



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La autopercepción de las competencias de escritura académica de estudiantes universitarios y la percepción que tienen los profesores de ellas

María Eugenia Martínez Compeán

Facultad de Psicología, UNAM
comareu05@gmail.com

Gerardo Hernández Rojas

Instituto Politécnico Nacional
mezepedah@ipn.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: procesos cognitivos y socioafectivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Algunos estudios han demostrado que la percepción de autoeficacia de escritura que tienen los estudiantes, influye en la motivación y en la calidad de sus producciones escritas (Pajares 2003; Villalón, Mateos y Cuevas, 2015). Sin embargo, la relación que los profesores tienen sobre el desempeño de la escritura de sus estudiantes, ha sido poco estudiada. Para analizar esta situación, se aplicó una escala tipo Likert sobre las competencias de composición escrita a 1206 estudiantes de licenciatura y a 132 profesores de distintas facultades. Así mismo, se realizaron dos grupos focales uno, con 8 estudiantes y otro, con 6 profesores. Los resultados obtenidos a través de la escala, muestran que los profesores tienen una mejor valoración de las competencias de escritura de sus estudiantes, que la que ellos manifiestan tener; además, se analiza en qué tipo de habilidades se perciben más capaces los estudiantes por Facultad. En la información obtenida en los grupos focales, los profesores arguyen que las competencias de escritura de sus estudiantes, en general, son bajas; mientras que los estudiantes manifiestan tener una buena autoeficacia en la mayor parte de los componentes de la composición escrita. Esta diferencia se atribuye al tipo de preguntas/reactivos que se presentaron en las fuentes de obtención de datos, por lo que es necesario continuar investigando para tener claridad y poder orientar de una mejor manera la didáctica de la escritura académica en beneficio de las competencias de escritura de los estudiantes.

Palabras clave: *literacidad, autopercepción, educación superior, competencia discursiva, estudiantes, profesores.*

Introducción

El estudio de las creencias goza de una amplia tradición en el campo de la psicología y en la educación. Las creencias pueden definirse 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 las 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.

En los últimos veinte años han surgido algunos estudios relevantes sobre el tema de las creencias de escritura y su relación con el desempeño escritor de los alumnos, particularmente en los ciclos medios y universitarios. Así, por ejemplo, se han logrado identificar dos tipos de creencias que sostienen los alumnos, las transmisionales y las transaccionales (Hernández y Rodríguez, 2018; White y Bruning, 2005). Según estos estudios, los sujetos que tienen creencias transmisionales entienden a la actividad de escritura como un acto unidireccional en el que simplemente se transfiere la información al posible lector luego de obtenerla a partir de la o las fuentes consultadas. En tal sentido, se asume que la subjetividad del escritor casi no interviene en ese proceso dado que se simplemente se “reproduce” la información obtenida. En oposición, los sujetos que asumen creencias transaccionales de escritura se caracterizan por presuponer que la actividad de escribir es esencialmente transformadora, mediada por la subjetividad del escritor quien no se limita a reproducir lo que ha consultado.

Además, varios de estos estudios han demostrado también que el tipo de creencias de escritura influye en el modo en cómo ellos escriben. Según lo anterior, los estudiantes que tienen creencias transaccionales escriben textos de una mayor riqueza elaborativa y con una mayor carga autoral que los que asumen creencias transmisionales (Hernández, 2012 y 2017; White y Bruning, 2005).

Por otro lado, otros autores han indagado la influencia de las creencias o percepciones de autoeficacia sobre la escritura, las cuales se refieren a la confianza en la competencia autopercebida para escribir textos de modo satisfactorio cuando éstos se requieren. Sobre las percepciones de autoeficacia sobre la escritura, en los últimos años se han realizado algunos estudios que demuestran que este constructo puede jugar un importante papel en las capacidades de escritura de los alumnos (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, y Zumbunn, 2013; Bruning y Kauffman, 2015).

