



| POSGRADOS |

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

RPC-SO-13-NO.357-2021

OPCIÓN DE TITULACIÓN:

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL

TEMA:

LA ESCRITURA COMO HERRAMIENTA EN
LOS PROCESOS COGNITIVOS, PARA LA
GENERACIÓN DE NUEVOS
CONOCIMIENTOS EN EL BACHILLERATO

AUTORA:

MARÍA AUGUSTA PULLA TORRES

DIRECTOR:

DARWIN BELLINI REYES SOLÍS

CUENCA – ECUADOR

2024

Autora:**María Augusta Pulla Torres**

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Pedagogía.
Licenciada en Ciencias de la Educación mención Parvularia.
Candidata a Magíster en Educación Mención Desarrollo del
Pensamiento por la Universidad Politécnica Salesiana –
Sede Cuenca.
mpullat@est.ups.edu.ec

Dirigido por:**Darwin Bellini Reyes Solís**

Licenciado en Filosofía.
Magister en Educación Mención Educación Intercultural.
Doctor en Filosofía.
dreyes@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2024 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA – ECUADOR – SUDAMÉRICA

MARÍA AUGUSTA PULLA TORRES

La escritura como herramienta en los procesos cognitivos, para la generación de nuevos conocimientos en el bachillerato

DEDICATORIA

A mi familia que es un pilar fundamental en mi vida, por el apoyo incondicional que me dieron durante este año, fue un camino con altos y bajos pero en cada uno de ellos estuvo presente, a mi esposo Santiago quien ha estado siempre apoyándome y guiándome en este proceso, a mis hijos Lucas Santiago y Matías Josué que supieron que su mamá estaba retomando sus estudios después de casi más de 20 años, y ellos tuvieron que realizar sus tareas completamente solos y lo hicieron bien, y por supuesto a Dios que sin Él mi vida sería vacía completamente y estuviera en un caminar sin esa luz que brilla en todo momento, pues Dios es la fuente de sabiduría y quien me brindo fortaleza durante este año de estudio.

AGRADECIMIENTO

A mi familia que sin ellos jamás hubiera podido caminar durante este año, pues ese incondicional apoyo que me brindaron fue fundamental para la culminación de este sueño, a mi madre que con su ejemplo de tenacidad supo poner en mí, que cada sueño se consigue con esfuerzo y sacrificio, a mi querida hermana a la que siempre le miro con admiración por ser esa mujer inteligente que con su carisma y optimismo supo brindarme su ayuda en todo tiempo, a mis maestros que supieron enseñar que la docencia es apasionante y que es eso lo que debo transmitir a mis estudiantes, a Dios por brindarme sabiduría y plasmar en cada uno de los trabajos realizados a largo de esta hermosa travesía, me faltaría hojas para nombrar a todas las personas que estuvieron apoyándome, pero no puedo concluir sin agradecer a las autoridades de mi colegio Bilingüe Interamericano quienes impulsaron a este proceso, a todos ustedes un Dios le pague.

Tabla de Contenido

Resumen	8
Abstract	9
1. Introducción	10
2. Metodología	16
3. Resultados y Discusión	21
4. Conclusiones.....	29
Referencias	30

**La escritura como herramienta en los
procesos cognitivos, para la generación de
nuevos conocimientos en el Bachillerato.**

AUTOR(ES):

MARÍA AUGUSTA PULLA TORRES

RESUMEN

En el presente artículo describe la evaluación los modelos (o concepciones) implícitas que los estudiantes de bachillerato tienen sobre la escritura. Para ello, se construyó un cuestionario a partir de referentes previos que indaga sobre la presencia de dos modelos de escritura: *reproductivo* y *epistémico*, los cuales son constructos fundamentados en las teorías implícitas del aprendizaje. Dicho instrumento consta de 30 preguntas cuyas respuestas se registran mediante escalas de tipo Likert y se aplicó de forma virtual en la Unidad Educativa Bilingüe Interamericana (UEBI) de la ciudad de Cuenca, Ecuador, en la cual participaron a 221 estudiantes de bachillerato voluntarios. Los resultados muestran una coexistencia de los dos modelos de escritura dentro de la población, constatándose que la mayoría de individuos predominaba un modelo implícito *mixto* y donde variables como el género femenino, el nivel educativo y la especialidad de Químico- Biólogo se relacionan positivamente con el desarrollo del modelo epistémico.

Palabras clave: cuestionario, educación superior, escritura académica, evaluación, teorías implícitas.

ABSTRACT

This article describes the evaluation of the implicit models (or conceptions) that high school students have about writing. To this end, a questionnaire was constructed based on previous references that investigate the presence of two writing models: *reproductive* and *epistemic*, which are constructs based on implicit theories of learning. This instrument consists of 30 questions whose answers are recorded using Likert-type scales and was applied virtually in the Inter-American Bilingual Educational Unit (UEBI) of the city of Cuenca, Ecuador, in which 221 volunteer high school students participated. The results show a coexistence of the two writing models within the population, showing that the majority of individuals predominated an implicit mixed model and where variables such as female gender, educational level and the specialty of Chemist-Biologist are positively related to the development of the epistemic model.

Keywords: questionnaire, higher education, academic writing, evaluation, implicit theories.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de una institución educativa, el acto de escribir es una actividad frecuente y que se desarrolla con intenciones diversas en dentro de cada disciplina. Consecuentemente, su estudio resulta de especial interés para el educador dada su estrecha relación con el aprendizaje, no solo por su valor comunicativo sino porque ha demostrado ser una valiosa herramienta de aprendizaje (Navarro, 2021).

La disciplina enfocada en el estudio de la escritura dentro de ámbitos académicos, denominada: *escritura académica, alfabetización académica y/o letrismos* (Carlino, 2003, 2005; Cassany y Morales, 2009; Castelló, 2014), cuenta actualmente con una tradición investigativa amplia (Bazerman et al. 2016) e incluye el estudio tanto de los productos (textos) como de los sujetos actores (escritores) del proceso de redacción junto al contexto donde se desarrollan (Russell y Cortés, 2012; Snow y Uccelli, 2009).

El crecimiento de esta área de investigación se apoya principalmente en la forma en la cual se concibe a la escritura, ya no como una simple “herramienta de la palabra”, sino dentro de un nuevo paradigma que ha evolucionado y ampliado nuestra forma en la cual la pensamos. Así, para Barthes (1987), la redacción de un texto es un acto de pensamiento que demanda del sujeto dos cosas fundamentales: a) que se produzca alrededor de algo, lo que implica intencionalidad y sentido; y, b) que se tome responsabilidad sobre aquello que se escribe, hecho que parte del reconocimiento de la existencia de ese “otro” lector, acto que determina el *cómo* y el *qué* de la escritura. En este sentido, la escritura, entendida como sistema de signos, no puede reducirse a la simple función de la “comunicación” dado que, al ser una práctica que involucra al sujeto, se convierte en algo mucho más complejo. Consecuentemente, la escritura ya no puede ser concebida como una simple “transcripción del habla” dado que, en el acto de escribir, surge y se estructura aquello que nos hace humanos: el pensamiento (Barthes, 1987).

