ARTÍCULO CIENTÍFICO
SOPHIA AUSTRAL 2025. Vol. 31: 11
https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253111

Cambio en las teorías implícitas de estudiantes universitarios sobre la escritura académica: un análisis experiencial en la formación inicial docente

Change in university students' implicit theories about writing academic: an experiential analysis in initial teacher training

JOSÉ FRANCISCO PÉREZ QUINTERO*

OPEN ACCES

Recibido: 01/03/2025

Aceptado: 28/08/2025

Versión Final: 01/09/2025

Para citar:
Pérez Quintero, JF., (2025). Cambio en las teorías implícitas de estudiantes universitarios sobre la escritura académica: un análisis experiencial en la formación inicial docente. Sophia Austral, 31, 11. https://doi.org/10.22352 SAUSTRAL20253111

Agradecimientos:
El investigador agradece a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, quien a través de la Vicerrectoría Académica orienta el desarrollo de proyectos de innovación e investigación en docencia para la mejora de las prácticas pedagógicas de educación superior, gracias al cual se desarrolló este trabajo.

Financiamiento:
No hubo financiamiento.

* Afiliación institucional: Universidad Academia de Humanismo Cristiano
✉ jose.perezq@uacademia.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0286-7647
Teléfono de contacto: +569 36699017

RESUMEN

La investigación busca analizar las teorías implícitas sobre escritura de estudiantes antes y después de un taller de escritura en el espacio curricular de redacción de primer año de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en una universidad privada en Chile, considerando que la problemática se da desde los niveles ortográficos y de acentuación hasta aquellas dificultades relacionadas con la redacción de textos con función pragmática y estructuras específicas (Mostacero, 2010, 2012). La metodología es cualitativa e incluyó una muestra de 20 estudiantes, a quienes se aplicó dos entrevistas. Los resultados permiten comprobar que los estudiantes orientan sus experiencias de escritura de acuerdo con sus teorías implícitas, por lo que no reflexionan sobre sus prácticas. En este sentido, el taller de escritura contribuyó a un cambio significativo en las teorías implícitas, destacando su valoración a la escritura como una forma de pensar, analizar y estructurar su propio pensamiento.

Palabras clave: alfabetización académica, escritura epistémica, teorías implícitas, formación inicial docente, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This research aims to analyze students' implicit theories about writing before and after a writing workshop in the first-year writing curriculum of the Pedagogy in Spanish Language and Communication degree at a private university in Chile, considering that the problems range from orthographic and accentuation levels to those difficulties related to writing texts with a pragmatic function and specific structures (Mostacero, 2010, 2012). The methodology is qualitative and included a sample of 20 students, who were interviewed twice. The results show that students guide their writing experiences according to their implicit theories, so they do not reflect on their practices. In this sense, the writing workshop contributed to a significant change in implicit theories, highlighting their appreciation of writing as a way of thinking, analyzing and structuring their own thinking.

Keywords: academic literacy, epistemic writing, implicit theories, initial teacher training, university students.

INTRODUCCIÓN

La concepción del desarrollo de la escritura con potencial epistémico (Olson, 1995; Carlino, 2002, 2003; Marinkovich y Córdoba, 2014; Silva y Limongi, 2016), propone que la escritura puede potenciar habilidades cognitivas de orden superior. La alfabetización académica, en este marco, se entiende como un proceso progresivo de incorporación a una cultura letrada especializada (Carlino, 2005, 2002; Bazerman, 2014), caracterizada por altos niveles de especialización y uso de la escritura con fines epistémicos y reconstructivos, diferente a la experiencia escolar previa (Navarro, 2021; Pérez, 2021).

En el contexto universitario, especialmente en Chile, se reconoce cada vez más la relación entre las teorías implícitas de los estudiantes y la calidad de sus tareas lecto-escritoras (Aguilar et al., 2016; Errázuriz, 2017, 2020; Errázuriz Cruz y Aguilar Peña, 2019; Hernández, 2008, 2012; Makuc, 2011; Navarro y Mora-Aguirre, 2019). Desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969), estas teorías se definen como: "constructos epistémicos de representación de la realidad que orientan y están a la base de las decisiones y acciones de los sujetos" (Makuc, 2011, p.241). El modelo de White y Brunning (2005) distingue dos concepciones de teorías implícitas: la transmisional (reproductiva) y la transaccional (epistémica).

No obstante, existen pocos estudios que analicen cómo estas concepciones influyen en el reconocimiento de capacidades y habilidades desarrolladas durante las tareas de escritura en la formación docente, lo cual es clave para comprender creencias y representaciones sobre la escritura, así como su impacto en la valoración de actividades académicas y en la construcción de la identidad profesional (Sotomayor et al., 2013). La influencia de las teorías implícitas en la conducta (Karmiloff-Smith, 1994, 1997; Kihlstrom, 1999, como se citó en Makuc, 2011) sugiere que comprender esta relación puede contribuir a diseñar dispositivos pedagógicos transformadores en la formación inicial docente.

La construcción de las teorías implícitas durante la formación universitaria no solo abarca conocimientos y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura (Shulman, 1987; Barrón Tirado, 2015), sino también dimensiones de acción personal, situada, relacional y de creencias, que evolucionan con el tiempo y en interacción con su entorno. De hecho, hoy hay consenso en que la mejor forma de enseñar escritura en la formación docente es a través de la integración de técnicas didácticas en las disciplinas curriculares (Carlino, 2005). Sin embargo, las limitaciones materiales en el contexto chileno dificultan su implementación efectiva, ya que las instituciones de educación superior suelen disponer de espacios aislados para el desarrollo de competencias y habilidades escriturales, lo que requiere buscar nuevas formas de aprovechar esos espacios (Errázuriz, 2020).

La investigación presentada tiene como objetivo analizar los cambios en las teorías implícitas sobre escritura de estudiantes universitarios antes y después de participar en un taller de escritura epistémica en el curso de redacción de primer año, en una carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en una universidad privada chilena. En este contexto, el taller de escritura se convierte en un espacio teórico-reflexivo en la formación inicial docente, promoviendo la reflexión crítica, la conexión entre la experiencia vital y los saberes docentes, y el desarrollo de habilidades de escritura. Este taller se concibe como mucho más que una simple instrucción, ya que se presenta como un espacio de mejora continua en el cual el futuro docente construye su identidad profesional, reflexiona sobre su práctica, y conecta su experiencia personal con el saber pedagógico. De este modo, contribuye a formar docentes reflexivos que podrán aplicar los diferentes procesos y usos de la escritura en su práctica educativa futura.

