



ISBN: 978-607-02-9096-1

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Gerardo Hernández Rojas (2017)

“Las creencias de escritura en estudiantes de distintas
comunidades académicas”

en *La lectura y la escritura en la educación en México.*

*Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y
perspectivas de futuro,*

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado
(coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 61-83.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunicades académicas*

Gerardo Hernández Rojas

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la composición escrita que se han llevado a cabo desde la perspectiva psicológica en las últimas décadas han logrado desarrollar un campo de investigación bien establecido. Desde la perspectiva cognitivo-constructivista a partir de la década de los ochenta y, posteriormente, desde las posturas comunicativa y sociocultural en los noventa y lo que va del siglo XXI. Se han generado modelos teóricos y propuestas explicativas robustas y de gran potencial heurístico (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Hernández, 2005).

Dentro del campo, los aspectos más investigados de la composición escrita desde la mirada cognitivo-constructivista corresponden a sus dimensiones procesuales y procedimentales, lo que ha conducido a conceptualizarla como una actividad cognitiva-compleja, autorregulada y de solución de problemas (Graham y Perin, 2007). Dentro de esta perspectiva teórica, los trabajos más influyentes en las últimas tres décadas fueron sin duda los del grupo de los estadounidenses Hayes y Flower (Hayes, 1996) y de los canadienses Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1987). Los investigadores del primer grupo influyeron en gran medida en la perspectiva que se ha seguido durante varios años y contribuyeron a definir el modo del estudio sistemático de la identificación y caracterización de los procesos de planificación, textualización y revisión (y su interacción recursiva); se han estudiado principalmente con alumnos universi-

* Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de PAPIIT DGAPA, de la UNAM, Proyecto IN304814.

tarios. Del segundo grupo son de destacarse los trabajos no menos influyentes que condujeron a la identificación de los modelos de los escritores novatos (el modelo de “decir el conocimiento”, DC) y de los expertos (el modelo de “transformar el conocimiento”, TC), los cuales también originaron una importante cantidad heurística e inspiraron múltiples propuestas educativas.

Por otro lado, desde la óptica sociocultural se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar los aspectos sociofuncionales 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 a la abundancia de trabajos de investigación generada por las posturas teóricas mencionadas, aún existen evidentes carencias y lados opacos en el campo. Por ejemplo, uno de los aspectos menos explorado 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 éstas pueden tener en las actividades de escritura de las personas. Otro ejemplo es la poca claridad que se tiene en torno al conocimiento de los modos de escritura académica que subyacen en las distintas comunidades letradas en las disciplinas académico-científicas; en este caso, se suele insistir *a priori* en la existencia de diferencias pero todavía se tiene un cuadro poco claro sobre en qué difieren los modos de escritura académica y sobre todo se desconoce cómo es que estas diferencias han tenido lugar y qué factores influyen en su constitución.

LAS CREENCIAS Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

El estudio de las creencias goza de una amplia tradición en el campo de la psicología social. También en el ámbito educativo ha venido creciendo el interés por estudiar su influencia en las conductas académicas. Podemos definir las creencias como representaciones no necesariamente conscientes sino tácitas que las personas mantienen sobre algún objeto, proceso o temática determinada. Estas

creencias asumen dos características funcionales: a) por un lado, actúan como filtros a través de los cuales las personas logran una cierta “mirada” del mundo, y b) por otro, juegan un cierto papel causal en la toma de decisiones y la realización de determinadas actividades.

Para el estudio de las creencias se identifican dos líneas de investigación. Desde hace algunos años, se ha desarrollado una línea de espectro generalista que pretende abarcar temas amplios tales como el estudio de las creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997), creencias sobre el aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2007), etc. Asimismo, de forma más reciente ha surgido el interés por estudiar las creencias circunscritas en ámbitos específicos, como la lectura (Schraw y Bruning, 1996), la escritura (White y Bruning, 2005) y los textos (Hernández, 2006).

Otros autores consideran que las creencias implícitas no actúan de forma aislada, sino que se agrupan en constelaciones. Algunos autores, en este sentido, han utilizado términos como modelos conceptuales (por ejemplo, Schraw y Bruning, 1996, y Hernández, 2006) o bien teorías implícitas para referirse a esta cuestión (Hernández, 2008, 2012). Las teorías implícitas¹ se pueden definir como el conglomerado de creencias que poseen las personas sobre un dominio de la realidad y que asumen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales, pero también consecuencia de un conocimiento culturalmente compartido al participar en ciertas comunidades de práctica (por extensión: comunidades académico-culturales), b) son de naturaleza implícita en el sentido de no ser completamente conscientes, c) mantienen una cierta “consistencia” interna, y d) influyen en las acciones que los sujetos realizan (Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2007; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

1 La noción de teoría implícita tiene un significado parecido al concepto de “modelo cultural” propuesto tanto por Cole (1999) como por Gee (1997), aunque estos autores de procedencia sociocultural neovygotskiana, enfatizan más el componente cultural compartido y menos el personal-experiencial.

