

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA

*Comparación entre distintas comunidades académicas**

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS / ERIKA IVONNE RODRÍGUEZ VARELA

Resumen:

La investigación que se presenta en este artículo estudió las creencias y prácticas de escritura académica de 248 estudiantes de cuatro carreras universitarias (Psicología, Historia, Biología y Filosofía) y un grupo de bachillerato. Se diseñó y aplicó el Cuestionario sobre la Escritura Académica que tiene dos partes: la primera estudia las creencias de tipo reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional, y la segunda explora distintos aspectos de las prácticas letradas: *a)* tareas de escritura, *b)* dificultades para ejecutar los subprocesos de la composición escrita, *c)* dificultades para escribir textos, *d)* evaluación de la escritura y *e)* necesidades de formación. Las cinco comunidades académicas mostraron perfiles de creencias de escritura distintos. Respecto de sus prácticas de escritura, se encontraron diferencias en cada comunidad académica y relaciones entre creencias y prácticas de escritura.

Abstract:

The research presented in this article studied the beliefs and practices of academic writing among 248 students from four university majors (psychology, history, biology, and philosophy) and one high school class. A two-part questionnaire on academic writing was designed and administered. The first part studies beliefs of a reproductive/transmissive and constructive/transactional type, and the second part explores various aspects of academic practices: *a)* writing tasks, *b)* difficulties in executing the sub-processes of written composition, *c)* difficulties in writing texts, *d)* the evaluation of writing, and *e)* educational needs. The five academic communities revealed different profiles of beliefs about writing. With respect to writing practices, differences were found in each academic community and in the relations between beliefs and writing practices.

Palabras clave: escritura; estudiantes; creencias del estudiante; comunidad escolar.

Keywords: writing; students; student beliefs; scholastic community.

Gerardo Hernández Rojas: profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Av. Universidad 3000, colonia Copilco Universidad, Ciudad Universitaria, Coyoacán, Ciudad de México, México. CE: ger_hernandezr@yahoo.com

Erika Ivonne Rodríguez Varela: profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Ciudad de México, México. CE: erika.rodriguez.varela@gmail.com

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del proyecto PAPIME 308318 de la UNAM. Una versión preliminar de este trabajo se presentó como ponencia y en las memorias del XIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa, realizado en 2015.

Introducción

Los estudios sobre la composición escrita que se han llevado a cabo desde la disciplina psicológica en las últimas décadas han logrado desarrollar un campo de investigación bien establecido. Gracias a los numerosos trabajos realizados, a partir de la década de 1980, desde la perspectiva cognitiva-constructivista y posteriormente, en la de 1990 y lo que va de este siglo, desde las posturas comunicativa y sociocultural, existen modelos teóricos y propuestas explicativas de gran potencial heurístico en el área de interés (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Los aspectos más investigados de la composición escrita desde la mirada cognitivo-constructivista corresponden a su dimensiones procesuales y procedimentales, lo que condujo a conceptualizarla como una actividad cognitiva-compleja, autorregulada y de solución de problemas (Graham y Perin, 2007). Por otro lado, desde la óptica sociocultural neovigotskiana, se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar los aspectos socio-funcionales de la escritura y sus relaciones con el contexto social y las comunidades de discurso en las que participan los escritores (Gee, 1997; Hernández, 2005).

Sin embargo, pese al gran caudal de trabajos de investigación generados por las posturas teóricas mencionadas, aún existen ciertas carencias y lados opacos en el campo que son evidentes. Por ejemplo, uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan conceptualizaciones (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y el posible papel mediador que estas puede tener en las actividades de escritura que desarrollan. Otro ejemplo es la poca claridad que hay en torno a los tipos de representación de la escritura académica que subyacen a las distintas comunidades letradas en las disciplinas académico-científicas; en este caso, se suele insistir *a priori* en la existencia de diferencias, pero aún hay un cuadro poco claro sobre en qué difieren los modos de representación de la escritura académica, sobre todo se desconoce cómo es que estas diferencias han tenido lugar y qué factores influyen en su constitución.

Sin duda los trabajos que más han aportado en relación con las problemáticas apenas mencionadas, especialmente para el caso de las prácticas de lectura y escritura, son los estudios sobre literacidad académica o disciplinar (Barton y Hamilton, 2004; Montes y López, 2017; Street, 2005). Desde esta perspectiva se ha enfatizado la investigación de la

escritura dentro de las comunidades letradas disciplinares, en torno a su papel como instrumento fundamental para crear, divulgar y aprender saberes académicos.

Becher (2001) ha señalado que cualquier carrera o profesión que se imparta en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada cultura académica. En cada cultura académica, las prácticas comunicativas escritas (y las orales) son el motor que dinamiza y permite reunir sus dimensiones sociológica (la comunidad) y epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento). De hecho, puede decirse que sin las prácticas comunicativas no hay intercambio entre los miembros de la comunidad cultural ni hay desarrollo en ella misma. Todo miembro de una cultura académica debe aprender cómo participar en estas prácticas, las cuales son ciertamente particulares dado el tipo de textos que utilizan y el modo en cómo se ejercen las actividades de leer y escribir. En concordancia con estas ideas, la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad presupone que cada comunidad académica-disciplinar tiene sus propias prácticas de lectura y escritura; de hecho, en un sentido más amplio, sus propias literacidades, las que indefectiblemente se asocian con la vida académica y profesional de cada comunidad (Lillis y Scott, 2007).

Siguiendo con este hilo conductor, las prácticas de lectura y escritura serían, entonces, actividades especializadas que ocurren situadas dentro de comunidades. De una u otra manera su apropiación requiere que los miembros se encuentren en situación de inmersión dentro de las comunidades y que vayan progresando en este conocimiento paulatinamente, en muchas ocasiones sin un proyecto curricular explícito de tipo pedagógico, sino por experiencias personales y pedagógicas implícitas.

Se asume que la naturaleza y características de las prácticas letradas en cada comunidad dependerán en gran medida de varias cuestiones, entre otras: de los tipos de usos legitimados de escritura; de los tipos de reglas, tradiciones y costumbres de cultura escrita que predominen; de la legitimación y prevalencia de determinados géneros; de los papeles que se asignan a los interlocutores en la comunicación y que están directamente relacionados con las experiencias curriculares reales; del instrumental y recursos relacionados con la escritura (metalenguaje, “lenguajes de diseño”, ver Sharples, 1999) que están disponibles para los alumnos; del peso que se le atribuya a la escritura (implícita o explícitamente) en el aprendizaje

de los alumnos dentro de las mismas actividades curriculares (Carlino, 2013; Montes y López, 2017). En tal sentido, es probable que dentro de cada comunidad académico-disciplinar se gesten o refuercen determinadas prácticas y, del mismo modo, prevalezcan determinados tipos de creencias de escritura. Sin embargo, esta última afirmación es en gran medida conjetural, pues las investigaciones sobre prácticas y creencias de escritura se han estudiado poco de forma interrelacionada.