La metodología del estudio combina una revisión de la literatura con un análisis cualitativo de los resultados, en los que se destacan las ideas y concepciones de los estudiantes en contexto. La discusión se centra en la importancia de estos hallazgos para la formación inicial docente y sus implicaciones en la mejora de las prácticas pedagógicas. Las preguntas centrales que guían esta investigación son: ¿Cuáles son las teorías implícitas que tienen los estudiantes en formación sobre el proceso de escritura? ¿Cómo influyen estas concepciones en el reconocimiento de sus propias capacidades y habilidades escritoras?

La escritura académica y su enseñanza en la formación inicial docente

La escritura académica en la formación inicial docente y, en particular, en el desarrollo de los procesos de pensamiento en los estudiantes, posibilita el acceso al aprendizaje y la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de procesos de interpretación y reorganización de ideas por escrito (Mostacero, 2014). La escritura y, especial-

CC BY NC

mente, las prácticas escriturales cotidianas representan la actividad central de las culturas académicas, desarrollando una enseñanza orientada a la formación de habilidades de escritura (Carlino, 2009; Marín, 2006; Pérez Abril, 2008). Desde esta mirada, la escritura académica se sitúa en función de apropiarse, transformar y producir conocimientos de las respectivas disciplinas y áreas profesionales en las que profesores y estudiantes se desenvuelven. En el caso de la formación inicial docente, escribir es una práctica social, académica, orientada por intencionalidades particulares, muy propias del campo de conocimiento. Este proceso se ha comprendido desde la noción de alfabetización académica propuesta por Carlino (2013) como:

> *El proceso de enseñanza que, puesto en marcha, permite favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas…proceso que conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (p. 360).*

En este sentido, la alfabetización académica es un proceso que describe el ingreso progresivo de "novatos" en una cultura académica dominada por los niveles de especialización que determinan a sus participantes (Poblete, et al. 2020). Por tanto, resulta esencial conceder a la escritura académica su condición de representación social como proceso formativo que requiere ser enseñado en una práctica constante y situada socialmente (Castelló, 2002; Pérez, 2021). Esto implica que la manera de escribir en la formación inicial docente se debe enseñar, es decir, existe "la necesidad de enseñar habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación" (Marín, 2006, p. 31). No obstante, se ha demostrado que los estudiantes que ingresan a la educación superior, en su mayoría, no las han desarrollado (Carlino, 2005, 2006; Errázuriz, 2020). Por consiguiente, debe comenzar para el estudiante la apropiación de las formas de escribir en la formación inicial docente y esa apropiación significa pasar de simplemente usar a dominar con propiedad la escritura académica, propia de las particularidades de cada disciplina (Carlino, 2003; Pérez, 2021).

El estudio de la escritura académica, con interés por las teorías implícitas, concepciones, creencias, representaciones, valoraciones y experiencias de los estudiantes sobre la escritura en la formación inicial docente, se ha convertido en una perspectiva predominante en Latinoamérica y Chile (Cossío et al., 2016, Aguilar, et al., 2016; Errázuriz, 2017, 2020; Makuc, 2011; Navarro y Mora-Aguirre, 2019; Navarro, 2021; Vine-Jara, 2020). Estas investigaciones permiten conocer las funciones de la escritura, las teorías implícitas, las percepciones y expectativas que tienen los estudiantes sobre el escribir, y las experiencias y necesidades que comparten en distintas fases del proceso formativo para comprender sus competencias y dificultades de escritura (Calle-Arango y Ávila Reyes, 2020).

La revisión de las experiencias de los estudiantes en formación puede ayudar a comprender las tensiones entre, por un lado, las teorías implícitas, sus sistemas de creencias, representaciones y saberes sobre las prácticas de escritura cotidianas y, por otro lado, sus experiencias en cuanto a las actividades de escritura que realizan en la universidad (Errázuriz, 2020; Pérez, 2021). En dicho caso, corresponde analizar si lo que se brinda cumple con el rol fundamental de la enseñanza de la escritura académica, en cuanto potencia mecanismos de aprendizaje a partir de los que se van generando y consolidando competencias y habilidades fundamentales para la formación inicial docente a lo largo de su itinerario formativo en la universidad y más allá de ella (Côrte Vitória, 2019).

Teorías implícitas y experiencias de escritura de estudiantes universitarios

En la actualidad, se han incrementado los estudios sobre la escritura interesados en comprender las teorías implícitas, concepciones, representaciones y pensamientos de los estudiantes cuando escriben y su formación en contextos académicos y profesionalizantes (Vine-Jara, 2020). Dichos estudios resaltan la importancia de instaurar en el entorno universitario condiciones y principios que lleven a aproximarse a una pedagogía comunicativa y funcional de la escritura académica (Pérez, 2018), a fin de ayudar a los estudiantes en formación a emplear la escritura cognitivamente y hacerles partícipes de las prácticas escriturales cotidianas de su comunidad disciplinar con la finalidad de optimizar e innovar la praxis educativa (Carlino, 2009, 2010; Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020).

En este marco de referencia, las teorías implícitas se definen como constructos de pensamiento social que median el conocimiento, pues simbolizan concepciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales (Errázuriz Cruz y Aguilar Peña, 2019). De este modo, las teorías que las personas poseen acerca de un fenómeno establecen el conjunto de conocimientos que se activan a partir de las exigencias de un contexto (Hernández, 2012; Rodríguez, 2018; Pozo et al., 2006). Es-

CC BY NC

tas configuraciones de concepciones relativas, que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad, son resultado de experiencias personales, generalmente son inconscientes, influyen en el comportamiento de las personas y tienden a ser resistentes al cambio (Pozo, 2006).

De modo que, al momento de considerar las teorías implícitas de los estudiantes universitarios, la presente investigación lo hace reconociendo que en las prácticas escriturales cotidianas de la formación inicial docente subyace una epistemología implícita, la cual es posible de identificar en las concepciones de los estudiantes sobre los contenidos, así como en el conocimiento que tienen sobre el escribir, en los significados que les atribuyen a las actividades de escritura y en las decisiones que toman sobre sus experiencias prácticas (Pérez, 2021).

