

**Evaluación Diagnóstica EXPRESE:
Autopercepción y habilidades de expresión escrita en estudiantes
universitarios**

Cecilia Kissy Guzmán Tinajero

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

cecilia.guzman@ceneval.edu.mx

Argisofía Pérez Moreno

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

argisofia.perez@ceneval.edu.mx

Salvador Saulés Estrada

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)

salvador.saules@enp.unam.mx

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar la relación que se establece entre las autopercepciones de un grupo de estudiantes de educación superior, una muestra no probabilística de 1,057 casos, acerca de sus habilidades de escritura y el nivel de desempeño que obtuvieron en el Examen de Expresión Escrita en Español (EXPRESE) del Ceneval. La producción escrita evaluada se conforma por un texto argumentativo logrado por medio de consignas elaboradas *ex profeso* y las habilidades consultadas se organizan en tres aspectos y seis criterios: sociolingüísticos (adecuación, organización y argumentación); discursivos (coherencia) y lingüísticos (cohesión y convenciones de la lengua). Los resultados evidencian empíricamente que existe una asociación positiva entre el desempeño en la evaluación EXPRESE y el índice de Autopercepción de Habilidades de Expresión Escrita; sin embargo, este desempeño dista de ser semejante a su opinión. Por ejemplo, 90% de ellos cuenta con una autopercepción favorable, pero un poco más de la mitad (58%) logra resultados insuficientes. Estas discrepancias dejan abierta la discusión sobre los modelos de escritura que poseen los estudiantes acerca de sus propias habilidades, en contraste con los modelos reales de producción, es decir, una creencia “reproductivo-transmisional” vs una creencia “constructiva-transaccional”.

Palabras clave: EXPRESE, evaluación, autopercepción de habilidades, creencias de escritura

Justificación

La expresión escrita es un proceso social y cognoscitivo en donde el autor transforma sus ideas en un discurso escrito coherente, pensado en los posibles destinatarios o audiencias, en sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos (escolares, recreativos, laborales, etc.) en los que se encuentra. De esta manera, la escritura es el resultado de la interacción entre el individuo y su sociedad. Según Miras (2000), la composición textual puede describirse con base en la doble función que cumple. Por un lado, la función comunicativa, que permite a través de los textos escritos interactuar con otras personas y, por otro, la función epistémica que permite representar, transformar y recrear objetos del pensamiento.

Otra de las características de la escritura es su carácter transversal, lo cual implica que no es un proceso vinculado a una disciplina o una profesión, facilita la adquisición de diferentes aprendizajes, da respuesta a una multiplicidad de fines comunicativos y es un excelente predictor del éxito académico. Recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su evento *Fostering 21st Century Skills in Higher Education (2022)* posiciona a la expresión escrita como una de las habilidades centrales del siglo XXI.

Un aspecto central de la expresión escrita es la estrecha relación que guarda con las creencias y autopercepciones que los estudiantes tienen acerca de sus habilidades de producción textual. Por ejemplo, se ha encontrado que valores positivos de autoeficacia, motivación y autoconfianza para escribir se relacionan con la conducta experta o hábil para realizar actividades de composición escrita (Cassany, 1999; Vilanova, Mateos-Sanz y García, 2011).

Sin embargo, pese a la relevancia que tiene la escritura como un proceso central de aprendizaje y desarrollo que permite intercambiar información y transformar el pensamiento, no es frecuente identificar evaluaciones diagnósticas que den cuenta de las creencias y habilidades de composición textual en estudiantes universitarios, las cuales permitan una valoración genérica y situada del nivel de dominio de la lengua escrita. Bajo esta perspectiva, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) dispone de un instrumento diagnóstico de la Expresión Escrita en Español denominado EXPRESE. Su propósito es evaluar, mediante la elaboración de un texto argumentativo, el dominio de habilidades discursivas, gramaticales y de uso de convencionalidades de la lengua en español.

Enfoque conceptual

Por muchos años, los modelos de composición que predominaron en ámbitos educativos fueron los autónomos. Éstos conceptualizaban la escritura como una serie de habilidades descontextualizadas, asumiendo exclusivamente una perspectiva cognoscitiva que explicaba el uso de la lengua escrita como un proceso poco relacionado con las condiciones sociales de producción (Hayes y Flower, 1986). En particular, los Modelos de Decir el Conocimiento (DC) y Transformar el Conocimiento (TC) desarrollados por Bereiter y Scardamalia (1987) tuvieron fuerte influencia en las subsiguientes líneas de trabajo.

El Modelo de DC implica la habilidad para generar ideas alrededor de una temática, es una aproximación que siguen escritores novatos, en la cual no se consideran los aspectos de organización o adecuación propios de cada género. En cambio, la composición guiada por el modelo TC es planeada, reflexiva, autorregulada y genuinamente epistémica. Consiste básicamente en un "saber decir" lo que se ha documentado de acuerdo con un cierto tipo de destinatario, género y proceso e intención comunicativa; esto es, transformar lo que sabe en una buena retórica discursiva, lo que al mismo tiempo provoca que el conocimiento del escritor se transforme hacia estados superiores de conocimiento y reflexión.