Algunos estudios han demostrado que la percepción de autoeficacia que los estudiantes tienen sobre sus competencias de escritura, pueden ser un adecuado predictor para la calidad de sus producciones escritas y juega un papel clave en la dimensión motivacional. Igualmente se ha demostrado que existe una cierta correlación positiva entre las percepciones de autoeficacia de escritura y el tipo de creencias de escritura ya sean transmisionales o transaccionales. Según estos últimos trabajos los alumnos que tienen unas creencias de autoeficacia de escritura mejor establecidas, asumen creencias de tipo transaccional, mientras que aquellos

que poseen percepciones de autoeficacia más débiles asumen creencias de tipo transmisional (Pajares 2003; Villalón, Mateos y Cuevas, 2015). En relación con el género, existen alguna controversia sobre los resultados encontrados entre hombres y mujeres, que parece depender del nivel educativo y de la dimensión de escritura a la que se refiera la evaluación (Ramos, et al. 2018; Villalón, Mateos y Cuevas, 2015).

Con base en lo antes expuesto, se asume que los estudiantes que tiene una percepción deficiente de sus propias competencias para escribir pueden mostrar mayores dificultades al momento de escribir textos; por el contrario, los estudiantes que se autoperciben como buenos escritores, es decir con una autoeficacia de escritura positiva, la calidad de sus textos es mejor.

Por otro lado, es un hecho recurrente que los profesores de nivel universitario señalen que sus alumnos carecen de habilidades y estrategias apropiadas para exponer sus ideas por medio de textos escritos (Carlino, 2005). Aunque también cabe consignar que las retroalimentaciones que los profesores dan a sus alumnos cuando devuelven los textos que ellos elaboran, son poco didácticas sobre los aspectos complejos y suelen centrarse en aspectos básicos normativos (ortografía, sintaxis, gramática) y puntuación. Y si bien se ha documentado la falta de compartición de expectativas que tienen unos y otros sobre los géneros que escriben (Corcelles, et al. 2015), hace falta, particularmente en nuestro contexto, un mayor conocimiento de la comparación entre la percepción de las competencias complejas que tienen los estudiantes y las que los profesores manifiestan acerca de ellas. Igualmente se sabe poco de la percepción que tiene los profesores de las competencias de escritura compleja de los estudiantes y mucho menos de cómo influye ésta en el desempeño escritor del estudiante. Por ello, las preguntas que guiaron la presente investigación fueron: ¿cuál es la percepción que tienen los profesores de las competencias de escritura de los estudiantes?, ¿cuál es la autopercepción que tienen los estudiante de sus competencias de escritura académica? ¿Cómo difiere la autopercepción de escritura académica que tienen los estudiantes según su nivel de escolaridad y de género? El siguiente estudio fue diseñado y dirigido para ofrecer algunos resultados para dar respuestas a estos cuestionamientos.

Desarrollo

Objetivos

Analizar las percepciones que tienen los profesores sobre las competencias de escritura académica de sus estudiantes, en el nivel universitario en distintas comunidades académicas.

Comparar y contrastar las percepciones que tienen los profesores de sus alumnos y las que los alumnos manifiestan.

Determinar si la percepción de las competencias de escritura de los estudiantes cambia en función de los años de escolaridad y del género.

Método

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística intencional constituida por 1206 estudiantes, procedentes de 10 carreras de diferentes semestres y por 132 profesores procedentes de 8 carreras. Todos pertenecientes a la UNAM quienes además accedieron a participar de manera voluntaria. De la muestra de estudiantes, 67% eran mujeres y 33% hombres, con un promedio de edad de 21.5 años. El profesorado estaba conformado por 70% mujeres y 30% hombres, en cuanto a nivel de estudios el 38% tenía el doctorado y el 20% manifestó una experiencia docente de más de 35 años de servicio.

Instrumentos

Para este estudio, se utilizó la escala *Autoevaluación de las competencias de escritura académica* la cual se tomó de la Encuesta Europea sobre Escritura Académica, en su versión al español (Castelló y Mateos, 2015). La escala está conformada por 21 reactivos tipo Likert, las respuestas están graduadas, va de nada seguro a muy seguro.

Para completar y profundizar los resultados se realizaron dos grupos focales: uno de estudiantes y el otro de profesores de la carrera de Psicología de la UNAM. Los grupos fueron grabados y transcritos para su análisis.