No cabe duda de que los autores pioneros en el estudio de los modelos conceptuales o creencias de escritura fueron los del grupo de Nebraska dirigido por G. Schraw y R. Bruning. Estos autores, en realidad, iniciaron sus trabajos en la década de los noventa del siglo anterior en el dominio de la lectura (Schraw y Bruning, 1996), y basaron sus ideas en los trabajos de Bogdan y Straw (1990), así como de Rosenblatt (2002), entre otros. El modo de abordaje que hicieron en el campo de la lectura fue continuado en el dominio de las creencias de la escritura dado que utilizaron la misma aproximación metodológica y los mismos presupuestos teóricos. Su trabajo ha sido elaborado principalmente con cuestionarios estructurados tipo escalas y con estudiantes universitarios. De sus investigaciones debe reconocerse la aportación de haber logrado identificar los dos tipos de creencias que sostienen los alumnos: las transmisionales y las transaccionales (Bruning, Dempsey, Kauffman y Zumbrunn, 2011 y Perry, 2011).

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 simplemente “reproduce” la información conseguida. En consecuencia se asume que la implicación del escritor en las dimensiones cognitiva y afectiva es 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 así va más allá de la información conocida previamente. En tal sentido, se supone que el escritor que tiene una creencia transaccional se involucrará cognitiva y afectivamente en mayor medida cuando escribe un texto.

A la anterior distinción de los dos tipos de creencias hay que añadirle dos acotaciones. La primera, que se refiere a que entre am-

bos tipos de creencia existe una diferencia de complejidad, de modo que las creencias transaccionales son de mayor elaboración cognitiva que las transmisionales. Probablemente esta mayor complejidad cognitiva y dinamismo de las creencias del primer tipo pudiera extenderse hacia una mayor toma de conciencia, pero no existe una evidencia tan clara en esta dirección.

La segunda es su relación directa con los modelos de “decir el conocimiento” (DC) y “transformación del conocimiento” (TC) propuestos por Bereiter y Scardamalia 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 sus trabajos desarrollados, White y Bruning (2005) encontraron, por medio de un instrumento psicométrico (Inventario de Creencias de Escritura), que en la población universitaria fue posible identificar los dos tipos de creencias. De igual manera demostraron 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 demostrar por ejemplo que los estudiantes que tenían creencias transmisionales producían textos escritos de baja calidad, mientras que los estudiantes que asumían creencias transaccionales escribían textos de una calidad superior a la de los primeros.

AMPLIANDO EL CAMPO

Algunos autores, provenientes de distintas latitudes y líneas de investigación, se han aproximado con mayor o menor cercanía al marco referencial apenas descrito, al estudiar diferentes aspectos asociados con el campo de la problemática de las representaciones implícitas de la escritura, ya sea en la infancia (Scheuer, De la Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello y Baccalá, 2007), la adolescencia o la adultez

(Castelló, 2000; Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita y Luna, 2011; Villalón y Mateos, 2009).

En nuestro contexto, en cambio, las cosas han sido diferentes. Son muy pocos los trabajos que se han desarrollado en esta misma dirección. Tratando de contribuir a subsanar estas carencias, nuestro grupo (el Seminario de Investigación en Literacidad Académica, SILA), ha realizado algunos esfuerzos para coadyuvar a esclarecer algunos puntos relativos a este campo de investigación en ciernes.

En un trabajo inicial, por ejemplo, encontramos resultados parecidos a los obtenidos por White y Bruning (2005), pero con una muestra más pequeña y utilizando una metodología cualitativa, con la intención de lograr mayor profundidad en los hallazgos (Hernández, 2006); además, interesó ampliar las coordenadas del estudio de las configuraciones de creencias o teorías implícitas en un doble sentido. Por un lado, se quiso indagar qué papel jugaban las condiciones de distinto nivel de escolaridad en las teorías implícitas y también se contempló el estudio de las posibles diferencias entre comunidades académicas de distinta procedencia (Hernández, 2006, 2012; Hernández y Rodríguez, 2013).

La dimensión nivel de escolaridad. El primer trabajo que intentó abordar el estudio de las teorías implícitas de escritura con muestras de distinto nivel de escolaridad, contempló los niveles de secundaria (tercer grado), bachillerato (tercer grado/quinto semestre) y universidad (quinto semestre). Este trabajo trató de indagar, en primer término, qué tipo y naturaleza de teoría implícita (TI) era la predominante en cada nivel, y en segundo lugar qué relación tenían las teorías implícitas encontradas en las actividades de escritura realizadas por los alumnos. Con esta doble intención se utilizaron dos estrategias metodológicas: por un lado, las entrevistas semiestructuradas y, por otro, los reportes de pensamiento en voz alta² (PVA) luego de realizar una tarea de escritura.

2 El reporte de pensamiento en voz alta (PVA) consistía en solicitar a los alumnos que desarrollaban la tarea de escritura una verbalización *on line* de sus pensamientos y toma de decisiones que llevaban a cabo mientras realizaban dicha tarea. Los reportes PVA se grabaron y analizaron en "unidades de emisión con sentido", cuyos resultados generales se presentan más adelante (Afflerbach, 2000; Green y Gilhooly, 1996).