Al elaborar un texto, quien escribe expresa sus ideas de manera distinta a cuando se habla, ya que debe plasmarlas de una forma más concreta, ordenada y coherente. Esto coloca al sujeto en un contexto distinto donde se ve sumergido en procesos cognitivos que le obligan a desplegar ciertas habilidades (como, por ejemplo, las de planificación, raciocinio, memoria y síntesis) a fin de construir una redacción con fines específicos.

Como resultado de este proceso, el escritor no solo obtiene un texto sino que, en el transcurso de su gestación, ha adquirido nuevas competencias y conocimientos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Villalón, 2010). Esta capacidad metacognitiva y de transformación del conocimiento ha sido denominada como *epistémica* (Castelló, 2014; Castelló e Iñesta, 2012) siendo particularmente valiosa en el contexto educativo dado que convierte a la escritura en una poderosa herramienta de aprendizaje al potenciar la metacognición, la generación de nuevo conocimiento junto a la transformación de los conocimientos previos (Villalón; 2010).

Dentro del campo de investigación sobre la escritura existen trabajos emblemáticos que han abordado esta temática con enfoques muy diversos como, por ejemplo, el fenomenográfico (Campbell, Smith y Brooker, 1998; Hounsell; 1984; Lavelle y Zuercher, 2001, entre otros), el metacognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Levin y Wagner, 2006) y de la teoría social del aprendizaje (White y Bruning, 2005; Villalón, 2010). Nuestro trabajo podría ser ubicado dentro de esta última corriente.

También a nivel latinoamericano, la indagación sobre la temática ha tenido eco con el desarrollo de investigaciones con metodología muy heterogénea (López Gil y Molina Natera, 2020; Moreno Pineda, 2018; Navarro y Mora Aguirre; 2019). A nivel nacional los trabajos, aunque aún escasos, en esta línea son cada vez más frecuentes (Moya Méndez, 2019; Mestanza, Méndez, Vargas y Palacios, 2018; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Rodas Brosam, Colombo, Calle y Cordero, 2021; González Rodríguez, 2018; Vanegas Quizhpi, 2022 y Zambrano Alcívar y Tejeda Díaz, 2020). En el Ecuador, la temática de la escritura académica y de las competencias relacionadas con la misma adquirieron mayor relevancia a consecuencia de las reformas en la educación superior, mismas que convirtieron a las publicaciones (y por extensión a la escritura) en un destacado parámetro de calidad educativa (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES], 2019, p. 58-64). En efecto, estas transformaciones pusieron en evidencia el estado emergente en el que se encuentra la escritura dentro de las universidades nacionales (Riera, Cordero y Villavicencio, 2019; Moya Méndez, 2019) y, consecuentemente, las falencias que padecen los estudiantes que ingresan en materia de escritura. Dicha problemática, que debe ser encarada por todos los niveles educativos, resulta de especial responsabilidad de la educación secundaria.

Las teorías implícitas y escritura académica

Para nuestro estudio sobre las formas en las cuales los estudiantes se representan a la escritura (modelos/concepciones) se desarrollará en el marco de la teoría implícitas del aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Dentro de este enfoque, los modelos de escritura (y otros productos cognitivos) se originan a partir de las representaciones que los sujetos han almacenado en su memoria a partir de sus experiencias cotidianas vividas (Rodrigo, 1993). Dicho de otra forma, son representaciones mentales que las personas van construyen sobre los contenidos aprendidos y los procesos de adquisición de dichos contenidos durante las experiencias de aprendizaje.

Dichas representaciones o concepciones se construyen dentro de las prácticas culturales de forma temprana, espontánea, no consciente, incidental (Atkinson, 2002; Montgomery, 1992; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002; Scheuer, de la Cruz, Pozo, Huarte y Sola, 2006) y con un mínimo nivel de elaboración conceptual mínimo (Rodrigo, 1983). Por tanto, estos modelo/ teoría/representaciones se generan a partir de la continua interacción de los sujetos con los conocimientos dentro de diversos ambientes de aprendizaje (Tomasello. Kruger y Ratner, 1993).

Investigar sobre las representaciones o modelos que los estudiantes tienen en relación con la escritura académica implica indagar sobre aspectos tales como: sus funciones y usos, sobre la planificación y textualización (proceso de composición), sobre el rol de las revisiones y correcciones, así como el *cuándo* o *en qué* situaciones deben ser aplicadas. Así, por ejemplo, un estudiante puede tener consciencia de que planificar y corregir sus textos (práctica) mejora su escritura y aclara sus ideas (representación o creencia), pero no puede ser consciente de los principios o supuestos implícitos que subyacen a dichas prácticas y creencias.

En nuestro trabajo consideramos que existe de antemano una relación de retroalimentación entre las prácticas de escritura y los modelos/representaciones que las sustentan (Villalón y Mateos, 2009). De esta forma, la manera en que los estudiantes enfrentan a las actividades de escritura está condicionada por su particular concepción de la propia escritura; y, a su vez, las tareas de escritura plantean procesos y estrategias que modifican o consolidan su creencia o modelo. Consideramos que, cuando el alumno se vuelve consciente de lo aprendido al desarrollar una tarea escrita (práctica), esta concientización cambia o reafirma su representación de la escritura. Así, se puede establecer una relación dinámica y bidireccional entre los modelos y las prácticas de

escritura siempre que el alumno reflexione sobre el *qué* y el *cómo* del aprendizaje (ejercicio metacognitivo) convirtiendo a la escritura en una actividad epistémica y de desarrollo del pensamiento.

Para la construcción de nuestro instrumento hemos considerado como referencias principales a los estudios de Bereiter y Scardamalia (1987) y de White y Brunning (2005). El enfoque propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987) considera que existen dos formas de concebir de composición escrita (modelos) que se distinguen en función del nivel evolutivo en el que se encontraba el escritor: a) el primero, y más inmaduro, centrado en “decir el conocimiento” [*knowledge telling*] donde simplemente expone el conocimiento adquirido por la persona; y, b) el segundo, más evolucionado, enfocado en “transformar el conocimiento” [*knowledge transforming*] donde, a diferencia del modelo anterior, la situación comunicativa y el contexto discursivo se convierten en factores determinantes al momento de componer el texto.

Partiendo de este enfoque, White y Brunning (2005) estructuran su propia versión de los modelos de escritura, denominándolas como *reproductiva* y *epistémica* respectivamente.

En la Tabla 1 se describen y contraponen las principales características en relación a las distintas fases: a) funciones y usos de la escritura, b) la planificación y construcción; y, c) las revisión del texto.

Tabla 1. Modelos de escritura académica en las distintas fases.