Tipo de estudio

Se trata de un diseño Mixto tipo Explicativo (Creswell y Plano; 2007) ya que permite profundizar y aclarar mediante el análisis cualitativo algunos de los resultados cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados.

Procedimiento

- La aplicación del cuestionario en los estudiantes y profesores fue en línea y presencial. Sus respuestas fueron anónimas solicitándoles responder con total sinceridad.
- Para la descripción general de las respuestas se aplicó estadística descriptiva usando medidas de tendencia central (M) y de dispersión (DE).
- Se realizó un análisis factorial de la escala antes señalada, el cual arrojó cuatro factores los cuales sirvieron para diferenciar las respuestas de los estudiantes e identificar en cuáles habilidades autoperciben tener mejor desempeño.
- Para los Grupos Focales (GF) se preparó un guion de los aspectos claves a indagar. Cada GF se realizó con dos observadores independientes. El GF de estudiantes estaba conformado por 4 mujeres y 4 hombres, cinco de 6º semestre y tres de 4º semestre. El GF de profesores estaba constituido por 5 mujeres y un varón. Todos pertenecientes a la comunidad de la licenciatura de Facultad de Psicología. Los dos GF se vídeo-

grabaron y se realizaron las transcripciones para su análisis, a través de Atlas.ti (versión 9), de los cuales se obtuvieron siete y ocho dimensiones con sus respectivas categorías y subcategorías. Por cuestiones de espacio, aquí sólo se presenta la dimensión y las categorías sobre competencias de escritura.

Resultados

Cuantitativo

Autoevaluación de las competencias de escritura de los estudiantes y la percepción que tienen los docentes del desempeño de sus estudiantes

El análisis de la escala autoevaluación de las competencias de escritura, muestra en la Figura 1, que los profesores tienen una mejor valoración de desempeño de los estudiantes en la composición de textos, que los propios estudiantes, algunos de los reactivos son mejor valorados que otros, por ejemplo, en los que las diferencias son menores se encuentran: Escribir con elegancia y estilo, profesores $M= 3.46$, estudiantes $M=3.38$; Resumir lecturas, profesores $M= 3.70$, estudiantes $M=3.99$; Revisar textos para que sean correctos, profesores $M= 3.88$, estudiantes $M=3.61$; Insertar e integrar gráfica y tablas en un texto, profesores $M= 3.92$, estudiantes 3.53 . En el resto de los reactivos las diferencias encontradas son mayores como se puede apreciar.

Por otra parte, debido a que los datos no tienen una distribución normal se realizó una prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($U=36888.500$, $p= <.000$) lo cual indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos.

Además queríamos conocer la relación de la autoeficacia de los estudiantes en relación con los años de escolaridad, para ello, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), el cual muestra que existen diferencias significativas ($F = 4,118$, $p<.003$). De manera particular, las diferencias se encuentran en los estudiantes con un año y los que tienen tres años de escolaridad, la prueba de post hoc de Bonferroni ($p = <.005$) así lo muestra.

Asimismo, para establecer si había diferencias en la autoeficacia entre hombres y mujeres, se realizó una t de student ($t=1.827$, $p = >.068$) muestra que no existen diferencias en el género.

Tabla 1. Puntuaciones de las medias obtenidas en los grupos de profesores y estudiantes en las competencias de escritura académica

REACTIVOS COMPETENCIAS ESCRITURA ACADÉMICA	PROFESORES		ESTUDIANTES	
	M	DE	M	DE
Comprender los métodos de investigación.	4.33	0.636	3.42	0.823
Encontrar la literatura relevante de un tema.	4.42	0.712	3.83	0.831
Revisar texto para que sea correcto.	3.88	0.996	3.61	0.992
Usar la terminología correcta.	4.32	0.813	3.8	0.89
Resumir lecturas.	3.7	1.05	3.99	0.802
Planificar el proceso de escritura.	4.08	0.93	3.45	1.019
Organizar y estructurar el documento	4.43	0.774	3.76	0.941
Defender su propio punto de vista.	4.32	0.661	3.93	0.939
Interpretar e integrar resultados de investigación.	4.61	0.604	3.66	0.891
Referir/citar las fuentes correctamente.	4.6	0.604	3.81	1.029
Argumentar críticamente sobre un tema	4.58	0.7	3.73	0.934
Expresarse con precisión.	4.55	0.68	3.52	0.944
Encontrar el estilo para escribir textos académicos.	4.17	0.884	3.45	0.966
Inserir e integrar tablas y gráficas en un texto.	3.92	1.027	3.53	1.061
Discutir teorías.	4.14	0.857	3.3	1.013
Escribir una bibliografía.	4.11	1.028	3.84	1.019
Escribir con elegancia y estilo.	3.46	1.094	3.38	1.025
Utilizar la escritura para aprender	3.98	1.045	3.66	0.966
Respetar los tiempos previstos.	3.85	1.007	3.26	1.061
Evaluar el impacto del texto en el lector.	3.77	1.097	3.09	1.063
Hacer frente a problemas durante la escritura.	4.09	0.937	3.4	1.001