Sin buscar presentar detalles innecesarios para los fines de este documento (el lector puede revisar las fuentes citadas para profundizar al respecto) y centrándonos sólo en las diferencias más aparentes entre los estudiantes de secundaria, de bachillerato y los universitarios procedentes de la carrera de Letras Hispánicas (LH), se encontraron resultados por demás interesantes.

La totalidad de los estudiantes de secundaria evidenciaron una TI en la que la composición escrita se concibe como un acto de escribir “lo que se sabe o se conoce”. Entienden que la principal función de escribir es actuar de modo transmisivo y unidireccional; es decir, ellos parecen entender la escritura como una actividad de “vaciado” informativo más que comunicativo-retórico, en la que poco parece importar el destinatario o el propósito. Por tanto, para estos estudiantes escribir es sólo una actividad transmisivo-reproductiva que depende en gran medida de que el escritor sepa moverse esencialmente en lo que se ha denominado el “espacio del tema” (escribir es sólo un problema de “saber informar” o “saber decir” a través de un texto). Además no se tiene claridad respecto a la función social de la escritura (véase la tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de teorías implícitas en las muestras estudiadas (fragmentos de la entrevista semiestructurada)

Teorías implícitas de escritura
<p>Teoría transmisiva</p> <p>Daniela (13 años 10 meses) (secundaria): —¿Qué piensas qué es escribir o redactar textos? — <i>Es dar ideas, expresarlas para que alguien más las lea y sepa lo que piensas.</i> — Explicame más.</p> <p>— <i>Si sabes algo de un tema, ponerlo, explicárselo a quien lo va a leer y para que el que lo lea sepa más de ese tema y ya no tenga dudas.</i></p>
<p>Teoría preconstructiva</p> <p>Jonathan (17 años 5 meses) (bachillerato): —¿En qué consiste la composición o redacción de un texto?</p> <p>— <i>La composición de un texto es dar a conocer tu conocimiento o lo que has aprendido tratando de que alguien más lo vea desde tu punto de vista, que sepan tu objetivo.</i></p>
<p>Teoría reflexivo-constructiva</p> <p>Diana (22 años 1 mes) (Literatura y LH): —¿Qué es escribir textos? ¿En qué consiste?</p> <p>— <i>Es organizar un discurso escrito de tal manera que pueda ser comprensible para ciertas personas a las que se dirige y además debe tener un objetivo determinado, con un tema ya predispuesto a trabajar.</i></p>

Por su parte, los estudiantes de bachillerato mostraron ciertas diferencias respecto al grupo anterior, aunque también similitudes. Con una diferencia de grado, en los más adelantados, se empieza a comprender de forma incipiente que la escritura sirve para ciertos propósitos comunicativos y conseguir los fines pragmáticos intentados, sin llegar a trabajar esta idea de manera eficiente. Siguen preocupados principalmente por el espacio temático. En tal sentido, algunos estudiantes de este nivel manifiestan la emergencia de una TI que les es principalmente preconstructiva, aunque a decir verdad otros (la mayoría) continúan sosteniendo una TI transmisiva como la que ostentan los estudiantes de secundaria.

Por el contrario, la mayoría de los estudiantes de LH manifestaron tener una TI basada en la consideración simultánea de los dos espacios “del tema” y “retórico”, y escribir reflexiva y constructivamente con base en ellos y en su posible interacción, aunque haciendo más hincapié en el segundo de los espacios porque lo que buscan no es sólo informar, sino sobre todo comunicar para conseguir algo. Así, en su concepción de la escritura cobra mayor importancia el papel de los factores relacionados con el porqué (el propósito), el para quién (el lector posible) y el cómo (género y planificación de la textualización) escribir. Adicionalmente, se destaca la función social de la composición escrita. El grado de dificultad del proceso se atribuye al conocimiento sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se da un mayor reconocimiento al papel de la reflexión de lo que se sabe y a la importancia de consultar varias fuentes.

Como el lector se habrá percatado, los resultados ciertamente parecen instalarse, por un lado, dentro de un continuo cuyos polos serían los modelos de DC y TC descritos por Bereiter y Scardamalia (1987) y Scardamalia y Bereiter (1992), y, por otro, coinciden también en lo esencial con los hallazgos encontrados por White y Bruning (2005) respecto a las creencias transmisionales y transaccionales. La diferencia de nuestro estudio, sin embargo, radica en que, a diferencia de los autores de Nebraska, contemplamos tres ciclos educativos diferentes; encontramos una predominancia diferencial de las teorías implícitas (TI) en cada uno de ellos: en el grupo de menor escolaridad predomina una TI transmisivo-reproductiva; en el grupo

de bachillerato aún prevalece la TI transmisiva-reproductiva, pero empieza a emerger una TI preconstructiva, y finalmente en el grupo universitario de LH en su mayoría se asume una TI de tipo reflexivo-constructiva (resultados similares se encontraron en otro contexto, véase Villalón y Mateos, 2009).

Pero además interesó estudiar cómo las TI de cada grupo se relacionan con las habilidades compositivas de los estudiantes de ambos grupos por medio de la realización de una tarea de escritura que planteaba una demanda retórica comunicativa compleja, la cual exigía modificar de forma significativa la información de un texto-fuente previamente consultado.

