellos*, desarrollan el texto luego lo proyecto lo leemos entre todos y ellos lo subrayan con los mismos colores, entonces es un texto que yo reviso y al final son 10 textos que reviso pero frente a todos, entonces ya los últimos textos a ellos les toca, y corrijo: ahí está mal porque lo subrayo de amarillo si no es situación comunicativa, a ver quién me dice, entonces yo hago los primeros cinco y después les toca a ellos, esa situación me funciona mucho para que empiecen a identificar errores en la redacción en la ortografía y ya luego *más en esta parte como de estructura del pensamiento, que aprendan cómo son las estructuras textuales*, eso me ha funcionado como muy bien para esta y la otra pues son las rúbricas, pero de autoevaluación donde yo les digo esto es lo que requiero párrafo por párrafo y al principio con colores y para que ellos pasen de esta parte de la revisión del texto antes de la entrega final, lo revisamos y les señalo, aquí esta mal, pero quiero que me digas porqué esta mal, te solicité esto en este párrafo y no ésta, no maestra dígame porqué y ya empiezan a pensar, entonces ya lo corrigen, entonces esos son los dos instrumentos que me han funcionado.

Las formas de enseñanza de los profesores también se enfocan en que los estudiantes den sentido a las tareas de escritura que se realizan y a la enseñanza de tareas que apoyen el aprendizaje de la composición escrita tales como toma de apuntes o elaboración de mapas conceptuales. Veamos los dos fragmentos que muestran este tipo de intervención en la enseñanza de la escritura:

Investigadora: ¿Cuáles son las tareas de escritura que solicita con más frecuencia en sus clases?

Daniela (6, Talleres) yo lo veía ayer justo con las fichas de resumen les digo miren muchachos yo sé que lo han padecido desde el kínder pero haber un resumen en sí mismo no es un texto, es un paso previo para hacer algo más complejo y unos como que se quedaron así pensando a ver, cómo cómo maestra ó sea yo les dije no hago resúmenes por resumir yo hago resúmenes porque voy hacer un ensayo, porque voy hacer una monografía, porque tengo que demostrar que leí esto, porque tengo que hacer un cartel, porque tengo que hacer algo para exponer en un congreso, si me explico falta ese vínculo.

Perla (24, Talleres) Yo lo que hago, es que trabajos de escritura, desde los apuntes, les doy formas de tomar apuntes y ellos deciden qué forma van a utilizar, de acuerdo a sus gustos, sus habilidades y ordenan su cuaderno así, luego otro ejercicio que realizó que lo relaciono mucho con la lectura es el uso de mapas mentales, ahorita nada más he estado trabajando mapas mentales, no conceptuales y me ha costado muchísimo, que ellos realmente hagan un buen mapa, me ha llevado los dos semestres y hasta finales de éste



ya van logrando hacer buenos mapas donde realmente pueden identificar ideas primarias, secundarias, ir derivando y demás, además de que es una forma muy creativa de que ellos plasmen y estructuren sus ideas, entonces ahorita tengo trabajos muy buenos ya, pero ha sido trabajo de un año, al principio, ellos no veían el beneficio de hacer un mapa, decían otra vez un mapa, pero ya cuando agarraron la onda de cómo les ayudaba a la estructura y además como una estructura de aprendizaje, esas son las dos grandes tareas cotidianas que pido, ya los otros trabajos tienen que ver prácticamente con los productos finales que tienen que ver con los temas que vamos viendo a lo largo de las unidades.

## ***Evaluación***

Sobre las formas de evaluación y aspectos que los profesores consideran en los textos de los estudiantes, identificamos que mayoritariamente utilizan la autoevaluación y co-evaluación, aunque tal como señalan los profesores son estrategias que los alumnos rechazan al considerar que sus compañeros no tienen el conocimiento para evaluarlos. Los profesores reconocen ampliamente que la corrección de textos es una tarea con alto valor en el aprendizaje de la escritura; en este sentido, los profesores de taller privilegian la valoración de aspectos lingüísticos de la escritura. Veamos los siguientes fragmentos

Investigadora: ¿Qué aspectos evalúa en los trabajos escritos de los estudiantes?

Ángeles (16, Talleres) de autoevaluación y de co-evaluación, porque es otra situación que traen de ciclos anteriores, de la primaria o secundaria efectivamente quien puede revisar solo es el maestro, entonces cómo me va a revisar mi compañero que está peor que yo, qué me va a poder decir y no se trata de eso, se trata de apoyarnos y de ir viendo efectivamente qué opinamos de los textos de los demás, cómo está escribiendo, o cómo me está leyendo o cómo me ve la persona que está enfrente de mí, hay muchas estrategias para que trabajen y realmente se cumplan.

Aurora (22, Talleres) si va a ser un producto de evaluación, te tienes que comprometer a leer 150 páginas, si no, entonces pido una o dos, tres cuatro, cinco, hasta donde pueda, pero eso si es fundamental, porque sino revisas entonces nunca puedes saber si se está avanzando o no en el proceso de escritura si no lees lo que están haciendo los alumnos y creo que eso si no es solo responsabilidad de nosotros (profesores de Talleres) es en general, por lo menos ver que hay una idea o un conjunto de ideas comprensibles y uso de ortografía, gramática.

Daniela (22, Talleres) es necesario iniciar a los alumnos qué es lo que vas a revisar, es decir, amplitud, extensión, intención comunicativa y me parece que es lo más común pedirlo y pensar a ver qué tal son de autocríticos, pero es como algo sin estructura, porque lo piden así como que muy chabacanamente, en nuestro caso, por lo menos yo, si hago exámenes de opción múltiple, sobre todo en tercero y cuarto para saber si entendieron aspectos básicos para citar, la función de cada género.

### 5.3.3 Escritura y Aprendizaje

En las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción, se privilegia la función expresiva de la escritura, los profesores identifican que el Taller de Lectura debe habilitar a los estudiantes en la comunicación de ideas, pensamientos de forma ordenada, bajo una estructura textual específica respetando las normas ortográficas y de citación; tal como señala Ruiz (2009) los profesores de lengua no se encuentran en la mejor posición para la enseñanza de la función epistémica de la escritura dado que a ésta le corresponde la transformación de contenidos disciplinares que en el caso de Talleres en palabras de Navarro y Revel (2018) se añaden contenidos que son ajenos a la disciplina teniendo baja eficacia en el uso de la escritura epistémica; de esta manera, la intención de los profesores de que los alumnos se conviertan en productores de conocimiento parece un tanto distante. Al respecto, identificamos que de los profesores entrevistados una profesora hace referencia a la escritura como herramienta de aprendizaje.

Investigadora: ¿El uso de la escritura mejora el aprendizaje de la disciplina? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Perla(28, Talleres) *si se me ha hecho complicado que ellos entiendan que la escritura es una oportunidad para aprender y que entre mejor escriban seguro que mejor aprenden y entre mejor lean seguro mejor aprendieron*, cuesta mucho trabajo que ellos también se acerquen a la lectura, cuesta muchísimo trabajo y que ellos logren crear textos auténticos, que ellos escriban a partir de todo un proceso de información, de investigación básica también cuesta muchísimo trabajo y yo creo que esto tiene que ver con la planeación de clase, como a lo largo de la planeación o cómo a lo largo de una secuencia didáctica tú los vas llevando paso a paso para que ellos haciéndose de la información vayan trabajando esa información para que luego entonces ellos sean capaces de escribir un texto que salga de eso y yo creo que muchos no lo hacen porque es muy complejo

Daniela (29, Talleres) en el programa piden muchas cosas, *pero no saben lo difícil que es por ejemplo que un chico genere contenidos, que no sea un consumidor de contenidos sino que se de la oportunidad de que escriba algo y que lo plasme y que le de estructura.*

### 5.4 Consideraciones finales sobre las creencias y prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura de los profesores de las tres áreas estudiadas

Los resultados obtenidos en la aplicación del CUDLA y las entrevistas a profundidad nos permiten esbozar las características principales de las tres áreas académicas estudiadas; consideramos que el instrumento cuantitativo nos permitió contar con una

visión panorámica del fenómeno de estudio; por su parte las entrevistas además de profundizar nos permitieron complementar y diferenciar de manera fina las creencias y prácticas sobre la escritura académica que ostentan los profesores de bachillerato.

En este sentido, la primera característica notable que en principio no fue identificada con precisión por el CUDLA pero que las entrevistas a profundidad hicieron evidente fue que las creencias y prácticas de escritura académicas de inicio tienen una conformación diferenciada por la posición que ocupa la escritura en el currículum escolar; es decir, cuando la escritura es el objeto de estudio o es incorporada como herramienta auxiliar de una disciplina.

Otra característica importante es que a pesar de que en las tres áreas se identificó la presencia tanto de creencias que se aproximan a la escritura como transmisión del conocimiento y en algunos casos como construcción del conocimiento; mayoritariamente los profesores de Historia mostraron creencias que se aproximan a la comprensión de la escritura como un proceso complejo que está situado en un contexto social de aprendizaje; dichos elementos nos llevan a concluir que la naturaleza de la disciplina parece favorecer que no determinar en sí mismo el desarrollo del tipo de creencias constructivas o transaccionales.

Respecto a las prácticas de enseñanza, observamos que las tres áreas –incluso Taller de Lectura– desarrollan procesos instruccionales que parcializan el aprendizaje disciplinar con el desarrollo de habilidades de escritura, estos resultados nos indican que la escritura por un lado es concebida como una tarea independiente del aprendizaje y por el otro que su enseñanza debe desarrollarse también de forma desarticulada de los contenidos disciplinarios. En el mismo sentido, identificamos que son escasos los conocimientos sobre la naturaleza de la escritura en su función epistémica y sobre estrategias articuladas para su enseñanza; en este punto los profesores demandan formación docente.

Otra característica identificada en las prácticas de enseñanza es la influencia que pueden favorecer o dificultar la enseñanza de la escritura académica; nos referimos a la conformación de los grupos de alumnos que los profesores atienden, los profesores

con menor número de alumnos (Ciencias Experimentales) expresaron atender algunos aspectos procesuales de la escritura, actividad que los profesores de Historia decididamente expresaron no desarrollar por la excesiva carga de trabajo que les implicaría y de la misma manera, la dificultad que enfrentan los profesores de Taller de Lectura al intentar brindar los apoyos en los aspectos procesuales de la escritura y no solo a los aspectos normativos.

Otra de las características encontradas fue la confusión de los géneros de escritura en cuanto a sus características discursivas y sus implicaciones en el aprendizaje; al respecto los profesores de Ciencias Experimentales utilizan con mayor frecuencia géneros particulares (reporte de práctica, reporte de investigación) y tienen un conocimiento adecuado de su estructura; no obstante, parecen desconocer las habilidades cognitivas lingüísticas necesarias para desarrollar los apartados que implican una escritura de tipo argumentativo. Por su parte los profesores de Historia mayoritariamente utilizan géneros textuales que son más proclives a un tipo de escritura reproductiva como es el caso del resumen o elaboración de mapas conceptuales, son menores las experiencias donde se solicitan tareas que impliquen la consulta de dos o más fuentes de información donde el estudiante enfrenta una demanda cognitiva más elevada. En el caso de los profesores de y Redacción la enseñanza está dirigida al conocimiento de los géneros de escritura, no obstante, se impone de manera artificial el contenido temático sobre el que el estudiante debe escribir, situación que en muchos casos da origen a baja motivación en el aprendizaje de la escritura para los estudiantes.

Sobre las creencias y prácticas de evaluación de la escritura que los profesores realizan fueron identificadas prácticas que se remiten principalmente a la consideración de los aspectos normativos, los profesores señalan que la demanda de trabajo que implica la lectura de un número elevado de trabajos escritos imposibilita el seguimiento al proceso de escritura desarrollado por los estudiantes; sin embargo, la desarticulación que los profesores establecen entre la escritura y el aprendizaje da pie a que la evaluación se incline a los aspectos normativos dado que lo que se evalúa es que la información sea comunicada de forma eficaz.

Por último, los profesores expresaron reconocer la relación estrecha entre la escritura y el aprendizaje; sin embargo, es una noción fundamentada en la concepción de la escritura como soporte de memoria, como herramienta de comunicación y de manera incipiente se muestra la potencialidad epistémica de la escritura, se considera que la escritura favorece los procesos memorísticos pero poco los aspectos constructivos.

## **5.5 Análisis de resultados: Alumnos**

Con el objetivo de contrastar la información expresada por los profesores, aplicamos dos instrumentos dirigidos a conocer la percepción de los estudiantes respecto a las prácticas de escritura que realizan en el bachillerato (para información detallada sobre los instrumentos, procedimiento de aplicación y participantes ver Capítulo 4). Como se recordará, para el primer instrumento se realizó una adaptación del Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC) diseñado por Hernández-Navarro y Castelló (2014) cuyo objetivo fue identificar los géneros más solicitados en el bachillerato, bajo la consideración de que los géneros representan la forma comunicativo-pragmática en que participan los miembros de una comunidad. El segundo instrumento fue la aplicación de una entrevista semi estructurada realizada a 12 estudiantes que cursaban el último semestre del CCH, la entrevista giró en torno a su concepción de la naturaleza y función de la escritura, las tareas escritas que principalmente solicitan los profesores y los tipos de instrucciones, apoyos y formas de evaluación que los profesores realizan en las actividades de escritura que desarrollan.

### **5.5.1 Análisis Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica**

Comenzaremos con el análisis del CIGEC, el cual se desarrolló en dos fases, la primera consistió en identificar por medio de la obtención de las puntuaciones medias los géneros más utilizados en el bachillerato y la segunda fue la categorización de dichas puntuaciones en una clasificación de géneros con baja y alta epistemicidad.

Respecto a los géneros más solicitados por los profesores de bachillerato universitario, en un análisis global (ver tabla 5.5.1) de los tres semestres estudiados, pudo identificarse que la toma de apuntes (media 4.39), la toma de apuntes de un texto (media 4.02) y la escritura de resúmenes (3.76) fueron las tres principales actividades de escritura que los alumnos reportaron realizar, en el otro extremo encontramos que la penúltima actividad, la expresión de ideas académicas (media 2.64), fue la actividad de escritura menos utilizada.

**Tabla 5.5.1**

Estructuras textuales de mayor a menor frecuencia de utilización desde la perspectiva de los estudiantes.

<b>Géneros</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Toma de apuntes</b>	4.39	1.00
<b>Toma de apuntes de un texto</b>	4.02	1.86
<b>Escritura de resúmenes de un texto</b>	3.76	1.03
<b>Escritura de cuadros sinópticos/mapas conceptuales</b>	3.64	1.09
<b>Reportes de anteproyectos de investigación</b>	3.61	1.01
<b>Ensayo</b>	3.46	2.58
<b>Reseñas de libros</b>	3.41	1.93
<b>Reportes de prácticas de laboratorios,</b>	3.38	1.14
<b>Reflexión por escrito sobre el aprendizaje de un tema</b>	3.35	1.08
<b>Descripción de un proceso, un sistema</b>	3.28	.95
<b>Escritura e integración de varios textos</b>	3.25	1.52
<b>Escritura de autobiografías, bitácoras</b>	3.12	1.94
<b>Análisis bibliográfico</b>	3.08	2.10
<b>Expresión de ideas académicas</b>	2.64	1.12
<b>Diseño de aplicaciones, bases de datos</b>	2.04	1.34

### ***Géneros y su relación con el aprendizaje***

Con el objetivo de identificar con mayor detalle la relación entre el género y el aprendizaje, se realizó la categorización de los reactivos referidos a las actividades de escritura y los géneros que, de acuerdo con cada estructura textual, implican una demanda cognitiva o de aprendizaje diferencial; en tal sentido se propusieron tres categorías, a saber: 1) actividades de escritura y géneros con baja epistemicidad, los cuales promueven esencialmente la comprensión de los contenidos académicos, bajo una estructura principalmente reproductiva, debido a que el texto producido, mantiene estrecha relación con el texto original y el escritor tiene escasa posibilidad de agregar ideas novedosas. 2) actividades de escritura y géneros con alta epistemicidad, que se refieren a la elaboración de textos que denoten un mayor análisis del tema a desarrollar y donde los alumnos tienen mayores oportunidades para pensar y 3) actividades de escritura creativa, la cual se identifica como la originalidad expresiva de ideas personales.

Al realizar dicha clasificación, los resultados indican que la toma de apuntes en clase (media 4.39) y toma de apuntes de un texto (4.02) son las actividades de escritura que en mayor medida realizan los estudiantes y que corresponden a la categoría de menor epistemicidad, debido a que promueven la comprensión directa del tema, dentro de esta misma clasificación y también con una alta utilización se encuentra la escritura de resúmenes (media 3.76) así como la escritura de cuadros sinópticos (3.64); en el otro extremo, dentro de la categoría de alta epistemicidad, se ubican como actividades poco utilizadas, los ensayos (3.46), las reflexiones sobre temas (3.35), los que demandan análisis bibliográficos (3.08) y, por último, los textos que dan cabida a la auto-expresión de ideas académicas y la escritura de textos sobre un diseño como son las bases de datos, sitios web (media 2.04) (ver Tabla 5.3.2).

**Tabla 5.3.2.**

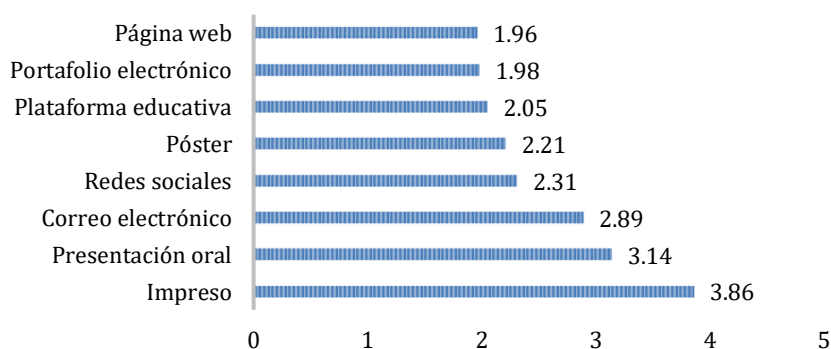
Media y desviación estándar de los factores de funcionalidad de los textos

<b>Factor</b>	<b>Reactivo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Estándar</b>
<b>Menor epistemicidad</b>	Toma de apuntes en clase	4.39	1.00
	Toma de apuntes de un texto	4.02	1.86
	Escritura de resúmenes	3.76	1.03
	Cuadros sinópticos	3.64	1.09
	Reseñas de libros	3.41	1.93
	Reportes de prácticas laboratorio	3.38	1.14
	Ensayos	3.46	
<b>Mayor epistemicidad</b>	Reflexión por escrito de un tema	3.35	1.08
	Análisis bibliográfico	3.08	2.10
	Textos para expresar tus ideas académicas	2.64	1.12
	Textos narrativos: bitácoras, biografías	3.12	1.94
<b>Escritura creativa</b>	Escritura sobre diseño páginas web, bases de datos	2.04	1.34

Como información adicional, presentamos los resultados sobre los formatos en que los estudiantes presentan sus trabajos escritos (ver Gráfica 5.5.1), los más utilizados fueron: 1) Medio impreso (media 3.86), 2) Presentación oral (media 3.14) y 3) Correo electrónico (media 2.89) , por otro lado, los medios menos utilizados son los de tipo electrónico: Plataforma educativa (media 2.05), Portafolio electrónico (media 1.98) y Página Web con (media 1.96).