Análisis de la percepción de los estudiantes de su desempeño en distintas habilidades de la composición escrita de acuerdo a la facultad de procedencia

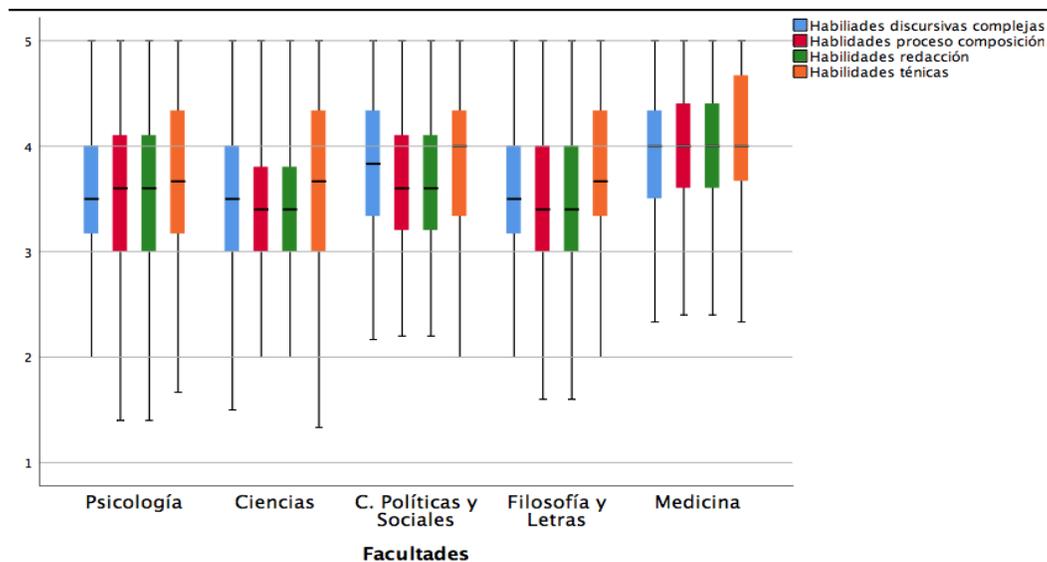
El análisis factorial de la escala de Autoevaluación de las Competencias de Escritura, dió como resultados 4 factores, los cuales fueron interpretados de la siguiente manera:

1. Habilidades discursivas complejas, uso de la escritura como medio para desarrollar nuevas formas de pensamiento y profundización de conocimiento, se compone por seis reactivos.
2. Habilidades del proceso de composición, conocimiento de los procesos de planeación, textualización y revisión de la escritura, se compone de seis reactivos.
3. Habilidades de redacción, uso adecuado de recursos lingüísticos para la comunicación de ideas dentro de una comunidad académica, se compone de cinco reactivos.
4. Habilidades técnica, conocimiento del formato editorial que corresponde a los géneros académicos, se compone por tres reactivos.

Para conocer la percepción de los estudiantes sobre las cuatro habilidades de la competencia de escritura académica por cada facultad participante, se utilizó un diagrama de cajas o box plot, para representar el comportamiento de las variables. En la Figura 1, podemos ver que la percepción del desempeño en cada habilidades varía por comunidad académica, sin embargo, también vemos que los estudiantes de las distintas comunidades tienen una mejor percepción de sus habilidades de redacción técnica, la mediana aparece por arriba de la mediana de las otras tres habilidades.