Por medio de esta tarea, cuya ejecución fue estudiada a través de reportes de PVA, se encontró que los estudiantes de secundaria (véase la tabla 1) tuvieron un desempeño autorregulador poco satisfactorio (escasa actividad de planificación y revisión local o global de ella) y, sobre todo, escribían casi sin buscar satisfacer las demandas de la nueva situación comunicativa-retórica que planteaba la tarea, puesto que consideraban escasamente las variables retóricas de destinatario, propósito, organización, etc. Por lo que se refiere a la textualización, estos estudiantes escribían de manera esencialmente reproductiva; es decir, sus textos apenas parafraseaban lo que el texto original presentaba, de modo que su composición se asemejó más a un resumen sin lograr satisfacer apropiadamente la demanda de la tarea planteada.

Diferencias de grado se encontraron entre los de secundaria y los de bachillerato, particularmente en lo que se refiere al trabajo de textualización, puesto que estos últimos fueron superiores a los primeros en todos los rubros de escritura constructiva y en la escritura reproductiva que los llevan a confeccionar, no obstante resúmenes más enriquecidos; empero, si el lector es buen observador, se dará cuenta en la tabla 2 que entre unos y otros se mantiene casi la misma proporción de escritura reproductiva y constructiva en las emisiones de sus protocolos. Vale la pena mencionar dos diferencias a favor de los de bachillerato: a) empiezan a despuntar aspectos tales como estilo, consideración del propósito y consideración del destinatario por lo que a la textualización se refiere, y b) parecen realizar una mayor cantidad

de revisiones en sus composiciones, especialmente en lo que corresponde a las de tipo local (asociadas con autocorrecciones *on line*).

En forma cualitativamente diferente, los estudiantes de LH atendieron la demanda de escritura del texto en forma más estratégica. Por un lado, presentaron más verbalizaciones sobre la planificación del texto que atendía con mayor rigor las variables retóricas de destinatario, propósito, organización, etc. Su textualización se caracterizó por ser más constructiva y se apegaba a lo planificado y a la demanda planteada, de modo que lograron crear composiciones más originales desapegadas del texto original dado que cambiaban distintos aspectos: el estilo, la organización estructural, reelaboración de su discurso, etc. (compárese los totales de la escritura constructiva *vs.* la reproductiva en el tabla 1). Por último, reportaron realizar una cantidad superior de revisiones de tipo local (mientras se escribe) y global (aplicada sobre el texto completo) a los estudiantes de los niveles inferiores.

Tabla 2. Enunciados promedio con sentido de los reportes de PVA relacionados con los procesos y distintos aspectos de la actividad de escritura

Procesos de la composición	Secundaria	Bachillerato	Letras Hispánicas
Planificación			
- Destinatario	0.33	0.16	1.00
- Organización del texto	0.00	0.00	3.50
- Adecuación del discurso	0.16	0.16	1.33
- Propósito	0.00	0.16	2.16
Textualización			
- Escritura reproductiva	8.16	14.33	5.83
- Escritura constructiva			
• De resumen	1.16	2.50	1.32
• Simplificación del discurso	1.83	2.33	2.83
• Estilo	0.00	1.16	3.66
• Organización	1.83	1.00	6.83
• Considerar al destinatario	2.83	5.00	6.66
• Considerar el propósito	0.00	1.33	2.66
• Total	7.65	13.32	23.96

Tabla 2 (continuación)

Procesos de la composición	Secundaria	Bachillerato	Letras Hispánicas
Revisión			
-De tipo local			
• Lectura de revisión	0.16	2.33	5.33
• Corrección de errores	0.00	1.00	5.16
-De tipo global			
• Lectura de revisión	0.00	0.33	2.53
• Corrección de errores	0.00	0.33	2.50

Se analizaron también las producciones elaboradas por los estudiantes de los tres ciclos, y se hallaron resultados que confirman lo que ellos reportaron en los protocolos de PVA. Sin entrar en detalles, las producciones fueron evaluadas, entre otras cosas, por medio de una matriz de verificación (rúbrica de 3 puntos) que consideraba varios indicadores: a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD), b) adecuación del discurso para atender la demanda solicitada (AD), c) valor informativo del texto (VI), d) exposición del propósito (EP), e) rearrreglos en la organización estructural en el texto (RT), y f) grado de progresión temática de las ideas en la composición escrita (PT). Como puede observarse en la tabla 3, los escritos de los estudiantes de secundaria y bachillerato estuvieron por debajo de las de los estudiantes de LH (aunque entre estos últimos también hubo diferencias a favor de los mayores), de modo que parece confirmarse la idea de que según la TI de escritura que se posea, la actividad de escritura frente a una tarea compleja de composición adquiere matices diferentes.

Tabla 3. Promedios de los puntajes según los indicadores de la rúbrica

Grupos	CD	AD	VI	EP	RT	PT
Secundaria	0.66	1.00	0.83	0.66	0.66	0.83
Bachillerato	1.50	1.16	1.33	1.33	1.50	1.50
Letras	2.50	2.33	2.50	2.16	2.50	2.83

Nota. La calificación máxima en cada casilla es de 3.