Así, por ejemplo, dentro de los escasos estudios realizados en nuestro país sobre las prácticas de literacidad en contextos académicos-universitarios, se encuentra el desarrollado por Roux (2008), quien exploró, en una amplia muestra de estudiantes de una universidad pública del noreste, lo que ellos reportan sobre sus actividades de escritura (y de lectura). La autora encuentra diferencias entre las prácticas letradas de estudiantes provenientes de distintas carreras, en lo que se refiere a los tipos de texto que dicen realizar, el tipo de discurso que prevalece (los químicos reportan, los biólogos describen, los filósofos argumentan, etc.), el tipo de textos que consultan para hacer sus trabajos escritos, etc. Sin embargo, también se encuentran hallazgos comunes entre las carreras, como las que se refieren al escaso apoyo instruccional para mejorar las competencias de escritura de los alumnos y sobre las imperiosas necesidades de formación que se tienen en este rubro.

Por otro lado, dentro de los trabajos que se han aproximado a indagar el modo en que las personas desarrollan una conceptualización (creencias, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y su posible papel mediador en las actividades de lectura y escritura (Schraw y Bruning, 1996; Perry, 2011; Schraw, 2000; White y Bruning, 2005), en nuestro contexto, hispano-parlante (Hernández, 2008; Miras, Solé y Castells, 2013; Villalón y Mateos, 2009), pocos son los que han investigado su vinculación con diferentes disciplinas o contextos académico-disciplinares (Hernández, 2012, 2017).

Los autores pioneros en este campo fueron los del grupo de Nebraska, dirigido por G. Schraw y R. Bruning. Ellos iniciaron sus trabajos en la década de los noventa del siglo anterior en el dominio de la lectura (Schraw y Bruning, 1996). El abordaje que hicieron en el campo de la lectura fue continuado en el dominio de la escritura, dado que utilizaron la misma aproximación metodológica y los mismos presupuestos teóricos. De sus

investigaciones debe reconocerse la aportación de haber logrado identificar los dos tipos de creencias que sostienen los alumnos: las que se afilian a una epistemología reproductivo-transmisional y aquellas otras que suscriben una epistemología de corte constructivo-transaccional (Schraw, 2000; White y Bruning, 2005)

Los sujetos que tienen creencias transmisionales entienden la actividad de escritura como un acto unidireccional en el que el escritor actúa como un simple intermediario en tanto que transfiere la información al posible lector luego de obtenerla a partir de las fuentes consultadas. Así, se asume que la subjetividad del escritor casi no interviene en ese proceso dado que se supone que simplemente “reproduce” la información conseguida. En consecuencia, se asume que la implicación del escritor en las dimensiones cognitiva y afectiva son de bajo nivel durante el proceso de escritura. En oposición, los sujetos que asumen creencias transaccionales de escritura se caracterizan por presuponer que la actividad consiste ya no en un proceso unidireccional-transmisivo como en el caso anterior, sino en una actividad esencialmente transformadora, mediada por la subjetividad del escritor quien va más allá de la información conocida previamente. En tal sentido, se supone que aquel que tiene una creencia transaccional se involucrará cognitivamente y afectivamente en mayor medida cuando escribe un texto.

A esta distinción de los dos tipos de creencias hay que añadir dos acotaciones. La primera se refiere a que entre ambos existe una diferencia de complejidad, de modo que las creencias transmisionales son de menor elaboración cognitiva que las transaccionales. Esta mayor complejidad cognitiva y dinamismo de las creencias del segundo tipo, probablemente pudiera extenderse hacia una mayor toma de conciencia, aunque no existe una evidencia tan clara en esta dirección (Hernández, 2012). La segunda es su relación directa con los modelos de “decir el conocimiento” y “transformación del conocimiento” propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987) como una explicación del tipo de procesamiento que se sigue cuando escriben los escritores novatos y expertos respectivamente. La similitud sin duda es clara e incluso es aceptada por el grupo de Nebraska, pero la diferencia se marca en que en su propuesta se orienta a la dimensión de las creencias y no de los procesos.

En el trabajo desarrollado por White y Bruning (2005) se demostró que existía una correlación entre las creencias de escritura y la calidad de los

textos producidos (considerando aspectos tales como desarrollo de las ideas, organización textual, voz, fluidez, etc.). En este sentido, se pudo observar que los estudiantes que tenían creencias transmisionales producían textos escritos de baja calidad, mientras que los que asumían las transaccionales escribían textos de una calidad superior. De igual modo, en nuestros estudios, siguiendo una metodología cualitativa, hemos encontrado que existe esa relación causal entre creencias y calidad de la escritura en estudiantes no solo de nivel universitario sino también de bachillerato y secundaria (Hernández, 2012 y 2017).

Es decir, si bien en las anteriores investigaciones referidas el interés principal se ha centrado en demostrar la existencia de una relación aparentemente causal “creencias → modos de escritura” (en el plano individual), en otros trabajos se ha encontrado evidencia que parece señalar que las propias comunidades de alguna u otra manera forjan los contextos educativos en los que los alumnos desarrollan, practican y refuerzan una serie de creencias en torno al modo de escribir (Hernández, 2012). Es decir, también existen ciertos elementos para sostener que las creencias son generadas, o reforzadas por tipos de prácticas prevalentes en determinadas comunidades discursivas bajo una relación “prácticas de escritura → creencias” (en el plano colectivo), considerando que existen distintos tipos de literacidad académica como lo ha demostrado la investigación en los últimos años (Lea y Street, 2006). Sin embargo, en cuanto a la comprensión de esta última relación, hace falta una mayor cantidad de trabajos para esclarecer sus detalles y naturaleza. Consideramos que el presente estudio se inserta principalmente en esta problemática.

En este sentido, las preguntas de investigación centrales dirigidas a indagar esta cuestión fueron las siguientes: ¿Qué tipos de creencias de escritura académica prevalecen en una muestra de participantes de distintas comunidades académicas estudiadas procedentes del ámbito del bachillerato, las ciencias sociales, naturales y humanidades?, ¿qué tipos de actividades de escritura realizan en sus prácticas educativas regulares cada una de estas comunidades?, ¿cuáles son las dificultades de escritura que los estudiantes de estas comunidades perciben tener?, ¿en qué aspectos de su escritura académica suelen recibir una mayor atención por parte de los profesores cuando los evalúan? y ¿con qué tipos de experiencias curriculares o extra-curriculares cuentan los estudiantes en sus instituciones educativas para mejorar su competencia escrita?

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra no probabilística intencional constituida por 248 estudiantes provenientes de grupos naturales de quinto semestre de algunas carreras de ciencias sociales, naturales y humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, de carácter público y ubicada en la Ciudad de México). También se consideró a una muestra de 53 estudiantes de un bachillerato público (Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM). En todas las carreras no se imparten asignaturas curriculares de escritura, pero sí, excepcionalmente, algunos cursos optativos extracurriculares de redacción, mientras que en la escuela de bachillerato, los estudiantes tienen cuatro asignaturas curriculares obligatorias en las que se trabaja la redacción escrita. En la tabla 1 se presentan los participantes por comunidad académica, edad y sexo.