En relación con las habilidades sobre el proceso de composición y redacción, la autoeficacia de los estudiantes se mantiene de manera estable al interior de cada facultad (ver las medianas); no obstante, cuando observamos estas puntuaciones entre las facultades encontramos niveles de percepción distintas, mientras que en la facultad de Ciencias la percepción de eficacia es menor, en otras facultades, la mediana es mayor, como Psicología y Filosofía y Letras, a excepción de Medicina cuyas mediana se sitúa en valores de cuatro.

Figura 1. Percepción de las habilidades de escritura académica de los estudiantes de acuerdo con la facultad de procedencia



Resultados cualitativos

Presentamos a continuación la información obtenida en los grupos focales, particularmente, la dimensión Autoeficacia de la Competencia de Escritura Académica, y sus categorías correspondientes. Cabe señalar, que para resguardar la identidad de los participantes se utilizan seudónimos

Competentes en escritura.

De inicio, en general los estudiantes declaran ser escritores eficaces en la carrera que están cursando, sin embargo, hay quien se perciben como escritores promedio, muestra de ello, son los siguientes ejemplos:

Pues en lo personal sí creo que de las actividades académicas la que se me facilita más es la escritura... bueno yo siento que me ayudó mucho que comencé a trabajar con una doctora que es investigadora entonces presentamos un par de trabajos en congresos nacionales, desde ahí se me facilita más (Victoria)

Bueno yo me considero un escritor promedio, digo, el problema es que generalmente estoy más acostumbrado a escribir para mí que para otros, entonces, cuando escribes para ti dejas como ya sobreentendidas algunas cosas, luego es un problema el hecho de intentar explicarle a otras personas tus ideas (Juan)

Los profesores manifiestan que sus estudiantes no han logrado desarrollar la competencia en la escritura, afirman lo siguiente:

Son poco competentes (Hilda)

Sí, están en un nivel básico (Adela)

Considero que el ochenta por ciento de los estudiantes son poco competentes en la escritura académica (Manuel)

Creo que podríamos poner la curva normal, porque sí hay unos que destacan, que desde el principio destacan, pero otros que no (Alicia)

Competentes en ortografía y puntuación

La mayoría de los estudiantes dicen ser muy eficaces en la ortografía y puntuación

Bastante bueno para la ortografía (Alejandro)

Mucho, muchísimo (Julio)

Yo no me sentía competente, justamente con los reportes y las lecturas fuí mejorando (Cecilia)

Si, me siento competente en puntuación (Victoria)

Los profesores, por su parte, señalan que sus estudiantes no son competentes en ortografía, puntuación y presentan muchos errores en sus textos.

Hilda dice: los estudiantes son poco competentes, es impresionante ver tantos errores siendo que incluso los podrían corregir con el procesador Word

En puntuación, fijate que sí es problemático, pero no creo que está ahí la gravedad, como en otros aspectos (Manuel)

Competentes en plasmar sus ideas

Los comentarios de los estudiantes en relación con lograr plasmar sus ideas en un texto, son variadas, cuatro estudiantes se perciben competentes, dos de ellos, se perciben como estudiantes promedio y dos de ellas, se manifestaron como incompetentes, señalan que:

Me cuesta trabajo escribir lo que quiero decir (Celia)

Los profesores, señalan que a los estudiantes les cuesta mucho trabajo plasmar sus ideas, así lo expresan los profesores:

Sí, un alto porcentaje están bajos, lo he visto con los tesisistas, llegan y dicen que revise esto o aquello y no se qué poner ni cómo, entonces les pido que lo platiquen y les digo que eso es lo que tienen que poner, pero de forma académica (Adela)

Yo si los animo a escribir de forma coloquial, como le viene a la mente, luego lo leemos y vamos corrigiendo y escribiendo formal (Celia)

Competentes en el uso de géneros.

Los estudiantes se consideran promedio en el uso de los géneros como el comentario de texto, la monografía. También, se perciben como escritores promedio en la síntesis e integración de textos. Sin embargo, manifiestan tener serios problemas en la elaboración de los ensayos y protocolos de investigación.