Diferencias entre comunidades escolares. Igualmente ha sido de interés estudiar las diferencias entre las distintas comunidades escolares. Ya, de hecho, las diferencias de escolaridad, traen implícitamente aparejada *una procedencia de comunidad distinta*, pero ahora importó sobre todo indagar las diferencias entre comunidades universitarias siguiendo el discurso del enfoque de la literacidad académica (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005; Parodi, 2010).

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 (Becher, 2001). En cada cultura académica-disciplinar particular, las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico, como productora de conocimiento). Sin las prácticas comunicativas, no habría intercambio entre los miembros de la comunidad académica y tampoco desarrollo en ella misma. En este sentido, todo miembro de una cultura académica que intente pertenecer a ella 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 los últimos años, algunos autores se han preocupado por estudiar las actividades de lectura y escritura que cada cultura académico-disciplinar desarrolla desde la perspectiva de la literacidad académica. Por literacidad académica se entiende el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas; es decir, cada comunidad tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005).

Con base en lo anterior, se considera que la actividad de escritura constituye una herramienta de trabajo de incuestionable valor para todos los profesionales en sus distintas comunidades académico-disciplinares. Pero su naturaleza y características dependerán en gran medida de varias cuestiones: de los tipos de usos legitimados de escritura; de los tipos de tradiciones y costumbres de cultura escrita que predominen (por ejemplo: géneros, tipos de textos) y que están

directamente relacionadas con las experiencias curriculares reales; del instrumental y recursos relacionados con la escritura (estilos de escritura, “lenguajes de diseño”, etc.) 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). En tal sentido, es probable que dentro de cada comunidad académico-disciplinar se gesten o refuercen determinados tipos de creencias o TI de la escritura, dado que, como se señalaba al principio del capítulo, éstas tienen una génesis no sólo individual, sino también social y además porque su ocurrencia siempre es situada.

Con la intención de indagar los tipos de TI hemos desarrollado algunos trabajos con metodologías distintas a las antes descritas para tratar de estudiar en términos de en qué se diferencian y cómo se particularizan en las distintas comunidades discursivo-disciplinares.

Un trabajo inicial en este sentido fue el desarrollado con entrevistas semiestructuradas que trató de indagar las diferencias de TI entre estudiantes de dos comunidades disciplinares: Química y Letras Hispánicas (LH), ambos de quinto semestre (Hernández, 2012). En dicho trabajo, se demostró que en los estudiantes de LH hay una mayor presencia de la TI reflexivo-constructiva, mientras que en los alumnos de Química predomina una TI de corte preconstructiva situada a medio camino entre la TI anterior y la reproductivo-transmisiva de la que se habló en una sección anterior (aunque algunos estudiantes de Química presentaron también una TI reflexivo-constructiva).

Además, nuevamente se puso de manifiesto, al estudiar de forma minuciosa la escritura de los participantes de cada comunidad por medio de los reportes de PVA, una coherencia entre cada una de las TI y las actividades estratégicas de escritura, lo que nos permitió confirmar que los estudiantes se aproximan a la tarea de escribir a partir del tipo de TI que poseen. También quedó al descubierto en el análisis de los productos de composición escrita (que solicitaban una composición original más allá de la información consultada), puesto que los textos escritos de los estudiantes que asumieron una TI preconstructiva (los de Química) no se despegaban del texto fuen-

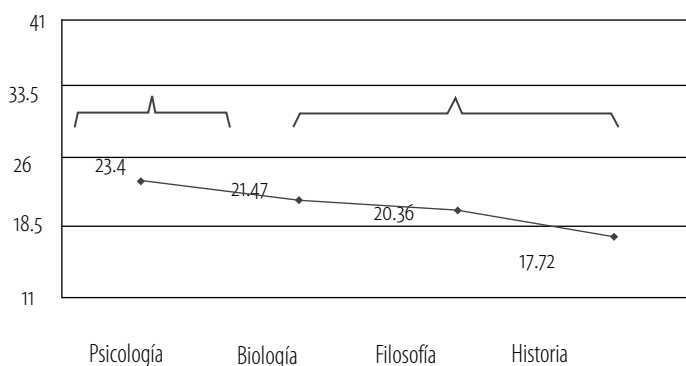
te y eran elaborados como si fueran resúmenes y no como composiciones de escritura con mayor originalidad, lo cual sí ocurrió con los estudiantes de LH, quienes produjeron textos que transformaban de modo evidente la información consultada en el texto original. En cambio, cuando se les solicitó la elaboración de resúmenes escritos éstos fueron elaborados con mayor eficacia reproductiva por los estudiantes de Química que por los estudiantes de LH, al contener un mejor compendio de la información considerada “como importante” del texto fuente,³ una mayor preservación de su superestructura y un índice menor de constructividad o de enriquecimiento autoral (Hernández, 2006).

En un estudio más reciente, que aquí se publica por vez primera, se decidió estudiar las creencias en otras poblaciones provenientes de distintas comunidades disciplinarias, dentro de las que se encuentran muestras de alumnos de bachillerato (n= 50), así como las carreras de Filosofía (n= 49), (Humanidades), Historia y Psicología (n= 44 y n= 51, respectivamente) (Ciencias Sociales) y Biología (n= 51) (Ciencias Naturales). Para este efecto, se desarrolló un Cuestionario de Creencias sobre Escritura Académica⁴ que contemplaba el estudio de las creencias reproductivo-transmisionales y constructivo-transaccionales basadas en el trabajo de White y Bruning (2005), pero enriqueciéndolo al considerar también aspectos procesuales (planeación, supervisión de la escritura y revisión).