<i>Modelos de escritura</i>		
<i>Fases</i>	<i>Epistémica</i>	<i>Reproductiva</i>
Funciones y usos	La escritura se conceptualiza como una herramienta valiosa de aprendizaje útil siendo el estudiante quien decide voluntariamente escribir. Así, al escribir debe tenerse en cuenta tanto la “forma” (el <i>cómo</i> se escribe como el “fondo” (el <i>qué</i> de la escritura) para ajustarlos a los fines del escritor. Por tanto, enfocarse en cómo el texto se alinea con los objetivos del autor es una	La escritura se concibe como una tarea impuesta donde se demuestra el conocimiento. Por tanto, para que un texto sea “bueno” debe considerarse, únicamente, un lenguaje sin errores y la inclusión de todo lo que se pretende transmitir. Su dominio está en función del cumplimiento de las normas ortográficas y la práctica.

	forma más efectiva de mejorar la escritura.	
Planificación y construcción	El escribir implica un proceso dialógico y dinámico en relación con la “forma” y el “fondo”. Resulta fundamental el faceta de planificación previa donde se debe tener en cuenta situaciones contextuales como el <i>para qué</i> (objetivo) y el <i>quién</i> (lectores).	La construcción del texto se centra simplemente en expresar lo que se sabe. No existe planificación o tiene un papel marginal.
Revisión	Implica a ajustar el producto final al contexto donde se desarrolla, teniendo en cuenta tanto lo formal como lo conceptual. Permita la mejora del texto como de los conocimientos adquiridos.	Tiene un aspecto poco relevante el revisar el texto ya que se enfoca en aspectos meramente formales (ortografía).

Fuente: Adaptado de Villalón, 2010.

A juicio de las autoras, estos modelos resultarían ser contrapuestos y los sujetos, a consecuencia de sus experiencias, adoptan uno u otro al abordar las tareas de escritura. Es evidente que el segundo modelo (*epistémico*) resulta ser el más provechoso dentro del ámbito educativo: implica jerarquizar conceptos, seleccionar la información relevante, planificar la comunicación y responder por los objetivos de la actividad (Tynjälä, Mason y Lonka, 2012). Efectivamente, el modelo epistémico es el que mejor consolida la visión que se tiene actualmente de la escritura, donde esta resulta no solo en un mero acto comunicativo e individual, sino que va más allá convirtiéndose también en una actividad comunitaria y dialógica, donde el texto resulta del intercambio de ideas entre quien escribe y las ideas de otros autores/as, textos y mentes (Ivanic, 2004). En este mismo sentido, el texto es el resultado de un proceso profundamente social y situado, fruto de momento y de un espacio específicos, siendo imposible de concebir al texto aislado de su contexto histórico, social y cultural en el que se ha de insertar el texto (Prior y Bilbro, 2012).

De lo antedicho se desprende que el proceso de composición textual es dinámico y diverso, que se modifica en función de las situaciones comunicativas que el entorno plantea y que son determinantes para el sentido de la tarea. Cada contexto social en el que la escritura es usada, configura un entorno de escritura particular con características propias y específicas por lo que, el aprender a escribir, implica el reconocer dichos rasgos y gestionarlos con la finalidad de que el texto generado resulte funcional a su contexto (Castelló, 2014). En este sentido, ya no puede concebirse al aprendizaje de la escritura

como algo que se aprende al inicio de la infancia, sino como una actividad que se ajusta y adapta de acuerdo a los contextos dentro de los cuales se desenvuelve la persona a lo largo de su vida, permitiendo al sujeto que escribe la oportunidad de construir su propio conocimiento y desarrollar un aprendizaje significativo (Villavicencio y Molina, 2017).

Partiendo de este marco teórico se plantea como objetivo central de nuestro trabajo el determinar cómo se distribuyen los modelos/concepciones sobre la escritura dentro de una muestra de estudiantes de bachillerato de la UEBI en el periodo lectivo 2022-2023. Para alcanzar lo propuesto era necesario alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Construir un instrumento (cuestionario) para la recolección de información relativa a los modelos sobre la escritura a partir referentes previos.
- Realizar un pilotaje del instrumento a fin de asegurar su comprensión y la recolección de datos.
- Aplicar el instrumento definitivo dentro de la institución en cuestión.
- Procesar los datos obtenidos en función de las finalidades de la encuesta y las características poblacionales (específicamente el género, el nivel educativo y la especialidad cursada).

2. METODOLOGÍA

La investigación siguió un enfoque cuantitativo desarrollándose en dos fases: a) la fase de elaboración del instrumento y b) la fase de aplicación y recolección de datos.

Elaboración del instrumento

Para la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta principalmente los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987) y White y Brunning (2005) aunque se revisaron otros varios referentes (Cassany, 1995; Flower y Hayes, 1981; Lavelle, 1993; Lonka, 1996 y Villalón, 2010), a partir de cuyos aportes se redactó nuestro cuestionario en función de las particularidades de la población a evaluarse.

A partir de las características de los modelos de escritura descritos en la Tabla 1, se construyeron que caractericen cada faceta (5). El producto de este proceso se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Ítems de las fases indagadas para las concepciones sobre la escritura.

<i>Modelos de escritura</i>		
<i>Fases</i>	<i>Epistémica</i>	<i>Reproductiva</i>
Funciones y usos	Escribo sobre todo para mí mismo/a, aunque tenga que escribir porque me lo piden.	Para evaluar un texto siempre se tienen los mismos estándares y criterios.
	La complejidad de las ideas se evidencia en la escritura.	Un texto bien escrito le es útil a todo el mundo.
	Entiendo mejor lo que estoy pensando cuando escribo	Decir todo lo que pienso y con cometer errores gramaticales es lo principal para escribir bien
	Tomo notas, hago resúmenes, etc. cuando leo algo que quiero aprender.	Lo importante al escribir es que aparezcan mis ideas de forma coherente.
	El definir el objetivo de la escritura considerar la mejor forma de hacerlo ayuda a mejorar el texto.	Solo hace falta escribir mucho para escribir mejor.
Planificación y construcción	A pesar de tener muchas ideas planteadas el texto no se termina hasta que las adecuo al contexto donde se presentará el texto.	El texto se termina cuando se me acaban las ideas y no tengo más que decir.
	Se debe tener presente a los lectores.	No tengo presente a los lectores, solo a las ideas que deseo expresar.

	Tomo apuntes antes de redactar el texto.	El texto está casi terminado si logro determinar las ideas que quiero presentar.
	Si imagino a quien le escribo puedo redactar mejor.	Si conoces bien lo que tienes escribir puedes redactar sin problemas.
	Escribo distinto si debo persuadir a alguien de mis planteamientos.	Generalmente escribo todo lo que tengo que decir directamente.
Revisión	En el proceso de elaboración de trabajos escritos, redacto varias versiones antes de llegar a la redacción definitiva.	Únicamente releo al concluir la redacción del texto.
	En ocasiones, al realizar una relectura, considero que ciertas ideas deberían ser ubicadas en otro lugar.	Un texto está terminado cuando he incorporado todas las ideas pertinentes y he corregido errores gramaticales o repeticiones.
	La revisión de mi escritura contribuye a una mayor claridad en la expresión de las ideas que estoy desarrollando.	Cuando procedo a la relectura de mi texto, las correcciones más frecuentes que realizo se centran en la ortografía y la selección de palabras adecuadas.
	Frecuentemente, al realizar una segunda lectura, surgen alternativas más apropiadas para expresar una idea de manera más efectiva.	Mi revisión se limita a modificaciones menores en el texto.
	Prefiero que alguien más lea mi trabajo antes de presentarlo, con el fin de evaluar si la comprensión del mismo es satisfactoria.	No deseo que otras personas revisen mi texto antes de su entrega.