En esta dirección, las teorías implícitas constituyen una categoría, en cuyo seno albergan diversos elementos que la organizan y estructuran. Se caracteriza como: "una estructura mental más general, que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias" (Thompson, 1992, p. 130), que poseen los estudiantes acerca de las disciplinas o de aspectos relativos. Así, las teorías implícitas se construyen a partir de la interacción de diversos elementos que contribuyen a dar sentido a los objetos o situaciones, según la interpretación del sujeto. Estas se conforman por la necesidad de conocer y se desarrollan de manera sistemática como resultado de la experiencia cognitiva que surge cuando la persona se enfrenta a la tarea de escribir (Calderón, 2000).

Esta aproximación a las teorías implícitas y experiencias de los estudiantes hace alusión a ese corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a las prácticas de escritura académica, conocimiento que es elaborado en interacción con las prácticas pedagógicas en las que participan tanto docentes como estudiantes. De esta manera, se destaca que todavía son escasas las investigaciones que indaguen las teorías implícitas de los profesores en formación acerca de la escritura académica y sobre las prácticas escriturales que vivencian este grupo de estudiantes en el desarrollo de sus procesos formativos en la formación inicial docente y sus disciplinas.

Sin tales entendimientos, la formación universitaria se ve limitada en las formas en que puede apoyar a los estudiantes durante la formación inicial docente. Consecuentemente, las preguntas centrales que guían este estudio son: ¿Cuáles son las teorías implícitas que tienen los estudiantes en formación sobre el proceso de escritura? ¿Cómo influyen estas concepciones en el reconocimiento de sus propias capacidades y habilidades escritoras?

METODOLOGÍA

Este estudio de carácter descriptivo se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa (Freebody, 2003; Hernández et.al, 2017; Hurtado, 2012), orientado a analizar las teorías implícitas sobre escritura de estudiantes universitarios antes y después de la asistencia al taller de escritura epistémica en el espacio curricular de redacción de primer año de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en una universidad privada en Chile durante 2022 y 2023.

El grupo participante corresponde a una muestra intencional de veinte (20) estudiantes de primer año durante el 2022 y 2023 del referido contexto de estudio. El corpus de estudio está constituido por las teorías implícitas sobre escritura de estudiantes universitarios expuestas antes y después de asistir a un taller de escritura.

La información se recopiló a través de dos entrevistas aplicadas en dos momentos: pretest y post-test. El pretest estuvo orientado con 7 preguntas directas a los participantes y una de carácter abierto para obtener comentarios adicionales; por su parte, en el post-test se realizaron 5 preguntas directas a los participantes y una de carácter abierto para proporcionar comentarios adicionales. Cada sesión se aplicó durante el taller de escritura con una duración aproximada de dos horas, previo consentimiento para la grabación y uso de la información obtenida bajo acuerdo de anonimato. Cabe destacar que se busca que los estudiantes den a conocer los significados construidos que les otorgan a las teorías implícitas sobre la escritura académica, siempre respetando su espacio de conocimiento personal y no orientando las preguntas hacia determinadas respuestas (Kvale, 2011).

El análisis de los datos fue conducido mediante la orientación metodológica del Análisis Temático Reflexivo (Braun y Clarke, 2022), el cual permitió desarrollar, analizar e interpretar patrones de un conjunto de datos, valiéndose de diversos ciclos de codificación que apuntaron hacia la construcción y refinamiento de temas que permitieron responder al objetivo del estudio. En este caso, se da cuenta de temas que aportan para la construcción de teorías implícitas sobre escritura de estudiantes universitarios chilenos en dos momentos: antes y después de asistir a un taller

CC BY NC

de escritura epistémica. Para cumplir con dicho propósito, se realizó una familiarización con los datos, tanto los que tributaban al pretest como los correspondientes al post-test, para luego, codificar abiertamente las respuestas de los estudiantes, a fin de construir temas recurrentes que ellos elaboraban mediante sus respuestas.

Conviene indicar que se tomó la decisión de diferenciar los momentos de pretest y post-test, fundamentalmente, porque se realizaban preguntas distintas en cada instancia. A partir de ello, se realizó un *primer ciclo* de codificación orientado de manera ecléctica, donde se utilizaron códigos estructurales, descriptivos y en vivo para relevar directa y situadamente lo que articulaban los participantes en sus respuestas. Posteriormente, se realizó un *segundo ciclo* de codificación de carácter elaborativo, donde se construyeron respuestas globales a cada una de las preguntas de cada instancia, procurando puntualizar convergencias y divergencias entre los participantes, cuando así correspondía (Saldaña, 2022).

A continuación, se utilizó el método de análisis inductivo, examinando los datos en un esfuerzo por identificar palabras, frases y eventos que fueran valiosos. Las palabras y frases que se identificaron dentro de los datos eran "categorías de codificación", y sirvieron como una forma de clasificar los datos descriptivos y, al mismo tiempo, facilitar su administración (Bogdan y Biklen, 2007). Finalmente, con el objetivo de incrementar la fiabilidad de los hallazgos se realizó una revisión de pares durante todo el proceso de análisis (Lincoln y Guba, 1985). Para cautelar la confidencialidad de los testimonios recogidos se utilizó la siguiente codificación: Pretest (PET), Post test (POT), Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) y Estudiante en Formación 1 (EF1) y así hasta el (EF20).

RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se articulan en dos ejes explicativos. Por un lado, las teorías implícitas sobre la escritura de los estudiantes y, por otro, la influencia que tienen sus concepciones en el reconocimiento de capacidades y habilidades de escritura. En función de lo expuesto por los estudiantes en formación respecto a cómo conciben la escritura, las teorías implícitas más frecuentes se enmarcan en asumir la escritura como una forma de expresión y comunicación, pues a través de esta se reflejan las ideas del individuo. Además, reconocen en la escritura una manera de dar a conocer lo que se piensa sobre un hecho o sobre la realidad en general:

> **(PET: E1:EF3):** …*Es tener una voz en tinta. Ya sea si hablamos de expresar el corazón, lo que sería escritura personal, o lo que la mente intenta dar forma es la escritura capaz de capturar ese tipo de cosas.*

> **(PET: E1:EF5):** …*Expresar y desarrollar cómoda y libremente cualquier idea que se desee. Mediante la escritura podemos emplear una gran cantidad de expresiones y modelos que nos ayuden a comunicar ideas y opiniones de la mejor manera posible. Escribir, en términos generales, es la libertad de reflexionar y crear.*