A mí, el más difícil es el protocolo de investigación (Daniel)

Par mi, es el ensayo (Juan)

Por su parte, los profesores, dicen que los estudiantes no conocen mucho, que no distinguen unos géneros de otros, en los siguientes extractos se presenta la voz de los profesores:

No conocen las estructuras, entonces cuando uno les dice haz un artículo, un ensayo, inclusive dentro de los ensayos hay diferentes tipos, entonces dicen ‘¿cómo le hago?’ y terminan a veces haciendo hasta resúmenes, básicamente (María).

Le solicito una propuesta de trabajo en cinco cuartillas y quieren hacer un anteproyecto o un proyecto de investigación y les digo ‘no, es que nos es proyecto de investigación, es una propuesta de trabajo (Alicia)

No obstante, los profesores reflexionan sobre su papel en cuanto a la enseñanza de los géneros, de la siguiente forma:

Yo creo que también nosotros tendríamos que ir señalando precisamente cuáles son las características de uno y de otro género, y para qué sirve uno y otro y el contexto, para que también ellos lo puedan diferenciar (Alicia)

Sí, yo coincido con mis compañeros y creo, es parte de nuestra responsabilidad enseñarles cuáles son las características de los géneros que les solicitamos (Celia)

Competentes en el uso de las habilidades psicolingüísticas.

Al respecto los estudiantes manifiestan ser mejores en algunas de estas habilidades que en otras, por ejemplo, para definir, describir y narrar, la mayoría se percibe de competente a promedio. En cambio, argumentar se les complica más. A continuación, se presentan algunos extractos:

Me considero competente en explicar por qué veo todo como un proceso entonces voy poniendo paso a paso que es lo que se tiene que hacer (Juan)

A mí también se me complica muchísimo lo de argumentar, y justamente es así... de, tengo las ideas, pero hay unas que se me escapan y... ya muchísimas veces, y ya es cuando digo "rayos, era eso" pero pues no... ahí sí no me considero nada competente (Claudia).

Los profesores, también señalan que algunas habilidades son más fáciles para los estudiantes que otras, por ejemplo:

Celia dice que: Debido a la experiencia que tengo, creo que les cuesta más trabajo argumentar, describir es difícil, pero lo desarrollan más pronto

Yo lo ubicaría así: describir la más sencilla con sus dificultades, después explicar y la más difícil argumentar (Hilda).

Como podemos ver en los grupos focales, los profesores identifican bajas competencias escritoras en sus estudiantes, en contraste, los estudiantes manifiestan tener un buen desempeño en la escritura académica, sin embargo, también señalan que en ciertos aspectos de la escritura son mejores que en otros. Reconocen que les cuesta trabajo plasmar sus ideas, así como elaborar algunos géneros como el ensayo y el protocolo de investigación; al respecto, los profesores dicen que los estudiantes no conocen la estructura de los géneros y que ellos tendrían que enseñarles las características de los géneros. En relación con las habilidades psicolingüísticas profesores y estudiantes coinciden en que hay algunas, más fáciles que son capaces de hacer y otras que son más complejas y que por tanto les cuesta trabajo como la argumentación.

Conclusiones

Los resultados, provenientes de la escala de autoevaluación y de los grupos focales, son contrastantes y contradictorios. En los últimos, los estudiantes se perciben auto eficaces en la escritura mientras que sus profesores los juzgan con capacidades limitadas. Sin embargo, los datos obtenidos en la escala de competencias de escritura indican que los estudiantes se consideran menos capaces de lo que sus profesores los perciben.

Esta discrepancia entre la percepción de autoeficacia de los estudiantes y el nivel en el que los profesores los perciben, ha sido destacada por otros autores (Carlino, 2005; Lichtinger, 2018). Tal discordancia puede atribuirse a dos cuestiones, por un lado, está el tipo de preguntas que se formularon en el grupo focal apelaban a cuestiones formales de la escritura mientras que los reactivos de la escala hacían referencia a aspectos más complejos de la escritura.