Fuente: *Elaboración propia.*

A cada uno de los enunciados expuestos en la tabla anterior se le añadió una escala de Likert de 5 puntos, a fin de determinar el grado de acuerdo o desacuerdo que tengan los participantes. Los valores Likert corresponden con: 1= *Totalmente desacuerdo*, 2= *Parcialmente en desacuerdo*, 3= *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*, 4= *Parcialmente de acuerdo* y 5= *Totalmente de acuerdo*. Estos fueron los ítems sometidos a pilotaje dentro de la institución a fin de ajustar la redacción y asegurar la comprensión. Consecuentemente, el cuestionario se califica con 5 puntos por faceta dando un total de 15 puntos.

Previo a su aplicación se desarrolló una prueba piloto a fin de refinar la redacción de las preguntas por medio de la retroalimentación (comentarios) proporcionada por los sujetos pertenecientes a la población blanco, asegurando así la comprensión de los ítems. La Tabla 3 muestra los ítems corregidos luego del pilotaje.

Tabla 3. Ítems más escalas de Likert de las fases indagadas para las concepciones sobre la escritura.

<i>Modelos de escritura</i>		
<i>Fases</i>	<i>Epistémica</i>	<i>Reproductiva</i>
Funciones y usos	Aunque escribo porque me lo piden, escribo sobre todo para mí mismo/a.	Siempre aplico los mismos parámetros para determinar si un texto está bien redactado.
	Escribir me ayuda a aclarar mis ideas y entenderlas mejor.	Si un texto está escrito correctamente, cualquier persona puede entenderlo y emplearlo.
	Comprendo mejor lo que estoy pensando cuando escribo	Lo más importante para escribir bien es tener una letra legible, no hacer errores de ortografía y decir lo que quieres de manera precisa y clara.
	Cuando leo algo que quiero aprender, suelo anotar información y resumirla para entenderlo mejor.	Lo esencial en un texto es que estén presentes las ideas principales en un orden lógico.
	Pensar en por qué estás escribiendo y cómo lograrlo de la mejor manera te ayuda a escribir de forma más efectiva.	Si quiero mejorar mi escritura, la clave está en practicar mucho.
Planificación y construcción	Cuando tengo muchas ideas para escribir sobre un tema, siento que aún tengo trabajo por hacer hasta que las incluya todas en el texto.	Cuando dejo de escribir un texto es cuando ya no tengo más ideas o no sé qué más agregar.
	Cuando estoy escribiendo un texto, estoy pensando en las personas que lo van a leer.	Cuando escribo, me concentro solo en las ideas que necesito expresar.
	Por lo general, tomo apuntes antes de empezar a escribir.	Una vez que soy consciente de las ideas que quiero expresar, siento que el texto está casi terminado.
	Cuando estoy escribiendo, me es útil considerar a quiénes van a ser los lectores del texto.	Cuando tengo un buen conocimiento sobre lo que debo escribir, puedo redactar el texto de manera excelente.
	Cuando necesito explicar algo o persuadir a alguien, mi forma de escribir es diferente a cómo hablo normalmente.	Cuando contesto por escrito, generalmente escribo directamente todo lo que quiero expresar.
Revisión	Cuando tengo que realizar tareas escritas, suelo crear varias versiones antes de entregar la versión final del texto.	Solo reviso o releo lo que he escrito una vez que he completado el texto.
	Cuando vuelvo a leer un texto, a veces me doy cuenta de que sería mejor ubicar una idea en otro lugar del mismo.	Considero que el texto está listo cuando he expresado todas mis ideas y he revisado para asegurarme de que no haya errores de ortografía ni repeticiones.

	Cuando reviso lo que estoy escribiendo, las ideas generalmente se aclaran para mí.	Cuando reviso mi escrito, lo que más enmiendo son las palabras y las faltas de ortografía.
	Al volver a leer el texto, a menudo me viene a la mente una manera mejor de expresar una idea.	Cuando vuelvo a leer el texto, solo busco realizar ajustes menores.
	Me agrada que otra persona revise mi texto antes de entregarlo, para asegurarme de que sea comprensible.	No me agrada que otra persona lea mi texto antes de que lo entregue.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario final consta de 30 ítems divididos en dos grupos: uno enfocado en el modelo reproductivo de la escritura (15 ítems) y otro en el modelo epistémico (15 ítems). Por otra parte, las preguntas de cada modelo se dividen en 3 fases con 5 preguntas cada una (Tabla 3) cuyas respuestas se registran en escalas tipo Likert de cinco gradientes que reflejan el nivel de acuerdo o desacuerdo con el ítem propuesto.

Una vez ajustado el instrumento, su versión definitiva se digitalizó mediante la herramienta gratuita para encuestas del paquete Google Forms® para ser aplicado en línea.

Aplicación y recolección de datos

Tras obtener las autorizaciones respectivas la encuesta se distribuyó vía correo electrónico a los estudiantes de bachillerato por medio del webmaster institucional, con el fin de recolectar una muestra a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2018, pp. 386- 390). Dicho correo contenía: a) solicitud de colaboración voluntaria, b) información sobre los objetivos de la investigación, c) consentimiento informado y d) enlace de acceso al cuestionario. Los datos recolectados se sometieron a un análisis estadístico descriptivo a fin de comparar la prevalencia de cada uno de los modelos de escritura dentro de la muestra, así como para relacionar la información obtenida con las características demográficas de los participantes. Para evitar que los sujetos relacionen las respuestas y lograr una mayor objetividad, el orden de los ítems fue aleatorizado.

La población

La población dentro de la cual se desarrolló la investigación estuvo constituida por estudiantes de primero a tercero del Bachillerato General Unificado de la UEBI de educación privada, que en total estuvo conformada por 284 estudiantes (123 hombres y

161 mujeres) incluidos en cuatro especialidades: *Físico-Matemático* (79 estudiantes), *Químico-Biológico* (118 estudiantes), *Humanidades* (75 estudiantes) y *Contabilidad* (12 estudiantes), a quienes se envió en formulario para su participación voluntaria. Aclaremos que como particularidad, al ser el primer año en que se oferta la especialidad de *Contabilidad* dentro de la institución, el grupo íntegro de dicha especialidad estuvo constituido por estudiantes de primer curso.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

La muestra quedó constituida por un total de 221 estudiantes voluntarios (117 [52,9 %] mujeres y 104 [47,1 %] hombres) valor que corresponde al 77,8% de la población de general de estudiantes del BGU de la UEBI. La edad de los participantes oscila entre los 14 y los 18 años (\bar{x} 16,2 \pm 1 años) y su distribución según los niveles educativos correspondió con: 91 (41,2%) de primer curso, 57 (25,8%), de segundo curso y 73 (33 %) de tercer curso. En relación a las especialidades participaron 82 (37,1%) de *Físico-Matemático*, 72 (32,6%) de *Químico-Biológico*, 61 (27,6%) de *Humanidades* y 6 (2,7%) de *Contabilidad*.