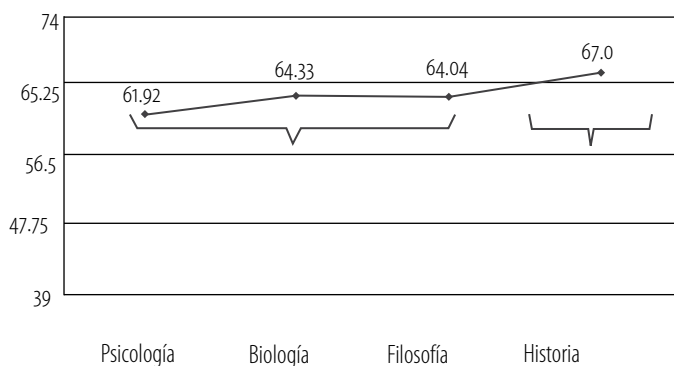
- 3 Para la elaboración del resumen, los estudiantes partieron de un texto fuente, analizado estructuralmente identificando la oración tópica, y las de primero y segundo nivel de importancia (además, se hizo una validación de jueces). El contenido de un buen resumen debería recuperar los enunciados que contenían estos elementos estructurales de modo que su calificación máxima era de 19 puntos. Pues bien, los estudiantes de Química obtuvieron una calificación promedio de 15.16, mientras que los de LH lograron obtener un puntaje de 13.58.
- 4 El cuestionario consta de 24 ítems. Su construcción se basó en una versión preliminar (Cuestionario de Alumnos de Literacidad Académica, CALA) que fue validado por expertos y confiable en pilotesos previos (con índices de Alfa de Cronbach para las dos escalas superiores al 0.70, que se considera suficiente para propósitos investigativos). Vale la pena añadir, de paso, que la versión preliminar de la que se está hablando permitió encontrar resultados similares a los reportados en los párrafos siguientes en el texto, con una muestra de 174 estudiantes de Psicología procedentes de primero, tercero, quinto, séptimo y noveno semestres con quienes se observó que tenían, en términos generales, un perfil de creencias que se asemejaba al transmisional medio y transaccional medio ya citado (aunque con ciertas diferencias entre los semestres) (véase Hernández, Rodríguez, Sánchez y Añorve, 2012).

Para el análisis, se decidió establecer rangos en tres niveles para cada uno de los dos tipos de creencias, a saber: alto, medio y bajo.⁵ Y en este sentido se identificó que, frente a este tipo de instrumentos, los estudiantes de cada comunidad asumen varias creencias simultáneamente estableciendo un cierto “perfil de creencias” (Martín, Pozo, Pérez, Mateos y Martín, 2011) (véase las gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Creencias reproductivo-transmisionales de escritura académica



Gráfica 2. Creencias constructivo-transaccionales de escritura académica



5 Los rangos para las creencias transmisionales fueron: bajo 11.0-21.9, medio 22.0-32.9 y alto 33.0-43.9. Para las creencias transaccionales: bajo 39.0-51.9, medio 52.0-64.9 y alto 65.0-77.9.

Los resultados demostraron, de manera similar a lo que se ha descrito en un estudio anterior, que los perfiles de creencias toman distintos matices dependiendo de la comunidad académico-disciplinar de donde se provienen.⁶ Así, por ejemplo (véase las gráficas 1 y 2), los de Psicología manifestaron un perfil de creencias “transmisional medio-transaccional medio”, los estudiantes de Biología y Filosofía presentaron un perfil “transmisional bajo-transaccional medio”, mientras que los estudiantes de Historia manifestaron un perfil “transmisional bajo-transaccional alto”.

Como podrá observar el lector, existe una cierta lógica en los resultados encontrados. Dado que los estudiantes de Psicología mantienen un perfil en el que todavía sostienen una conceptualización de las creencias de escritura que no parece decantarse por cualquiera de los dos tipos (es decir, se sostiene una conceptualización que busca “equilibrar” los dos tipos de creencias),⁷ mientras que en los restantes tres grupos si hay una mayor inclinación a favor de las de tipo transaccional, en dos grupos de forma leve (Biología y Filosofía), mientras que en otro de forma más marcada (Historia).

Estos resultados, obtenidos con una aproximación más cuantitativa, concuerdan en gran medida con el estudio cualitativo adquirido con entrevistas semiestructuradas, en lo que se refiere a encontrar diferencias en las creencias o teorías implícitas en las comunidades estudiadas. De igual manera, este tipo de trabajos permite corroborar la presencia de una literacidad académica en cada comunidad disciplinar y estudiar en qué radican las diferencias en lo que se refiere a la dimensión representacional.

6 Los resultados también fueron objeto de análisis estadísticos por medio de anova de un factor y adicionalmente con la prueba *post hoc* de Games-Howell.