TABLA 1

Distribución de la muestra total de participantes por comunidad académica

Comunidades	Participantes	Edad promedio (en años y meses)	Sexo (%)	
			Mujeres	Hombres
Bachillerato	53	17, 6	56.6	43.4
Biología (Ciencias naturales)	49	21, 5	59.2	40.8
Psicología* (Ciencias naturales y sociales)	51	20, 7	94.1	5.9
Historia (Ciencias sociales)	44	21, 6	68.2	31.8
Filosofía (Humanidades)	51	21, 7	47.1	52.9
Total	248			

* En la UNAM, Psicología participa en dos consejos académicos de área (órganos que regulan las actividades académicas y científicas de cada disciplina): Ciencias naturales y Ciencias sociales. En este sentido, en este trabajo se le considera a la vez como una ciencia natural y social.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Creencias y Prácticas de Escritura Académica, que está conformado por dos instrumentos. El primero se estructuró con base en dos subescalas independientes, de tipo Likert, para indagar las creencias reproductivo-transmisionales y constructivo-transaccionales (White y Bruning, 2005). Fue objeto de validación de contenido de expertos con cinco jueces conocedores de la temática, quienes valoraron de modo independiente el instrumento, presentándoles a cada uno de ellos definiciones de las creencias transmisionales y transaccionales. Para su análisis se empleó el modelo propuesto por Tristán-López (2008) donde se utilizaron de modo conjunto: el CVR¹ como indicador de la validez de contenido de cada ítem y un indicador CVI con un índice promedio para cada subescala. Luego de aplicar el modelo obtuvimos valores del CVI (como promedio de los CVR¹) de los bancos de ítems de 0.95 para la escala reproductivo-transmisional y 0.98 para la constructivo-transaccional. Por lo anterior, se puede afirmar que tiene una validez de contenido aceptable, de acuerdo con los especialistas que participaron en el panel de expertos. Posteriormente se llevó a cabo una aplicación de pilotaje previa con una muestra de 120 participantes, para depurar los reactivos consistentes y eliminar los espurios. Se utilizó la *t* de student como método de análisis con la intención de ordenar los ítems según su poder discriminatorio o su grado de homogeneidad con los demás, para lo cual se conformaron dos grupos, extremos alto y bajo, y se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach, para la escala de tipo reproductivo-transmisional de 0.72 al eliminar dos ítems que disminuían la confiabilidad y para la escala de tipo constructivo-transaccional de 0.77 sin eliminar ninguno, niveles considerados suficientes para fines investigativos. Con base en este análisis se elaboró la versión final de la sección I con 24 ítems: 11 ítems de tipo reproductivo-transmisional y 13 de tipo constructivo-transaccional, cada uno con seis opciones de respuesta que fueron de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo (ver anexo).

Con el segundo instrumento se indagaron las prácticas y actividades de escritura que cada comunidad realiza; este valora por medio de ítems complejos, cada uno con varias opciones de respuesta de entre las cuales los estudiantes debían elegir tres o cuatro que considerarán más representativas en sus cursos realizados en la carrera: *a*) tipos de tareas de escritura sugeridas

por sus profesores, *b*) dificultades de escritura que los participantes tienen en la ejecución de los subprocesos de la composición escrita; *c*) aspectos que los profesores les evalúan, *d*) necesidad de formación que tienen en lo relativo a la escritura académica, y *e*) tipo de cursos de escritura que han recibido. Esta parte del cuestionario también fue validada por jueces expertos, quienes consideraron la pertinencia de los reactivos para evaluar las prácticas de escritura así como la enunciación de cada uno. Se atendió a sus comentarios hasta conseguir un grado de acuerdo de 90% para todos los reactivos de esta parte de la prueba.

Es entendible que este tipo de cuestionarios, como cualquier otra técnica metodológica, tiene limitaciones. De entre las más conocidas están la llamada deseabilidad social con la que responden los reactivos los sujetos. No obstante, los resultados que hemos encontrado previamente en distintas comunidades estudiadas utilizando metodologías de naturaleza cualitativa, tales como entrevistas y reportes de pensamiento en voz alta, convergen en buena medida con los obtenidos en esta investigación (Hernández, 2012 y 2017). De esta manera, puede decirse que el cuestionario tal y como logró desarrollarse, con las cualidades psicométricas obtenidas en términos de validez y confiabilidad, se mostró sensible a la identificación de tendencias de cambio identificadas en las distintas comunidades académicas estudiadas.

Procedimiento de aplicación

El Cuestionario de Creencias de Escritura Académica se aplicó de manera colectiva a los grupos naturales de cada comunidad académica, con el apoyo del profesor en turno. Se les pidió a los participantes que lo respondieran no en función de su experiencia en el semestre que cursaban sino de todo el ciclo o la carrera, según fuera el caso. Todos recibieron las mismas instrucciones básicas para contestarlo pidiéndoles completa honestidad al hacerlo; se les insistió que se respetaría su anonimato como un modo de asegurar que sus respuestas fueran fidedignas y se les concedió todo el tiempo que consideraron necesario para responder las dos partes del instrumento. El aplicador se encargó de disipar cualquier tipo de duda sobre los reactivos o sobre su forma de contestación cuando fuera necesario.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados de los dos instrumentos del cuestionario, buscando responder a las preguntas de investigación centrales.

Creencias sobre escritura

El análisis que se presenta en esta sección fue realizado para responder al cuestionamiento sobre los tipos de creencias de escritura (reproductivo-transmisionales o constructivo-transaccionales) que manifiestan los estudiantes pertenecientes a las diferentes comunidades estudiadas. Dichos datos fueron analizados por el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS (versión 21) por medio de Análisis de Varianza (ANOVA) y adicionalmente con la prueba *post hoc* de Games-Howell para muestras desiguales. Los puntajes medios de cada comunidad estudiada para cada escala pueden observarse en las figuras 1 y 2, que se presentan más adelante.

Para cada escala se aplicó un ANOVA de un factor. Respecto de la medias de las creencias de tipo reproductivo-transmisional se encontró un valor de $F(1)=9.005$ ($p<.0001$) entre las distintas comunidades estudiadas. Para las de tipo constructivo-transaccional se obtuvo un valor de $F(1)=2.558$ ($p<.039$). Ambos resultados demostraron que, en lo general, se encontraron diferencias significativas entre las medias de los grupos estudiados en los dos tipos de creencias.

Para determinar las diferencias por comunidad se hizo un análisis *post hoc* con la prueba Games-Howell para las creencias de tipo reproductivo-transmisional. Los resultados constataron que existen diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos, al comparar el de bachillerato se verificó que difiere significativamente de las carreras de Filosofía, Biología e Historia con un nivel de significación de $p<.007$, $p<.046$ y $p<.000$ respectivamente; mientras que el grupo de Historia difirió significativamente de la carrera de Psicología y Biología, con un nivel de significación de $p<.000$ y $p<.013$.