Los resultados generales de la aplicación del instrumento dentro de la UEBI se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución de los modelos de escritura.

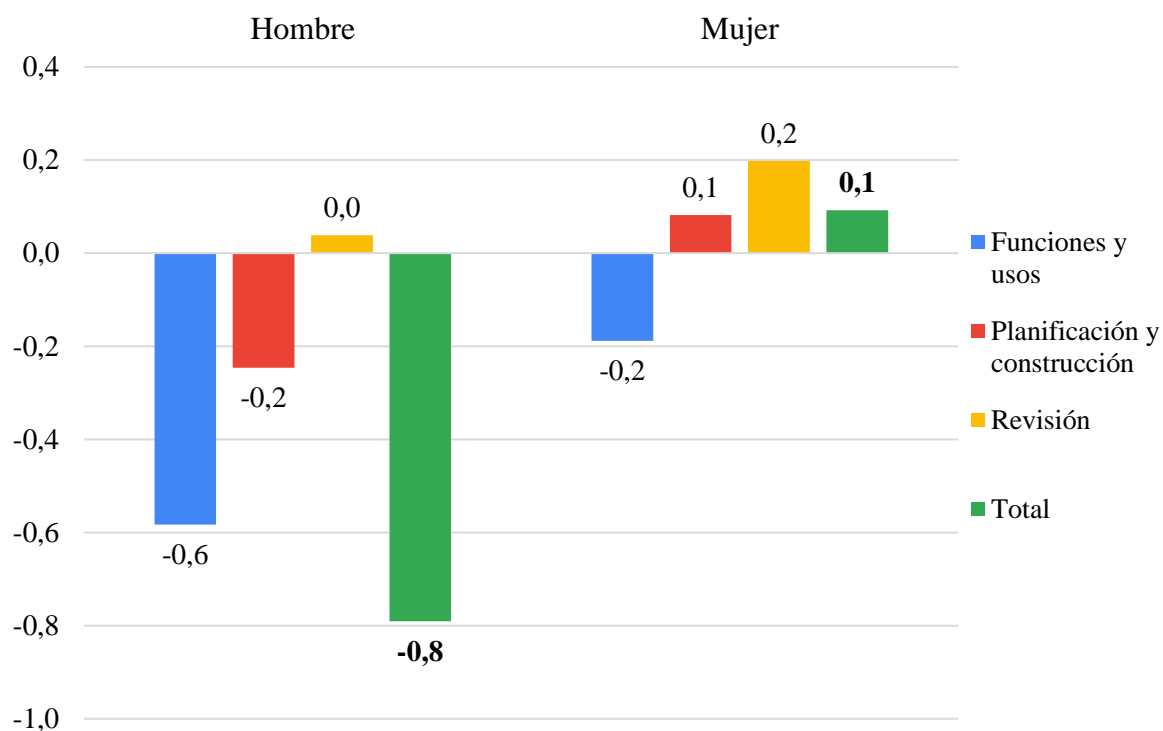
<i>Faceta</i>	<i>Puntajes</i>		
	<i>Reproductivo</i>	<i>Epistémico</i>	<i>Diferencia</i>
Funciones y usos (5 puntos)	3,8	3,4	-0,4
Planificación y construcción (5 puntos)	3,5	3,5	-0,1
Revisión (5 puntos)	3,5	3,6	0,1
<i>Total (15 puntos)</i>	10,8	10,5	-0,3

En la tabla anterior se aprecia como los modelos estudiados coexisten dentro de la muestra, con una diferencia mínima a favor del modelo *reproductivo* de la escritura (0,3 puntos) tendencia que se repite dentro de las fases a excepción de la relativa *Revisión* que resulta ser la única faceta con un resultado que sugiere una tendencia epistémica.

Ahora, en los gráficos siguientes y con el fin de contrastar de los datos obtenidos, los valores relativos al modelo *epistémico* se presentarán como positivos, mientras que los valores referentes al modelo *reproductivo* se presentarán como valores negativos. Esta distinción es puramente arbitraria y se hace con fines de ilustrar mejor nuestro resultados.

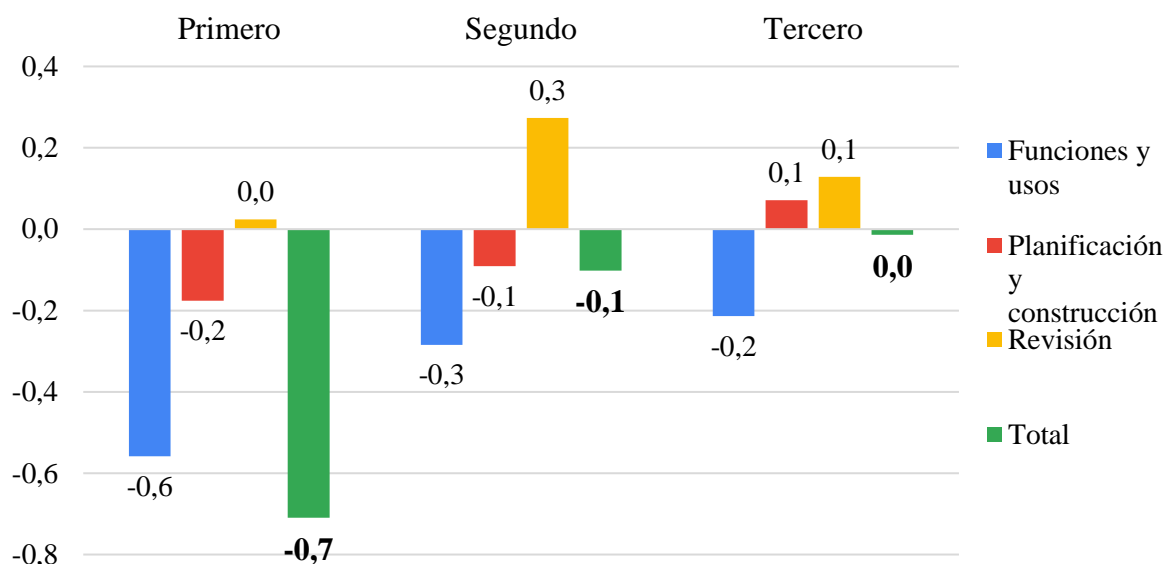
El Gráfico 1 presenta la distribución de los modelos en función del género de los participantes.

Gráfico 1. Distribución de los modelos de escritura según género.