**Gráfica 5.5.1**

Formato de presentación de géneros de escritura académica usados de menor a mayor frecuencia





### 5.5.2 Análisis cualitativo entrevistas a profundidad alumnos

La entrevista se dividió en dos dimensiones, la primera constó de 5 preguntas referidas a indagar su concepción sobre la naturaleza y funciones de la escritura y la segunda parte constó de 6 preguntas sobre las prácticas de escritura que realizan en sus actividades escolares cotidianas. Presentamos a continuación los resultados más importantes relacionados con los objetivos de investigación.

#### **Conceptualización sobre la naturaleza y funciones de la escritura**

Respecto a la primera dimensión, los estudiantes hicieron alusión a algunas de las características de la escritura, mayoritariamente consideraron los siguientes aspectos: los mecánicos referidos a la caligrafía y grafomotricidad; normativos tales como ortografía, puntuación. Respecto a las funciones de la escritura los alumnos coinciden en reconocer a la escritura como un mecanismo para “plasmear ideas” guiados por el modelo decir el conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992) consideran que la escritura es un medio para comunicar ideas, pensamientos y emociones, cabe resaltar que las ideas que se comunican son consideradas como un producto terminado, se escriben una vez que se “ha pensado”. En otras opiniones se distinguen aspectos retóricos y cierta intención comunicativa, aspectos que resaltan cuando los alumnos hacen la distinción entre escritura expresiva a la cual los alumnos se refieren como “informal” y la escritura académica que llaman “formal”, señalan que la escritura formal exige un lenguaje y escritura particulares, requiere el uso de fuentes, realizar citas.

Investigadora: ¿Qué es redactar o componer textos?

Manuel (1, grupo 2) *Pues fácil, es la mano con una pluma, agarras una pluma y empiezas a escribir lo que te pasa por la cabeza, bueno depende de que texto sea si es algo intelectual, se lee primero como para entender lo que quieres dar a entender en el texto, si es para tus amigos o así pues no tienes que pensar tanto, solo les dices tu mensaje, eso entiendo yo.*

Susana(1, Grupo 1) *Yo creo que es muy complejo, no es simplemente agarras tu hoja tu papel y te pones a escribir, o sea yo siento que antes de eso tienes que tener como plasmada la idea de que es lo que quieres decir, que es lo que quieres escribir y todo eso, no se basa solo en simplemente escribir las palabras, por ejemplo para lo que te piden en la escuela tienes que usar el lenguaje que te piden, las citas y no sé como escribirlo en un formato como diferente.*

Ramón (2, Grupo 2) Yo no hago borradores se me hace un poco tedioso porque siento que a la hora de escribir a veces se me van las ideas, *entonces lo que trato yo siempre de tener las ideas en mi cabeza y tratarlas de organizar en mi cabeza, en el momento en que ya están organizadas esas ideas las escribo.*

Para ilustrar las diferencias que los alumnos señalaron entre la escritura expresiva y académica, donde es posible distinguir que la escritura refiere al espacio del tema y considera algunos aspectos normativos presentamos los siguientes fragmentos; nótese también la ausencia de la situación comunicativa y la planeación del texto:

Investigadora ¿Me pueden explicar más sobre la diferencia entre los textos informales y los académicos?

Adrián (2, Grupo 1) Pues yo creo que cuando se escribe en forma formal es mucho más difícil y hasta se vuelve un poco tedioso, *porque si hay que cuidar muchas cosas hay que cuidar como que siempre mantengas una idea en especial, hay que cuidar que si estás manteniendo esa idea, cuándo ya partes a otro punto, otro párrafo o punto y aparte o ya acabaste con ese tema, entonces yo sí lo veo un poco tedioso y los borradores a mí no me sirven en nada, entonces yo primero hago una parte de corrido y si algo no me gusta nada más lo cambio y rápido y ya, pero estar haciendo borradores y después de ese borrador de nuevo y así irlo puliendo me es muy complicado* y para la escritura informal, ósea solo piensas en tu mensaje y ya.

Emilia (2, Grupo 2) *Yo pienso que lo que escribes en la escuela tiene su complejidad y la que escribes así normal no tanto, en cambio la de la escuela tiene todo un proceso y tiene que tener sus detalles, por ejemplo al momento de citar a un autor lo tienes que poner de una cierta forma o si estás citando una revista tiene que ser como de una forma específica, no sé yo me di bastantes topes con el estilo APA, en el anterior año puesto que eran bastantes cosas, a mí lo de los borradores no me sirve tanto a la mejor de vez en cuando solo si alguien más me lo checa porque para mí está bien.*

### **Principales tareas de escritura que les solicitan**

Sobre la tareas de escritura que principalmente solicitan los profesores, los estudiantes expresaron realizar resúmenes, reportes de lectura y mapas conceptuales como actividades cotidianas y aunque los apuntes no son solicitados ni revisados por los profesores consideran deben realizarlos para apoyar la preparación de exámenes, sobre los apuntes además mencionaron la diferencia entre la toma de notas de secundaria que básicamente consistía en un dictado y el cambio en bachillerato donde es necesario identificar los aspectos relevantes de lo que el profesor explica en clase. Otros tipos de texto que son solicitados con frecuencia son los reportes de práctica, proyectos de investigación, ensayos académicos y comentarios.

Investigadora: ¿Cuáles son las principales tareas de escritura que realizan?

Alejandro (3, Grupo 1) *Pues de todo, bueno como que en primer semestre te piden muchos resúmenes ¿no? Ah y siempre haces reportes de práctica en biología y química, en Taller de Lectura recuerdo que nos pidieron hacer una biografía y me gustó mucho porque pues eso era algo que solamente yo sabía y ahí era cuestión de relacionar mis ideas, pero ya cuando es sobre un tema es difícil porque ahí los demás pueden ver si entendiste o si estas diciendo algo como que científico o que es verdadero.*

Camila (3, Grupo 2) *Pues igual creo que lo que más nos pedían eran resúmenes, ensayos esos sí desde primero era lo que siempre pedían, para ser sincera la mayoría de trabajos que nos dejaban eran resúmenes y mapas así casi diario, sino te lo pedían en una materia te la piden en otra y ya como que menos los ensayos y los reportes de investigación, esos aunque los dejan en varias materias como que entregas uno al semestre, los proyectos son grandes, te hacen investigar, son proyectos de investigación y son mucho muy extensos, me hacían entregar como un libro del tema que estábamos hablando y todo tenía que ser como parafraseado esos son los que me han dejado.*

Ramón (4, Grupo 2) *Entonces uno se ve obligado a saber tomar apuntes a saber qué cosas son las importantes, qué cosas puedes dejar de lado, qué cosas sí necesitas apuntar para recordarlas y para que se graben un poco más y qué cosas tal vez puedes dejar un poco de lado entonces la evolución que se ve desde el primer semestre hasta este semestre si es bastante y aprendes mucho a cuales son las ideas a como dice mi compañero a identificar con tus propias ideas que es lo más importante que es lo que te están pidiendo y pues te vas desarrollando, de cierta forma aquí te desarrollas muy bien en cuanto a aprender de ti mismo como plasmar una idea.*

Jaime (4, Grupo 1) *Bueno era lo que yo iba a decir, yo creo que lo que más me pidieron a mi fueron reportes de lectura o era tipo, te encargo este libro léelo y lo más importante o igual los libros del título que nos pedían era como léanlo y me sacan lo más importante. Bueno en mi caso creo que yo hice más reportes de lectura que trabajos de investigación.*

### ***Instrucciones que dan los profesores sobre las tareas escritas***

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, de manera general los apoyos e instrucciones que brindan los profesores para llevar a cabo las tareas de escritura se dirigen a los aspectos normativos y de formato, algunos profesores comentan las características de la estructura del texto, los alumnos reportan que sobre todo en las clases de Taller de Lectura deben cuidar los aspectos ortográficos.

Dos ideas que consideramos son destacables corresponden a las creencias por parte de algunos alumnos de que los procesos de escritura se van aprendiendo con el tiempo sin instrucción específica y que los profesores no les enseñan de manera explícita cómo realizar las tareas de escritura debido a que suponen los alumnos ya

lo saben, consideramos que son creencias que posiblemente influyen en el aprendizaje y desempeño de las tareas de escritura de los estudiantes.

Investigadora: ¿Qué instrucciones les daban sus maestros para realizar los trabajos escritos?

Adriana (5, Grupo 1) *Bueno la maestra nada más nos decía, tal tema quiero tal cosa un resumen, o reporte o algo así y entonces buscábamos un libro de esa cosa y sacábamos lo más importante y se lo entregábamos y en otros trabajos siempre era introducción, desarrollo, conclusiones, me acuerdo que si nos decían acuérdense que primero va una introducción y al final la conclusión, la letra interlineado cosas así son las que te dicen.*

Ramón (5, Grupo 2) *Pues yo creo que se enfocaban más en la instrucción nunca nos dijeron técnicas para escribir por así decirlo porque creo que tienen la idea de que nosotros ya sabemos qué hacer, tienes el libro saca lo más importante y punto, o sea no nos dieron como técnicas, subrayen porque en la primaria secundaria nos enseñaban, que con este color lo más importante, con este color fechas, con este y así, pero técnicas en si no creo que nos hayan enseñado ni para resúmenes ni para los proyectos de investigación, ahí me decían, fíjense bien los apartados que lleva el proyecto y ya.*

Emilia (4, Grupo 2) *De hecho eso de escribir como que lo vas adquiriendo con el tiempo o sea que nadie te va a decir cómo hacer eso, sino como que tú solita lo vas aprendiendo o ya lo aprendiste o algo así.*

### **Evaluación de las tareas escritas**

Los aspectos que fueron señalados por los estudiantes sobre los criterios de evaluación de las tareas escritas que realizan los profesores, notoriamente son los referidos a los atributos normativos, algunos profesores señalaron aspectos de organización de los contenidos y las formas de citación, los alumnos consideran que dependiendo del interés del maestro los trabajos son revisados a profundidad; cuando no es así, los alumnos perciben que las tareas escritas son un criterio de cumplimiento y no una experiencia de aprendizaje. Los alumnos señalaron prácticas homogéneas en la clase de Taller de Lectura en el sentido de que les enseñan y evalúan sobre aspectos ortográficos y gramaticales, de citación de fuentes, de organización de la información, de identificación de fuentes de información confiables; para el resto de las asignaturas los estudiantes refieren que los profesores son meticulosos en la revisión de los aspectos ortográficos pero brindan pocos apoyos para la realización de las tareas escritas.

Investigadora: ¿Qué tipo de observaciones les realizaban en sus trabajos escritos?

Alejandro (5, Grupo 1) *Muy pocos profesores leen los trabajos, como que solo los ven por encima y ven si esta grueso y depende de qué materia, en Taller de Lectura ahí sí te inclinan a que escribas formalmente, uses las comas los puntos y te lo revisan, pero a los demás como que les vale, depende del profesor que te toque.*

Ramón (6, Grupo 2) *Yo me acuerdo de un comentario que me puso todo mal y yo como de...? era mi segundo resumen casi me ponía a llorar, ósea solo me puso creo que tres o algo así de calificación y ni supe por qué.*

Alejandra (6, Grupo 2) *Eran siempre con pluma de color distinto a la que tu usabas o roja o azul a mí siempre me corregían las faltas ortográficas fueron la mayoría un proyecto que tuvimos creo que en segundo semestre, si nos esforzamos no es cierto cuarto semestre de Taller de Lectura nos esforzamos muchísimo mi equipo y yo y se lo entregamos a la maestra así nos costó mucho entregarlo y no lo revisaba, se fijaba más en si las imágenes si estaban a color o no entonces no sabíamos si no lo leía o no, cuando nos lo devolvió solo eran notas ortográficas.*

Emilia (7, Grupo 1) *Conmigo era que si habíamos citado mal o si en algunos textos que habíamos puesto si tal vez la idea principal la pusimos en el texto tal vez primero pusimos una cosa que no era y ya después lo que si era entonces como el orden, si tenía buen orden o si estaba en las formas que ellos habían dicho, que la letra de tal manera interlineado todas esas notas eran como lo más común.*

Alejandra (5, Grupo 2) en Taller de Lectura y Redacción, prácticamente todo el semestre trabajas en eso pero en ensayos que he entregado en filosofía luego tenía que entregar en historia, cibernética, cosas así en biología, *si te cuidan mucho como la coma, el acento, como son muy meticulosos los profesores de cuando presentas un trabajo escrito o un ensayo.*

### **Escritura y aprendizaje**

Un aspecto que llama la atención sobre las tareas escritas en este rubro, es la solicitud que realizan los profesores a los estudiantes de parafrasear la información que presentan en sus trabajos, tal como identificamos en las entrevistas con los profesores, el parafraseo de la información es una actividad que los profesores consideran como parte de una escritura que se relaciona con el aprendizaje, ante dicha demanda, los alumnos expresaron que es uno de los aspectos donde identifican un cambio importante de las tareas escritas que realizaban en secundaria y las que elaboran en el bachillerato, expresaron que el parafraseo de la información les resulta un desafío en el sentido de que implica la comprensión del tema, pero si logran comprender la información les resulta relativamente sencillo expresar las ideas; los estudiantes también expresaron que los profesores valoran que realicen parafraseo de la información, consideran que realizaron un mayor esfuerzo y les otorgan mejor calificación. En el mismo sentido, algunos alumnos expresaron que los maestros que

les piden parafrasear la información en las tareas escritas son mejores profesores, consideran que se preocupan porque los alumnos aprendan.

Investigadora: ¿Les solicitan parafrasear la información?

Susana (4, Grupo 1) Yo me acuerdo que mis resúmenes de historia de primer semestre teníamos un profesor que era leer de tal página a tal página y me haces resumen de lo más importante *pero con tus propias palabras, porque yo ya me sé el libro de memoria porque lo he trabajado ocho años, entonces lo haces con tus propias palabras y si lo explicas como tú lo entiendes como que entiendes más cosas*

Luis (4, Grupo 2) Pues yo siento que es más fácil porque aunque te cueste entenderlo cuando ya por fin tienes esa idea ya es donde entra como la forma en cómo nosotros la entendimos, *entonces es una forma más fácil para nosotros porque es como si nosotros lo habláramos con nosotros mismos y nada más es explayarlo y escribirlo entonces por mucho la paráfrasis es la más fácil.*

Daniel (6, Grupo 2) *Yo me daba cuenta que los profesores que te incitan a parafrasear enseñan mucho mejor, porque no sé se esfuerzan por explicarte, te dan más lecturas y cosas así, se nota como que ellos quieren que tu aprendas y los que no pues casi casi estás aquí por tu calificación y tienes que aprender y también cuenta mucho eso porque un alumno a veces siente que va a clases por calificación y no tanto por aprendizaje entonces eso también creo que tiene mucho que ver porque están los que nada más van por calificación haciéndole la barba al maestro simplemente entregando las cosas, están los que quieren hacer las cosas bien y tienen cierto aprendizaje, por ejemplo, cuando si te esfuerzas por hacer una tarea bien redactada si aprendes, no sé por qué pasa pero empiezas a entender más cosas, cómo que te empiezas a hacer muchas preguntas que antes no pensabas, está raro no?*

Sobre la relación que los alumnos identifican entre la escritura y el aprendizaje, expresaron que las tareas escritas que les implican parafrasear la información son en las que consideran tienen un aprendizaje mayor, aunque no especificaron tipos de textos a excepción del género de proyecto de investigación, denotan cierta conciencia de las posibilidades que les brinda la escritura para organizar la información que consideran importante o que expresa las ideas principales de un tema; por otro lado, los estudiantes hicieron mención de las diferencias entre la escritura reproductiva y la escritura que realizan con sus propias palabras, que aunque no podemos llamarla como plenamente epistémica muestra indicios de la toma de conciencia del papel que puede jugar la escritura en la comprensión sobre algún tema. Por último, señalamos el importante rol que juega el docente en el aprendizaje en general y de los procesos de escritura en particular, los alumnos mantienen un mayor esfuerzo en las asignaturas donde consideran el profesor tiene un interés en su aprendizaje.

Investigadora. ¿Qué tipo de tareas escritas son las que te producen más aprendizaje?

Samanta (8, Grupo 1) Cuando te dejan trabajos como los proyectos de investigación te das cuenta de que para ese trabajo si tienes que esmerarte, entonces entiendes el tema y lo lees tantas tantas veces para entenderlo que ya tu escritura ya no se vuelve ese texto, ya lo entendiste tan bien y tal vez hasta investigaste *un poco más para entenderlo más a profundidad que ya tu mismo texto se ve afectado de cierta manera en la que ya comprendes el tema y ya lo escribes a como tú lo entendiste aunque sabes que lo estás entendiendo inconscientemente no te das cuenta que lo estás escribiendo a tu manera a como tú lo entendiste, entonces yo creo que esa es la mayor parte que se ve influido en nosotros el que prácticamente ya eres inconsciente la escritura parafraseada porque entiendes muy bien el tema, por eso yo digo que en esos trabajos aprendes más porque otros, como que son mas bien copiar.*

Denise (9, Grupo 1) Pues yo creo que ya habíamos mencionado todos la importancia de escribir pues para aprender no? como todos dijeron yo creo que se basa todo eso en lo primero que todos dijimos *o sea el escribir te va a ayudar para no sé, desarrollarte como persona, te va a ayudar para entender mejor ósea, no sé cómo explicarlo, pues sí yo creo que ya estás desarrollando lo que entendiste, lo que aprendiste o sea en ese momento sabes que ya tienes un tema dominado que ya sabes lo que estás escribiendo o sea para mí eso es como la importancia de escribir, porque aunque lo platiques cuando lo escribes como que te queda más claro.*

Ramón (10, Grupo 2) *Bueno para mí ha sido muy importante la escritura en el CCH porque pasé de dictados a escribe lo que tú entendiste lo que te estoy contando porque así son la mayoría de las clases de aquí, como que no te enseñan el tema te cuentan el tema como que así más personal o sea yo les pongo su exposición y saquen lo más importante pero lo que ustedes sepan, lo que ustedes entiendan, además como que me ayudó a mejorar la letra porque la tenía peor ahorita ya está más legible, entonces sí como que ha sido mucho muy importante para mí porque yo sí era antes mucho de dictar, solo dictado, entonces *pues aquí como que ya aprendí a sacar lo más importante de los temas y sobre todo a escribirlos antes la verdad nunca escribía nada por mí mismo y ahora pues un poco más, todavía me falta mucho yo creo, pero si estoy mejor que antes.**

Daniel (11, Grupo 2) Y yo creo que también como para la hora de estudiar un profe te dice, ósea te explica el tema anoten lo más importante o lo que ustedes crean más importante y si entiendes pues puedes desarrollar en estadística no entendía mucho entonces la maestra siempre decía, ella era de poner en el pizarrón y *yo siempre lo que yo entendía lo plasmaba en mis propias palabras y ya a la hora del examen como que quedaba más claro.*

## Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

*“La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y dicho; también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente”*  
Olson

El trabajo de investigación realizado indagó una problemática compleja que se refiere al estudio de las relaciones entre creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación sobre la escritura académica que los profesores han desarrollado a través de su experiencia subjetiva y de su actividad docente. Igualmente fue de interés el análisis de la vinculación con sus prácticas educativas y con su pertenencia al área de formación académica y ejercicio profesional.