7 También se estudió un grupo de bachillerato que presentó un perfil similar al de los estudiantes de Psicología; es decir, transmisional medio-transaccional medio (aunque con diferencias de grado). Se podría hipotetizar de acuerdo con la tendencia hallada que, con el mismo instrumento un grupo de educación secundaria, muy probablemente obtendría un perfil “transmisional alto-transaccional bajo”, todo lo cual se muestra acorde con el hallazgo mencionado en páginas atrás, que reveló que la TI transmisional prevalece en este ciclo escolar. Ciclo escolar en que el libro de texto es el material indispensable por antonomasia para aprender y que debe aprenderse “para reproducirse” en las evaluaciones parciales y finales que comúnmente se plantean en este ciclo escolar.

CONCLUSIONES

Una de las tesis centrales de la perspectiva de la cognición situada (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2003), a la cual nuestro trabajo se adhiere, consigna que los contextos socioculturales que se configuran y dan sentido a las comunidades académicas, determinan y legitiman de modo importante la forma en que se aprende, y por extensión, podría decirse que también la forma en que se escribe (Becher, 2001). En este sentido, al estar inmersos en las comunidades, los alumnos utilizan determinados géneros y tipos textuales, y realizan actividades de escritura *sui generis* que se consideran necesarias para construir el conocimiento con la finalidad de mejorar su participación cultural en ellas. Pero los alumnos no sólo se apropian de géneros o mejoran su participación en distintos tipos de prácticas de escritura, sino que también asumen y consolidan determinadas creencias sobre la escritura tales como las que se han investigado en los estudios a los que se ha hecho referencia en este trabajo.

En lo general, en el ámbito de la literacidad académica las creencias o las TI de escritura⁸ se han estudiado muy poco en comparación con el gran número de trabajos publicados en los últimos años sobre las prácticas o actividades de escritura. En este capítulo, se ha demostrado que puede ser un campo en el que es posible encontrar hallazgos valiosos que nos permitirán hacia el futuro comprender mejor la naturaleza de la literacidad y la alfabetización académica en las distintas comunidades científico-disciplinares.

En los trabajos que se han documentado aquí, se ha observado evidencia relevante para suscribir una tesis principal que se desprende de ellos y que reza así: *las creencias sobre escritura muestran un matiz diferente dependiendo de la comunidad académica en la que se sitúen*. Hay importantes argumentos para afirmar que dependiendo del tipo de la comunidad académico-disciplinar en la que se

8 Varios de los hallazgos que hemos encontrado en el dominio de las creencias de escritura que han sido reportados aquí también los hemos hallado con un cierto paralelismo en el dominio de la lectura (Hernández, 2006 y 2008; Hernández y Martínez, 2014), así como en el llamado conocimiento metatextual (Hernández, 2006 y 2008). Véase también al respecto Mateos *et al.* (2011).

participe suele haber una cierta predominancia de determinado tipo de creencias o de TI.

Así, por ejemplo, se encuentran evidencias, que deben ser analizadas con mayor detalle, para afirmar que la polaridad transmisionalidad-transaccionalidad muestra ciertas tendencias a favor de esta última en la medida en que se progresa en los ciclos del sistema educativo. Es decir, tal parece que los alumnos de educación básica suelen pensar la escritura y desarrollarla en sus prácticas de un modo más transmisional-reproductivo (quizás por la hegemonía del “libro de texto” que en ellas prevalece), mientras que en los estudiantes de bachillerato y universitarios esta tendencia es menos fuerte abriéndose a posibilidades de pensar y desarrollar una escritura que rebasa la reproductibilidad y que alcance cotas de transaccionalidad o constructividad.

Otra cuestión relevante que se desprende de los trabajos revisados, es que determinados tipos de creencias y TI de escritura (por ejemplo, con mayor transmisionalidad-reproductividad) se asocian con ciertas prácticas de escritura que realizan los alumnos (de mayor reproductividad o de naturaleza “copista”) estableciendo entre ellas relaciones de influencia recíproca. Si bien es verdad que hace falta más investigación para aclarar la naturaleza de esta relación con detalle, tal parece que los resultados encontrados hasta el momento se decantan por señalar que las creencias o las TI juegan muy probablemente un papel causal relevante.

Sin embargo, se reconoce que se requieren más trabajos para indagar y comprender específicamente cómo es que se originan las creencias o TI en cada comunidad académico-cultural. Se advierte así la necesidad de emprender una exploración exhaustiva de las prácticas para comprender cómo se asocian con otros aspectos relevantes que la mismas comunidades definen, dentro de las que destacan los tipos de aprendizaje que se promueven analizados en términos de la dimensión memorización-constructividad, así como las variedades de prácticas evaluativas que prevalecen y, por último, pero no menos importante, las creencias que asumen los profesores de cada comunidad que con seguridad están relacionadas con las actividades y

tareas de evaluación y enseñanza y aprendizaje que ellos prescriben, consciente e inconscientemente, en sus comunidades académicas.