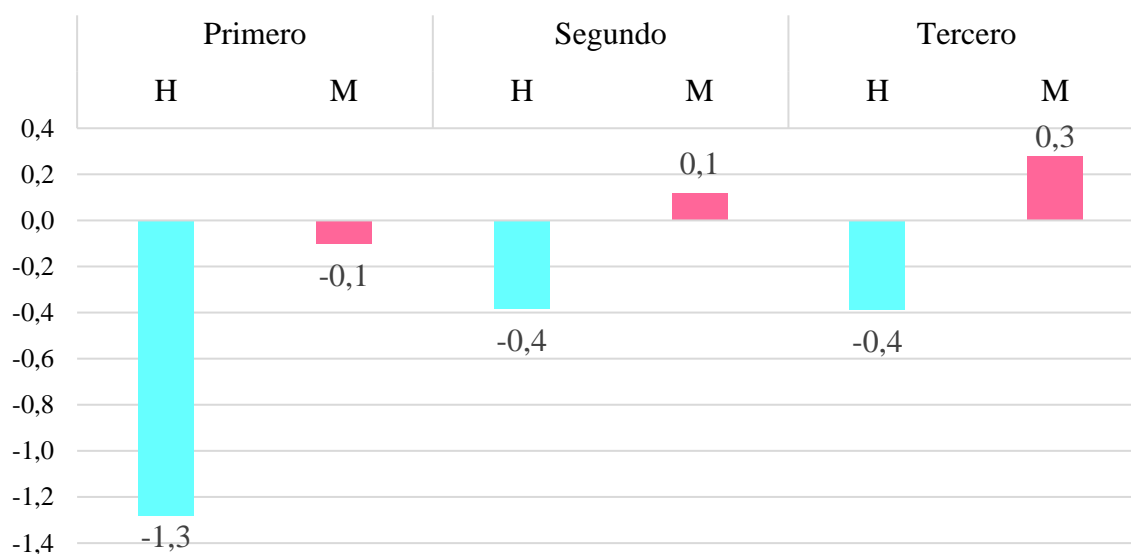
Los datos expuestos en el gráfico anterior evidencian una mayor tendencia a adoptar el modelo *epistémico* por parte del colectivo femenino. En relación a las fases, se continúa con la tendencia descrita en la Tabla 1 donde, en ambos géneros, la faceta de *Revisión* obtiene valores positivos.

Gráfico 2. Distribución de los modelos de escritura según el nivel de estudio.



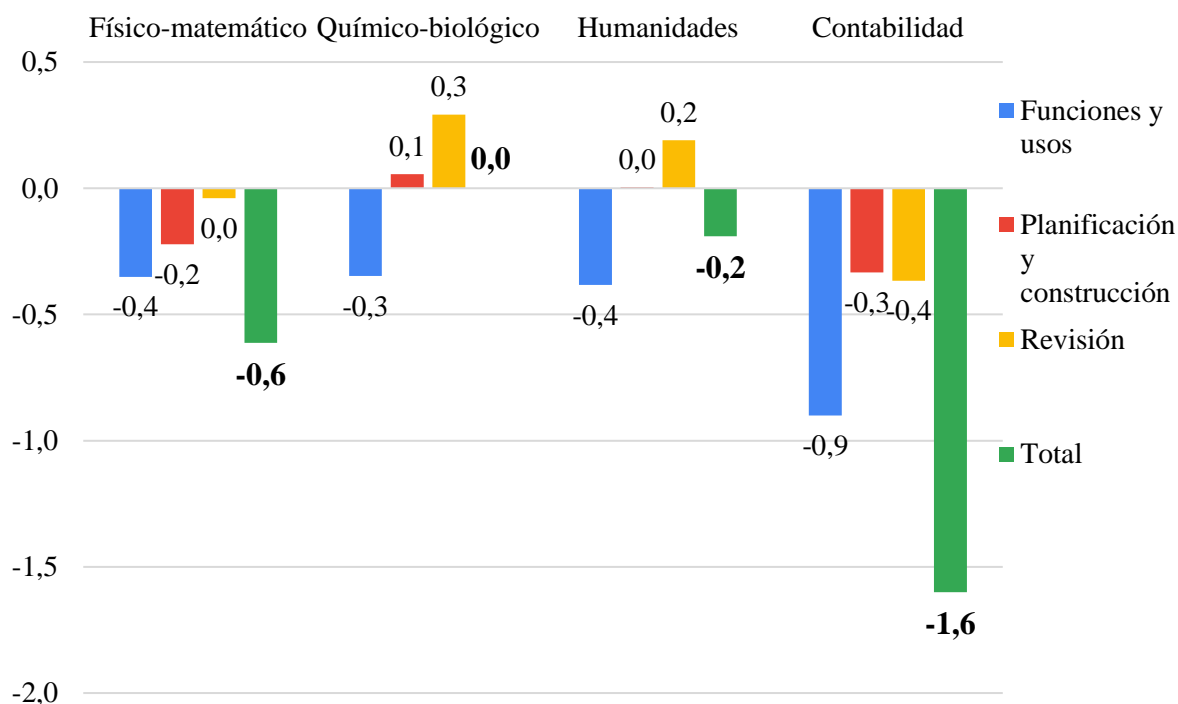
Al relacionar los resultados en función del nivel de estudio (Gráfico 2) se aprecia una tendencia a cambiar el modelo *reproductivo* (con un valor de -0,7 en el primer curso) hacia el modelo *epistémico* (con un valor de 0,0) por conforme aumenta el nivel de estudio. Una vez más, la faceta de *Revisión* obtiene valores iguales o superiores a 0.

Gráfico 3. Distribución de los modelos de escritura según curso y género.



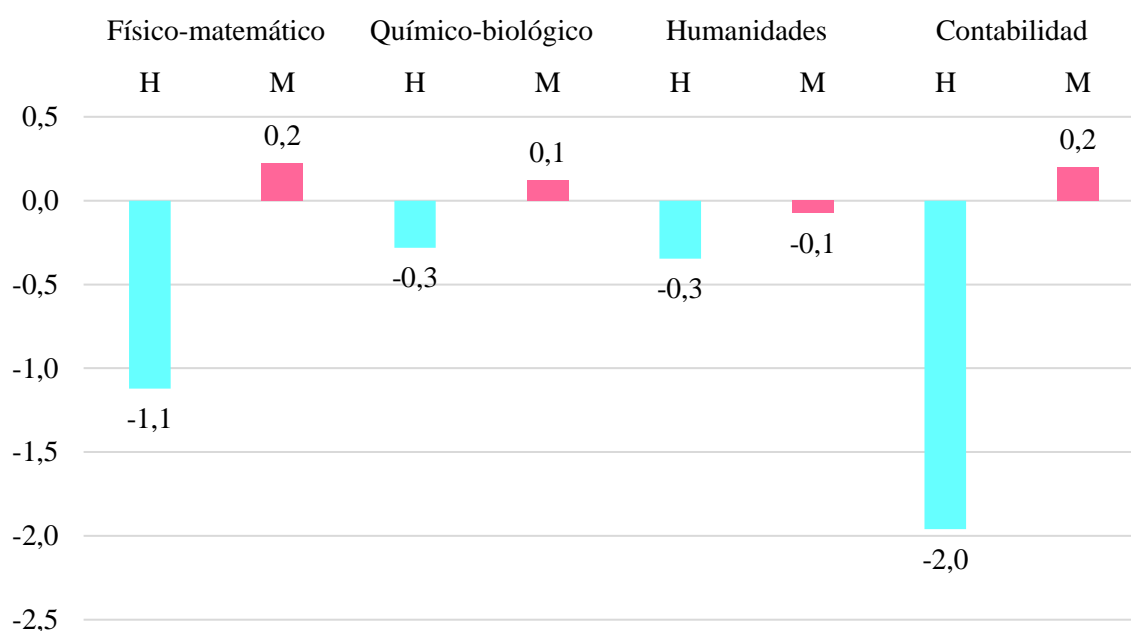
El Gráfico 3 muestra los resultados en relación con el nivel de estudio y el género, observándose que en todos los niveles de estudio las mujeres tienen una mayor afinidad por el modelo *epistémico*, observación que está en concordancia con lo expuesto anteriormente (véase Gráfico 1).