> **(PET: E1:EF10):** …*Para mí escribir es expresar. En un sentido muy propio, muy personal, es expresar lo que no puede ser dicho con palabras. Escribir significa para mí un punto de encuentro conmigo misma, significa tomar conciencia de las cosas, descubrir otras nuevas, encontrar nuevos significados.*

Asociado al comprender la escritura académica como una forma de expresión de ideas, sentimientos y puntos de vista, los estudiantes consideran que en su formación inicial docente y desde su área disciplinar, la escritura se concibe como un ejercicio de construcción creativa donde el sujeto que escribe se va tornando más transparente:

> **(PET: E1:EF14):** …*La escritura tiene la capacidad de dar pistas acerca de las subjetividades de quien escribe, ya que implica un proceso creativo y toda creación habla un poco sobre el mundo interno de quien crea.*

En lo planteado anteriormente, los participantes consideran que desde lo disciplinar configuran una relación particular consigo mismos, puesto que esta práctica permite: "…conservar el saber, estructurar ideas, aumentar el vocabulario y la capacidad de expresión" **(E1:EF20)**, *así como también, posibilita "…desahogarse de algunos sucesos que puedan estar pasando…"* **(E1:EF15)**.

En otro orden de ideas, al considerar sus vivencias y experiencias escriturales los estudiantes en formación dan cuenta de la necesidad de que la escritura esté incluida transversalmente en su área disciplinar como un espacio de trabajo entre profesores universitarios y estudiantes en formación, lo cual contribuiría positivamente al desarrollo de competencias y habilidades de escritura:

(PET: E1:EF13): *…Si, es muy importante en la investigación y en contextos académicos, ya que al escribirlas se transmite el conocimiento. Es a través de registros escritos que se puede crear, organizar y analizar el conocimiento, donde se pueden discutir temas controversiales en el área o presentar información nueva.*

(PET: E1:EF5): *…Definitivamente, la escritura es además una de las formas de evaluación para mi carrera. Se suelen respetar además ciertos esquemas, estructuras y modalidades textuales.*

Un análisis más profundo de los datos arroja información relevante en torno a la importancia de recibir orientaciones específicas en las prácticas escriturales universitarias, en el sentido de que según los estudiantes en formación no existe una preparación direccionada de la escritura disciplinar, cuyas experiencias se definen como:

(PET: E1:EF19): *…agridulce la experiencia. Muchas veces se me hace muy difícil tener cierta libertad para escribir lo que quiero.*

(PET: E1:EF13): *…Malas, pues no me han enseñado concretamente cómo escribir de forma adecuada un ensayo o una investigación, por lo que lo hago a través de lo que sé.*

(PET: E1:EF16): *….No se suele dar una capacitación de base para introducirnos en el "mundo" de la escritura universitaria y académica.*

Cabe destacar que, sumado a esta idea de una preparación direccionada de las prácticas de escritura, los estudiantes universitarios destacan la necesidad del acompañamiento y retroalimentación permanente y constructiva de sus procesos escriturales:

(PET: E1:EF6): *…Los profesores no acompañan la escritura, delegan la enseñanza a otros y pocas veces entregan retroalimentaciones comentadas.*

(PET: E1:EF5): *…Algunos profesores si acompañan, otros no mucho. Solo evalúan el resultado final, y la retroalimentación también es más bien ocasional.*

(PET: E1:EF11): *…La mayoría de los profesores no acompañan la escritura. La entrega final no siempre se sigue de una retroalimentación, y pocos profesores dan la oportunidad de poder entregar avances o borradores antes de la entrega final. Las rúbricas tampoco están presentes siempre, lo que hace mucho más difícil el proceso de escritura en evaluaciones de más ponderación.*

Otra teoría implícita relevante para los estudiantes en formación al posicionarse como autores de procesos escriturales procura desarrollar una práctica sistemática con el propósito que esta práctica sea simulada al momento de escribir cualquier texto.

(PET: E1:EF1): *…imagino que se lo estoy diciendo a alguien, me tomo el tiempo adecuado, un par de horas o varios días, y suelo revisar varias veces.*

(PET: E1:EF14): *…Por lo general, primero planteo una lluvia o corriente de ideas, luego las organizo, luego las redacto de manera breve y clara en lo posible. Aunque a veces solo fluye tras comenzar a escribir.*

(PET: E1:EF20): *…Los elementos que tengo en cuenta al momento de escribir son: la estructura (inicio, desarrollo, final), que tenga sentido, que esté ordenado y que se entienda.*

Tras la participación en el taller de escritura epistémica en el espacio curricular de redacción de primer año de formación inicial docente, los estudiantes consideran que existieron cambios significativos en sus teorías implícitas, sobre todo en la comprensión y aplicación de competencias y habilidades de escritura. Se destacan mejoras en las capacidades para estructurar y organizar los textos, logrando adquirir y desarrollar herramientas novedosas al momento de escribir académicamente.

(POT: E2:EF6): *…ahora que conozco la escritura como un proceso cognitivo me es más fácil moldear mis textos, añadiendo o quitando cosas. Aparte, con los trabajos que he hecho me di cuenta que puedo escribir un texto con más facilidad.*

(POT: E2:EF7): *…Luego del curso mi manera de concebir la escritura cambió bastante, porque me enseñaron a verla desde una perspectiva poco convencional y diferente a lo tradicional, conociendo los diversos géneros, las estructuras, las habilidades cognitivas y lingüísticas que existen al momento de escribir.*

(POT: E2:EF14): *…El curso de escritura me hizo valorar más su ejercicio y desarrollo dentro de ámbitos académicos, además de hacerme más consciente acerca de la intencionalidad y estructura que debe tener un texto de determinado tipo o género.*

Asimismo, realzan la labor del taller de escritura al facilitarles el desarrollo de una comprensión más estratégica y reflexiva de las prácticas escriturales a su ingreso a los estudios universitarios. Además, tras la intervención en este espacio, consideran que lo más importante al momento de escribir es la estructura, cohesión, coherencia y planificación de la escritura, destacando la realización de borradores como un asunto central.