Por lo que se refiere al ámbito de la alfabetización académica, los hallazgos encontrados parecen tener algunas posibles implicaciones educativas. Por un lado, si bien como ya se dejó asentado queda constancia de que las creencias y las TI influyen en el modo en que se escribe y los productos de escritura que se consiguen, contamos con argumentos que nos indican que éstas parecen ser objeto de desarrollo educativo-cultural, lo que nos puede hacer pensar en la necesidad de investigar y reflexionar sobre qué tipo de prácticas son las que pueden influir en dicho desarrollo y en la constitución de representaciones que permitan una actividad de escritura más transaccional y constructiva.

Por último, por lo que corresponde a las propuestas educativas que buscan contribuir a la mejora de las actividades de escritura de los alumnos, es menester considerar la tematización y autorreflexión de las TI de los alumnos para que logren desarrollar una escritura transformacional y epistémico-reflexiva dentro de sus actividades académicas y disciplinares que realizan, además de atender los aspectos autorreguladores y procedimentales, el conocimiento de los géneros y tipos textuales, la familiarización de los alumnos con los distintos fines comunicativos cuando se escribe, el uso de espacios TIC tales como foros, wikis, blogs, diarios de aprendizaje y portafolios de escritura (estos últimos impresos o digitales) para escribir colaborativa y colectivamente, entre otras cosas.

REFERENCIAS

- Afflerbach, Peter (2000), "Verbal reports and protocols analysis", en Michael Kamil, Peter Mosenthal, David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of reading research*, vol. III, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 163-179.
- Barton, David y Mary Hamilton (2004), "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patri-

- cia Ames (eds.), *Escritura y sociedad*, 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 Marlene Scardamalia (1987), *The psychology of written composition*, Nueva Jersey, Erlbaum.
- Bogdan, Deanne y Stanley Straw (1990), *Beyond communication: reading comprehension and criticism*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers, 1990.
- Bruning, Roger, Michael Dempsey, Douglas Kauffman y Sharon Zumbrunn (2011), *Writing viewed as transmission and transaction: an empirical study of implicit writing beliefs*, Poster session presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.
- Castelló, Montserrat (2000), “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”, en Marta Milian y Anna Camps (eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 67-104.
- Castelló, Montserrat, Gerardo Bañales y Norma Alicia Vega (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.
- Cole, Michael (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- Gee, James Paul (1997), “Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind”, en David Kirshner y James Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 235-260.
- Graham, Steve y Dolores Perin (2007), “A meta-analysis of writing instruction for adolescent students”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 3, pp. 445-476.

- Green, Caroline y Ken Gilhooly (1996), "Protocol analysis: practical implementation", en John Richardson (ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, Leicester, The British Psychological Books, pp. 55-74.
- Hayes, John (1996), "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en Michael Levy y Sarah Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 1-27.
- Hernández, Gerardo (2012), "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, pp. 42-62.
- 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 (2006), "Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones", tesis de doctorado, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Hernández, Gerardo (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 102, pp. 85-117.
- Hernández, Gerardo y Erika Rodríguez (2013), "Estudio descriptivo de las prácticas de escritura de tres comunidades académicas", en Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Hernández, Gerardo, Erika Rodríguez, Patricia Sánchez y Gabriela Añorve (2012), "Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios", en Memorias del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media y Superior y IV Seminario de Cultura Escrita y Actores Sociales, Ciudad de México.
- Hernández, Gerardo y Mariana Martínez (2014), "Creencias y prácticas de lectura en estudiantes de bachillerato y de distintas comunidades

- universitarias”, en *Memorias del XXII Congreso Mexicano de Psicología*, Boca del Río, Veracruz, México.
- Hofer, Barbara y Paul Pintrich (1997), “The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning”, *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 88-140.
- Lave, Jean (2003), “La práctica del aprendizaje”, en Seth Chaiklin y Jean Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-45.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martín, Elena, Juan Ignacio Pozo, María del Puy Pérez, Mar Mateos y Ana Martín (2011), “¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes”, en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación*, Madrid, Narcea, pp. 169-187.
- Mateos, Mar, Isabel Cuevas, Elena Martín, Ana Martín, Gerardo Echeita y María Luna (2011), “Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs”, *Journal of Research in Reading*, vol. 34, pp. 1-17.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Ariel.
- Perry, Kyle (2011), “Implicit beliefs about writing: a task-specific study of implicit beliefs”, en *Open access theses and dissertations from the college of education and human sciences*.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, María del Mar Mateos, Elena Martín Ortega y Montserrat de la Cruz (coords.) (2007), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y María del Puy Pérez (2007), “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”, en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Barcelona, Graó, pp. 95-132.

- Rodrigo, María José, Javier Rodríguez y Javier Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- Rosenblatt, Louise (2002), *La literatura como exploración*, México, FCE.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de la composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 58, pp. 43-64.
- Scheuer, Nora, Montserrat de la Cruz, Juan Ignacio Pozo, María Faustina Huarte, María Belén Bosch, Alejandra Bello y Nora Baccalá (2007), “Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura”, en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Barcelona, Graó, pp. 135-151.
- Schraw, Gregory y Roger Bruning (1996), “Readers’ implicit models of reading”, *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305.
- Villalón, Ruth y Mar Mateos (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 Roger Bruning (2005), “Implicit writing beliefs and their relation to writing quality”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, pp. 166-189.