Gráfico 4. Distribución de los modelos de escritura según especialidad.



En cuanto a la distribución de los resultados según la especialidad de los participantes, en el Gráfico 4 constatamos que es la especialidad de *Químico- Biológico* la que presenta un valor de 0, observación que resulta ser contra intuitiva dado que se esperaría que sea la especialidad de *Humanidades* la que desarrolle una mayor tendencia epistémica. En contraparte, es la especialidad de *Físico- matemático* y la de *Contabilidad* las que muestran una franca preponderancia del modelo reproductivo de la escritura, tendencia que se muestra especialmente marcada en esta última especialidad.

Gráfico 5. Distribución de los modelos de escritura según especialidad y género.



Al relacionar nuestros resultados en función de la especialidad y el género (Gráfico 5) en tres de las especialidades se destaca una vez más la afinidad existente entre el colectivo femenino y el modelo epistémico, dato que coherente con lo expuesto por el Gráfico 4. En este caso llama la atención que dentro de la especialidad de *Humanidades* ambos géneros muestran valores negativos que se corresponden con un modelo *reproductivo*.

En síntesis, nuestros resultados sugieren que, dentro de la muestra recabada, coexisten los dos modelos de escritura una en función de que la mayoría de participantes han desarrollado un modelo *mixto* de la escritura (con características tanto *reproductivas* como *epistémicas*) pero con un cierto predominio de la concepción reproductiva. Así mismo, se constata que existen ciertas variables poblacionales que favorecen al desarrollo de un modelo epistémico tales como el género femenino, el nivel de estudio y la especialidad de *Químico- Biológico*.

Discusión

Este trabajo de investigación nace del interés por indagar sobre el estado de la escritura académica en las aulas del bachillerato ecuatoriano, tema que adquirió mayor visibilidad a raíz de las reformas dirigidas a mejorar la calidad de la educación superior y que pusieron de manifiesto el estado deficitario en que se encuentra la escritura estudiantil (Moya Méndez, 2019) y que, por extensión, implican a las actividades de escritura del bachillerato.

Si a esto se añade que los estudios sobre este tópico aún son escasos y parcelados a nivel nacional (véase citas de la *Introducción*) se evidencia un vacío de conocimiento en relación con las prácticas de escritura dentro de las instituciones educativas. En este sentido, el indagar sobre los modelos implícitos en relación con la escritura nos pareció un punto de partida válido y novedoso para nuestra investigación, razón por la cual este trabajo se enfocó en determinar cómo se distribuyen dichos modelos sobre la escritura dentro de una muestra de estudiantes de bachillerato de una institución de educación secundaria particular.

En primer lugar, en función de los datos recabados en nuestro trabajo y dado el alto porcentaje de participación voluntaria (véase *Resultados*), consideramos que el tamaño de la muestra recabada resultó ser lo suficientemente amplio como para considerarlos como representativos de la población (77,8%), por lo que los resultados obtenidos pueden extrapolarse a la población general en la cual se desarrolló el estudio, hecho que no deja de ser remarcable.

Seguidamente, nuestros datos sugieren que ambos modelos de escritura coexisten dentro de la población indagada, con un ligero predominio del modelo *reproductivo* (Tabla 4) la cual, probablemente, no resulta ser significativa. Por otra parte, la naturaleza de las respuestas obtenidas dentro de los componentes de los modelos (fases) sugiere que lo más común es que los sujetos desarrollen un modelo *mixto* de la escritura, con características tanto reproductivas como epistémicas. Particularmente llamativo resulta el hecho de que es la faceta de *Revisión* la que presenta, en la mayoría de los casos, una tendencia hacia lo epistémico (Gráficos 1, 2 y 4). De esto se desprende que encontrar sujetos que desarrollen un modelo “puros” de escritura resulta excepcional. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones (Ellis, Taylor y Drury, 2006; Villalón, 2010).

Al relacionar los datos obtenidos con las variables poblacionales vemos que su distribución de los modelos dentro de la muestra no es homogénea. Dicha distribución se ve condicionada principalmente por tres aspectos: a) el género, b) el nivel educativo y c) la especialidad cursada.

En relación con el género, resulta muy evidente que las mujeres tienen una mayor predisposición a desarrollar un modelo *epistémico* (Gráficos 1, 3 y 5), resultado que es muy coherente con lo descrito por Álvarez y Yáñez (2015) y Castelló y Mateos (2015) quienes registran que el género femenino tiene una mejor relación con las actividades

escritas. Otras investigaciones, también apoyan esta visión (Gambell y Hunter, 2000; Gentry, Gable y Rizza, 2002; Merisuo-Storm, 2006) siendo escasas las indagaciones que tienen resultados distintos (Shell, Colvin y Bruning, 1995).

En cuanto al nivel de estudio, los datos indican que conforme se eleva el nivel de estudio aumenta la presencia del modelo epistémico dentro de la población (Gráfico 2), principalmente dentro del colectivo femenino (Gráfico 3). Esta observación está alineada con lo obtenido por otros investigadores (Campbell, Smith y Brooker, 1998; Lavelle y Zuercher, 2001; Villalón, 2010).

Por otra parte, el resultado más llamativo de nuestro trabajo, dado lo contraintuitivo del mismo, está en relación con la distribución de los modelos de escritura según la especialidad. *A priori*, se esperaría que dentro de la especialidad de *Humanidades* se concentren la mayoría de sujetos con modelos de escritura epistémicos. Sin embargo, este papel le corresponde a la especialidad de *Químico-Biológico* que es donde la mayoría de individuos con un modelo epistémico de la escritura, seguido por la especialidad de *Humanidades* (Gráfico 4). El hallazgo está contrapuesto con trabajos precedentes (Álvarez y Yáñez, 2015; Castelló y Mateos, 2015; Pérez Abril y Rodríguez, 2013 y Villalón y Mateos, 2009) encontrándose un solo trabajo con resultados análogos (Vanegas Quizhpi, 2022), pudiendo deberse a algún tipo de particularidad institucional o local. En contraparte, son las otras especialidades (*Físico-Matemático* y *Contabilidad*) las que concentran a la mayoría de casos con un modelo *reproductivo*, hecho que podría explicarse dada la naturaleza del conocimiento que abarcan (principalmente cuantitativo) y donde las actividades de redacción están, tradicionalmente, relegadas.