Otra cuestión que también puede influir probablemente se deba a que los profesores utilizan los trabajos escritos como recurso evaluativo en los que generalmente señalan errores y carencias en la escritura (generalmente ortografía, sintaxis, puntuación, etc.), reforzando sus creencias sobre la baja capacidad de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes al recibir poca retroalimentación, solamente la calificación, lo que refuerzan su creencia de que “son capaces” de escribir.

Asimismo, vale la pena señalar que quizás los alumnos se perciban competentes basándose en la realización de tareas como los *controles de lectura* (una tarea de tipo reproductiva-transmisional) que son de las que más les solicitan sus profesores. Pero cuando se trata de géneros más complejos como los protocolos de investigación y los ensayos, en los que se exige mayor actividad transaccional y dónde más ponen a prueba sus capacidades escriturales, los estudiantes se sienten menos capaces (Hernández, 2017; Hernández y Rodríguez 2018)

Suponíamos que encontraríamos diferencias en la autopercepción de las competencias de escritura en hombres y mujeres, el resultado reveló que no había diferencias, estos resultados coinciden con los encontrados con Hashemnejas, Zoghi, y Amini, (2014). Sin embargo, otros estudios han encontrado diferencias entre niños y niñas, en niveles de educación secundaria, (Villaón, Mateos y Cuevas, 2015; Pajares, Valiante y Cheong, 2006), al respecto, Pajares (2003) señala que las diferencias encontradas en niveles básicos de educación, disminuyan en la medida que los estudiantes avanzan en los niveles educativos.

La autopercepción del desempeño de los estudiantes en las cuatro habilidades de escritura académica de acuerdo con la facultad de procedencia es diferente, como era de esperarse, debido a que cada comunidad académica tiene sus propias prácticas discursivas (Becher, 2002). En este sentido, los resultados obtenidos son similares a los encontrados por Chitez, Kruse y Castelló, (2015), la percepción de autoconfianza en las cuatro habilidades de escritura depende del tipo de actividades que en cada comunidad se promuevan, por tanto, la autoeficacia se manifiesta de acuerdo con las prácticas de escritura que se promueven.

Las diferencias encontradas a favor de los estudiantes que tienen más años de escolaridad, es posible que se deba a que los estudiantes progresivamente se van apropiando de las prácticas escritoras, las formas discursivas y

los contenidos disciplinares propios de cada comunidad, no obstante, si se ejerciera una alfabetización explícita en cada ámbito universitario (Carlino, 2013), consideramos que los contrastes serían más evidentes.

Una de las limitaciones de este estudio, es que se basa en declaración de los participantes y no en su desempeño real, que podría ser un resumen, ensayo o cualquier otro género académico, por lo que consideramos necesario continuar investigando sobre esta temática.

Referencias

- Bruning, R. y Kauffman, D. (2015). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. (pp. 160-173). New York: Guilford Press.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., McKim, C. y Zumbunn, Sh. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology*, 105. 25-38. DOI 10.1037/a0029692.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- 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(1), 105-135
- Corcelles, M. et al. (2015) Escribir en la universidad ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27 (3), 534-568.
- Chitez, Kruse y Castelló, (2015)). The European Writing Survey (EUWRIT): Background, Structure, Implementation, and Some Results. *Working Papers in Linguistics* (Vol. 9).
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34 (136), 42-62.
- Hernández, G. (2017). Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas. En S. Espino y C. Barrón (Coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 61-83). Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura: Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1093-1119.
- Lichtinger, E., (2018). Gap Between Self-efficacy and College Students' Writing Skills, *Journal of College Reading and Learning*, 48(2), 124-137. DOI: 10.1080/10790195.2017.1411213,
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158, DOI:10.1080/10573560308222.
- Pajares, F., Valiante, G., y Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. In P. Boscolo(Ed.), *Writing and motivation* (Studies in writing, vol. 19) (pp. 141-150).
- Ramos, et al. (2018). Spanish version of "Self-efficacy for writing scale". *Anales de Psicología*, 34, 1, 86-91.
- Villalón, R., Mateos, M. y Cuevas, I. (2015). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: what is their role in writing performance? *Educational Psychology*, 35 (6), 653-674.
- Hashemnejas, F., Zoghi, M. y Amini, D (2014), The Relationship between Self-efficacy and Writing Performance across Genders. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 5, pp. 1045-1052