(POT: E2:EF6): *…conocer en profundidad y comprender más acerca de la escritura, ya sea qué elementos debe tener o las habilidades cognitivas que se ponen en juego. Quisiera recalcar la importancia de tener un propósito y meta clara al escribir, y la posterior revisión del texto.*

(POT: E2:EF3): *…lo más importante es la realización de planificaciones y realizar borradores que me permitan hacer algo más ordenado y coherente.*

(POT: E2:EF10): *…Ordenar las ideas y establecer claramente diferentes aspectos: a quién se le escribe, por qué, cómo. Además, el formato que se elige, la forma de escritura, el género discursivo y el tipo de texto. Todos estos elementos deben ser coherentes entre sí.*

En estrecha relación con lo expuesto en torno a la experiencia del taller de escritura, los estudiantes en formación describen mayor comprensión sobre aspectos estructurales y estilísticos, dando más relevancia y valoración a los procesos escriturales. En este sentido, se incluyen habilidades de escritura tales como:

(POT: E2:EF6): *…un proceso inacabable. También, como un proceso de juego donde ordeno y desordeno.*

(POT: E2:EF11): *…El propósito, la planificación, el tipo de texto, la coherencia y la cohesión.*

(POT: E2:EF8): *…planificación de la idea, revisión, planteamiento de estructura y reescritura de las ideas del texto.*

En este marco de referencia, el análisis de la información recopilada ha permitido identificar los siguientes temas relevantes relacionados con los dos niveles interpretativos asociados a las teorías implícitas sobre la escritura académica, y el reconocimiento de capacidades y habilidades en las experiencias escriturales de la formación inicial docente: a) diversidad de teorías implícitas sobre el proceso de escritura en la universidad; b) usos y funciones de la escritura académica; c) experiencias prácticas del proceso de escritura y sus momentos; y d) apoyo recibido en las prácticas de escritura.

Diversidad de teorías implícitas sobre el proceso de escritura en la universidad

Considerando la alta valoración que se otorga a las teorías implícitas y concepciones sobre la escritura académica de los estudiantes en formación como una construcción sociocultural que debe darse en el ámbito universitario, es necesario reconocer las teorías implícitas como elementos importantes, no solo en el proceso de enseñanza de la escritura, sino como aspectos que posibilitan la indagación, reflexión, investigación permanente y que son concluyentes en la transformación de la enseñanza universitaria.

En este sentido, existe consenso por parte de los estudiantes en formación en la relevancia de concebir la escritura como una forma de expresión de ideas, sentimientos, opiniones y puntos de vista. En general, se indica que es una estrategia idónea para expresar emociones o sentimientos y que es la base para la construcción de conocimiento,

pues a través de esta se reflejan las ideas del individuo, por lo que la escritura es una manera de dar a conocer lo que se piensa sobre un hecho o sobre la realidad en general. Tal como se señala a continuación: "*…escribir es una forma de expresarse, comunicarse y registrar información, pensamientos y sentimientos*" **(E1:EF12)**, así como también, "*…escribir es una de las mejores formas de expresar ideas organizadas acerca de lo que sea*" **(E1:EF14)**; "*…expresar con palabras lo que muchas veces no puedo verbalizar, ya sean emociones o pensamientos. Además, de difundir distintos tipos de conocimientos*" **(E1:EF4)**.

Resultados similares son presentados por estudios recientes, en lo que estudiantes en formación manifiestan de manera simultánea ambos tipos de teorías implícitas (Errázuriz, 2017, 2020). Al respecto, las concepciones o teorías implícitas acerca de la realidad existen en la mente en forma de ideas y es a través de la escritura como se logran representar, de tal manera, se puede afirmar que al escribir se está mostrando al mundo lo que está presente en el interior de la persona, de una forma quizá subjetiva pero que representa al individuo, de ahí que, la escritura sea considerada un medio de expresión (Serrano, 2000).

Otro hallazgo importante dice relación con la teoría implícita de que el escribir posibilita establecer relaciones creativas con el mundo y con otros, donde destacan especialmente futuros estudiantes. En dicho escenario, la escritura se torna relevante para "*…dar una mejor enseñanza a los futuros estudiantes y poder dar a comprender mejor mi punto de vista*" **(E1:EF18)** y también porque "*…aprender a escribir da el pie a que les estudiantes puedan comprender mejor lo que se les enseña*" **(E1:EF20)**.

De esta manera, la escritura se va planteando, en general y en la formación inicial docente, como un ejercicio de tornar transparentes nuestros mundos internos tanto para sí mismos como para otros. Así, Navarro (2021), dentro de la función epistémica que cumple la escritura plantea que "A través de la escritura académica, los estudiantes revisan, aprenden y transforman los contenidos disciplinares y ejercitan e internalizan las competencias y prácticas del ámbito cultural y profesional en el que se insertan" (p. 11).

Usos y funciones de la escritura académica

Un hallazgo que aporta al campo de estudio es el reconocimiento de los usos que hacen los estudiantes en formación de la escritura, a partir de las relaciones que establecen con los docentes y las tareas que estos les piden realizar. Se destaca que la escritura está vinculada con el acto de leer, estableciendo una relación estrecha e indisoluble entre ambos procesos **(E1:EF17)**, de manera similar, otro de los estudiantes en formación considera la importancia de corresponder la escritura, sus usos y funciones en actividades de carácter pedagógico, pues *"…Es realmente importante porque sin conocimiento de los usos de la escritura no puedo brindar una educación de calidad"* **(E1:EF20).**

Adicionalmente, se enfatizan las dificultades que presentan al momento de escribir en la universidad y, particularmente, en la formación inicial docente, limitándose a: *"…corregir la puntuación, el orden, la ortografía y a no repetir palabras"* **(E1:EF15)**. Conviene resaltar la opinión de **(E1:EF20)** quien reflexiona desde lo personal y se sitúa como un estudiante con muy pocas habilidades para la escritura, considerando que escribir es para personas que lo saben hacer muy bien.

Es preciso indicar que los estudiantes en formación relacionan la escritura con sus experiencias diarias en el contexto académico, la distinguen como un fenómeno articulado con el proceso de lectura, donde su dominio permite la construcción de análisis e interpretación de consignas escritas en su campo disciplinar y dentro de la formación inicial docente. En este marco de referencia, la psicología social y la concepción sociocultural ofrecen explicaciones sobre las prácticas de escritura académica y sobre las concepciones que sobre escribir construyen los estudiantes universitarios.