En cuanto a la comparación entre los cinco grupos para las creencias de tipo constructivo-transaccional, se pudo verificar solo la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Historia y la carrera de Psicología con un nivel de significación de $p<.011$.

Los resultados anteriores son por sí mismos interesantes, pero quisimos ir más allá tratando de buscar posibles perfiles de los estudiantes de cada comunidad analizada en cada una de las escalas. En tal sentido, primero establecimos tres rangos (bajos, medios y altos) formados por los puntajes máximos y mínimos obtenidos de las escalas estudiadas en nuestras muestras, según como lo indican las tablas 2 y 3.

TABLA 2

Rangos conformados por los puntajes máximos y mínimos en la escala reproductivo-transmisional

Rango	Puntajes
Transmisional bajo	11.0–21.9
Transmisional medio	22.0–32.9
Transmisional alto	33.0–44.0

TABLA 3

Rangos conformados por los puntajes máximos y mínimos en la escala constructivo-transaccional

Rango	Puntajes
Transaccional bajo	39.0–51.9
Transaccional medio	52.0–64.9
Transaccional alto	65.0–78.0

Una vez establecidos dichos rangos, ubicamos los puntajes promedio de los participantes de cada comunidad. Si se atiende a la figura 1 de medias por carrera para el caso de la escala reproductivo-transmisional, se constata que las puntuaciones medias más altas corresponden al grupo de bachillerato (25.13) y de Psicología (23.54), lo que permite confirmar que en la tabla 2 sus puntajes medios se sitúan dentro del rango transmisional medio; en cambio las puntuaciones medias transmisionales más bajas pertenecen al grupo de Historia (17.72), Filosofía (20.36) y Biología (21.47) por lo que su rango de respuesta se puede localizar dentro del transmisional bajo.

De manera similar para la escala transaccional, si se observa la figura 2, que presenta los puntajes medios por carrera, se constata que la puntuación mayor corresponde al grupo de Historia (67) y su media se sitúa dentro del

rango transaccional alto (ver tabla 3); en cambio las puntuaciones medias que se sitúan dentro del rango de transaccional medio corresponden a los grupos de Psicología (61.92), bachillerato (63.9), Filosofía (64.04) y Biología (64.33), en este orden.

FIGURA 1
Resultados de las medias obtenidas por carrera en la escala reproductivo-transmisional

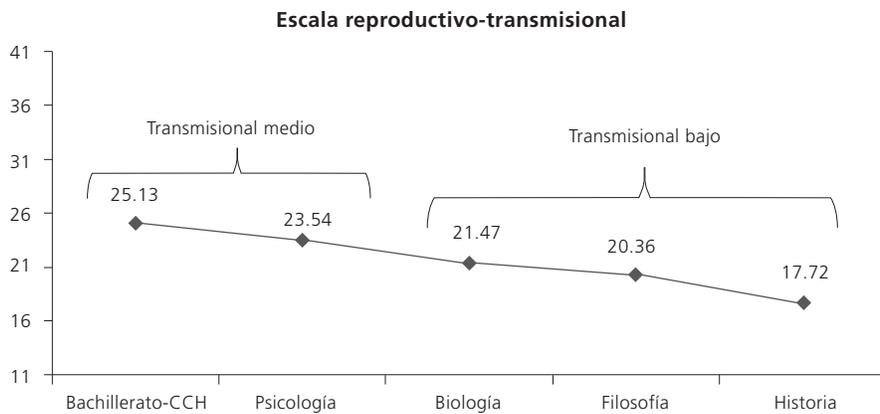
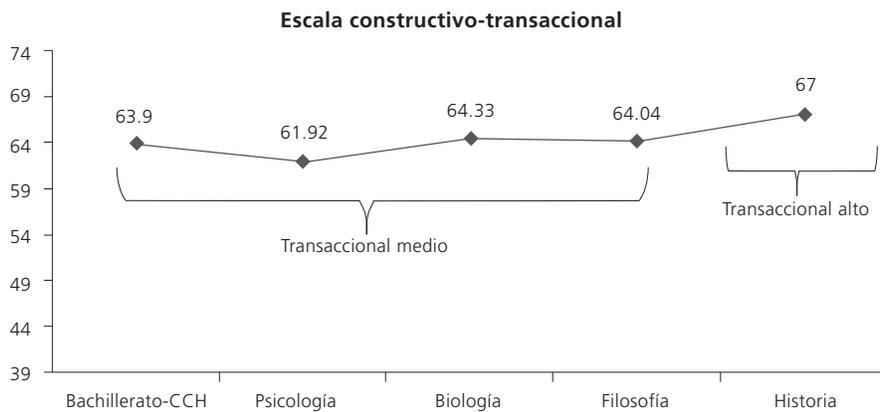


FIGURA 2
Resultados de las medias obtenidas por carrera en la escala constructivo-transaccional



Por tanto, tomados en su conjunto, los resultados demuestran que puede hablarse de la existencia de ciertos perfiles de creencias que toman distintos matices dependiendo de la comunidad académico-disciplinar de la que se provenga. Por ejemplo, de acuerdo con las dos gráficas, los estudiantes de bachillerato y Psicología manifestaron un perfil de creencias “transmisional medio-transaccional medio”, los de Biología y Filosofía presentaron uno “transmisional bajo-transaccional medio”, mientras que los de Historia, un perfil “transmisional bajo-transaccional alto”.

Estos resultados muestran concordancia con un trabajo realizado previamente utilizando estrategias metodológicas de corte cualitativo (entrevistas y reportes de pensamiento en voz alta, Hernández, 2012). En este trabajo, tanto los estudiantes de bachillerato como los de Psicología manifestaron un perfil de creencias de escritura que no parece decantarse claramente ni por las creencias transmisionales ni por las transaccionales (es decir se sostiene una conceptualización híbrida en los dos tipos de creencias²), mientras que en los restantes tres grupos se muestra una mayor inclinación a favor de las de tipo transaccional, en dos grupos de forma leve (Biología y Filosofía), mientras que en otro de modo más marcado (Historia).

Prácticas de escritura

Los resultados del segundo instrumento del cuestionario son amplios y complejos, de entre ellos presentamos aquí algunos que nos parecen más interesantes de acuerdo con las preguntas de investigación que presiden este trabajo. Vale la pena señalar que las categorías que se manejan en los resultados siguientes no son excluyentes, pues los participantes podían responder a varios aspectos a la vez, dado que las prácticas de escritura son complejas y pueden ser consideradas en varias dimensiones simultáneamente. Conviene destacar que los reactivos utilizados en este segundo instrumento del cuestionario, en gran medida facilitaban la posibilidad de clasificar las respuestas, aunque en algunos casos se agruparon por su similitud temática.