Estos modelos autónomos, si bien soslayaron la importancia del contexto social y dialógico en las producciones escritas, sentaron las bases que hasta nuestros días son vigentes con respecto al carácter estratégico de la escritura que incorpora las fases de planeación, textualización y revisión, así como las operaciones cognitivas implicadas en cada una de éstas. Asimismo, permitió el reconocimiento de los diferentes tipos de procesamiento cognitivo entre escritores expertos y novatos. A partir de estos antecedentes, surge a mediados de los noventa, la nueva generación de modelos ideológicos, los cuales fortalecen y complementan sus modelos explicativos a partir de definir a la escritura como una práctica social contextualizada, como un quehacer público, interpretativo y situado que requiere la resolución creativa de un problema (Berkenkotter y Huckin, 1995; Flower, 1994; Kalman, 2003).

Uno de estos modelos innovadores de la expresión escrita es el desarrollado por Mike Sharples (1999), bajo esta perspectiva el escritor tiene que decidir constantemente la forma creativa de resolver los problemas a los que se enfrenta antes, durante y después de escribir un texto. En este modelo, se destaca la situación comunicativa como una condición que enmarca el proceso

de escritura, es decir, para qué y para quién se escribe. Por otro lado, se enfatiza la relación dinámica, interdependiente y flexible de tres fases: planeación, textualización y revisión. Éstas operan de acuerdo con los principios de recursividad, concurrencia e iteratividad. Además, cada fase implica ciclos de acción-reflexión en donde los alumnos transforman sus ideas en un texto (acción) y realizan un análisis crítico sobre lo que se ha escrito (reflexión).

En consonancia con este modelo, Grabe y Kaplan (1996) plantean que la escritura es un proceso que implica habilidades altamente contextualizadas, lo cual significa que un individuo que produce un texto escrito recibe múltiples influencias desde el entorno comunitario y sociocultural en el cual se inscribe y que lo constituyen como escritor. Las prácticas de escritura modifican el estatus social, los modos de pensamiento, los conocimientos y la identidad de quienes aprenden a utilizarla. De esta manera proponen un modelo de producción de textos escritos, basado, a su vez, en un modelo comunicativo de cuatro habilidades lingüísticas: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

De acuerdo con estas posturas sociocognitivas, se asume un análisis de la expresión escrita a partir de la lingüística aplicada y la sociolingüística, las cuales retoman el texto como unidad máxima de comunicación intencional de sentido completo y vinculado a un contexto. De esta forma, se proponen componentes de análisis textual y oracional superficiales y profundos que incorporan componentes discursivos, semánticos, sintácticos y léxicos. Un componente sociolingüístico que da cuenta de la adecuación, superestructura y elementos propios de cada género discursivo.

Creencias y autopercepciones relacionadas con la expresión escrita

Diversas investigaciones han enfatizado la importancia que tienen las creencias acerca de expresión escrita en la calidad de las producciones (Hernández, 2017 y 2018; Martínez, Hernández y Vélez, 2019). De tal manera, se ha encontrado que aquellas personas que consideran la escritura como un proceso de aprendizaje estratégico y planeado que permite el intercambio y transformación de las ideas, consistentemente generan producciones de mayor calidad que aquellas personas que tienen una visión más limitada. Además, este conjunto de creencias influye en las autopercepciones que los individuos tienen respecto a sus propias habilidades como escritores. De tal forma, que un modelo que implica textos más superficiales genera sensaciones de eficiencia que no sucedería con textos más complejos.

White y Bruning (2005) han clasificado el tipo de creencias acerca de la escritura de dos formas: 1) reproductivo-transmisional y 2) constructivo-transaccional. Las personas que tienen creencias transmisionales conciben a la escritura como un proceso exclusivo de intercambio de información, estático y unidireccional en el sentido de replicar lo más fiel posible la información contenida en diferentes materiales de aprendizaje. Estas creencias se vinculan con actividades tradicionales como la elaboración de resúmenes, cuestionarios, cuadros sinópticos, en los cuales no se espera que voz del escritor ocupe un lugar central. Además, se relacionan con un tipo de retroalimentación centrada en los elementos de contenido (cuánta información se incorporó) así como un uso adecuado de convenciones lingüísticas. Las investigaciones señalan que es el tipo de modelo que prevale en la educación media superior, así como en la educación superior, aunque hay algunas comunidades académicas que muestran tendencias diferenciadas (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013).

En contraste, las personas que asumen creencias transaccionales de escritura la definen como un proceso dialógico que permite transformar el propio pensamiento e incidir en el de los demás. Bajo esta perspectiva, además de atender los aspectos formales de la lengua, se analiza la comunidad discursiva que contextualiza la producción, se atiende el propósito comunicativo de los textos, su organización específica y se considera el posible efecto que tendrá en la audiencia. Las actividades de escritura relacionadas con este modelo son aquellas en las que el autor debe manifestar una postura crítica ante una situación, por ejemplo, ensayos académicos, artículos de opinión, tesis, entre otros. Asimismo, la retroalimentación se focaliza en los aspectos profundos de las composiciones que tienen que ver centralmente con la pertinencia discursiva, las formas de organización, así como los aspectos retóricos y léxicos que permiten cumplir con el impacto deseado en el interlocutor. De esta forma, los escritores se involucran cognitivamente y afectivamente en mayor medida cuando escribe un texto (Roux, 2008).