Los resultados presentados en el capítulo anterior, identificados a través del diseño y estrategia de investigación aplicados permitieron el reconocimiento de algunas de las creencias centrales que orientan el trabajo académico de los profesores y conforman la cultura escrita del bachillerato. Cabe señalar, que la búsqueda de las creencias fue una tarea compleja por el entramado en el que se encuentran constituidas; no obstante, a través de los instrumentos aplicados fue posible distinguir información relevante que permite responder a las preguntas de investigación planteadas y de manera simultánea abrir posibilidades para estudios posteriores.

Desarrollaré la presentación de ideas siguiendo las preguntas y objetivos de propuestos para la investigación; las interpretaciones, juicios y valoraciones que se presentan se han construido a partir de los datos identificados y de las aproximaciones teóricas que permiten explicarlos y darles sentido.

### **6.1 Las creencias del aprendizaje, la enseñanza y evaluación de la escritura académica**

Una primera cuestión que conviene recordar es que los cambios más destacados en la conceptualización de la escritura y de su enseñanza, provienen del soporte teórico aportado por Scardamalia y Bereiter (1992), Flower y Hayes (1981); para el estudio



de las creencias de escritura ha sido fundamental la evidencia empírica generada por White y Bruning (2005), otros trabajos importantes en el contexto mexicano son los dirigidos por Hernández, (2006, 2012, 2018, 2019) donde se analiza el proceso evolutivo de la conceptualización de la escritura, su relación con el contexto escolar y las diferencias en las teorías implícitas de la escritura, metalenguaje y géneros discursivos que son desarrollados en diferentes disciplinas académicas. En este sentido, el presente estudio, se circunscribe en dicho marco teórico, sin perder de vista que en los trabajos citados la población de estudio ha sido compuesta principalmente por estudiantes de diferentes grados académicos y sin pretender una transpolación arbitraria de dichos resultados, es posible reconocer correspondencias respecto a las creencias y procesos que han sido identificados en los estudiantes, sobre todo en los de bachillerato y universitarios, razón por la cual, serán utilizadas las clasificaciones y descripciones donde se identificaron tales similitudes.

Otro asunto que es necesario apuntar, es recordar que las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, por lo tanto, para su identificación se realizó un trabajo de inferencia sobre lo que los profesores y alumnos expresaron verbalmente a través de las estrategias metodológicas utilizadas (Pajares, 1992). En este sentido, para el análisis de las creencias y prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica, fue necesario un trabajo inferencial sistemático e intensivo, donde fue ineludible recurrir a las respuestas de un tipo de creencia para inferir las características de otra, tal es el caso de las creencias de aprendizaje y enseñanza y la proximidad que guardan con la conceptualización de la naturaleza de la escritura. A partir de dicho trabajo, fue posible enunciar tipos de creencias, su caracterización, interrelación y tensiones subyacentes, mismas que serán presentadas para dar respuesta a las preguntas de investigación.

### **6.1.1 En torno a las creencias de aprendizaje de la escritura académica**

La primera creencia que fue identificada de forma mayoritaria en las participaciones de los profesores hace referencia a la escritura como *mecanismo de transcripción* del lenguaje oral, este tipo de creencia es común dado que la escritura es un sistema semiótico construido a partir del lenguaje oral; sin embargo, no es una simple

transcripción de éste, es un sistema con características propias; la escritura implica un complejo traspaso del flujo del pensamiento verbal, selección de significados y la aplicación rigurosa de reglas sintácticas y gramaticales para comunicar por escrito de manera satisfactoria las ideas (Hernández, 2018a); en este sentido, el habla y la escritura son sistemas sociales de comunicación y de pensamientos existiendo entre ellos una clara interrelación, pero también notorias diferencias, incluso en aquellas formas híbridas de oralidad escrita o de escritura oral impulsadas por las tecnologías de la información y la comunicación (p. ej. el chateo) (Navarro, 2018). No obstante, para algunos profesores esta diferencia no es visible y sostienen la idea de que la escritura funciona como una transcripción directa de una estructura conceptual previamente construida en el lenguaje oral. En palabras de Carlino (2006) el conocimiento se produce y luego se escribe; esta creencia no reconoce en la escritura la capacidad mediadora o transformadora del conocimiento (Russell, 2013).

El proceso de composición escrita dirigido por la creencia de la escritura como mecanismo de transcripción del lenguaje oral la vuelve una actividad esencialmente informativa, de vaciado de ideas, denominado por Scardamalia y Bereiter (1992) como “escribir lo que se sabe” dado que la actuación del escritor consiste en seleccionar de la memoria a largo plazo las ideas asociadas al tema del que se escribe y “transcribirlo” al código escrito. Como puede notarse, y puedo adelantar, este tipo de creencia tiene un fuerte impacto en las creencias de enseñanza, evaluación y en las prácticas de escritura que desarrollan los docentes y que serán presentadas más adelante.

En contraposición a la creencia de la escritura entendida como transcripción del lenguaje oral, fueron identificadas creencias que intuyen que el lenguaje oral y escrito, son procesos distintos aunque no definen con precisión cuáles son las diferencias, identifican que ambos tipos de lenguaje operan con reglas diferenciadas y *resaltan la materialización de la escritura como una característica que es privativa del lenguaje escrito*, característica que permite reflexionar sobre lo que se escribe y realizar un tratamiento novedoso a información escrita con anterioridad; dicha conceptualización como puede notarse conduce a una interpretación que supera la idea de transcripción y/o vaciado de ideas conceptualizada en el tipo de creencias descritas en el párrafo anterior y abre la posibilidad del reconocimiento de la escritura en una de sus

funciones primarias que es la mediación del recuerdo y de la reflexión consistente en pensar sobre lo que se escribe (Miras, 2000).

Para la identificación del tercer tipo de creencias, es necesario hacer notar que la escritura como competencia epistémica y semiótica integra múltiples dimensiones, a saber: mecánica, normativa, léxica, gramatical, discursiva, tecnológica, psicológica, social e histórica (Navarro, 2018); en este sentido, de forma unánime los profesores reconocieron de forma plena las tres primeras, consideradas como dimensiones básicas de la escritura: 1) mecánicas, como son el conocimiento del código y su reproducción caligráfica; 2) normativa, referida a los aspectos de ortografía y puntuación; y 3) gramática, alusiva a la sintaxis y concordancia de los párrafos; no obstante, al cuestionar a los profesores si los conocimientos sobre la escritura integrados en las dimensiones básicas son suficientes para la escritura de textos en el bachillerato las diferencias entre las opiniones y las creencias subyacentes comenzaron a emerger; para algunos de ellos el conocimiento de las dimensiones básicas es suficiente, creencia que se relaciona con la noción de la escritura como *habilidad técnica* la cual concibe la escritura como equivalente al conocimiento y dominio de las dimensiones básicas, las cuales una vez que se aprenden en la alfabetización básica pueden ser utilizadas en los diferentes niveles educativos y tipos de textos; es decir, es una habilidad básica, universal y transferible a cualquier contexto y tipo de texto (Carlino, 2006).

Otras opiniones refieren la escritura como una habilidad compleja que se desarrolla de manera parsimoniosa de acuerdo con el contexto de participación donde se sitúa el individuo, tales creencias se aproximan más a la consideración de la escritura como *una práctica que se vincula con los dominios de conocimiento*; en este sentido, manifiestan mayor acuerdo con las posturas que sostienen que la escritura implica un largo proceso de enculturación en las formas de hacer, pensar y comunicar que caracterizan a cada cultura disciplinar (Lea & Street, 1998).

Cabe distinguir que las creencias sobre la naturaleza de la escritura identificadas en los profesores se agrupan de forma mayoritaria bajo la creencia de la escritura como habilidad técnica; no obstante, algunos profesores aunque manifiestan desacuerdo

con la creencia de la escritura de este tipo, no logran conformar explicaciones válidas sobre sus desacuerdos y tampoco del porqué podría considerarse como una práctica que se vincula con cada cultura disciplinar; comprenden que la escritura en el bachillerato exige nuevas habilidades, los textos y demandas son distintas pero no precisan en qué sentido son diferentes; este tipo de creencias pueden ser definidas como de transición a los aspectos complejos de la escritura. Al respecto, considero que el desconocimiento de los procesos implicados para su realización (planeación, textualización y supervisión, Hayes & Flower, 1986), la relación dialógica necesaria entre el espacio del tema y el retórico (Scardamalia & Bereiter, 1992) y los procesos implicados en la autorregulación de la escritura (Zimmerman & Risemberg, 1997, Hernández, 2006) conduce a los profesores a la comprensión de la actividad escrita principalmente como una habilidad técnica; pero las ideas e inquietudes que emergen sobre la diferenciación de las habilidades necesarias y los textos que caracterizan al bachillerato son un elemento valioso para iniciar un proceso de trabajo reflexivo dirigido a la construcción del núcleo conceptual que define a la escritura como una actividad retórica compleja.

Con relación a las *funciones* que los profesores atribuyen a la escritura, fueron identificados básicamente dos modos de aproximarse; el primero, considera que la escritura es un canal de expresión, de demostración de lo que los estudiantes saben o aprendieron; en este sentido, se vincula con la *creencia transmisional* de la escritura enunciada por White y Brunning (2005) y del modelo decir el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992). Por otro lado, mayoritariamente los profesores se aproximan a la comprensión de la escritura como una herramienta que permite ordenar y estructurar el pensamiento; no obstante, al profundizar sobre la posibilidad estructuradora que los profesores refieren, fue posible identificar que se enfocan en el espacio del tema; en este sentido, buscan ir más allá de decir el conocimiento y/o reproducir las ideas, pero no logran establecer interacción dialógica plena con la dimensión retórica; además, sin el despliegue de los subprocesos de planeación, textualización y revisión como fue referido en el párrafo anterior, las posibilidades reconstructivas de los saberes son limitadas; no obstante, se identifican cambios cualitativos en este tipo de creencias que aunque no pueden denominarse como transaccionales, se encuentran en transición hacia ellas, condición que Hernández

(2012) denomina como teorías implícitas preconstructivas, las cuales se caracterizan por centrar el foco de atención al espacio temático y una consideración escasa de los aspectos referidos a la intención comunicativa y organización del texto.

La descripción general de las creencias identificadas con relación al aprendizaje de la escritura académica se presenta en la tabla 6.1.1

**Tabla 6.1.1**

Creencias centrales sobre el aprendizaje de la escritura académica expresadas por los docentes

<b>Tipo de creencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Escritura como mecanismo de transcripción del lenguaje oral</b>	La escritura opera como una transcripción directa de una estructura conceptual previamente construida en el lenguaje oral.
<b>Diferenciación del lenguaje oral y escrito</b>	Identificación de las diferencias entre el lenguaje oral y escrito con énfasis en la materialización de la escritura como mecanismo regulador del pensamiento.
<b>Escritura como habilidad técnica</b>	Concibe la escritura como equivalente al conocimiento y dominio de las dimensiones normativas de puntuación y gramaticales. Los conocimientos pueden ser transferidos a cualquier tipo de texto y nivel académico.
<b>Escritura como práctica vinculada con los dominios de conocimiento</b>	Su aprendizaje está interrelacionado con los tipos de texto utilizados y los escenarios de práctica.
<b>Creencias transmisionales de la escritura</b>	La escritura es una actividad esencialmente informativa, de vaciado de ideas.
<b>Creencias preconstructivas centradas en la reflexión del espacio temático</b>	Asignan a la escritura la posibilidad de contribuir en la organización y aprendizaje del contenido del tema (saber sobre lo que se escribe) sin considerar explícitamente la interacción con el espacio retórico.

### **6.1.2 En torno a las creencias de enseñanza de la escritura académica**

Las creencias de enseñanza sobre la escritura académica que fueron ubicadas como preponderantes, se decantan en dos tipos: la primera, considera que *la enseñanza de la escritura en el bachillerato no es necesaria*, el tipo de argumentos que sustentan esta creencia se relacionan principalmente con la concepción de habilidad técnica descrita en el apartado anterior. Otra de las ideas que apoyan la creencia de no

enseñar escritura en el bachillerato se relaciona con la tendencia a considerar que dado que los alumnos se ven constantemente obligados a escribir y están inmersos en prácticas letradas, llegará un punto en que “accedan por sí mismos” al dominio de las dimensiones complejas de la escritura (Ruiz, 2009); un tercer aspecto que fortalece la creencia de no enseñar de forma explícita la escritura en el bachillerato proviene de los programas de estudio, éstos no contemplan su enseñanza, aunque es utilizada como mecanismo de evaluación y herramienta de apoyo para el aprendizaje de los contenidos disciplinares no se contemplan estrategias para su enseñanza; en este sentido, la escritura es omnipresente en los planteamientos curriculares y en las prácticas escolares, pero se parte del supuesto de que los alumnos poseen el conocimiento para realizar las actividades de escritura y/o la responsabilidad de su enseñanza corresponde a los ciclos académicos básicos y en el bachillerato a la materia de Taller de Lectura.

El segundo tipo de creencias concede que *la enseñanza de la escritura en el bachillerato debe realizarse*; no obstante, las opiniones se diversifican respecto a los agentes responsables de promover su aprendizaje, algunos consideran que deben ser desarrollados por especialistas y la gran mayoría opina que la escritura puede ser enseñada por ellos mismos; sobre estas consideraciones, identifiqué dos elementos valiosos para la discusión que presento a continuación. El primero de ellos emerge al profundizar en las ideas sobre qué significa para los profesores incorporar la enseñanza de la escritura en su práctica docente; al respecto, los profesores refieren básicamente la enseñanza y/o fortalecimiento de los aspectos normativos de ortografía, puntuación y gramática, tal parece, que no reconocen los aspectos más complejos de la escritura, conocimiento que es indispensable para poder enseñar a escribir.

En este sentido, la conceptualización de la escritura que denotan mayoritariamente los profesores pone en evidencia que las características de la escritura como instrumento semiótico y epistémico no son visibles y para aquellos docentes que reconocen que la escritura permite organizar el pensamiento, éstos se refieren a la organización del espacio temático, en el que subyace el propósito de presentar la información de forma clara y ordenada; condición que es una evolución interesante en

la conceptualización de la escritura, no obstante, insuficiente para alcanzar el uso de las potencialidades que la escritura epistémica ofrece. El segundo elemento, refiere a las acciones de formación docente que los profesores demandan para dar respuesta a la enseñanza de la escritura académica; dicha demanda permite cuestionar por un lado, la tendencia a considerar que el aprendizaje de la escritura ocurre por inmersión, sin la participación de procesos instruccionales intencionados y por el otro, abre la posibilidad de establecer una agenda de trabajo dirigida a la formación docente en el uso epistémico de la escritura en el bachillerato. Las creencias de enseñanza identificadas y su definición se presentan en la tabla 6.1.2.

**Tabla 6.1.2**

Creencias centrales sobre la enseñanza de la escritura académica

Tipo de creencia	Descripción
<b>No es necesaria la enseñanza de la escritura en el bachillerato</b>	Su aprendizaje es responsabilidad de los estudiantes y de los ciclos previos, concepción relacionada con la creencia de la escritura como habilidad técnica.
<b>Debe incluirse la enseñanza de la escritura dentro de las disciplinas</b>	Sin embargo, los contenidos de aprendizaje a los que se refieren se dirigen principalmente a los aspectos normativos y en menor medida a la enseñanza de las características de los textos de que son característicos de cada disciplina. Otros aspectos más complejos no los consideran, quizás por eso aceptan que podrían enseñarlo desde sus clases.

### **6.1.3 En torno a las creencias de evaluación de la escritura académica**

Para abordar las creencias de evaluación es necesario advertir que la escritura es la herramienta de mayor uso para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y que su conceptualización se interrelaciona de manera estrecha con las creencias y prácticas que dirigen el proceso de aprendizaje y enseñanza de la escritura. Respecto al uso de la escritura como mecanismo de evaluación, los aspectos relevantes donde se expresan las creencias se concentran en el papel que juega la escritura en la evaluación del aprendizaje, los indicadores que los profesores consideran para evaluar las tareas escritas y el tipo de retroalimentación que realizan.

Sobre la participación de la escritura como medio de evaluación llama la atención que se trata principalmente de un tipo de evaluación sumativa; es decir, una vez que el proceso de aprendizaje fue desarrollado comienza la participación de la escritura, este tipo de práctica pone nuevamente de relieve la consideración de la creencia de la escritura como una vía de comunicación del aprendizaje obtenido, sin embargo, la comprensión de la escritura como un medio de transformación de los conocimientos es una idea aún ausente; ello explica la disociación entre el aprendizaje y la escritura que manifiestan este tipo de prácticas.

En relación con los aspectos que son evaluados en los trabajos escritos de los estudiantes, el primer elemento que salta a la vista es que se interesan por el producto y no por el proceso cognitivo seguido por el alumno en la posible construcción de ideas que pueden lograr por medio de la escritura; un segundo aspecto que se evalúa es que el alumno enuncie las ideas principales o de interés para el profesor, dicha declaración es principalmente reproductiva y en menor proporción de tipo reflexivo sobre el contenido temático; de acuerdo con las experiencias que los estudiantes expresaron durante las entrevistas, señalaron que la mayor parte de los profesores les solicita parafrasear los contenidos, incluso son mejor evaluados si lo expresan con sus propias palabras; sin embargo, no se plantea una situación didáctica (o evaluativa) que les permita reflexionar la dimensión retórica a los estudiantes, dando como resultado que la escritura mantenga como objetivo “decir” el conocimiento de un modo ordenado, respetando los aspectos normativos, la repetición de esta práctica parece conformar la cultura escrita predominante del bachillerato. El tercer aspecto refiere a la evaluación de los aspectos normativos básicos como un referente de evaluación que los profesores utilizan para la valoración de la escritura de los alumnos. Las características de la evaluación presentadas refieren a un tipo de creencias de tipo transmisionales-reproductivas y en menor medida reflexivas del espacio temático.