Al respecto, Pérez Abril (2008), asevera: "leer y escribir en la universidad son prácticas sociales académicas, signadas por intencionalidades específicas, para construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de los campos disciplinares" (p. 94). Lo descrito anteriormente, permite considerar la relevancia de la formación inicial docente en los usos que se hace de la escritura en la universidad, debido a que esta posee peculiaridades en cada ámbito disciplinar, lo cual implica según Mostacero (2010), que no se puede enseñar a escribir, a interpretar y criticar, de la misma manera en todas las disciplinas.

De esta manera, la formación de estudiantes para escribir en las distintas disciplinas constituye uno de los propósitos esenciales de la formación inicial docente. Al respecto, Carlino (2005), expresa: "la razón para que profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas" (p. 24); en tal sentido, conviene que los docentes universitarios

CC BY NC

reflexionen sobre el apoyo que deben brindar a los estudiantes, a fin de emplear la escritura de manera significativa en la formación inicial docente, lo cual les posibilita para formar parte de estas culturas universitarias. Un hallazgo refrendado en este estudio por las declaraciones de la mayoría de los participantes.

En un segundo plano, resultan relevantes aseveraciones desde las concepciones de los estudiantes en formación quienes consideran que aparentemente se asume que las habilidades escriturales ya vienen desarrolladas y esto podría significar el desaprovechamiento de una oportunidad para enseñar géneros escriturales específicos, además, de no crear condiciones afectivas y relacionales que hagan de esta actividad un disfrute. En efecto, al momento de consultar qué tipo de textos les solicitan los académicos que escriban, los participantes reportan que es preferentemente el ensayo y el informe o "*en su mayoría textos informativos*" (**E1:EF20**). Esto evidencia una continuidad entre la experiencia formativa escolar y la universitaria y convendría evaluar qué oportunidades de aprendizaje cualitativamente diferenciadas se presentan para enriquecer las habilidades y prácticas escriturales de la formación inicial docente. Este hallazgo está en línea con lo planteado por Marín (2006), respecto de que los profesores deben ser conscientes de que la escritura es una herramienta de aprendizaje, por tanto, es necesario que integren a sus clases estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con los discursos explicativos y argumentativos de la formación inicial docente, reconociendo los géneros discursivos propios de la disciplina que se enseña.

Experiencias prácticas del proceso de escritura y sus momentos

A través de las experiencias prácticas en el taller de escritura, los participantes en este estudio declaran que tras la intervención lo más importante es ofrecer una comprensión más profunda de diversos aspectos conceptuales del proceso de escritura y sus momentos (planificación, textualización y revisión). Si bien, de parte de las universidades existe una fuerte expectativa de que las habilidades de escritura ya vienen desarrolladas de la etapa escolar, esta concepción es un tanto problemática.

En este contexto, se valora la capacidad para aprender: "*…de forma más profunda el proceso de escritura, los distintos momentos, el orden, la importancia*" **(E2:EF4)**, y el hacerse conscientes de: "*…la existencia de la superestructura de un texto y de los subprocesos de la escritura*" **(E2:EF15)**; "*…Considero que la planificación previa es muy importante, ya que permite pensar de antemano en una estructura y que el texto no sea solo una mezcla de ideas inconexas*" **(E2:EF13)**. Lo anterior da cuenta de que no solo se logra mejorar la calidad de los textos que los participantes pueden elaborar, sino que también, favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión, a fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, con el objeto de proporcionar a los estudiantes la información, práctica y experiencias necesarias para comunicarse eficazmente a través de la escritura (Carlino, 2010; Cassany, 1999; Castelló, 2002).

Aunado a esto, los estudiantes en formación desarrollan una relación novedosa consigo mismos y con otros; en principio, se tornan más planificados, conscientes e intencionados de cómo se articulan sus prácticas y estrategias pedagógicas y, luego, se convierten en autores más sensitivos y comprensivos de cómo sus textos son recibidos y entendidos por otros, de acuerdo con los propósitos que definen y las características que tienen sus destinatarios. Esto refuerza la idea de que la planificación y estructura son relevantes, pero también el reconocer la escritura como un proceso abierto, de constante mejora y ajustes, donde diversas versiones van avanzando hacia un producto lo más refinado posible (Bazerman, 2014; Côrte Vitória, 2019; Navarro, 2021).

Apoyo recibido en las prácticas de escritura

Un aspecto importante de las teorías implícitas sobre el proceso de escritura que experimentan los estudiantes en formación es la naturaleza del acompañamiento, y retroalimentación que reciben en las prácticas de escritura. Los resultados de este estudio destacan la importancia de que el estudiante se sienta guiado permanentemente mientras escribe. La necesidad de brindar retroalimentación continua de las tareas de escritura aparece también como una forma de monitoreo y apoyo.

En línea con estos hallazgos, la investigación en el área sostiene que la reflexión, revisión y regulación del proceso escritural, para ambos, profesores y estudiantes de formación inicial docente, se trata de pensar sobre el hacer, la experiencia de escritura, el proceso, las estrategias implementadas y la propia experiencia de "aprender

haciendo" y "aprender a escribir escribiendo". Esto es de suma importancia para el proceso de enseñanza de la escritura, debido a que le permitirá al docente hacer consciente al estudiante de que puede reflexionar sobre sus procesos cognitivos, sobre las tareas que lleva a cabo, las estrategias que está utilizando y la incorporación definitiva de estos procedimientos a su competencia escritural, debido a su eficacia o no en la implementación de ellos (Tapia-Ladino et al, 2022, Carlino, 2010; Marín, 2006).

En tal sentido, el profesor que conduce la práctica escritural juega un papel fundamental, pues tensiona lo habitual y logra que la experiencia "*se sintiera como un verdadero proceso de aprendizaje más que como una ejecución mecánica de los contenidos vistos en clases*" (**E2:EF11**). Asimismo, los participantes consideran relevante contar con "*más horas pedagógicas de aprendizaje en el curso*" (**E2:EF1**), además, de "*más actividades en equipo que permitan el ejercicio de revisar entre pares*" (**E2:EF3**). Estos hallazgos reafirman la relevancia de la experiencia en el curso y muestran caminos para experiencias futuras en las que la formación inicial docente pueda tener un mayor impacto en el avance de la trayectoria de sus concepciones y el desarrollo de sus teorías implícitas sobre la escritura (Errázuriz, 2020).