Tareas de escritura

Una de las preguntas de este segundo instrumento solicitaba a los participantes que señalaran cuatro tareas o actividades de escritura que sus profesores más les pedían realizar. Las opciones de respuesta fueron clasificadas, por un lado, dependiendo de la baja o alta constructividad que estas tareas involucraban (lo cual, además, está relacionado con la posibilidad de que la

escritura solicitada pudiera tener ciertas “funciones epistémicas” de mejorar su aprendizaje); por otro lado, también se les solicitó que mencionaran qué tanto les dejaban tareas académicas a partir de *software* social.

En primer término encontramos que en las cinco comunidades los participantes manifiestan que los profesores les solicitan realizar tareas tanto de un tipo como del otro (tabla 4). Sin embargo, se encuentran ciertas diferencias en esta dicotomía baja-alta constructividad en las distintas comunidades que vale la pena distinguir. Puede observarse que en las tareas de baja constructividad, en lo general, las comunidades que tuvieron los porcentajes más bajos fueron las carreras de Historia y Filosofía y los más altos los grupos de bachillerato y Biología. En cambio en las tareas de alta constructividad los porcentajes de la carrera de Historia estuvieron por encima (seguidos por los de Filosofía) de los de las demás carreras. Todos estos datos nos parece que pueden tener una cierta relación o, incluso, una cierta repercusión en generar creencias de uno u otro polo como se revisó en la sección anterior.

TABLA 4
Tareas de escritura solicitadas por los profesores (%)

Tipo de tareas o actividades	Bachillerato	Biología	Psicología	Historia	Filosofía
Que promueven aprendizaje de baja constructividad					
Responder preguntas por escrito	39.6	63.3	39.2	40.9	51.0
Elaborar un resumen del texto	79.2	53.1	39.2	38.6	45.1
Elaborar un cuadro sinóptico/mapa conceptual	50.9	44.9	70.6	27.3	23.5
Que promueven aprendizaje de alta constructividad					
Elaborar una síntesis a partir de varios textos	45.3	36.7	47.1	54.5	52.9
Realizar un comentario crítico de un texto	64.2	75.5	62.7	88.6	74.5
Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado en clase	34.0	26.5	43.1	63.6	56.9
Que utilizan <i>software</i> social					
Escribir en foros electrónicos (con fines académicos)	11.3	8.2	31.4	6.8	23.5
Escribir en blogs o en wikis (con fines académicos)	11.3	12.2	17.6	0.0	21.6

Finalmente, vale la pena señalar, como indica la tabla 4, que la escritura utilizando *software* social con fines académicos propuesta por los docentes es aún poco utilizada en las distintas comunidades en comparación con las tareas anteriores. En este caso, la comunidad de Psicología estuvo por encima de las demás y la más baja fue la de Historia.

Dificultades en los subprocesos de la escritura

Como se sabe, varias propuestas teóricas clásicas del estudio de los procesos de composición escrita los han subdividido en tres subprocesos recursivos: la planificación, la textualización y la revisión (Hayes y Flower, 1986). Una pregunta del cuestionario indagó al respecto, en la que se solicitaba a los participantes que respondieran sobre tres de las dificultades auto-percibidas sobre estos subprocesos de la escritura (tabla 5).

TABLA 5

Principales dificultades reportadas por los alumnos referentes a los subprocesos de escritura (%)

Subprocesos y actividades	Bachillerato	Biología	Psicología	Historia	Filosofía
Planificar los textos que se escriben	43.4	57.1	39.2	43.2	52.9
Aspectos de textualización: manejo de puntuación y reglas ortográficas	35.8	38.8	31.4	43.2	39.2
Aspectos de textualización: lograr expresar lo que se quiere decir	28.3	53.1	31.4	47.7	31.4
Aspectos de textualización: organizar las ideas de los textos	52.8	65.3	56.9	54.5	58.8
Revisar los escritos de forma apropiada	35.8	34.7	15.7	36.4	43.1

En este caso, entre las distintas comunidades si bien se encuentran algunas diferencias visibles hay ciertas similitudes que vale la pena destacar. Por ejemplo, los subprocesos más difíciles para todos los participantes fueron los de organización de las ideas en los textos (textualización) y planificación. Sin embargo, en general la mayor parte de los subprocesos, en todos sus aspectos, parecen exigir una dificultad relativamente importante para todos los participantes, lo cual puede hacernos pensar (ver el subapartado

de cursos recibidos sobre escritura) que estos aspectos se abordan poco, en todas las comunidades estudiadas, en la posible didáctica de la escritura.

Evaluación de su escritura

Respecto del problema relacionado con aquello que los participantes dicen que les evalúan sus profesores en sus producciones escritas, distinguimos entre aspectos simples y complejos (tabla 6). En relación con los primeros, es interesante destacar que en todas las comunidades la evaluación de sus trabajos escritos en gran medida se centra en los aspectos de ortografía y puntuación. Igualmente resulta relevante que los profesores solicitan las actividades de evaluación para valorar el grado de aprendizaje logrado. Sobre este último aspecto conviene señalar que las actividades de escritura compleja no se suelen valorar por lo que son en sí mismas (en tanto que piezas de expresión escrita) sino por lo que demuestran (el manejo de los contenidos aprendidos). Esta cuestión tiende a reproducir en los alumnos ideas de tipo reproductivo-transmisional en tanto que se entiende la escritura como un medio para decir lo que otros ya han dicho (sea por vía escrita o vía oral), o expresado de otra manera, como un medio para reproducir lo que se ha aprendido de otros y que entre mejor se reproduzca en el escrito o texto elaborado será objeto de una mejor evaluación (Ruiz, 2009).

TABLA 6
Evaluación de su escritura (%)

Aspectos	Bachillerato	Biología	Psicología	Historia	Filosofía
Aspectos simples					
Presentación (portada, formato, etc.)	54.7	16.3	21.6	2.3	7.8
Ortografía y puntuación	43.4	36.7	25.5	61.4	54.9
Aspectos complejos					
Manejo de los contenidos aprendidos	35.8	69.4	58.8	70.5	72.5
Coherencia del texto	45.3	71.4	68.6	56.8	73.0
Toma de postura	9.4	14.3	9.8	25.0	13.7

Por su parte, los aspectos autorales o de toma de postura son juzgados como de menor relevancia en todas las comunidades, comparados con los anteriores rubros (aunque Historia es la más alta con 25%, entre ellas). Precisamente estos aspectos en los que ellos pueden expresar lo que piensan, la postura que asumen o el modo en que usan lo aprendido para reflexionar sobre posibles nuevas ideas, se suelen descuidar y curiosamente son las que se asocian con las creencias de tipo constructivo-transaccional (White y Bruning, 2005). Un comentario al margen, en este caso, consigna que hay que recordar que precisamente la muestra de estudiantes de Historia (los más altos en este rubro) fueron los que tuvieron un perfil “reproductivo-transmisional bajo y constructivo-transaccional alto”.