La retroalimentación que los profesores emiten, refiere principalmente a los aspectos normativos y en menor medida dan orientaciones sobre la organización y presentación de las ideas, algunos profesores dan orientaciones generales sobre las características del género textual utilizado; los profesores refieren que observan un avance tanto en el aprendizaje de los contenidos disciplinarios como en las habilidades de escritura



cuando ésta se desarrolla a partir de la elaboración y revisión de borradores; no obstante, es una actividad altamente demandante para los profesores y por tanto, poco utilizada. Nuevamente se visibilizan sobre todo creencias de tipo reproductivo-transmisivo y en menor medida las creencias reflexivas sobre el espacio temático que sustentan este tipo de conducción en la evaluación de la escritura.

Recordemos que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por tal razón en la tabla 6.1.3 presento las creencias de evaluación identificadas y la relación que mantienen con algunas creencias sobre la naturaleza y aprendizaje de la escritura.

**Tabla 6.1.3**

Creencias centrales sobre la evaluación de la escritura académica

<b>Tipo de creencia</b>	<b>Descripción</b>
<b>Mecanismo de evaluación del aprendizaje</b>	La escritura provee de los registros y evidencias que son utilizadas para evaluar el aprendizaje.
<b>Evaluación sumativa</b>	La escritura es utilizada al final del proceso de aprendizaje.
<b>Evaluación de tipo reproductivo-transmisional</b>	Se evalúa el apego a los núcleos conceptuales obtenidos en las fuentes de información.
<b>Evaluación de aspectos normativos</b>	La evaluación de la escritura equivale a la revisión y corrección de los aspectos normativos, subyace la creencia de la escritura como habilidad técnica.
<b>Evaluación del espacio temático</b>	La evaluación de los escritos implica la presentación ordenada de las ideas apegadas a las fuentes de información consultadas.

## **6.2 Sobre la relación entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación**

La cuestión que abordaré en este apartado hace referencia a las relaciones identificadas entre los tres tipos de creencias sin considerar el área de conocimiento de la cual provienen los profesores, las diferencias por academia se presentarán en la siguiente sección.

Sobre la relación, tal como puede comprobarse en la sección anterior los tres tipos de creencias mantienen una evidente interdependencia, se fortalecen mutuamente y

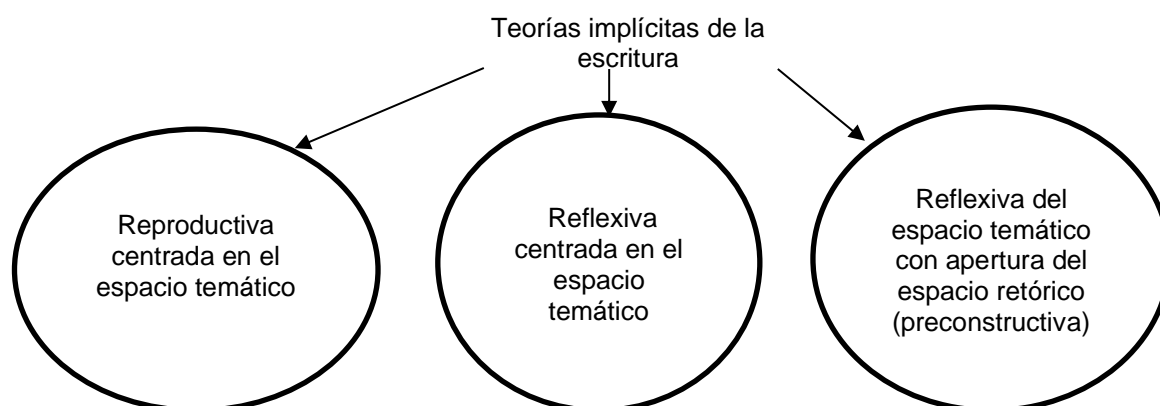
conforman una estructura cognitiva que opera de manera adaptativa a las situaciones donde es utilizada. Para el análisis de sus relaciones el interés central se ubica en la comprensión de los intercambios de información que ocurren entre ellas y la forma como establecen la manera de enfocar los procesos de escritura, aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura. En este sentido, de acuerdo con los datos obtenidos fue posible identificar que *las creencias que los profesores poseen sobre la naturaleza de la escritura* cuyos aspectos centrales giran en torno a la comprensión de tres cuestiones: ¿qué es la escritura?, ¿cómo se origina?, y ¿cuál es su función? Éstas desempeñan un papel determinante en la configuración y funcionamiento de los tres conjuntos de creencias identificadas y que pueden caracterizarse como teorías implícitas dado que no actúan de forma aislada, sino que se agrupan en constelaciones e influyen en el modo en que los profesores realizan sus prácticas de escritura en el aula.

Como se recordará las teorías implícitas son un conglomerado de creencias que los profesores han construido a partir de sus experiencias personales y de su participación en las comunidades de práctica a las que pertenecen, además cabe resaltar la influencia que éstas tienen en las acciones que los profesores realizan respecto a las prácticas de escritura en el aula. A continuación, se presentan las teorías implícitas de la escritura que se lograron identificar en los docentes estudiados.

Es necesario precisar que fueron identificados dos tipos de teorías implícitas de la escritura y una tercera que es emergente y de la cual se obtuvieron insuficientes elementos para su caracterización, pero serán presentados los elementos identificados que considero servirán para estudios posteriores que se realicen en este nivel escolar. Las teorías implícitas son las siguientes (ver Fig. 1).

### Figura 1.

Tipos de teorías implícitas de la escritura identificadas en los docentes



El primer tipo de teoría implícita identificada, podría denominarse como “*teoría reproductiva centrada en el espacio temático*” la cual parte de la suposición que la escritura es una mera transcripción del lenguaje oral, cuya función primaria es comunicar ideas previamente conceptualizadas; bajo esta óptica, la escritura es una vía de vaciado de información, las creencias de tipo transmisional y el modelo decir el conocimiento guían la producción escrita; con relación al aprendizaje, se enfatiza el dominio de los aspectos técnicos referidos al conocimiento y dominio del código escrito y los de ortografía y puntuación; de esta manera, es que el aprendizaje de la escritura toma un carácter de habilidad técnica cuyo uso es transferible a cualquier situación y tipo de texto. Respecto a su enseñanza, se dirige al conocimiento y dominio de las dimensiones técnicas, desde esta visión la enseñanza de la escritura se remite a los ciclos educativos básicos; por lo tanto, su enseñanza en el bachillerato no es necesaria. Con relación a la evaluación, desde esta teoría implícita no se reconoce el carácter procesual de la escritura por lo tanto la atención es puesta en el producto (texto como producto opaco) y se enfatiza la revisión de los aspectos técnicos de la escritura. Importa dejar constancia que este tipo de teoría implícita fue identificada en una minoría de los profesores; sin embargo, vestigios de este tipo de teoría implícita se reconocen en los otros tipos, aunque con menor dominio, pero se logran apreciar en algunos momentos.

El segundo tipo de teoría implícita puede nombrarse como “*reflexiva centrada en el espacio temático*” (Hernández, 2006; Hernández & Rodríguez, 2018) la cual considera la escritura como un proceso diferenciado del lenguaje oral, otorga un carácter procesual, enfatiza la función comunicativa y representacional y solo de manera parcial las funciones epistémicas. Para este tipo de aproximación el aprendizaje de la escritura está centrado en el contenido temático a comunicar; es decir, la escritura es un medio para comunicar, expresar ideas de manera clara y ordenada.

En los datos analizados y que coinciden con los reportados por Castelló (2009); Miras et al (2013); Castelló y Mateos (2014) y Hernández et al (2018) es visible que mayoritariamente las prácticas de escritura en el bachillerato se conforman por considerar una única fuente de información, con el objetivo primario de demostrar que se aprendió y donde el destinatario es el profesor; esta secuencia de escritura explica

la relevancia que cobra el espacio temático para este tipo de teoría implícita; aunque es necesario añadir que a diferencia de la teoría implícita anterior la comunicación de las ideas no es una mera reproducción, dado que es de interés de los profesores que el alumno reflexione sobre el contenido temático, lo relacione con lo que sabe y de esta manera logre el aprendizaje; al respecto, como instrucción específica los profesores solicitan el parafraseo de la información, si bien la interpretación de la información puede obligar al escritor a recrear y reconstruir la información, al no contar con una situación comunicativa y géneros que den cobertura al proceso, el texto logrado mantiene un apego casi literal al de la fuente origen alejándose de la expectativa constructiva de la escritura que el profesor espera recibir en el producto textual del estudiante.

Respecto a su enseñanza se inclina a considerar que ésta debe ser intencionada y explícita, aunque no es visible para los docentes bajo que metodología instruccional puede llevarse a cabo. La evaluación se dirige a la valoración de la calidad expositiva del espacio temático y del cumplimiento satisfactorio de los aspectos retóricos de puntuación y ortografía.

El tipo de teoría implícita apenas descrito define mayoritariamente las creencias de los profesores, un aspecto que deseo subrayar es que este tipo de teoría, no debe confundirse con las funciones epistémicas de la escritura, dado que la escritura es considerada como un medio de registro de información que permite verificar la comprensión del espacio temático independiente de los conocimientos previos del escritor y con poca posibilidad de reelaboración debido a la ausencia de la tensión entre los espacios temático y retórico que exige la escritura reconstructiva; por otro lado, no se visibilizan los procesos estratégicos involucrados sobre la planificación, organización y revisión que exige la escritura reflexiva.

El tercer tipo de teoría implícita puede ser denominada como "*Reflexiva del espacio temático con apertura del espacio retórico (preconstructiva)*" (Hernández, 2006) la cual reconoce que la escritura posibilita la toma de conciencia de aquello sobre lo que se escribe, identifican en la escritura capacidades para ordenar y transformar las ideas; no obstante, las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación se remiten a la

caracterización de la teoría implícita centrada en el espacio temático; la diferencia cualitativa hallada es lo que Hernández (2006) define como una mayor “sensibilidad de la audiencia” la cual concede una mayor participación de la dimensión retórica aunque se muestran esbozos no fue posible distinguir una evidencia contundente; este tipo de teoría implícita fue identificada de forma minoritaria en los profesores participantes.

En la tabla 6.2.1, se presenta una integración de los tipos de teorías implícitas de escritura identificados y su relación explícita con las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

**Tabla 6.2.1**

Tipo de teoría implícita y la relación con los tres tipos de creencias estudiadas

Tipo de teoría implícita de la escritura	Reproductiva centrada en el espacio temático	Reflexiva centrada en el espacio temático	Reflexiva del espacio temático con apertura del espacio retórico (preconstructiva)
<b>Características principales</b>	La escritura es una transcripción del lenguaje oral, su función primaria es comunicar información proveniente de una estructura conceptual previamente construida.	La escritura es una herramienta que permite organizar las ideas para comunicarlas de manera clara y ordenada.	La escritura es una herramienta que organiza y transforma las ideas y el pensamiento.
<b>Relación con las creencias de:</b>	<b>Aprendizaje</b>	Se dirige a los aspectos técnicos de la escritura (conocimiento del código y normativos)	Enfatiza la comprensión de ideas sobre el tema de la escritura y los aspectos normativos de ortografía y puntuación
	<b>Enseñanza</b>	Se remite a los aspectos técnicos	Se centra en los aspectos retórico-comunicativos
	<b>Evaluación</b>	Se remite a los aspectos técnicos	Se centra en los aspectos retórico-comunicativos

### **6.3 Sobre las diferencias entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica que sustentan los profesores de acuerdo con su área académica de procedencia**

Al contrastar el conjunto de creencias sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de acuerdo con el área académica de procedencia de los profesores, fueron identificadas diferencias interesantes –y algunas paradójicas– las cuales serán presentadas a continuación.

La diferenciación más importante se ubica en las teorías implícitas de la escritura que los profesores sostienen y que fue presentada en la sección anterior. Es necesario señalar en este momento que es posible identificar profesores de las tres áreas en los tres tipos de teorías implícitas de la escritura presentados. Sin embargo, se reconocen diferencias cualitativas entre las áreas; particularmente los profesores de Ciencias Experimentales se inclinan en mayor medida a la teoría implícita reflexiva del espacio temático, los docentes destacan la función representativa de la escritura, consideran que la escritura es un instrumento que permite organizar, relacionar la información que se presenta en las fuentes de información consultadas; no obstante, identifican de manera parcial la participación de la situación comunicativa y los procesos implicados en el desarrollo de los subprocesos de escritura.

Una posible explicación de la identificación y consistencia que los profesores de Ciencias Experimentales muestran a este tipo de teoría implícita puede atribuirse a que las disciplinas del área estudiada (biología, química y física) comparten una estructura metodológica de enseñanza en la cual los núcleos conceptuales son desarrollados por medio de lecturas y son verificados por medio de observaciones directas de los fenómenos, prácticas de laboratorio, demostraciones físicas del funcionamiento de los temas de estudio; en este contexto de enseñanza la escritura participa para demostrar que se han comprendido tales fenómenos (espacio temático). En cuanto a la enseñanza de la escritura cabe señalar, que a pesar de que los profesores son sensibles a las demandas cognitivas que exigen los géneros discursivos del área –reportes de práctica y proyectos de investigación–; donde reconocen que el apartado de mayor complejidad es el de conclusiones donde

esperan que el estudiante argumente las razones de los resultados obtenidos en los fenómenos estudiados, no logran articular procesos de enseñanza de la escritura que orienten a los estudiantes a reflexionar y cuestionar los conocimientos que poseen, no establecen fines comunicativos más allá de demostrar qué se sabe, razón por la cual la escritura de los alumnos se limita a expresar lo poco que saben, hecho que aunque los profesores identifican no logran intervenir. La descripción presentada, permite un acercamiento al conocimiento de las características particulares del área de Ciencias y Experimentales respecto a la metodología de trabajo y las creencias que dirigen la participación de la escritura.

Respecto al área de Historia los datos muestran una distribución compartida entre la teoría implícita reflexiva del espacio temático y la teoría implícita reflexiva del espacio temático con apertura del espacio retórico la cual puede ser considerada una teoría implícita de transición al reconocimiento de la dimensión generadora de los textos; esta última se constituye como una ventaja que posibilita mejores condiciones para la enseñanza de la escritura académica. Una observación importante del área de Historia que refuerza los hallazgos enunciados por Hernández (2006) es que es posible encontrar evidencias de la función epistémica aún cuando se enfatice principalmente el espacio temático, los datos muestran que los docentes de Historia son más proclives a los aspectos reflexivos y menos a los reproductivistas; no obstante, no se encontró relación clara con las creencias y prácticas de enseñanza y evaluación; situación que considero puede atribuirse al desconocimiento de cómo articular una estrategia didáctica que incluya la escritura reflexiva. Otros de los elementos que son característicos del área son el reconocimiento del carácter procesual y situado que atribuyen a la escritura, igualmente, reconocen el género discursivo con las posibilidades cognitivas que cada uno exige, característica que es valiosa y fue mencionada únicamente por los profesores del área de Historia.

Respecto a la materia de Taller de Lectura, los resultados son aparentemente contradictorios en el sentido de que estos profesores poseen un mayor conocimiento declarativo sobre los procesos de escritura, atienden a los procesos de planeación, textualización y revisión, reconocen la importancia de la consulta de fuentes como parte importante del proceso de escritura, identifican con precisión las características

de las diferentes estructuras y géneros textuales, cuentan con un metalenguaje suficiente para nombrar su objeto de estudio y enseñarlo a los estudiantes, no obstante, las creencias respecto a su enseñanza y evaluación se dirigen en mayor medida a la teoría implícita reproduccionista de la escritura. Al respecto, parece ser que la condición de no contar con un contenido temático definido en sus asignaturas parcializa la tensión entre los espacios temático y retórico, al mismo tiempo que enfatizan la atención a los aspectos retóricos disminuyendo de esta manera las posibilidades del reconocimiento y uso de la función epistémica de la escritura. Este hallazgo se relaciona directamente y convalida la diferencia estadística hallada en el CUDLA respecto a las creencias sobre la naturaleza de la escritura, donde los profesores de Taller de Lectura, a diferencia de los profesores de Historia y Ciencias Experimentales, consideran que la escritura es una habilidad técnica, universal y transferible a diferentes contextos y tipos de texto. Este resultado nuevamente destaca la atención prestada al espacio retórico y la función comunicativa que tanto los profesores como el programa de la materia definen como su objetivo de enseñanza.

Aunado a lo anterior como se recordará la diferencia más notable entre las tres áreas académicas (ver capítulo 5 sección 5.2) se relaciona con la participación de la escritura como objeto de estudio o como acompañante del proceso de aprendizaje; de acuerdo con los datos obtenidos, los docentes de Taller de Lectura enfatizan el aprendizaje de los aspectos comunicativos y retóricos de las diferentes estructuras textuales que son indicadas en el programa de estudio, mientras que para los profesores de Ciencias Experimentales e Historia la función de la escritura principalmente responde al uso comunicativo, aunque con una tendencia hacia el uso de la escritura representacional. La condición de enseñanza fragmentaria en la que se ubica la materia de Taller de Lectura considero es una desventaja sensible en la enseñanza de la escritura como instrumento epistémico y semiótico; no obstante, los conocimientos especializados sobre los procesos de escritura que poseen los profesores del área pueden ser potenciados en la creación de talleres de escritura disciplinaria donde a partir de un trabajo colaborativo se mejoren los conocimientos y prácticas de escritura de las asignaturas donde no es objeto de estudio y enseñanza la escritura académica. Por otro lado, considero que el taller puede enfocar su enseñanza al desarrollo de



habilidades cognitivo-lingüísticas (narrar, describir, explicar, argumentar) para el mejor aprovechamiento del espacio curricular dedicado a la escritura en el CCH.