En el contexto nacional, el incremento en el número de experiencias prácticas de escritura desarrolladas de forma temprana en la universidad aparece como una manera de cambiar las teorías implícitas sobre escritura, lo cual significa que los estudiantes en formación asumirán una responsabilidad creciente en la comprensión profunda de sus fortalezas y de sus necesidades de mejora en los procesos escriturales. Esto reafirma la importancia de situar a los estudiantes universitarios en un contexto afectivo y relacional que les permita crear libre, pero disciplinadamente, recibiendo correcciones detalladas y discutiendo las estructuras de sus textos en un ambiente genuinamente colaborativo. Además, esta capacidad de enfocarse en la práctica constante y sosteniendo un buen ambiente en el curso, contribuye a desarrollar aprendizajes más significativos.

Dentro de este contexto, la relevancia de implementar la planificación de la escritura académica permitirá organizar y estructurar las ideas de manera clara y coherente; en este sentido, la evaluación de la escritura se presenta como un proceso regulador cuyo fin es detectar dificultades y avances en el aprendizaje de esta; además, permite al docente orientar al estudiante a emplear las estrategias adecuadas a sus conocimientos y habilidades para producir un escrito de calidad (Albarrán, 2009). En otras palabras, es más probable que los estudiantes utilicen una estrategia en particular si la han aprendido y lo vieron en la práctica durante su formación. Seguidamente, se espera que los profesores junto con las instituciones universitarias, formulen un concepto único de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la calidad de los procesos formativos escriturales.

No obstante, los datos sugieren que muchos estudiantes no tienen un entrenamiento apropiado para desarrollar las tareas de escritura en la universidad. Esta tendencia se hace evidente cuando el profesor prefiere centrarse en las técnicas de escritura, la ortografía y acentuación, en vez de centrarse en alcanzar altos niveles de profundidad en la reflexión sobre la práctica escritural relacionada con la redacción de textos con función pragmática y estructuras específicas (Mostacero, 2010, 2012).

En definitiva, la universidad en estudio necesita asegurar que el accionar docente a través del establecimiento de la alfabetización académica como medio de interacción, práctica discursiva, producción de sentido y transmisión social del saber, considere no solo las necesidades explicativas del potencial lector, sino también, desplegar un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y los requerimientos retóricos para escribir, a través de una relación conjunta de construcción, lo cual significa adaptar a los estudiantes a las múltiples situaciones de escritura, a las variedades de la lengua y a las características discursivas de los diferentes tipos de textos que deben escribir, entendiendo la escritura académica como acto social en el que cobra sentido el propósito comunicativo (Carlino, 2005; Ortiz, 2015).

Para ello, resulta necesario establecer una colaboración intencionada entre los académicos universitarios y los estudiantes en formación, resaltando la responsabilidad de las universidades en destinar recursos que permitan la realización del diseño, desarrollo e implementación de estas propuestas formativas. Estos elementos dan cuenta de una comprensión que transita desde lo meramente técnico hacia una más organizada, coherente y creativa de los procesos escriturales que impacte en el avance de sus teorías implícitas de escritura académica.

CONCLUSIONES

Los objetivos que orientaron esta investigación se situaron en analizar las teorías implícitas sobre escritura de estudiantes universitarios respecto de sus concepciones y el reconocimiento de capacidades y habilidades en

CC BY NC

Tabla 1. *Niveles interpretativos asociados a las teorías implícitas sobre la escritura académica.*

Diversidad de teorías implícitas sobre el proceso de escritura en la Universidad	
Escritura como expresión de ideas y emociones. Escritura como relación creativa con el mundo y otros. Escritura transversal en áreas disciplinares. Necesidad de orientación y preparación disciplinar. Retroalimentación continua y acompañamiento.	Práctica sistemática de la escritura. Impacto de talleres de escritura: Cambios en teorías implícitas. Desarrollo de estructuración, cohesión y coherencia. Uso estratégico de borradores. Comprensión de aspectos estructurales y estilísticos.
Usos y funciones de la escritura académica	**Experiencias prácticas del proceso de escritura**	**Apoyo recibido en las prácticas de escritura**
-Relación inseparable con la lectura. -Escritura en actividades pedagógicas. -Reconocimiento de dificultades en la universidad. -Escritura como fenómeno articulado con la lectura y el análisis. -Suposición de habilidades previas riesgo de no enseñar géneros académicos.	-Comprensión profunda de planificación – textualización – revisión. -Relación reflexiva consigo mismo y con otros. -Desarrollo de intencionalidad, sensibilidad y conciencia autoral.	-Importancia de acompañamiento y retroalimentación permanente. -Reflexión sobre el proceso y las estrategias (“aprender haciendo”). -Planificación de la escritura organización, coherencia y evaluación. -Colaboración entre académicos y estudiantes. -Rol institucional en recursos y diseño de propuestas formativas.
Los niveles interpretativos de las teorías implícitas sobre la escritura académica muestran que los estudiantes de formación inicial docente pasan de concebir la escritura como mera expresión personal a entenderla como un proceso complejo, estratégico, reflexivo y colaborativo, en el que la retroalimentación, la planificación y el acompañamiento son claves para el desarrollo de competencias y habilidades escriturales académicas.		

Nota. Niveles interpretativos asociados a las teorías implícitas sobre la escritura académica en el taller de escritura. Fuente: Elaboración propia

sus prácticas escriturales. A partir de los hallazgos del estudio, existen dos temáticas que tienen implicancias para la calidad de las experiencias prácticas en la formación inicial docente.

La primera se relaciona con cuan preparados están los profesores universitarios para la enseñanza de la escritura; en este sentido, dado el discurso generalizado en relación con la mejora en la calidad de la enseñanza, existe la necesidad de formar a los profesores para ejercer sus roles (Carlino, 2010). El contribuyente más significativo en la implementación de mejores prácticas de parte de los profesores universitarios es la formación (Mostacero, 2012); por consiguiente, resulta esencial facultarlos para que acompañen y orienten la producción de textos académicos, donde se destierren progresivamente prácticas tradicionales y promuevan, a su vez, un cambio de las teorías implícitas sobre la escritura, de rechazo, desinterés, apatía o expresión de disgusto en el rostro de estudiantes en formación ante cualquier consigna de escritura, por una actitud de participación espontánea y de decisión voluntaria de desarrollar experiencias escriturales significativas.