Al parecer, el desarrollo de una visión *epistémica* de la escritura no es algo ni intuitivo ni común, al menos dentro del nivel estudiado (bachillerato). Más bien al contrario, parece difícil que los sujetos sean conscientes del potencial de aprendizaje que tiene la escritura, hecho que ya ha sido destacado por otros autores (Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Ellis, Taylor y Drury, 2006). Si bien alguno de los factores que intervienen en su adquisición están descritos en este trabajo, es necesario profundizar en las indagaciones sobre la temática.

Entre las limitaciones de nuestro trabajo debemos mencionar que: a) el trabajo presentado es de carácter inicial y exploratorio, b) al ser desarrollado al dentro de una institución particular (no pública y gratuita) constituye el reflejo de un estrato social en específico (medio-alto), situación que probablemente estaría influyendo en los resultados;

y, c) las observaciones aquí expuestas son el resultado de la aplicación de un solo instrumento que, si bien es válido, eficiente y útil, solo da cuenta de la “subjetividad” de los participantes, por lo que debería complementarse con otros estudios como, por ejemplo, mediante visitas áulicas, entrevistas en profundidad y/o análisis de los textos estudiantiles.

Consideramos que, a futuro de considerarse diversificar la línea de investigación a fin de afinar el instrumento y someterlo a un proceso de validación que incluya la determinación de la validez de contenido (Coeficiente B de Aiken) y de la confiabilidad (Alfa de Cronbach). En este mismo sentido, se podría replicar el trabajo dentro de otras instituciones a fin de aplicar otro tipo de análisis y realizar comparaciones.

4. CONCLUSIONES

Tras cumplir con las diferentes etapas de esta investigación podemos generar las siguientes conclusiones las cuales se restringen exclusivamente al contexto y población estudiados:

1. El cuestionario construido y empleado para la indagación resulto ser útil y pertinente.
2. A nivel poblacional, ambos modelos de la escritura (*reproductivo* y *epistémico*) coexisten, existiendo una preponderancia leve a favor del modelo *reproductivo*.
3. A nivel individual, lo más frecuente es que los sujetos conciban a la escritura con un modelo *mixto*.
4. Existe una mayor predisposición a desarrollar un modelo *epistémico* en función del género femenino, observación que se refuerza con el análisis bivariado
5. El aumento del nivel educativo tiene una relación directa con el aumento de la presencia del modelo *epistémico* de la escritura.
6. La especialidad *Químico-Biológico* es la especialidad que concentra la mayor cantidad de sujetos con tendencia a desarrollar un modelo *epistémico* de la escritura.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, M., & Yániz Álvarez de Eulate, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Atkinson, L. (2002). Confiar en los propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos). En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 67-89). Barcelona: Octaedro.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*. México: Paidós.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (Eds.). (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Cambridge monographs and texts in applied psycholinguistics. Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (Vol. 2, pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boscolo, P., Arfé B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study. *Studies in Higher Education*, 32, 419-438. <https://doi.org/10.1080/03075070701476092>
- Campbell, J., Smith, D. y Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36(4), 449-469. <https://doi.org/10.1023/A:1003451627898>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105–136. Disponible en <http://hdl.handle.net/11162/106910>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Disponible en shorturl.at/cfEP2
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in-activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. In *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp.177-200). Disponible en <https://brill.com/view/book/edcoll/9781780523873/B9781780523873-s011.xml>
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*. 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CACES], (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Ecuador Disponible en: https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf
- Ellis, R. A., Taylor, C. y Drury, H. (2006). University student conceptions of learning science through writing. *Australian journal of education*, 50(1), 6, 6- 28. <https://doi.org/10.1177/000494410605000102>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365 - 387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Gambell, T. y Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689–719. <https://doi.org/10.1080/00220270050116941>
- Gentry, M., Gable, R.K. y Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classrooms activities: Are there grade level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.539>
- González Rodríguez, N. A. (2018). El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.158>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hounsell, D. (1984). Essay planning and essay writing. *Higher Education Research and Development*, 3(1), 13-31. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220 - 245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (3), 489-499. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391. <https://doi.org/10.1348/000709902320634564>
- Levin, T., & Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34, 227-278. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-6929-x>
- Lonka, K. (1996). *The writing process questionnaire*. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki.
- López Gil, K. S. y Molina Natera, V. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>

- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 11-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Mestanza Páez, R. C., Méndez Puga, A. M., Vargas-Garduño, M. D. L. y Palacios Salas, P. (2018). *Importancia de la reflexión metacognitiva para mejorar la escritura académica*. III Congreso. Ciencia, sociedad e investigación universitaria. Disponible en <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2698>.
- Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: the development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Moreno Pineda, V. A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 19-40. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/0121-053X-clin-32-19.pdf>
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *Islas. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 61(194), 173-185. Disponible en <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *Islas. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 61 (194), 173-185. Disponible en <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. Disponible en <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Navarro, F. y Mora Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3) 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Pérez Abril, M. y Rodríguez Manzano, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17

- universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160.
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. In *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 19-31). Brill. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Riera, G., Cordero, G. y Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Revista Pucará*, (25), 223-242. Disponible en <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>
- Rodas Brosam, E. y Colombo, L. (2018). Grupos de escritura en el Ecuador para el apoyo a académicos en su camino a la publicación. *Revista Pucará*, (29), 147-167. <https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Rodas Brosam, E., Colombo, L., Calle, M. D. y Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5–15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. 204 Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Russell, D. R. y Cortés, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities? In *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 1-17). Brill. https://doi.org/10.1163/9781780523873_002
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., y Sola, G. (2006). The mind is not a black box: children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., y Pozo, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*. 17(2), 101-114.

- Shell, D. F., Colvin, C. y Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade, level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386>
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In *The Cambridge handbook of literacy*. (pp.112-133). Disponible en: shorturl.at/wJW47
- Tomasello, M., Kruger, A., y Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (Eds.). (2012). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice (Vol. 7)*. Springer Science & Business Media.
- Vanegas Quizhpi, O. S. (2022a). *Las concepciones sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid / Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711_villalon_ruth.pdf?sequ
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Villavicencio, M. y Molina, É. (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana. *Acción Pedagógica*, 26(1), 88-95. Disponible en <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/122>
- White, M. J. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary educational psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Zambrano Alcívar, J. y Tejeda Díaz, R. (2020). Estudio diagnóstico sobre la habilidad de escritura académica en el nivel tecnológico superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8(2), 129-144. <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3276>