Hasta el momento he presentado una caracterización de las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica identificadas para cada área, con el objetivo de contar con información concisa sobre las mismas, se presenta la tabla 6.3.1

**Tabla 6.3.1**

Diferencias encontradas por área académica de acuerdo con el tipo de creencia

Área /Creencia	Aprendizaje	Enseñanza	Evaluación
<b>Ciencias Experimentales</b>	Se enfatiza la escritura como instrumento para la organización de la información del contenido temático, se relaciona principalmente con las creencias denominadas "reflexivas del espacio temático".	Se inclinan por considerar su enseñanza dentro de la disciplina, promoviendo la construcción de conocimiento que evite los mecanismos reproductivos que identifican en los textos de los alumnos. El género de escritura más utilizado es el reporte de práctica de laboratorio y proyecto de investigación.	Centran su interés en la presentación ordenada de las ideas y en los aspectos normativos. Desarrolla evaluación formativa y sumativa, brindan retroalimentación sobre el proceso de escritura.
<b>Historia</b>	Sobresale la consideración de la escritura como proceso intelectual a partir del cual se puede desarrollar interlocución con las personas y con los textos; mantiene mayor relación con las creencias: "reflexivas del espacio temático con apertura del retórico".	Reconocen que la enseñanza debe incorporar el reconocimiento de los textos de la disciplina. Los géneros más utilizados son resúmenes y mapas conceptuales y en menor medida monografías, comentarios críticos y ensayos.	Evalúan aspectos normativos y en menor medida los procesuales, el tipo de evaluación que aplica es principalmente sumativa.
<b>Talleres</b>	El interés pedagógico está dirigido a la enseñanza de los aspectos comunicativos y retóricos de la escritura, su concepción se aproxima en mayor medida a la escritura como "habilidad técnica".	Se enfoca al desarrollo de habilidades comunicativas de la escritura. Los géneros utilizados son indicados por el programa de estudios.	Evalúan aspectos retórico comunicativos Incluye evaluación formativa y sumativa, brindan retroalimentación sobre el proceso de escritura.

Además de las diferencias que pueden notarse en la caracterización presentada en la tabla 6.3.1, es necesario agregar otros datos que son interesantes. Al respecto, puede afirmarse que el área que presenta mayor consistencia interna entre los tipos de creencias; es decir, que parten de una teoría implícita reflexiva del espacio temático y sus creencias de enseñanza y evaluación se corresponden con ella, es el área de Ciencias Experimentales; situación que no se identificó en el área de Historia, la cual muestra elementos que se aproximan en mayor medida a la teoría implícita del espacio temático con apertura del espacio retórico, sin embargo, las prácticas identificadas por medio de los textos que solicitan con mayor frecuencia son resúmenes y mapas conceptuales, y también demandan aquellos géneros más asociados con la escritura reproductiva, lo cual es discordante con la teoría implícita que principalmente sostienen los profesores; una de las posibles explicaciones a estas situaciones, puede ser el elevado número de alumnos que integra los cursos de historia y que de acuerdo con la opinión de los profesores dificulta la enseñanza de procesos complejos de la escritura.

#### **6.4 Sobre la relación entre las creencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura académica y las prácticas de escritura que realizan los profesores en el aula**

La información sobre las prácticas de escritura de los profesores de las áreas estudiadas se obtuvo por medio de tres secciones del CUDLA y las preguntas dirigidas a indagar sobre el tipo de instrucciones, tipos de tareas de escritura que son solicitados, metodología seguida por los profesores para la enseñanza y los aspectos y mecanismos que son considerados para la evaluación de la escritura. Cabe recordar que la triangulación de datos realizada por medio de la opinión expresada por los alumnos en las entrevistas en conjunción con los datos obtenidos con la participación de los profesores a partir del cuestionario y entrevistas a profundidad aplicadas, permitieron contar con una perspectiva amplia sobre el contexto de práctica donde se desarrolla la escritura y en ese sentido inferir algunas relaciones.

Sobre la relación entre las creencias tal como fue referido en la sección anterior, muestran consistencias y algunas contradicciones, lo cual demuestra que éstas no

son lineales; en el mismo sentido, la relación con las prácticas no presenta una consistencia absoluta, recordemos que la interacción entre las metas, creencias y conocimientos del profesor son los elementos principales que guían la toma de decisiones y acciones que se desarrollan durante la enseñanza (Shoenfeld, 1998). En este sentido, al indagar sobre la escritura académica fue posible reconocer que los profesores poseen pocos conocimientos sobre las características semióticas y epistémicas de la escritura, los conocimientos más consolidados son sobre su dimensión comunicativa y normativa; condición que, por un lado, conduce al desarrollo de prácticas de enseñanza y evaluación dirigidas principalmente a estos aspectos (mejorar su dominio) y por el otro, las creencias que poseen los docentes sobre la escritura se desempeñan como los principales mediadores en las prácticas que desarrollan.

Respecto a la relación entre las metas y las creencias, es notorio que la meta principal que los docentes persiguen (principalmente en las áreas de Ciencias Experimentales e Historia) es el aprendizaje de los contenidos disciplinarios de sus asignaturas; en ese sentido, la escritura es pensada y colocada principalmente como una herramienta de apoyo para la comunicación, estructuración de las ideas y en menor medida para la reflexión de las mismas; en general es visible que la escritura participa de manera periférica en los procesos de aprendizaje y por tanto su enseñanza es poco considerada y su evaluación, como ya ha sido señalado, se dirige a los aspectos normativos y lingüísticos.

A modo de integración, al realizar la búsqueda de la relación que guardan las creencias de escritura con las prácticas que los docentes llevan a cabo enunciaré las que tienen mayor presencia de acuerdo con el tipo de teoría implícita identificada. Respecto a la teoría implícita que considera la escritura como mecanismo de reproducción de los aspectos centrales del contenido, este tipo de creencias son transferidas a las prácticas de escritura por medio del uso de tipos de textos que exigen una menor actividad cognitiva (sin que sea desdeñable, pues estas actividades no son “meras copias”) tales como resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos los cuales dirigen el pensamiento del escritor hacia las ideas expresadas por el autor y la escritura consiste en seleccionar y reproducir dichas ideas,

disminuyendo la posibilidad de contrastar la información con sus propios saberes; la evaluación de los escritos de los alumnos considera básicamente la ortografía, puntuación y el registro adecuado de las ideas principales de los textos fuente.

Las prácticas dirigidas por la teoría implícita que enfatiza el espacio temático, conduce a prácticas que se interesan por la organización y presentación de las ideas; sin embargo, la desarticulación que este tipo de práctica establece con la dimensión retórica tiene costos elevados en la transformación del propio espacio temático; la evaluación se dirige a determinar en qué grado la exposición se ordena y apega a los significados de los textos fuente, pues incluso se exige a los estudiantes el parafraseo de la información; no obstante, cabe señalar que este tipo de práctica propicia en los estudiantes la creencia de que la escritura es una tarea que se soluciona adquiriendo información y comunicándola lo mejor posible de manera ordenada debido a que es escasa la inclusión de variables que operan en la dimensión retórica.

Conviene presentar una circunstancia un tanto generalizada en la cultura escrita del bachillerato; los profesores de las tres áreas coinciden en reconocer que los estudiantes no logran articular información nueva con el conocimiento que poseen y/o integrar información proveniente de diferentes fuentes y lograr una composición que sea original, en palabras de los profesores: “los alumnos tienen disfuncionalidad en las ideas, tienen la información enfrente y terminan copiando”; sobre este asunto cabe considerar dos aristas. La primera, corresponde a los estudiantes, en diferentes trabajos (Hernández, 2006; Castelló & Mateos, 2015) se ha mostrado que los estudiantes de bachillerato sostienen conceptualizaciones de la escritura principalmente de tipo reproduccionista, no consideran actividades de planeación y revisión de los procesos de escritura, escasamente consideran las variables retóricas, condición que dirige el desempeño de los estudiantes en las actividades escritas y que por tanto, debe ser tomada en cuenta como punto de partida en el diseño de procesos instruccionales que busquen impulsar la enseñanza de la escritura reflexiva; por otro lado, es claro que los profesores no cuentan con los conocimientos necesarios para proveer un proceso instruccional que guíe a los estudiantes al aprendizaje y uso de la escritura compleja, para lo cual es necesario que ellos participen en programas de formación sobre las características y enseñanza de la escritura epistémica y de

esta manera se abandonen las creencias que consideran que los estudiantes por inmersión y de manera autónoma arribarán al conocimiento y dominio de los subprocesos de escritura y a las características de la escritura epistémica.

Una última observación a la que quiero hacer referencia aborda la relación entre las creencias, prácticas de escritura y el aprendizaje. A partir de la investigación realizada, es posible confirmar que los profesores reconocen que la escritura es indispensable en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, distinguen que después de escribir la comprensión mejora; no obstante, aunque el deseo de los profesores es aproximarse a la promoción de la escritura como práctica retórica, los conocimientos y creencias que poseen conducen a prácticas que enfatizan la función comunicativa y al uso de la escritura como instrumento de evaluación de los aprendizajes, actividad que se realiza por medio de géneros discursivos indiferenciados que no siempre mantienen relación con el objetivo de aprendizaje; en este sentido, el proceso cognitivo seguido por el alumno en la construcción del aprendizaje difícilmente se articula con las prácticas escriturales; en otras palabras, el uso de la escritura epistémica en el bachillerato es incipiente, las creencias de escritura de los docentes se afilian en mayor medida a la teoría implícita de la escritura de tipo reproductivo-transmisivo y la reflexiva del espacio temático sin alcanzar el uso de la escritura en su potencialidad epistémica.

### **6.5 ¿Cómo se originan e interactúan las creencias de escritura académica en profesores y estudiantes?**

Abordar el tema de la comprensión del origen e interacciones de las creencias de profesores y alumnos es una temática compleja que sobrepasa las preguntas de investigación de este trabajo; no obstante, dada la naturaleza de los resultados obtenidos es relevante enunciar algunas ideas relativas al tema principalmente por las implicaciones educativas que derivan de dicha interpretación.

Es oportuno hacer mención que las aproximaciones cognitivo-constructivista y sociocultural tal como se constata al realizar un recorrido por sus aportaciones, han permitido comprender la escritura como una tecnología multidimensional, semiótica y plurifuncional, cuyo aprendizaje es dinámico y entreteje las dimensiones madurativo-

evolutiva y sociocultural del individuo, el adjetivo sociocultural entendido como la fuerza subyacente en la génesis de las funciones mentales superiores (Esteban-Guitart, 2013). Bajo esta óptica, la investigación realizada sobre las creencias de escritura que poseen profesores de bachillerato abordó en mayor medida el factor evolutivo intradominio (presentado en los apartados anteriores) lo cual significa un avance importante en el reconocimiento de las representaciones que operan respecto al uso de la escritura en el bachillerato; no obstante, al colocar el acento en la dimensión sociocultural, es decir, situar los procesos de escritura considerando el contexto cultural donde se desarrollan y las tensiones que ocurren entre las creencias de profesores y estudiantes permite conocer los componentes y la configuración de la estructura de actividad subyacente al funcionamiento de la cultura escrita del bachillerato y en consecuencia contar con mayores posibilidades para el diseño de propuestas de formación didáctica en el campo de la escritura, dicha caracterización será desarrollada a continuación.

### **6.5.1 Sobre el contexto curricular**

Respecto al contexto curricular tal como fue presentado en el capítulo 2 y expresado bajo la óptica de los profesores en el capítulo de resultados; la escritura es considerada como una competencia comunicativa cuya enseñanza es asignada a los cursos de Taller de Lectura, los cuales deberán garantizar que los alumnos desarrollen habilidades de escritura que serán transferibles a todas las materias; para el resto de las asignaturas, la escritura es vista principalmente un medio de comunicación y evaluación del aprendizaje. Sin desmerecer la valiosa tarea que realizan los Talleres de Lectura y Escritura, destaca en esta propuesta curricular la mirada tanto remedial como fragmentaria de la enseñanza de la escritura. Como actividad remedial, se concibe que las carencias en las habilidades escritas que los alumnos presentan al ingresar y durante su trayectoria en el bachillerato se deben al incumplimiento de los objetivos curriculares establecidos para la educación básica; para subsanar dicha situación se plantean cursos separados e independientes del aprendizaje de cada disciplina lo cual se traduce en un modelo de enseñanza fragmentaria que comprende la lectura y escritura como técnicas independientes del aprendizaje disciplinar, enfocados principalmente a la enseñanza de los aspectos normativos, léxicos y

gramaticales de algunos géneros discursivos. Al respecto, Carlino (2005) señala que los cursos separados del contacto con la bibliografía, métodos de estudio y el desarrollo conceptual de los diferentes campos científicos disminuye la posibilidad de aprender a pensar por escrito los núcleos conceptuales de las diferentes asignaturas.

En contraposición al modelo de enseñanza fragmentaria de la escritura, el cual prevalece en el plan curricular del CCH, como se recordará los movimientos “Escribir a través del currículum”, “Escribir a través de las disciplinas” y el concepto de Alfabetización Académica adoptado en Latinoamérica han pugnado por incorporar la enseñanza de la escritura en las disciplinas, bajo dos supuestos básicos: 1) los modos de escritura esperados para cada nivel escolar y comunidad académica no son una continuidad de lo que los alumnos aprendieron en la educación básica, cada cultura disciplinar tiene sus características específicas mismas que deberán enseñarse de manera explícita y 2) la cualidad epistémica que posee la escritura como una de las actividades intelectuales con mayor potencialidad formativa que existen.

Sentadas estas premisas, es necesario destacar dos aspectos importantes, el primero hace referencia a la concepción institucional de la escritura que como fue posible distinguir mantiene una mirada fragmentaria entre la escritura y el aprendizaje misma que de acuerdo con los datos obtenidos en la investigación mantiene presencia en las creencias y prácticas de escritura que los profesores realizan y comunican a los estudiantes; en segundo lugar y como respuesta al punto anterior, es necesario sugerir que en los próximos trabajos de revisión y actualización de las mallas curriculares del Colegio se proponga la inclusión de las nociones de la alfabetización académica en el sentido de reflexionar y brindar la apertura al desarrollo de los conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva propia de cada academia; así como, de las actividades de comunicación y análisis de textos requeridas para aprender las diferentes materias que integran el plan de estudios del bachillerato universitario y de esta manera, abrir una agenda de trabajo con el propósito de que las condiciones institucionales progresivamente luego de una capacitación docente ex profeso propicien el desarrollo de profesores y estudiantes en el uso de una herramienta sofisticada necesaria para enfrentar las culturas actuales de aprendizaje.

### **6.5.2 Sobre las interacciones entre las creencias generales del aprendizaje y las creencias de escritura**

Para abordar las creencias sobre la escritura que poseen los profesores, es oportuno destacar que la mirada de los docentes respecto a la escritura está permeada por una herencia cultural que hunde sus raíces en las creencias generales sobre lo que es aprender y enseñar y en las experiencias subjetivas del profesor como aprendiz, creencias y experiencias que son profundamente asumidas y que de manera no consciente rigen las acciones de los docentes, mismas que Pozo (2006) advierte constituyen un currículo oculto que dirige la práctica educativa y que conforma los sistemas mentales de aprendizaje y las culturas de aprendizaje las cuales se influyen y restringen mutuamente.

De acuerdo con lo señalado en el párrafo anterior y los datos obtenidos, es posible inferir que las creencias generales sobre la naturaleza del aprendizaje y su enseñanza operan como mecanismos que articulan y contienen las creencias de un dominio específico como es la escritura conformando de esta manera, sistemas de creencias que son dinámicos entre sí, continuamente son reinterpretados de acuerdo con las experiencias y necesidades educativas que los docentes enfrentan dentro y fuera del aula; dicha resonancia explica la dependencia y desarrollo paralelo que tienen las creencias generales del aprendizaje y las creencias de escritura.

Ahora bien, además de reconocer la interacción que mantienen las creencias generales de aprendizaje y las de escritura es pertinente señalar que para una cabal comprensión es necesario situarlas no solo en el contexto de la cultura de aprendizaje vigente, sino contrastarlo con la historia cultural del aprendizaje; en ese sentido, con el objetivo de ilustrar y explicar dicha interrelación, conviene citar de forma breve la historia cultural del aprendizaje de la escritura, la cual muestra que su función inicial operó –en palabras de Jean (1989)– como la memoria de la humanidad, la escritura tuvo en sus orígenes el objetivo de transmitir y acumular el conocimiento, tarea asignada a los llamados escribas, la enseñanza dirigía sus esfuerzos al aprendizaje del código, su uso era meramente reproductivo, la escritura como sistema de memoria



externa permitía que los conocimientos registrados permanecieran; la concepción inicial de la escritura muestra el paralelismo con la cultura de aprendizaje subyacente de la época –el aprendizaje comprendido como un mecanismo para hacer copias del mundo percibido– (Pozo, 2014). En la actualidad, las tecnologías de la información han generado nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, lo que ha requerido formas inéditas de alfabetización y en consecuencia han cuestionado las creencias sobre el aprendizaje heredadas de la tradición cultural apenas descrita y que han motivado el cambio en la conceptualización del aprendizaje y en consecuencia las de la escritura.

De acuerdo con el párrafo anterior, importa añadir que las creencias de escritura identificadas en los profesores de bachillerato muestran vestigios de la herencia cultural hegemónica de los inicios del uso de la escritura; las teorías implícitas reproductivas centradas en el espacio temático son una muestra de ello; además debo agregar que este tipo de creencias conducen a prácticas de tipo tradicional y al uso de géneros de escritura que exigen una actividad principalmente reproductiva; en este punto es necesario traer a cuenta los aspectos referidos por los estudiantes entrevistados, los cuales señalaron que el tipo de tareas de escritura que realizan principalmente son resúmenes, mapas conceptuales, tareas que implican una menor complejidad y elaboración cognitiva y escritural dado que su propósito principal es apearse y reproducir las ideas expresadas por el texto fuente, situación que limita el uso de una composición escrita más elaborada y constructiva. A pesar de que no se realizó una observación *in situ*, las investigaciones realizadas por Solé, et al. (2005) fortalecen las conclusiones expresadas. En dicho estudio se analizó el tipo de tareas habituales de lectura y escritura que los estudiantes de educación media y superior realizan, los resultados mostraron que los docentes proponen actividades de baja complejidad y elaboración cognitiva aplicados mediante el uso de cuestionarios de respuestas literales, la toma de apuntes refiere a la copia de la explicación del profesor; por otro lado, tareas de mayor complejidad que implican la integración de diferentes fuentes documentales son escasamente empleadas.

Por otro lado, habría que decir que los sistemas culturales de conocimiento sobre la escritura durante las últimas décadas han tenido una evolución importante, misma que

aún es desconocida para la mayoría de los docentes, los datos recabados muestran que las creencias preconstructivas son las de mayor alcance; no obstante, tienen menor presencia entre los profesores y aún mantienen distancia de la complejidad que entraña la composición escrita por ello, la urgencia de diseñar propuestas formativas que hagan posible la reflexión y reconceptualización de las creencias de los docentes con el objetivo de que sus prácticas respondan a las necesidades del contexto cultural vigente.