La segunda implicancia, dice relación con la importancia de identificar habilidades, disposiciones y conocimientos deseables de promover en los estudiantes en formación. Esto levanta la necesidad de explorar cuáles serían los componentes de un programa de formación, de modo que, esta formación impacte positivamente en los futuros profesores y, consecuentemente, en la mejora de las prácticas de escritura. Dentro de este contexto, en un programa de formación de profesores y estudiantes la toma de decisiones en conjunto es clave, no solo como instancia que consolida la formación realizada, sino que también es crucial para optimizar las dificultades de escritura relativas a la pertinencia textual, cohesión gramatical, pragmáticas, discursivas y tipológicas. Por tanto, una propuesta de intervención pedagógica en la formación inicial docente para profesores y estudiantes que responda a las complejidades que enfrentan al momento de escribir, convertiría la enseñanza y aprendizaje de la escritura en un proceso permanente de interpretación, reflexión, revisión de resultados y replanificación para lograr la verdadera transformación de los problemas pedagógicos detectados al momento de escribir.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación tienen implicancias para futuras investigaciones; por un lado, estudios a mayor escala son necesarios no solo en estudiantes en formación sino también en profesores uni-

versitarios y cómo estos perciben las teorías implícitas y experiencias de escritura de sus estudiantes. Por otro lado, los hallazgos deben ser interpretados con previsión, ya que, al tratarse de un estudio cualitativo, este se basa fuertemente en representaciones individuales, las cuales no pueden ser generalizadas.

REFERENCIAS

Aguilar, P.; Albarrán, P., Errázuriz Cruz, M., y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos*, *42*(3), 7-26. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001

Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica, Lengua y Literatura*, *21*(1) 19-32. https://core.ac.uk/download/pdf/38833494.pdf.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 35-56. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436

Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, *9*(9), 23-35. https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2015ARTVerbumSP.pdf

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method. University of California. Prentice-Hall.

Bogdan, R., C., y Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon.

Braun, V. y Clarke, V. (2022). Thematic Analysis: A Practical Guide. SAGE.

Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: R. Morales y B. Bojacá (Eds.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. (pp. 135-146). Colciencias.

Calle-Arango, L., y Ávila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482. https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2280.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662013000200003ylng=esytlng=es.

Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. En Jacobo García, H. (Ed.). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica* (pp.121-142). Universidad Autónoma de Sinaloa.

Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del Curriculum. En Paula Carlino y Silvia Martínez (Eds.). *Lectura y escritura, un asunto de todos* (pp. 51-90). Universidad Nacional del Comahue.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71 – 117. https://www.aacademica.org/paula.carlino/202

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta educativa, 12*(26), 23-33. https://www.aacademica.org/paula.carlino/112

Carlino, P. (2002). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura*. [Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires]. https://www.aacademica.org/paula.carlino/27

Cassany, D. (1999). Cómo construir la escritura. Paidós.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, *35*(51-52), 149-162. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011

Côrte Vitória, M. I. (2019). La escritura académica en la formación universitaria. Narcea S.A.

Cossío Gutiérrez, Elda Friné, y Hernández Rojas, Gerardo. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662016000401135ylng=esytlng=es.

Errázuriz, M.C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13*, 1–26. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee

Errázuriz, M.C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento, 36*(71), 34-50. https://doi.org/10.11144/Javeriana. syp36-71.tiea

Errázuriz Cruz, M. C., y Aguilar Peña, P. (2019). Reconstrucción discursiva de teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de educación primaria. *Lenguas Modernas*, (53), 9–30. https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55444

Freebody, P. (2003). Qualitative research in education. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781849209670

Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura de estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Revista Perfiles Educativos, 34*(136), 42-62. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31762

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 737-771. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1405-66662008000300004ylng=esytlng=es.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2017). Metodología de la Investigación. McGraw Hill Interamericana Ediciones.

Hurtado, J. (2012) Metodología de la Investigación. Guía práctica para una comprensión holística. SYPAL.

Kvale, S. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa. Morata.

Lincoln, Y. S, y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37*(1), 237-254. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100013

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, *27*(4), 30-47.

Marinkovich, J., y Córdoba, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos, 47*(84), 40-63. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003.

Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: Un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico.

En Serrano de M., S. y Mostacero, R. (Eds.). *La Escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*. Universidad de Los Andes: Mérida-Venezuela.

Mostacero, R. (2012). *Modelo Pedagógico Innovador para la Escritura en el Contexto de la Investigación-acción*. [Proyecto de investigación presentado en la asignatura "Investigación para la Transformación", Doctorado de Pedagogía del Discurso, UPEL-IPC].

Mostacero, R. (2010). *La escritura como discurso experto y como política de ingreso a la Universidad*. [Ponencia presentada en el VII Coloquio Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Universidad Central de Venezuela].

Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(9), 38-56. 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), XX. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea

Olson, R. (1995). La escritura escrita como actividad metalingüística. En R. Olson, y N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Gedisa.

Ortiz, E.M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, *22* (1), 1-16. http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.6076

Pérez Abril, M. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad*. [Memorias del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana], 16-31.

Pérez Quintero, J.F. (2021). Enseñanza del discurso escrito desde las concepciones docentes en la universidad experimental venezolana. *Revista Educere, 25*(82), 779-793. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/17290.

Pérez Quintero, J.F. (2018). El estudio de casos como práctica de escritura en el contexto universitario. *Revista Educere, 22*(71), 93-106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002008

Poblete, C., Arenas, L., y Córdova, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho: experiencia y resultados de un programa de escritura. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 7*(2), 23–50. https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/60562

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. De la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.29-54). Graó.

Pozo, J., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. De la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.

Rodríguez, E. (2018). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educacionales*, 3(2), 145–174. https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48741

Saldaña, J. (2022). The Coding Manual for Qualitative Researchers. SAGE.

Serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos.* [Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes", Ciudad de Panamá]. https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf

Shulman, L.S. (1987). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-94). Paidós.

Silva, A. y Limongi, R. (2016). Escritura epistémica en contextos académicos-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Revista Educación Superior y Sociedad, 18*(18), 36-53. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/5

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista Signos, 46*(81), 105-131. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005.

Tapia-Ladino, M.I., y Correa, R.C. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria, 15*(6), 23-34. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023

Thompson (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Mc Millán.

Vine-Jara, A. E. (2020). Academic Writing: Perceptions of Students of Human Sciences and Engineering Sciences at a Chilean University. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura,* 25(2), 475–491. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02

White, M. y Brunning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writiting Quality. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2) 166-189. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002