Por último, conviene destacar de la tabla anterior que los alumnos de bachillerato reportan que la presentación de sus trabajos (54.7%) es un aspecto muy considerado en las evaluaciones que sus profesores les hacen, en comparación con lo que mencionan los estudiantes de las comunidades universitarias estudiadas.

Necesidades de formación

Solicitamos a los participantes que mencionaran tres aspectos de composición escrita que a su juicio necesitaban mejorar, para lo cual clasificamos en tres las opciones presentadas: de tipo básico, de tipo complejo y escritura de géneros (ver tabla 6). Si tomamos como 33% el criterio mínimo para valorar la importancia de la necesidad de formación sentida, encontramos ciertos resultados de interés en cada comunidad que merecen la pena de ser resaltados.

En los aspectos básicos de la composición, se observa que en todos los grupos aún existe un marcado interés por mejorar los aspectos básicos, particularmente los que se refieren a la ortografía y puntuación (más en el bachillerato).

En los aspectos complejos, los que particularmente resaltan son los que se refieren a la necesidad de mejorar el modo de expresar lo que se quiere decir y la mejora de los aspectos de estructura global de los textos (especialmente los grupos de Historia, Biología y Filosofía, y en el último también bachillerato). Los participantes más preocupados aprender el manejo del discurso académico-científico fueron Psicología (45.1%) e Historia (38.6%).

TABLA 7
Principales necesidades de formación reportadas (%)

Aspectos o habilidades de escritura	Bachillerato	Biología	Psicología	Historia	Filosofía
Aspectos básicos					
Mejorar la puntuación y reglas ortográficas	47.2	28.6	17.6	34.1	29.4
Saber cómo construir párrafos	11.3	26.5	11.8	20.5	13.7
Aspectos complejos					
Expresar mejor por escrito lo que se quiere decir	32.1	40.8	29.4	47.7	37.3
Saber cómo organizar un escrito globalmente	39.6	42.9	19.6	36.4	37.3
Saber cómo integrar la información de distintas fuentes	30.2	40.8	19.6	13.6	23.5
Saber emplear el estilo académico-científico	28.3	12.2	45.1	38.6	25.5
Géneros					
Saber elaborar monografías	43.4	34.7	33.3	13.6	29.4
Saber elaborar ensayos	24.5	22.4	51.0	25.0	19.6
Saber elaborar artículos de investigación	26.4	34.7	60.8	45.5	52.9

Por lo que corresponde a los tipos de géneros, en lo general, es donde se encontraron los porcentajes de respuesta mayores de todas las casillas de la tabla. Particularmente, llama la atención las necesidades auto-sentidas que se reportaron, puesto que se refieren al aprendizaje de aquellos que tienen que ver con la escritura científica que se manejan en sus distintas comunidades. En este sentido, los estudiantes de Psicología mencionaron que requieren aprender a escribir monografías y sobre todo artículos de investigación (33.3% y 60.8%, respectivamente), caso similar es la carrera de Biología (en ambos con 34.7%). Como se sabe las monografías explicativas y los artículos de investigación son géneros muy utilizados en estas dos carreras.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que los participantes también hayan mencionado en sus respuestas querer aprender aquellos géneros que no se manejan en las actividades académicas de sus comunidades de origen, pero que igualmente los juzgan como importantes de ser aprendidos. En tal sentido, resaltan las carreras de Historia y de Filosofía cuyos participantes mencionaron que requieren aprender a escribir artículos de investigación (45.5% y 52.9% respectivamente en cada carrera) algo que comúnmente no hacen en sus actividades disciplinares. En el mismo tenor, los estudiantes de Psicología expresaron la necesidad de aprender a escribir ensayos (51.0%), algo que los estudiantes de Historia y Filosofía (carreras en donde se utiliza mucho el ensayo histórico y filosófico) no pareció interesarles demasiado.

Cursos de escritura

Por último, se les cuestionó a los participantes sobre la existencia de cursos o talleres sobre escritura de textos que se imparten en sus comunidades académicas. Se constató que los alumnos de las carreras universitarias reportaron de forma mayoritaria no recibir cursos de esta índole (respuesta negativa: Psicología con 100%, Historia con 73.5%, Filosofía con 59.9%, Biología con 40.2%). Para el caso de las tres últimas carreras que mencionaron que sí los habían tenido, admitieron que fueron de tipo opcional y extra-curricular. En cambio, en los participantes de bachillerato el 100% mencionaron recibir cursos de escritura, todos de naturaleza curricular (es que en su plan de estudios se contemplan hasta cuatro de este tipo).

Discusión y conclusiones

Las creencias que los alumnos desarrollan sobre la escritura se consideran parte importante de las actividades de literacidad académica que ocurren dentro de determinadas comunidades académicas-discursivas. Si bien cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas ya poseen una serie de creencias engendradas a partir de sus experiencias educativas y personales en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, 2008), estas pueden sufrir modificaciones o reafirmaciones como consecuencia de las nuevas actividades instrumentales y de aprendizaje que se realizan con la escritura en sus comunidades profesionales, así como por las propias experiencias y reflexiones de los alumnos en torno a ellas.

Fue posible identificar ciertos perfiles de creencias en los estudiantes de cada comunidad estudiada. Estos denotan la presencia de conjuntos de

creencias transmisionales-reproductivas y transaccionales-constructivas en cada grupo, aunque evidentemente difieren por el mayor peso específico (o el equilibrio) de alguna de ellas. Este hallazgo es importante por dos razones. Por un lado, porque esta dimensión representacional ha sido poco estudiada desde la perspectiva de la literacidad académica y, por otro, porque se demuestra que los perfiles no son similares muy probablemente como consecuencia de la literacidad que prevalece en cada comunidad académica, lo cual influye, ya sea favoreciendo, obstaculizando o reforzando determinado tipo de creencias entre sus miembros.

Tal como se esperaba, las creencias reproductivo-transmisionales, primeras en aparecer en términos evolutivos, se presentaron de manera más acentuada en el bachillerato, mientras que en las comunidades universitarias disminuyeron notablemente, tal y como en otras investigaciones previas se había documentado (Hernández, 2012 y 2017). No obstante, en los casos de las carreras de Biología y Filosofía aún siguen teniendo un peso relativo mientras que en el grupo de Historia decaen ostensiblemente. Llama la atención que en los estudiantes de Psicología el nivel de creencias reproductivo-transmisionales fueron similares a las de bachillerato y difirieron de sus pares universitarios de cada grupo.

Sucedió lo opuesto en el caso en las creencias constructivo-transaccionales, en las que nuevamente la muestra de estudiantes de Historia (constructivo-transaccional alto) estuvo por encima de los otros, siguiéndole, en ese orden, los de Filosofía y Biología (constructivo-transaccional medio). En concordancia con la dimensión anterior una vez más los de Psicología y de bachillerato fueron los grupos más bajos en este tipo de creencias.