En suma, la identificación del origen cultural de las creencias permite visibilizar el sistema sociocultural que conforma su “lógica” de funcionamiento y sus limitaciones culturales, además permite la identificación de las relaciones entre las creencias generales de aprendizaje y las de dominios específicos, factores que son centrales para la reestructuración de las creencias que los profesores desarrollan. En el caso particular de la enseñanza de la escritura en el bachillerato existe una disparidad entre la concepción actual de la escritura y las creencias y prácticas que los profesores realizan, por lo que es necesario establecer puentes de comunicación entre las áreas de investigación y los espacios educativos a fin de lograr una mayor interacción entre dos esferas indispensables para el tránsito a una nueva cultura del aprendizaje de la escritura.

### ***6.5.3 Interacción entre las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes y el aprendizaje que desarrollan los estudiantes***

A lo largo del análisis y discusión de resultados, he mostrado que la escritura como objeto de enseñanza tiene escasa presencia en las prácticas de escritura que se realizan en el bachillerato, dicha conceptualización se sustenta en un conjunto de componentes tales como las características de la propuesta curricular del CCH y las creencias que sostienen los miembros de la comunidad educativa conformada por profesores, alumnos, factores que mantienen una estrecha interacción, en este apartado presentaré especialmente las que se refieren a los estudiantes y profesores por ser los agentes educativos que llevan a cabo las prácticas de escritura.

La actividad escrita no es una tarea sencilla, su aprendizaje va más allá de los conocimientos que se adquieren en la educación básica, la investigación en diferentes disciplinas tales como la psicología, la lingüística y la antropología, han puesto en relieve que la alfabetización académica requiere un largo proceso de enculturación, en el mismo sentido, las competencias requeridas para escribir textos en el bachillerato requieren el despliegue de un proceso instruccional dirigido a la promoción de dichas habilidades por parte de los docentes (Castelló, 2009); sin embargo, los datos analizados muestran que las trayectorias pedagógicas que los profesores desarrollan constituyen un tipo de práctica que deja aspectos centrales sin atender.

Un primer asunto es la *participación que tiene la escritura en el aprendizaje*, que como se expresó en diferentes momentos, no es visible para la mayoría de los profesores, la planeación didáctica no establece la relación entre los objetivos de aprendizaje y las tareas de escritura que solicitan, cuestión que conlleva a que el conocimiento de la escritura por parte de los estudiantes sea escaso y superficial; por otro lado, la escritura es altamente utilizada como mecanismo de evaluación del aprendizaje condición que refuerza la conceptualización en los estudiantes de la escritura como un medio para comunicar lo que se sabe y no como un medio para construir conocimiento.

Otro de los aspectos centrales es el *tipo de instrucciones* que los profesores brindan a los estudiantes, sobre este punto es notable que las orientaciones apelan a cuestiones generales y superficiales, tales como: “realizar un trabajo escrito” muchas veces sin determinar un tipo de género discursivo, destaca que los profesores señalen que las cuestiones “secretariales” referidas al tipo de fuente, interlineado y extensión son las pautas que los alumnos requieren para la realización de las tareas escritas. Desde la experiencia de los alumnos tales indicaciones son insuficientes; al respecto, una estudiante expresó: “De hecho eso de escribir como que lo vas adquiriendo con el tiempo o sea que nadie te va a decir cómo hacer eso, sino como que tú solita lo vas aprendiendo o ya lo aprendiste o algo así”; sin embargo, con el tiempo el tipo de práctica que los estudiantes desarrollan es la copia literal de fuentes disponibles en sitios de internet, en los casos más avanzados ordenan y organizan párrafos,

difícilmente producen textos donde emitan comentarios propios basados en el diálogo y discusión con autores; de esta manera es que los estudiantes en ausencia de instrucciones específicas se adaptan a responder a demandas de escritura de baja complejidad, las cuales tal como sostienen Solé et al; (2005) consisten en escribir para un único destinatario (el profesor) y con el objetivo único de demostrar lo que se aprendió.

Para la realización de las tareas escritas un adecuado proceso instruccional plantea que debe crearse una situación comunicativa la cual incluye tres dimensiones: género discursivo, propósito y audiencia, en este momento destacaré las interacciones sobre las creencias relacionadas con el *género discursivo* en el proceso de escritura. Como se recordará un género no solo es un formato textual abstracto, el género muestra la manera en que los integrantes de una comunidad responden a situaciones comunicativas, por medio del uso de los géneros los participantes de una comunidad académica logran compartir una serie de expectativas que se materializan por medio de la escritura; los datos identificados en los docentes y alumnos del Colegio muestran que los géneros de escritura son uno de los puntos de mayor desencuentro en las prácticas de escritura, enseguida desarrollo los principales hallazgos.

Como primer elemento sobresale el desconocimiento de las características de los géneros textuales por parte de los docentes, situación que propicia que las instrucciones para su desarrollo sean no solo insuficientes sino que en muchos momentos ambiguas o erróneas, los profesores solicitan “escritos académicos”, “reflexiones académicas”, “trabajos escritos”, también fue posible encontrar diferentes géneros discursivos bajo una misma denominación o bajo una etiqueta que no corresponde; tales condiciones representan dificultades importantes para los estudiantes, debido a que dichas pautas mantienen ocultas las ideas y expectativas del profesor, es decir, no es un conocimiento socialmente compartido, situación que orienta a los estudiantes a desarrollar las tareas solicitadas bajo su propia concepción, algunos de ellos expresaron recurrir al uso de orientaciones que algunos profesores facilitan aunque no corresponda a la materia para la cual desarrollan el trabajo escrito; sin embargo, cuando enfrentan la evaluación ocurren los principales desencuentros, dado que el producto escrito desde el punto de vista del profesor no cumple con “lo

solicitado” o “no es claro” y desde el punto de vista del estudiante el trabajo cumple con lo solicitado.

Otro de los puntos conflictivos se encuentra en la *evaluación de la escritura*, un primer aspecto que resalta es la función de la escritura como mecanismo de evaluación, función que deriva de la conceptualización de la escritura como instrumento de comunicación, sin embargo, al situar el proceso de evaluación en un contexto como el referido en los párrafos anteriores –instrucciones imprecisas, confusión de los géneros discursivos a utilizar– la evaluación se dirige a estimar si el contenido del texto es coherente con la temática solicitada y en la señalización de los errores ortográficos y gramaticales, prácticas que muestran que en realidad no se reconoce la escritura como un proceso complejo; para los estudiantes la elaboración de trabajos escritos significa extraer los significados de los textos fuente, colocarlos de forma ordenada y cumplir con los requerimientos de formato, sin embargo, es notable que los procesos reflexivos sobre lo que se escribe en buena medida están ausentes; por otro lado, los docentes esperan que el texto producido emane como resultado de la comprensión de los significados de los textos, condición que no ocurre debido a la ausencia de un proceso instruccional que guíe a los estudiantes en la construcción del aprendizaje utilizando la escritura académica. De acuerdo con lo señalado, la dinámica de evaluación de la escritura en el bachillerato se dirige a los aspectos básicos de ortografía y gramática y deja de lado los procesos complejos de la escritura los cuales implican el acompañamiento previo y durante el proceso de escritura.

Una característica que no quiero dejar de mencionar es que las tareas de escritura son consignadas para realizar en casa, durante las clases es poco frecuente que se presenten oportunidades de escritura compleja, en clase los tipos de escritura que se realizan son principalmente la toma de apuntes, respuestas a cuestionarios, elaboración de resúmenes o mapas conceptuales del tema revisado en clase, contexto que muestra que el docente no participa en el proceso de escritura que los alumnos desarrollan.

El contexto descrito respecto a la participación de la escritura en el aprendizaje, los procesos instruccionales, el conocimiento de los géneros discursivos y las prácticas

de evaluación que los profesores realizan y la forma en que los estudiantes responden y se adaptan conforman lo que Lillis (2001) denomina como “Práctica institucional del misterio” debido a que los conocimientos sobre la naturaleza de la escritura, los géneros académicos y cómo desarrollarlos *no son conocimientos compartidos por los profesores y alumnos*, tal como mencioné en los párrafos anteriores es frecuente identificar que muchas tareas de escritura (reportes, informes, ensayos) son integradas bajo la denominación de “trabajos escritos” situación que propicia diferentes interpretaciones y expectativas sobre una misma tarea, aunado a lo anterior se suman las instrucciones insuficientes o poco claras tales como: “usa tus propias palabras” o “sé claro” y superficiales referidas a aspectos secretariales y de formato.

Considero que algunas de las posibles explicaciones de las denominadas prácticas del misterio se deben principalmente a que las prácticas de enseñanza están condicionadas por las creencias que los profesores sostienen, las cuales se basan en mayor medida en una cultura académica que considera que la escritura es principalmente un medio de comunicación de ideas y en menor medida un recurso para la reflexión de las mismas; otra es la prevalencia de modelos reproductivistas tanto del aprendizaje como de la composición escrita; una razón más es la ausencia de formación didáctica en escritura, los docentes desconocen cómo se estructuran y organizan los diferentes géneros discursivos, tienen poca conciencia de la complejidad y procesos implicados en la escritura, aspectos que conducen a prácticas donde los profesores no logran explicar lo que saben sobre escritura y lo que esperan en los trabajos escritos de los estudiantes, elementos que en conjunto conforman un contexto de prácticas dominantes que induce a los estudiantes al desarrollo de creencias reproductivistas de la escritura y a la utilización de la escritura con un enfoque superficial.

## **6.6 Implicaciones Educativas**

Las posibles implicaciones que los hallazgos de este trabajo tienen para el campo de la educación son diversos. En este apartado esbozaré de forma breve las que están dirigidas a la reconceptualización de las creencias de escritura y a la mejora de las actividades de enseñanza; los resultados de esta investigación indican que las

creencias de escritura que poseen los profesores se inclinan en mayor medida a una comprensión de tipo reproductivo del aprendizaje de la escritura, mismas que conducen a prácticas de enseñanza caracterizadas por reforzar habilidades de bajo nivel (puntuación, ortografía) y tareas que conducen a una ejercitación superficial de la escritura por parte de los alumnos; para dar respuesta a las características identificadas es que presento las siguientes recomendaciones.

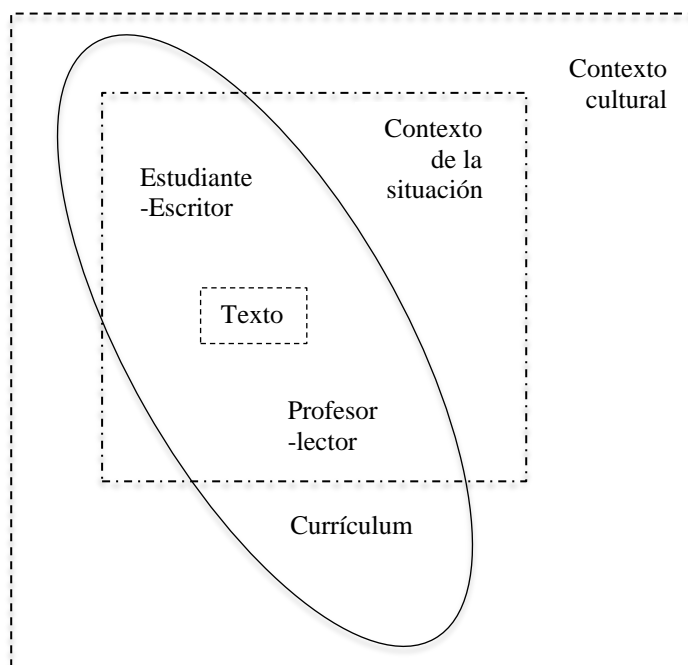
### **6.6.1 Sobre los referentes conceptuales que es necesario que los docentes conozcan**

Las propuestas contemporáneas sobre la enseñanza de la escritura señalan que las prácticas letradas se aprenden por participación *in situ* a partir de un largo proceso de enculturación, enfatizan que no es suficiente con la incorporación de técnicas de escritura (Lea & Street, 2006), por tanto, su enseñanza consiste en posibilitar que los alumnos estén inmersos en situaciones discursivas de comunidades especializadas. La *escritura como práctica social* de acuerdo con Lillis (2001) implica la comprensión de tres características básicas: la primera refiere a que la escritura no existe de forma aislada, sino que está vinculada con lo que las comunidades de referencia hacen en el mundo material y social; la segunda señala que las acciones que los escritores realizan tienden a conformar rutinas cotidianas e implícitas de la vida del individuo y de las instituciones sociales, de tal manera que propician la generación de representaciones que son socialmente compartidas y configuran culturas de aprendizaje que se influyen mutuamente y como tercer elemento, el cual se presenta como el nivel más abstracto de la noción de práctica social, es el vínculo entre las actividades de escritura y las estructuras sociales en las que se incrustan y que contribuyen al mantenimiento de los valores, creencias, identidades que definen a cada comunidades discursiva.

La comprensión de la escritura como práctica social sitúa el acto individual de escritura que realiza el estudiante dentro de los contextos de aprendizaje donde se desarrolla, es decir, la relación que guardan las tareas de escritura con los objetivos de aprendizaje disciplinario que el profesor establece y el contexto cultural institucional dentro del cual tiene lugar la escritura (Ver Figura 6.6.1).

### Figura 6.6.1

Identificación de la escritura académica como práctica social (Tomado de Lillis, 2001, p.40)



La concepción de enseñanza de la escritura como práctica social implica la participación en actividades situadas dentro de contextos de uso funcional, con objetivos y propósitos comunicativos diferenciados, las actividades se extienden y se organizan a través de recursos semióticos como pueden ser los géneros discursivos, utilizando distintas fuentes de información y a través de un sistema de actividad en el que participan en diferentes roles, por ejemplo al realizar actividades como escritores, coescritores, lectores o evaluadores siguiendo las reglas establecidas por la comunidad; de esta manera, la escritura constituye interacciones sociales entre los miembros de la comunidad por medio de las cuales los alumnos se apropian de las prácticas letradas establecidas por la comunidad de referencia. El objetivo es que la participación de los estudiantes en un contexto de naturaleza social y actividades letradas otorgue beneficios cognitivos por apropiación participativa con un objetivo doble: en el desarrollo de la competencia para escribir textos académicos y en su capacidad para pensar mientras escriben (Hernández, 2018b).



Otro de los conceptos clave para la utilización de la escritura académica es el reconocimiento de su *función epistémica* idea que tiene dos aristas; la primera, es la comprobación que los docentes pueden realizar de que a través de la escritura académica los estudiantes aprenden y transforman los contenidos disciplinares al mismo tiempo que internalizan prácticas culturales que los habilitan como miembros de una comunidad y la segunda, tal como señala Russell (2013) la enseñanza de la escritura no sustituye la enseñanza de los contenidos, sino que es una forma de enseñarlos de una manera más efectiva, ya que los contenidos disciplinares no deben entenderse como algo aislado que se coloca en la mente de los estudiantes, sino como recursos que permiten vincularse y comunicarse con el mundo y con otros, interacciones que generalmente se realizan a través de la escritura.

Derivado del párrafo anterior, es necesario destacar que las interacciones entre los miembros de una comunidad de práctica se materializan por medio de la utilización de diferentes *géneros discursivos* mismos que permiten que los estudiantes-escritores organicen sus ideas, construyan posiciones, vinculen el conocimiento previo con los contenidos y lecturas que el profesor propone, por tanto, es indispensable que exista un conocimiento compartido de las tipologías discursivas, sus características estructurales y la demanda cognitiva que cada uno exige con el objetivo de que los docentes seleccionen los géneros discursivos de acuerdo con el propósito de aprendizaje que pretenden desarrollar.

Otro de los conocimientos necesarios en la formación didáctica de la escritura es el conocimiento de los procedimientos implicados en su desarrollo, los cuales remiten a tres tipos de actividades que conforman el proceso de producción textual: *planificar*, *textualizar* y *revisar*, actividades que se presentan de manera recursiva a lo largo del proceso de composición del texto y que implican una actuación estratégica y autorregulada por parte del escritor (Hayes & Flower, 1986; Graham & Harris, 2000.2005; Graham & Perin (2007).

### **6.6.1 Sobre las orientaciones para la enseñanza de la escritura**

Los estudios realizados desde la perspectiva cognitivo-constructivista aportaron modelos explicativos con un elevado potencial heurístico mismos que lograron impactar de forma significativa el campo de la enseñanza de la escritura y que en conjunto con las aportaciones de la aproximación sociocultural ponen a disposición del ámbito educativo propuestas y recomendaciones basadas en evidencia. Como se recordará en los meta-análisis realizados por Graham y Harris (2000), Graham y Perin (2007), y Graham, Harris y Amber (2016); se derivaron 11 recomendaciones que de acuerdo con la investigación realizada mostraron efectividad en la conducción de la escritura en adolescentes (ver tabla 2.4). Otros autores, con una perspectiva teórica diferente tales como Lillis (2001), Carlino (2004) y Navarro (2020) han desarrollado propuestas instruccionales mismas que integro en los siguientes puntos.

- 1) Conviene que la propuesta instruccional establezca un diálogo entre los objetivos de escritura y los de aprendizaje disciplinario.

Una constante identificada en las creencias y prácticas de escritura de los profesores es la división entre los propósitos de aprendizaje disciplinario y la escritura, por tanto, como primer elemento para promover el uso de la escritura como herramienta epistémica será el planteamiento de actividades que obliguen a los estudiantes a seleccionar, organizar, integrar información sobre el tema del que se va a escribir—aprender; cuando los objetivos de aprendizaje demandan un conjunto de decisiones sobre qué decir y cómo decirlo en función de un conjunto de variables retóricas, el escritor-aprendiz se ve comprometido a revisar y transformar el conocimiento que posee; de esta manera, es que el diálogo entre objetivos de escritura y aprendizaje conducen a un tipo de actividad donde la responsabilidad de aprendizaje es compartida y el estudiante asume un rol activo tal como promueve el modelo educativo del CCH.

- 2) Establecer una situación comunicativa explícita, específica y vinculada con los objetivos de aprendizaje

Otro de los puntos que destacan en las creencias y prácticas de los docentes es la ausencia de la situación comunicativa, posición que conduce a mantener una visión simple de la escritura, bajo esta conceptualización escribir se trata de dar a conocer lo que se sabe de algún tema, sobre éste aspecto los estudiantes expresaron que su esfuerzo se concentra en entender la información del tema para poder reproducirla; si bien, es parte esencial de la actividad de escritura el saber qué decir, la ausencia de los componentes retóricos traen consigo las problemáticas señaladas en las “prácticas institucionales del misterio” debido a que no se explicita cómo construir un texto que vaya más allá de expresar lo que se sabe teniendo como destinatario al profesor.