Si bien estos datos muestran una tendencia identificable, hace falta estudiar con mayor detalle, y con estrategias metodológicas alternativas, los pormenores de la naturaleza de estos perfiles o la forma en que las creencias se pueden agrupar conformando posibles teorías implícitas en cada comunidad académica estudiada (por ejemplo, Hernández, 2012).

De manera tentativa, los resultados que se presentan en este trabajo podrían estar indicando una relativa dificultad de los estudiantes de la mayoría de las comunidades para disminuir las creencias de tipo reproductivo-transmisional. O bien, también podría hablarse de que en sus propias comunidades se puede estar reforzando, ya sea por el tipo de tareas o prácticas que ahí se proponen o por el modo en que la comunidad las valora y legítima.

Es posible que uno de los motivos esenciales por los que el tipo de creencia reproductivo-transmisional siga prevaleciendo y que la actividad de escritura se emplee poco como una herramienta para favorecer nuevos aprendizajes constructivos y reflexivos en los alumnos preuniversitarios y universitarios se deba a que se le sigue concibiendo como un vehículo para evaluar lo aprendido, donde se valora el grado de semejanza o de copia con las ideas de los autores leídos o con aquellas que sus profesores presentan en clase (Ruiz, 2009). Según los resultados encontrados en el rubro de la evaluación, uno de los aspectos más valorados en sus producciones escritas, de acuerdo con todos los participantes, es el “buen manejo de los contenidos”, que alcanzó un promedio de 62.2%, mientras que “la toma de postura” en sus composiciones escritas, aspecto de tipo “más constructivo”, fue solo de 14.4%. La diferencia entre un dato y otro expresa un notorio significado.

Se sabe que a los profesores, por lo general, poco les interesan las producciones de los alumnos *per se*, salvo como recursos para evaluar el grado de aprendizaje logrado. Sus comentarios evaluativos casi no atienden a los aspectos complejos de sus redacciones, más bien se suelen remitir a dar retroalimentación evaluativa a los aspectos básicos. Como simple acotación en este sentido, hay que recordar que los participantes de todas las comunidades reportaron, en promedio, que los aspectos de ortografía y puntuación se les evalúa en un 50.2 por ciento.

Igualmente otro factor a considerar que puede afectar en esta misma dirección, siguiendo una línea de pensamiento comentada por Villalón y Mateos (2009), es que la alta presencia de las creencias transmisionales en los estudiantes de las cinco comunidades estudiadas pudiera deberse a la dificultad para ejecutar los subprocesos involucrados, puesto que son aspectos difíciles de adquirir por cuenta propia. Lo anterior es congruente con los resultados obtenidos en los subprocesos de textualización (lograr expresar lo que se quiere decir y saber organizar las ideas) y de planificación, los cuales fueron juzgados como difíciles de ejecutar por los estudiantes de las distintas comunidades analizadas. Todo ello se dificulta aún más debido a una enseñanza deficiente así como a los escasos apoyos de estas habilidades de escritura, que los mismos estudiantes reportan como ausentes, dentro de sus planes curriculares regulares.

Por otro lado, en relación con las preguntas centrales de este trabajo, vale la pena interrogarse: ¿qué es lo que hace que los estudiantes de

la comunidad de Historia (y en cierto modo los de Filosofía, que están cerca de estos en su perfil) manifiesten un mayor número de creencias constructivo-transaccionales y logren alcanzar un rango alto en su perfil? Particularmente, ¿podrían identificarse ciertas prácticas de escritura que se realizan en estas comunidades y que son menos frecuentes en las otras estudiadas? Dicho de otro modo, estas preguntas retoman de modo directo la relación prácticas de escritura → creencias que interesó explorar especialmente en este trabajo. La presente investigación pretende contribuir con algunos comentarios en esta dirección sustentados en los hallazgos revelados en la sección anterior.

Podemos poner en la mesa de discusión dos cuestiones clave que se encontraron en nuestros resultados. Por un lado, los estudiantes de Historia (y de Filosofía) reportaron realizar menos tareas de baja constructividad que las otras comunidades y, al mismo tiempo, señalaron que sus profesores les solicitan tareas de mayor constructividad. Por otro lado, como muestra la tabla 6, los participantes del grupo de Historia se distinguen de las otras comunidades por señalar que la “toma de postura” en su escritura es un aspecto considerado en las evaluaciones que sus profesores les hacen. Esto, en las otras comunidades está sensiblemente por debajo de los estudiantes de Historia y se reconoce estar muy relacionado con una escritura constructiva que ya puede abrir paso a una redacción más reflexiva, personal, que a su vez da espacio a la voz autoral (Castelló *et al.*, 2011). Ambos aspectos, sin duda, pueden estar relacionados de modo importante con las creencias constructivas de escritura.

No obstante, como apuntamos anteriormente, hay que tener presente que estas tareas de escritura, que resultan muy pertinentes para una escritura transaccional de los alumnos, pueden no llevarse a cabo de una forma adecuada y todo puede quedar en el “nombre” de la tarea sin saber qué es exactamente lo que esté ocurriendo en la experiencia pedagógica. Se sabe que muchas veces estas actividades quedan en una simple consigna general (en ocasiones debido a que los profesores tampoco tienen claro cómo realizarlas) sin ser acompañadas de algún tipo de ayuda o explicación adicional sobre cómo ejecutarlas de forma apropiada, de modo que todo queda establecido en una serie de implícitos que informan muy poco a los estudiantes sobre el modo de su elaboración, lo que puede demeritar la riqueza potencial de la experiencia de escritura. Por ello se requiere

profundizar en las tareas y prácticas estudiando el contexto en que ocurre, la forma en que se inducen o se enseñan (implícita y explícitamente) y en el modo en que se evalúan. Evidentemente, esto requiere del empleo de estrategias metodológicas de otra naturaleza, que permitan un análisis cualitativo minucioso y de mayor profundidad de estos aspectos (por ejemplo, entrevistas sobre las tareas y productos escritos, observaciones en el aula).

Por último, en los resultados obtenidos llaman la atención las demandas que los estudiantes –en este caso de todas las comunidades estudiadas– hacen sobre la necesidad de perfeccionar los aspectos simples y complejos de sus composiciones escritas y para mejorar el manejo de los distintos géneros que se usan en sus comunidades como instrumentos para comunicar saberes dentro y fuera de ellas. En los resultados se constata que tanto las instituciones como los propios profesores parecen ocuparse poco de la escritura como una práctica académica y se le desaprovecha como una actividad estratégica de aprendizaje.

Todo esto influye de cierto modo en el poco fomento que se hace, de manera indirecta, en las creencias constructivo-transaccionales. Por ende, sería necesario considerar que para un abandono paulatino de los estudiantes de las creencias reproductiva-transmisionales (y con ello una progresiva aproximación a una visión más sofisticada de la escritura que les permita generar una labor más constructiva y transformadora de lo que saben, es decir, como una herramienta de aprendizaje y reflexión), es necesario un fuerte apoyo pedagógico institucional en el que los profesores puedan desempeñar un papel relevante al solicitar actividades de escritura de mayor envergadura constructiva, en las que incluso se les explique cómo realizarlas y para qué sirven.