De acuerdo con lo señalado en el párrafo anterior, para lograr un diálogo y un equilibrio entre el espacio temático y el espacio retórico, es necesario explicitar la situación comunicativa, la cual incluye como se mencionó anteriormente, tres componentes retóricos: *género discursivo*, *propósito* y *audiencia*; sobre el género discursivo las consideraciones giran en torno al objetivo de aprendizaje que el profesor pretende desarrollar; cada estructura discursiva entraña una demanda cognitiva y cumple una función social diferenciada (ver tabla 2.2, sobre la tipología de géneros elaborada por Gardner y Nesi), de esta manera, es que se considera necesario que el docente conozca la estructura de los diferentes géneros textuales y realice una selección acorde a los objetivos de aprendizaje.

Respecto al propósito, es necesario que los estudiantes identifiquen si el objetivo comunicativo del texto es informar, convencer, explicar, persuadir a la audiencia o adoptar una posición sobre un tema, como puede notarse el propósito mantiene relación estrecha con el género discursivo seleccionado y por último, la audiencia a la que va dirigido el texto significa el planteamiento

del posible lector, sobre este elemento es importante mencionar que el reconocimiento del posible lector obliga al escritor a adecuar sus ideas y formas de expresión de acuerdo con las características que identifica en la audiencia a la que se dirige, por tanto, es necesario diversificar las potenciales audiencias, mismas que pueden ser reales o hipótéticas, no obstante, se busca en la medida de lo posible sean audiencias cercanas a su contexto social lo que otorga además una mayor motivación al proceso de escritura.

Como podrá notarse la incorporación de la situación comunicativa encamina al escritor en la transformación de lo que se sabe, la inclusión de las variables contextuales de género discursivo, destinatario, propósito, además de proveer instrucciones específicas sobre el producto textual que el alumno deberá alcanzar, lo dirige a una reconstrucción del conocimiento y a una conceptualización del proceso de escritura de mayor complejidad; logrando así la integración del aprendizaje de contenidos disciplinares y formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito (Navarro, 2018).

### 3) Actividad dentro del aula

Un adecuado proceso instruccional no es suficiente para la promoción de la escritura académica, es necesario que se realice dentro de contextos y situaciones en los que se promueva la transferencia de la responsabilidad y su autorregulación, además es necesario que el proceso de escritura se muestre como un proceso reflexivo que implica una toma de decisiones continua. Es importante señalar que la consideración de que el aprendizaje de la escritura está inserto en comunidades de práctica, donde se privilegian las interacciones sociales, no debe descuidar el respeto a las características individuales y de esta manera evitar la enseñanza de desempeños estandarizados que limiten la expresión creativa de los estudiantes (Hernández, 2006).

Dentro de las estrategias que han mostrado mayor eficacia en la enseñanza de la escritura se presentan las siguientes:

- Especificar las instrucciones y expectativas de acuerdo al género, propósito y destinatario que guían la escritura.
- Apoyar el proceso de búsqueda, selección de información en función de los objetivos de escritura.
- Mostrar en clase ejemplos de los textos que se pretende escribir y también contra ejemplos de los textos que presentan errores de escritura.
- Solicitar avances parciales y brindar retroalimentación sobre los aspectos estructurales del texto.
- Brindar pautas de cotejo o rúbricas.
- Utilizar la autoevaluación y coevaluación de los productos escritos.
- Seleccionar los procesadores de texto que sean adecuados a los conocimientos y recursos de los estudiantes.
- Utilizar la modalidad de taller brindando oportunidades diversificadas de escritura.
- Acompañar e ilustrar el proceso de escritura a los estudiantes.
- Compartir con los estudiantes que las emociones forman parte del proceso de escritura, es importante conocerlas para poder regularlas y evitar bloqueos en el proceso de composición.

Por último, cabe añadir que no hay modelos perfectos, sin embargo, la utilización del conocimiento generado por la psicología de la escritura, el cual provee de apoyos teóricos y metodológicos que los docentes pueden explorar y aplicar en sus aulas para construir formas innovadoras de participación en las nuevas culturas de aprendizaje; por otro lado, es necesario destacar que la escritura es una herramienta compleja, de alta exigencia pero indispensable para la construcción y comunicación del conocimiento; por lo que, las prácticas de escritura en el bachillerato deben ocupar el espacio que merecen y transitar de prácticas escasas, desarticuladas con los propósitos disciplinarios y asistemáticas a prácticas contextualizadas bajo situaciones comunicativas específicas, desarrolladas por medio de tareas auténticas, incorporando artefactos que las nuevas tecnologías proveen para la expansión de las

capacidades humanas y que signifiquen prácticas escriturales plenamente constructivas.

### **6.7 Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones posteriores**

La investigación realizada es un estudio representacional declarativo; para futuros trabajos se recomienda la identificación de las prácticas de escritura *in situ*, con el objetivo de profundizar en el tipo de instrucciones, tipos de texto que son utilizados por los profesores, además de analizar las producciones escritas de los estudiantes como un insumo contrastativo de las creencias y prácticas de escritura.

Un área académica no explorada en este estudio fue la de matemáticas, debido a la especificidad que tiene el uso del lenguaje matemático; no obstante, la indagación de la escritura académica del área de matemáticas puede aportar elementos valiosos tanto para la línea de investigación sobre literacidad académica como para el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, un área que históricamente ha concentrado los más altos índices de reprobación escolar.

Para profundizar en los datos obtenidos en el estudio realizado, puede plantearse como objetivo central la identificación de las trayectorias de aprendizaje que siguen los profesores en su rol como escritores y la relación con las creencias que ostentan. Sería interesante conocer la influencia de aquellas con los mecanismos y experiencias que conducen a los diferentes tipos de creencias y la estabilidad o variabilidad que presentan a lo largo de las trayectorias de trabajo de los docentes.

## Bibliografía

- Álvarez A.T. & Ramírez B.R. (2006) Teorías y Modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)* vol. 18. pp. 29-60.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Álvarez, F. (2019) La escritura ausente: ¿Cómo se plantea la enseñanza de la escritura en los programas del CCH? *Latitudes CCH*. Núm. 2. Octubre pp. 15-25.  
[https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Latitudes2\\_web\\_compressed.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Latitudes2_web_compressed.pdf)
- Backhoff, E. E; Peon, Z. M; Andrade, M. E & Rivera, L. S (2006) *El Aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D213.pdf>
- Backhoff, E; Velasco, V; & Peón, M; (2013) Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*. Vol. XLII (4) No. 168 Octubre-Diciembre pp. 9-39.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=604/60429658001>
- Balderas, G.G; & Hernández, R.G (2019, Abril 3 - 5) *Análisis de los géneros de escritura académica utilizados en el bachillerato (Ponencia)*. XLVI Congreso Nacional de Psicología, Organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología. Querétaro, México.
- Bañales, F.G; Vega, L.N; Reyna. A; & Rodríguez, Z.B (2013) Investigación de la Lectura y la Escritura en la Educación Media y Superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En Carrasco, A & López-Bonilla, G. (Eds) *Lenguaje y Educación en México. Temas de Investigación Educativa* (1ª Edición, Capítulo 5, pp. 157-196). Ediciones SM y Consejo Puebla de Lectura.
- Bazerman, C; Little, J; Bethel, L; Chavkin, T; Fouquette, D; & Garufis, J. (2016) *En Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Edición de Navarro, F. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bereiter, C; & Scardamalia M. (1987) *The Psychology of written composition*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Bereiter, C; & Scardamalia M. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, No. 58, pp. 43-64.
- Beugrande, R. & Dressler (1981) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Bronfenbrenner, U. (1985) Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>

- Calsamiglia, H. Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1990) Modelos de proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, pp. 3-20.
- Camps, A. (2003) Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir”, en J. Ramos (coord). *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*, Sevilla. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, pp. 86-103.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 (1), Enero- Abril 2013, 17- 36.
- Carmona, J.U. (2006) Panorama Breve sobre la Retórica, su Naturaleza y su Evolución Histórica. UNAM. Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>
- Carlino, P. (2006) Concepciones y formas de enseñar escritura académica un estudio contrastativo. *Signo y Seña*, (16), 71-117.
- Carlino, P. (2012). “Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?”, en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The wac Clearinghouse, pp. 485-498. <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>
- Carlino, P. (2013) Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, Núm. 57, PP 355-381.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en Marco E/LE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Núm. 9. pp-47-69 Disponible en <http://marcoele.com/>
- Cassany, D. Luna, M & Sanz, G (2003) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D & Aliagas, C. (2007). Miradas y Propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*. Núm.162, pp.18-22.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M.P. (Coords), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), pp. 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>



- Castelló, M. & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*. Vol.00, No.00, 1-27.
- Clark, Ch. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós educador. Madrid: España. p. 444-531.
- Cole, M., & Engeström Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015-2018) *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. México: CONACULTA. [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Chartier, A.M & Hébrard, J (2000) Reading and writing: "Mental tools" with a history, *Journal for the Study of Education and Development*, Núm. 89, pp.11-24. <https://doi.org/10.1174/021037000760088053>
- Delval, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Madrid: Paidós.
- De Vicenzi, A; (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, Vol.12 No.2, pp. 87-101.
- Dewey, J. (1993) *Cómo pensamos. Nueva exposición entre la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Paidós.
- Donald, Slomp, Zawilinski & Corrigan, (2016). Writing Research through a New Literacies Lens. En C. A. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp. 24-40). New York: Guilford Press.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, No.15, pp. 13-34.
- 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*, vol. XXXVI, núm. 71, pp. 34-50.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área de Ciencias Experimentales Biología I-II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/BIOLOGIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/BIOLOGIA_I_II.pdf)

- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área de Ciencias Experimentales Física I-II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FISICA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FISICA_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área de Ciencias Experimentales Psicología I-II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/PSICOLOGIA_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área de Ciencias Experimentales Química I-II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/QUIMICA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/QUIMICA_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área Histórico Social. Derecho I y II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/DERECHO\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/DERECHO_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área Histórico Social. Economía I y II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/ECONOMIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/ECONOMIA_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área Histórico Social. Filosofía I y II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área Histórico Social. Historia de México I y II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAMEXICO\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAMEXICO_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área Histórico Social. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAUNIVERSAL\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAUNIVERSAL_I_II.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016) *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e*

*Iniciación a la investigación Documental I-IV*. 1ª Ed. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.  
[https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID\\_I\\_IV.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf)

- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2018) *Resultados Examen Diagnóstico Académico, Materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación Documental I-IV*.  
[http://132.248.122.13/consulta\\_resultados\\_eda/](http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/)
- Espino, D. S (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20 No. 66 pp. 959-976.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a12.pdf>
- Esteban-Guitart, M. (2013) *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Estienne, V. & Carlino, P (2004). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. Uni-Pluri/Versidad, Vol.4 No.3, pp. 9-17.
- Fenstermacher, G & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, M; Lucero, M & Montanero, M. (2016) Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes. *Revista de Educación*. No. 372 Abril-Junio pp. 63-86.
- Gee, J.P (1997) Thinking, learning, and Reading: the situated sociocultural mind. En D. Kirshner, D. & Whitson, D (Eds.), *Situated Cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah, Erlbaum, pp. 235-259.
- González, M. (2010) La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Mejía, A.R & Sandoval, S. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. pp.157-173.
- Graesser, A; Millis, K. & Zwaan, R. (1997) Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, vol. 48, pp. 163-189.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Graham, S. & Harris, K (1989) Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology* 81 (3), 353 – 361.
- Graham, S. & Harris, K. (2000) The role of self-regulation and transcription skills in writing development. *Educational Psychologist*, 35, 1, pp.3-12.  
[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2)

- Graham, S. & Harris, K. (2005) *Writing Better, Effective Strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Graham & Perin (2007) *Writing Next. Effective Strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, Harris & Amber (2016) Evidence-Based Practice and Writing instruction. En C. A. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp. 211-226). New York: Guilford Press.
- Hair, J.F; Anderson, R.E; Tatham, R. L. & Black, W.C (1999) *Análisis Multivariante*. Prentice Hall Iberia, Madrid.
- Hayes, J.R. & Flower, L (1980) Identifying the organization in writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1986) Writing research and the writer. *American Psychologist*, No. 41, pp.1106-1113.
- Hayes, J.R. & Nash, J.G. (1996) On the nature of planning in writing. En Levy, M.& Ransdell (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. N. Jersey: Erlbaum.
- Hernández, P. F & Maquilón, J.J (2010) Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol.13 No.3. pp. 17-25.
- Hernández-Navarro, F & Castelló, M. (2014) Análisis de los géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, Vol.14 No.65, pp. 61-80.
- Hernández, R.G. (2005). La comprensión y composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, Vol.XXVII, No.102, 85-117.
- Hernández, R.G. (2006) *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones* (Tesis Doctoral). UNAM, Facultad de Psicología.
- Hernández, R.G; (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos* Vol. XXXIV, No.136, pp. 42-62.
- Hernández, R.G (2017). Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas. En Espino, S & Barrón, C (Eds.). *La lectura y la escritura en la educación superior en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: UNAM. pp. 61-83.

- Hernández, R. G. (2018 a) *Psicología de la educación una mirada conceptual*. México: Manual Moderno.
- Hernández, R. G. (2018 b) Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión. En Hernández, D; Cassany, D & López, R. (Coords) *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Vol. 5. Argentina: Editorial Brujas.
- Hernández, R. G; Hernández, B.D & Estrada ,V. K (2019 Noviembre 18-22) *Metalinguaje de escritura académica en distintas comunidades universitarias*. (Ponencia) XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
- Hernández, R.G & Rodríguez, V. E. (2018) Creencias y prácticas de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, Núm. 79, pp. 1093-1119.
- Hernández, R.G; Sánchez,G.P; Rodríguez, V.E; Caballero, B. S; & Martínez, M.M. (2015) Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.20 No.66. pp. 349-375  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200002&lng=es&tlng=es).
- Hernández, R. G; Sarmiento, S. C; Marín, R, I & Balderas, G. (2018) Creencias de escritura epistémica en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista: Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 23 No.2, pp.184-192.
- Hernández, Z. G. (2016) *Literacidad académica*. México: UAM Unidad Cuajimalpa.
- Hofer, B. K & Pintrich, P.R (1997) The development epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, pp. 40-88.
- Hull, G. (1996) La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición. En Resnick y L. Klopfer (Eds). *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and Researching Writing*. Great Britain: Pearson.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Jean, G. (1989) *La escritura, archivo de la humanidad*. Madrid: Aguilar.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.

- Kane, R. Sandretto, S. & Heath (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, Vol. 72 No.2, pp. 177-228.
- Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Laplante, B. (1997) Teachers beliefs and instructional strategies in science: Pushing analysis further. *Science Education*, No.81, pp.227-294.
- Lasley, T.J. (1980) Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 38-41.
- Lave, J. (1988) *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lave, J & Wenger. E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lea. M; & Street, B. (2006) The academic literacies Model: theory and applications. *Theory into Practice*, Vol.45, No.4, pp. 368-377.
- Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry (2013) New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. En *Theoretical models and processes of reading* (6th ed) Donna, E. Alvermann, N; Unrau, J & Ruddell, B (Eds), pp 1151-118. International Reading Association.
- Lillis, M.T (2001) *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Macchiarola, V. & Martin, E. (2007) Teorías implícitas sobre la planificación educativa *Revista de Educación*, Vol. 34. pp. 353-380.
- McArthur, C. A. & Graham, S. (2016). Research from a cognitive perspective. En C. A. McArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp. 24-40). New York: Guilford Press.
- Marrero A. J; (2009) (Ed) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M; Hernández, G & Vélez, M. (2018) Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1 (4) pp. 36-45.
- 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*, Vol.34, No. 3, pp 281–297
- Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes como usamos las palabras para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, No. 89, pp. 65-80.
- 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*, Vol. 18, núm. 57, pp. 437-459.
- Montes, S. & López B. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155),162-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13250922010>
- Monroy, M & Díaz, M (2001) La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En: Rueda, M; Díaz Barriga, F y Díaz, M. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UABJO.
- Monroy, M. & Díaz, M (2004) Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. En Rueda, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (Coords). *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM, CESU.
- Morales, J. F. (1994) *Psicología Social*. F. Morales (coord.) McGraw Hill.
- Navarro, F. (2018) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A Alves & Iensen Bortoluzzi (Eds), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Navarro, F. (2020) ¿Cómo diseñar tareas que motiven, se entiendan y promuevan el aprendizaje? [Webinar] Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad O'Higgins <https://www.youtube.com/watch?v=ytGe-p8JF5M>
- Navarro, F; & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre la escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18 (3), pp.1-17.
- Navarro, F & Morris J. (2007 Diciembre 3-4) *Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico* (Ponencia) I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR "Texto y Género", La Plata, Argentina.
- Navarro, F. & Revel, (2013) *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C.P. *Problemas que enfrentan los profesores novatos de bachillerato que participan en un programa de formación inicial*. (Tesis de Maestría) UNAM Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

- Pajares, F. (1992) Teachers' beliefs and Educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.
- Palincsar, A. S. (1998) Social constructivist perspectives on teaching and learning en *Annual Review of Psychology*, vol, 49, pp. 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Parra, A.M. (2010). *Relación entre creencias, conocimientos y emociones durante la toma de decisiones en la enseñanza de las matemáticas en la secundaria*. (Tesis Doctoral) UNAM, Facultad de Psicología.
- Perez, G. A (1989) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Gimeno S. J. (Ed) Madrid: Akal.
- Perry, K. R. (2011) *Implicit beliefs about writting: a task-specific study of implicit beliefs*. Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences, núm. 119, Nebraska: University of Nebraska-Lincoln.
- Pintrich, P; & De Groot, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, No.82, pp. 33-40.
- Pior, P; & Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En: Castelló, M; & Donahue, C. (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. p. 19-32. Bingley, UK: Emerald.
- Pozo, J.I.(2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J.I; Scheuer, N; Pérez,M.P; Mateos, M; Martín & De la Cruz, M. (2006) *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. (2014) *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Putnam R. & Borko H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En *La enseñanza y los profesores 1*. Biddle, B.J; Good. T.L & Good, I.F, pp. 219-309. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas en M. J. Rodrigo y Arnay (comps) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J (2000). Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En J. Beltrán y cols. (Eds.) *Intervención psicológica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz, F. M. (2009) *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.



- Rusell, D. R (2013) Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 No.1, pp.161-181.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Programas de Estudio de la Dirección General del Bachillerato. [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/programasdeestudio.html](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html)
- Secretaría de Educación Pública (2018). Programas de Estudio de la Dirección General del Bachillerato. [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion\\_academica/programasdeestudio.html](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, No. 58, pp. 65-81.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996) Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 290-305.
- Scribner, S; & Michael, C; (1981) The psychology of literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. *Language in Society*, Vol. 12, No. 3 pp. 394-397.
- Sharples, M (1999) *How we write. Writing as creative design*. London: Routledge.
- Shell, D. F; Murphy, C.C; & Bruning, R. H (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in Reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.81 No.1, pp.91-100.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28, 7, 4-14.
- Schunk, D. H. & Schwartz, C. W. (1993) Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology* Vol.18 No.3 pp. 337-354.
- Scraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, Vol.31, No.3, pp. 290-305.
- Solé, I; Mateos, M; Miras, M; Martín, E; Castells, N; Cuevas, I. & Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, Vol.28, No.3, pp. 329-347.
- Street, B. (2009) Hidden Features of Academic Paper Writing Working Papers. *Educational Linguistics* Vol. 24 No.1, pp. 1-17.
- Tynjälä, P. (1998) Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, No.36, pp. 209-230.
- Valsiner, J. (2009) Cultural psychology today: innovations and oversights. *Culture & Psychology*, No.15, pp. 5-39.

- Van Fleet, A. (1979) Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, No.14, pp. 281-290.
- Villalón & Mateos, 2009 Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje* Vol.32 No.2: pp. 219-232.
- Wenger, E (2001) *Comunidades de prácticas. Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2007) Mediation. En H Daniels, M Cole & J. Wertsch (Eds). *The Cambridge Companion to Vigotsky* (pp. 178-192) New York: Cambridge University Press.
- White, M. J. & Bruning, R (2005) Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, No.30, pp.166-189.
- Zavala, V; Niño-Murcia, M; & Ames, P; (2004) (Eds) *Escritura Y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas* Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zimmerman, B.J (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, No.81, pp. 329 -339.
- Zimmerman, B.J & Bandura, A. (1994) Impact of self-regulatory influences on development of writing proficiency. *American Educational Research Journal*, No.31, pp.845-862.
- Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997) Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, No.22, Vol. pp.73-101.

## Anexos

### **Anexo 1. Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA)**



Universidad Nacional Autónoma de  
México

Facultad de Psicología



### **Cuestionario para Docentes sobre Literacidad Académica (CUDLA)**

El presente instrumento es ANÓNIMO y tiene única y exclusivamente propósitos de estudio e investigación. Su cooperación es indispensable para la información que éste pretende obtener. Por favor siga las instrucciones, lea de forma cuidadosa cada uno de los ítems y conteste lo más sinceramente. De antemano, muchas gracias.

#### **Datos generales:**

Asignaturas que imparte:

Área o campo de conocimiento:

Carrera de procedencia:

Nivel de estudios actual:

Años de experiencia docente:

Edad:

Género:

## SECCIÓN I. OPINIONES SOBRE LA ESCRITURA.

*Instrucciones:* Por favor conteste con una X a los siguientes reactivos según la escala que se presenten

Reactivos	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
1. Las habilidades de escritura aprendidas en la primaria y la secundaria, no son suficientes para escribir textos en el bachillerato.					
2. Enseñar a escribir textos sólo puede ser enseñado por personas expertas en ello.					
3. El que sabe redactar textos lo hace igual en cualquier tarea o materia.					
4. Escribir textos depende sólo de una buena consulta de fuentes documentales originales.					
5. Escribir textos académicos requiere sólo de demostrar un manejo apropiado de los autores consultados.					
6. En el bachillerato se aprenden nuevas habilidades de redacción para escribir mejor los textos que los profesores solicitan.					
7. Los profesores en clase debemos enseñar a los alumnos a redactar.					
8. Redactar es la capacidad que permite comunicar mensajes escritos en cualquier materia o asignatura.					
9. Cuando se sabe escribir se hace igualmente bien ante ensayos, reseñas, monografías, resúmenes, etc., que te solicitan.					
10. Los alumnos que saben redactar bien demuestran que tuvieron un buen aprendizaje de ello en la escolaridad básica.					

## SECCIÓN II. TIPO DE TEXTOS Y ACTIVIDADES DE ESCRITURA SOLICITADOS

- LEER TEXTOS**

1) ¿Cuáles son las fuentes de información que más utilizan sus alumnos en sus cursos cuando elaboran los escritos que usted les deja? Marca con una X, **CINCO (5)** de los que más utilicen en la columna que se le pide.

Tipos de documentos	Marque aquí
1. Libros de texto (capítulos, secciones)	
2. Información de sitios de Internet (páginas web)	
3. Artículos de revistas científicas	
4. Materiales didácticos elaborados en la institución	
5. Ensayos de opinión	
6. Artículos periodísticos	
7. Textos electrónicos bajados de internet (no páginas web)	
8. Libros especializados	
9. Enciclopedias	
10. Artículos de revistas de divulgación	
11. Otros _____	

- TAREAS REALIZADAS**

2) Del siguiente listado de tareas de escritura que posiblemente solicite en sus cursos, señale con una X **CINCO** (5) que usted considere más frecuentes.

<b>Tipos de tareas</b>	<b>Marque</b>
1. Identificar y escribir las ideas principales de un texto	
2. Tomar apuntes de dictado que usted hace	
3. Solicitar tomar notas/apuntes libremente de la clase	
4. Tomar apuntes de un texto de forma libre	
5. Solicitar un resumen de un texto	
6. Elaborar un cuadro sinóptico o mapa conceptual de un texto	
7. Solicitar contestar cuestionarios abiertos	
8. Elaborar un ensayo escrito	
9. Elaborar una síntesis a partir de varios textos	
10. Realizar un comentario escrito de un texto	
11. Elaborar una narración escrita	
12. Escribir opiniones o participación de tipo académico en foros o wikis electrónicos diseñados por usted	
13. Escribir opiniones o participación de tipo académico en un sitio de Facebook utilizado por usted	
14. Elaborar un reporte de práctica o de laboratorio	
15. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado	
16. Elaborar una bitácora/diario de aprendizaje	

### **SECCIÓN III. DIFICULTADES PRINCIPALES EN LA COMPRESIÓN Y COMPOSICIÓN DE LOS TEXTOS**

- LECTURA**

1) Para cada una de las siguientes actividades de LECTURA marque con una X el grado de dificultad que usted considera representa para los alumnos.

	<b>Poca dificultad</b>	<b>Mucha dificultad</b>
1. Identificar las ideas relevantes de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Usar conocimientos previos para comprender los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer una adecuada comprensión global de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Identificar la estructura y el sentido de los textos de forma global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hacer inferencias o deducciones de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 6. Identificar la postura o planteamiento teórico o metodológico del autor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Hacer un análisis crítico del texto                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Comprender el vocabulario utilizado en los textos                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Derivar conclusiones de los textos                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Otros: _____   |                          |                          |

• **ESCRITURA**

2) De las siguientes actividades que realizan sus alumnos relacionadas con la ESCRITURA, responda con una X el grado de dificultad que tiene para ellos.

- |   | <b>Poca<br/>dificultad</b> | <b>Mucha<br/>dificultad</b> |
|---|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Buscar o encontrar la información apropiada para escribir sus textos | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 2. Organizar las ideas para estructurar sus textos                      | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 3. Expresar de forma apropiada sus ideas                                | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 4. Presentar su punto de vista  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 5. Saber cómo hacer una reseña  | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 6. Usar el lenguaje académico o científico                              | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 7. Argumentar (convencer, conseguir--) sus ideas por escrito            | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 8. Saber cómo hacer ensayos   | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 9. Saber cómo hacer un reporte escrito de práctica o de laboratorio     | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>    |
| 10. Otros: _____  |                            |                             |

## SECCIÓN IV. APOYO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

### • APOYO A LA LECTURA

1) De acuerdo con las habilidades de LECTURA que usted reconoce en los alumnos ¿En qué aspectos considera que los alumnos requieren de mucho, poco o ningún apoyo cuando leen? Marca con una X para cada ítem, según lo considere.

	Mucho apoyo	Poco apoyo	Ningún apoyo
1. Identificación de conceptos o ideas principales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Identificación del tema central de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elaboración de resúmenes gráficos (mapas conceptuales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elaboración de resúmenes escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ubicación del texto o del autor de acuerdo a su posición teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Identificación de la organización o estructura del texto para comprenderlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hacer un análisis de la postura del autor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hacer una lectura crítica de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Hacer notas o subrayados de los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Otros: _____			

### • APOYO A LA ESCRITURA

2) De acuerdo con las habilidades de escritura que usted reconoce en los alumnos ¿En qué aspectos del listado que se presenta a continuación, usted considera que los alumnos requieren de mucho, poco o ningún apoyo cuando escriben? Marca con una X para cada ítem, según lo considere.

	Mucho apoyo	Poco apoyo	Ningún apoyo
1. Mejorar la ortografía y puntuación en sus textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mejorar los aspectos de sintaxis y estructura de las oraciones que escriben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mejorar la coherencia y claridad de sus redacciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Saber cómo organizar las ideas y el texto que escriben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Manejar apropiadamente los conceptos o ideas que expresan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Usar un estilo académico-científico en sus textos   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Parafrasear la información con sus propios términos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Saber cómo integrar la información que consultan    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Saber hacer citas dentro del texto                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Otros: _____                                       |                          |                          |                          |

• **EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA**

3) ¿Qué aspectos considera más importantes a evaluar en la escritura de los alumnos? Marque con una X las 5 (CINCO) más importantes.

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. La presentación (portada, formato, sangrías, márgenes, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 2. La extensión del trabajo                                     | <input type="checkbox"/> |
| 3. La ortografía y la puntuación                                | <input type="checkbox"/> |
| 4. El grado en que se manejan los contenidos aprendidos         | <input type="checkbox"/> |
| 5. La forma en que expresan sus ideas                           | <input type="checkbox"/> |
| 6. El grado de coherencia del escrito                           | <input type="checkbox"/> |
| 7. La toma de postura o posición asumida en el escrito          | <input type="checkbox"/> |
| 8. La organización del texto                                    | <input type="checkbox"/> |
| 9. El vocabulario utilizado                                     | <input type="checkbox"/> |
| 10. Otros: _____  |                          |



## SECCIÓN V. ESCRITURA: TAREAS Y APRENDIZAJE

1) Conteste a los siguientes reactivos según el grado de acuerdo que Usted considere

Reactivos	Completamente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Completamente de Acuerdo
1. Cuando los alumnos escriben textos cuidando su redacción, logran entender mejor lo que conocen acerca del tema sobre el que escriben.					
2. Cuando los alumnos escriben resúmenes de textos su comprensión sobre el tema del resumen mejora.					
3. He notado que después de que los alumnos escriben un texto sobre un tema que les pido, su comprensión sobre dicho tema no mejora.					
4. Aprenden más los alumnos cuando escriben resúmenes que cuando escriben ensayos.					
5. Cuando los alumnos redactan un texto con sus propias palabras sus pensamientos e ideas se vuelven más claros que antes.					
6. Los alumnos aprenden igual si escriben un resumen sobre un tema usando sus propias palabras que si lo escriben apegándose a lo que dicen los textos consultados.					
7. Cuando los alumnos hacen una redacción con sus propias palabras sobre un tema, aprenden más que cuando usan las mismas palabras de los textos.					
8. Los reportes escritos que hacen los alumnos les ayuda a reflexionar mejor sus ideas.					
9. Los textos que los alumnos escriben les ayudan poco a aclarar sus ideas.					
10. Cuando los alumnos escriben ensayos aprenden más que cuando escriben resúmenes.					

2) Del siguiente listado de tareas de lectura y escritura, MARQUE CON UNA X para cada una de ellas, el grado de aprendizaje que considere puede conseguirse al realizarlas.

Tipos de tareas	APRENDIZAJE BÁSICO	APRENDIZAJE MEDIO	APRENDIZAJE PROFUNDO
1. Identificar y escribir las ideas principales de un texto			
2. Solicitar tomar notas/apuntes de un texto			
3. Solicitar un resumen de un texto			
4. Elaborar un cuadro sinóptico o mapa conceptual de un texto			
5. Solicitar contestar cuestionarios abiertos			
6. Elaborar un ensayo escrito			
7. Elaborar una síntesis a partir de varios textos			
8. Realizar un comentario escrito de un texto			
9. Elaborar una narración escrita			
10. Escribir opiniones o participación de tipo académico foros o wikis electrónicos diseñados por usted			
11. Escribir opiniones o participación de tipo académico en un sitio de Facebook utilizado por usted			
12. Elaborar un reporte de práctica o de laboratorio			
13. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado			
14. Elaborar una bitácora/diario de aprendizaje			

**Anexo 2. Cuestionario para la Identificación de Géneros de Escritura Académica (CIGEC)**

Con tu participación nos ayudarás a identificar las prácticas de escritura académica que se llevan a cabo en tu escuela

Todos los datos y respuestas se evaluarán de manera anónima y confidencial

Completar el cuestionario te llevará alrededor de 10 minutos.

**1. Datos personales**

Semestres cursados (incluido el actual):

Edad:

Género:

**2. Géneros textuales y prácticas de escritura**

a) ¿Cuáles de los siguientes textos sueles escribir en tus clases?

	Nunca	Ocasionalmente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Textos descriptivos, ejemplos: descripción de un sistema, de un proceso, etc.	( )	( )	( )	( )	( )
Textos que incluyen ejercicios matemáticos, ejemplo: problemas de matemáticas, prácticas de laboratorios.	( )	( )	( )	( )	( )
Textos que permiten comprender y evaluar un tema o concepto ejemplos: reflexión por escrito sobre el aprendizaje del tema	( )	( )	( )	( )	( )
Textos argumentativos, ejemplo: ensayo	( )	( )	( )	( )	( )
Textos en relación con la bibliografía de las asignaturas, ejemplos: análisis bibliográfico, propuestas de bibliografía, evaluación de artículos de investigación.	( )	( )	( )	( )	( )
Textos sobre procedimientos, metodologías y resultados, ejemplo: informes de prácticas, de laboratorio y parte de un reporte de investigación.	( )	( )	( )	( )	( )
Reportes de investigación, anteproyectos de investigación	( )	( )	( )	( )	( )
Reseñas de libros, películas, capítulos de	( )	( )	( )	( )	( )

libros					
Textos sobre un diseño, ejemplos: diseño de una aplicación, un juego, un sistema, una base de datos, Website.	( )	( )	( )	( )	( )
Escritura de resúmenes de un texto	( )	( )	( )	( )	( )
Escritura de cuadros sinópticos/mapas conceptuales	( )	( )	( )	( )	( )
Toma de apuntes de clases	( )	( )	( )	( )	( )
Toma de apuntes de un texto	( )	( )	( )	( )	( )
Textos para expresar tus ideas académicas ejemplos: cartas personales, artículo periodístico, folletos informativos.	( )	( )	( )	( )	( )
Textos narrativos, ejemplos: biografías, bitácoras, diarios de aprendizaje	( )	( )	( )	( )	( )

**b) ¿De qué manera (o en qué formato) debes presentar tus trabajos escritos?**

	Nunca	Ocasionalmente	A veces	A menudo	Siempre
Impreso	( )	( )	( )	( )	( )
Correo electrónico	( )	( )	( )	( )	( )
Plataforma educativa	( )	( )	( )	( )	( )
Redes sociales	( )	( )	( )	( )	( )
Portafolio electrónico	( )	( )	( )	( )	( )
Página Web	( )	( )	( )	( )	( )
Presentación oral	( )	( )	( )	( )	( )
Póster	( )	( )	( )	( )	( )

### Anexo 3. Guión de la entrevista para profesores

Dimensión	Preguntas
<b>Introducción/Concepción general de la escritura</b>	1. ¿Para usted, qué significa redactar o componer textos? 2. ¿En qué consiste la redacción de un texto? 3. ¿Para qué sirve realizar una redacción? 4. ¿Qué utilidad tiene? 5. Enfocando la escritura en el Colegio: ¿El programa de estudio de la asignatura que usted imparte, incluye algún tipo de aprendizaje y/o enseñanza relacionados con la escritura? 6. ¿Qué función tiene la escritura en su asignatura? (Talleres, experimentales e historia) ¿Para qué la utiliza? ¿De qué forma? 7. Considera que las habilidades que los alumnos aprendieron durante la escolaridad básica son suficientes para redactar textos en el bachillerato? Si/No ¿por qué? 8. Considera que escribir textos depende solo de una buena consulta de fuentes Si/No ¿por qué?
<b>Prácticas de escritura en el aula</b>	9. ¿Cuáles son las tareas de escritura más utilizadas en su asignatura? 10. ¿Enseña de manera explícita la redacción de textos (de acuerdo a las tareas de escritura solicitadas) en su asignatura? Si/No ¿de qué manera? 11. ¿Debe enseñarse la escritura en el bachillerato? 12. ¿Consideran que la redacción de textos puede ser enseñada dentro de las clases regulares por el profesor o debe ser enseñada por especialistas? 13. Si el colegio solicitara la enseñanza de la escritura en el aula, estarían de acuerdo? ¿Qué requeriría para llevarlo a cabo?
<b>Dificultades y apoyos que requieren los alumnos para escribir.</b>	14. Grado de dificultad que representa para los alumnos la realización de tareas de escritura, 15. Grado de apoyo que requieren los alumnos cuando escriben
<b>Evaluación de la escritura</b>	16. ¿Qué aspectos evalúa de la escritura? 17. Mediante qué tareas, evalúa estos aspectos
<b>Aspectos epistémicos</b>	18. ¿De qué manera apoyan el aprendizaje las tareas de escritura que solicita a sus alumnos?
	19. ¿Qué tipo de composiciones son las que producen mayor aprendizaje?
	20. ¿Qué tipo de composiciones son las que producen menor aprendizaje?

**Anexo 4. Guión de la entrevista para alumnos**

<b>Dimensión</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Introducción</b>	1. ¿Qué es redactar o componer textos?
<b>Aspectos epistémicos</b>	2. ¿Qué tanto consideras que aprendes cuando realizas composiciones escritas? ¿Cómo aprendes? ¿Por qué crees que ocurre así? 3. ¿Qué tipo de composiciones son las que te producen más aprendizaje? 4. ¿Qué tipo de composiciones casi no te producen aprendizaje? ¿En cuáles sientes que aprendiste menos? 5. ¿Qué tan importante es que escribas usando tus propias palabras?
<b>Prácticas docentes</b>	6. ¿Cómo ha sido tu experiencia en la escritura de textos, en el CCH? ¿qué tipo de textos te solicitan con mayor frecuencia (resúmenes, mapas conceptuales, apuntes, reportes de práctica, reportes de investigación, ensayos)? 7. ¿Cuáles son los tipos de textos que te piden escribir tus profesores del área de: experimentales, historia, talleres? 8. ¿Cuáles son las instrucciones que te dan? 9. ¿Te enseñan cómo hacerlo? 10. ¿Qué te evalúan? 11. ¿Qué comentarios te hacen?