Antes de terminar este trabajo conviene consignar algunas importantes cuestiones. La primera de ellas relativa a la importancia de las creencias transaccionales tanto en el plano individual como en el plano comunitario-discursivo. Respecto del primer plano, varios autores han destacado la necesidad de enfatizar su promoción educativa en los currículos escolares debido a su vinculación directa con los aprendizajes constructivo-significativos (Ruiz, 2009) y su relación con la función epistémica de la escritura (Miras, 2000; Hernández, 2017). Por el contrario, las creencias transmisionales se han asociado directamente con aprendizajes reproductivos de baja reflexividad

y significatividad. En lo correspondiente al plano comunitario-discursivo, estas creencias y prácticas de escritura muy probablemente se relacionan con la dimensión generadora del conocimiento científico que una comunidad discursiva produce en tanto que es una de las tareas sustantivas que le dan sentido a su quehacer académico-profesional (Becher, 2001). Es por esta razón que en este trabajo se ha puesto especial hincapié en destacar las creencias transaccionales, sin dejar de reconocer que las transmisionales desempeñan un importante papel comunicativo pero que, al mismo tiempo, restringen el desarrollo los aspectos epistémicos individuales y comunitarios. En este sentido, consideramos que las instituciones preuniversitarias y especialmente las universitarias (incluyendo posgrado), deberían poner especial énfasis en su promoción como parte central de todo esfuerzo de alfabetización académica.

Anexo

Ejemplos de ítems reproductivo-transmisionales utilizados en el cuestionario

1) Escribir sólo sirve para transmitir información a otras personas.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

2) Cuando se escribe, es poco útil pensar en el propósito del escrito que se está realizando.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

3) Cuando se escribe, sólo se debe considerar lo que antes se consultó del tema.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

4) Al escribir, se deben reflejar sólo las ideas de los autores consultados previamente.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

5) Cuando se escribe, es poco útil tomar en cuenta al posible lector al cual se dirige el texto realizado.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

Ejemplos de ítems constructivo-transaccionales utilizados en el cuestionario

1) Escribir ayuda a expresar ideas y emociones sobre lo que se piensa de un tema cualquiera.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

2) Cuando se escriben textos, los pensamientos e ideas se vuelven más claros que antes de haberlos hecho.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

3) Escribir ayuda a entender mejor lo que se piensa sobre un tema.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

4) Al escribir, generalmente se requiere parafrasear o integrar las ideas de los autores consultados.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

5) Al escribir un texto se requiere que se revise y edite tantas veces como sea necesario para mejorarlo.

Totalmente en desacuerdo _____ Totalmente de acuerdo

Notas

¹ CVR son las siglas de Content Validity Ratio (Proporción de Validez de Contenido) propuesto por Lawshe. Expresa un índice para la obtención de la validez de contenido de cada ítem por medio de expertos en un instrumento psicométrico. A partir de este se obtiene un valor CVI (*Content Validity Index*) que permite obtener el Índice de Validez de Contenido de toda la prueba (o escala). La aplicación del modelo Lawshe requiere del concurso de una muestra amplia de expertos por lo que Tristán-López (2008) propone como alternativa un modelo estadístico CVR' con un número más pequeño

de jueces. Este fue el que se aplicó en esta investigación para determinar el índice de validez de contenido de cada subescala (para mayores detalles ver Tristán-López, 2008).

² Se podría hipotetizar de acuerdo con la tendencia encontrada que si se aplicara el instrumento utilizado en esta investigación a un grupo de educación secundaria (13-15 años), muy probablemente obtendrían un perfil que podría catalogarse como "transmisional alto-transaccional bajo", lo cual coincidiría en gran medida con un hallazgo previo (Hernández, 2012) que reveló que en este nivel la teoría

implícita transmisional prevalece. En secundaria el libro de texto es el material por antonomasia para aprender y se le suele presentar como el que debe “aprenderse para reproducirse” (por escrito) en las evaluaciones que comúnmente se les plantean a los alumnos (ver Ruiz, 2009).

Referencias

- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). “La literacidad entendida como práctica social”, en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Castelló, Montserrat; Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp.1253-1282.
- Castelló, Montserrat; Bañales, Gerardo; Corcelles, Mariona; Iñesta, Anna y Vega, Norma (2011). “La voz del autor en los textos académicos. Construyendo la identidad como escritor”, en C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación*, Madrid: Narcea, pp. 53-168.
- Gee, James Paul (1997). “Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind”, en D. Kirshner y D. Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Nueva Jersey: Erlbaum, pp. 235-260.
- Graham, Steve y Perin, Dolores (2007). “A meta-analysis of writing instruction for adolescent students”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 3, pp. 445-476.
- Hayes, John y Flower, Linda (1986). “Writing research and the writer”, *American Psychologist*, vol. 41, pp. 1106-1113.
- Hernández, Gerardo (2008). “Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
- Hernández, Gerardo (2012). “Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 42-62.
- Hernández, Gerardo (2017). “Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas”, en S. Espino y C. Barrón (coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, Ciudad de México: IISUE-UNAM, pp. 61-83.
- Lea, Mary y Street, Brian (2006). “The ‘academic literacies’ model: Theory and applications”, *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377.
- Lillis, Theresa y Scott, Mary (2007). “Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy”, *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-32.

- Miras, Mariana; Solé, Isabel y Castells, Nuria (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, Melanie y López, Guadalupe (2017). "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 162-178.
- Perry, Kyle (2011). "Implicit beliefs about writing: 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. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=cehdsdiss> (consultado: 20 de mayo de 2017).
- Roux, Ruth (2008). "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad", en E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali: Universidad Autónoma de Occidente, pp. 127-150.
- Ruiz, Maite (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó.
- Schraw, Gregory (2000). "Reader beliefs and meaning construction in narrative text", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 1, pp. 96-106.
- Schraw, Gregory y Bruning, Roger (1996). "Readers implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305.
- Sharples, Mike (1999). *How we write. Writing as creative design*, Londres: Routledge.
- Street, Brian (2005). "Recent applications of new literacy studies in educational contexts", *Research in the Teaching of English*, vol. 39, núm. 4, pp. 417-423.
- Tristán-López, Agustín (2008). "Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento cuantitativo", *Avances en Medición*, vol. 6, pp. 37-48.
- Villalón, Ruth y Mateos, Mar (2009). "Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-232.
- White, Mary Jane y Bruning, Roger (2005). "Implicit writing beliefs and their relation to writing quality", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, núm. 2, pp. 166-189.

Artículo recibido: 29 de junio de 2017

Dictaminado: 17 de abril de 2018

Segunda versión: 29 de mayo de 2018

Aceptado: 11 de julio de 2018