Estrategia metodológica

Objetivo general

Explicar la relación entre el nivel de desempeño que obtienen los estudiantes de educación superior en la evaluación EXPRESE y sus auto percepciones acerca de sus habilidades de escritura.

Objetivos específicos

- Describir las autopercepciones de los estudiantes de educación superior con respecto a sus habilidades de expresión escrita relacionadas con aspectos sociolingüísticos, discursivos y lingüísticos.
- Describir las habilidades de expresión escrita que tienen los estudiantes de educación superior en las áreas sociolingüística, discursiva y lingüística en la producción de un texto argumentativa.

Muestra

Se empleó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia que consideró a todos los sustentantes de educación superior que han participado en las aplicaciones EXPRESE durante el periodo 2021-2023. De esta forma, se analizó la información obtenida por 1,057 estudiantes. Aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes que conforman la muestra se ubican en el rango de 20 a 24 años, el 44.7% son mujeres y el 55.3% son hombres. La mayoría (69.6%) tienen entre 20 y 24 años de edad y 8.4% entre 25 y 29 años. Dos terceras partes pertenecen al nivel socioeconómico A/B que es el nivel más alto en la escala y muy pocas personas están en los niveles más bajos (2.0% en D y 2.5% en D+). Por otra parte, poco más de la mitad (56.7%) expresa que su promedio en la licenciatura está alrededor del 9 y casi una tercera parte (31.4%) alrededor del 10.

Característica del instrumento EXPRESE

Es una evaluación de carácter criterial y diagnóstico cuya población objetivo son estudiantes que cursan al menos la educación media superior o superior. Consta de tres consignas o situaciones de las cuales el estudiante debe seleccionar una a partir de la cual desarrolla un texto argumentativo de 400 a 420 palabras. Estas consignas fueron construidas, revisadas y validadas por diferentes Comités y presentan temas que no son especializados sino accesibles para la población objetivo. La evaluación se responde por computadora mediante una plataforma segura diseñada por el Centro para esta finalidad. Los estudiantes disponen de 90 minutos para su resolución. En la siguiente tabla se integran los criterios que son valorados en este instrumento:

Tabla 1. Criterios de evaluación en el EXPRESE

Habilidad Comunicativa	Criterio	Descripción
Sociolingüística	Adecuación	Uso claro y apropiado del lenguaje, de acuerdo con el tema y propósito de la tarea de escritura.
	Organización	Relación lógica entre las ideas principales y secundarias.
	Argumentación	Manifestación y defensa de una postura con razones y ejemplos.
Discursiva	Coherencia	Distribución de la información de acuerdo con el tipo de texto solicitado.
Lingüística	Cohesión	Uso adecuado de los conectores para relacionar las partes de la oración, del párrafo y del texto.
	Convenciones de la lengua	Aplicación de las normas ortográficas (grafonéticas, puntuación y acentuación).

Adaptado de Manual Técnico Examen de Expresión Escrita en Español. *Expresé* (2015).

Cada evaluación es calificada al menos por dos sinodales quienes conocen a detalle la rúbrica de evaluación, en caso de existir discrepancias, se recurre a un tercer sinodal. De esta forma, se garantiza que la emisión de resultados sea confiable y válida. Se entregan resultados individuales e institucionales los cuales ofrece dictámenes tanto de desempeño global como por cada indicador evaluado. Los criterios de desempeño que contempla esta evaluación son: Notable, Bueno, Suficiente e Insuficiente, los cuales describen el dominio progresivo que tienen los estudiantes en sus habilidades de adecuación discursiva, riqueza léxica, organización textual, argumentación, coherencia, cohesión y uso de convenciones de la lengua.

Además del instrumento de desempeño escrito, el EXPRESE incorpora baterías tipo Likert relacionadas con: *Actitudes hacia la lectura y escritura*; *Diversificación de materiales impresos y digitales*; *Frecuencia de prácticas de lectoescritura* y *Autopercepción de las habilidades de expresión escrita*. Esta última batería es de interés central para esta investigación y tiene como propósito indagar qué tan capaces se consideran los estudiantes para desarrollar textos que cumplan con un propósito determinado, que mantengan la coherencia y cohesión, así como que hagan uso de las convenciones de la lengua.

Análisis de la información

Se definieron como variables de interés el nivel de desempeño obtenido por los estudiantes en el EXPRESE, así como la relación que tienen con los resultados encontrados en la batería de *Autopercepción de las habilidades de expresión escrita*. Para ello se construyó un índice que integra las siete variables de la batería de autopercepción de habilidades de expresión escrita (que se relacionan de forma indirecta con los seis criterios de evaluación del EXPRESE). Para la construcción de este índice se hizo una adición de cada ítem y el valor se estandarizó de 0 a 1

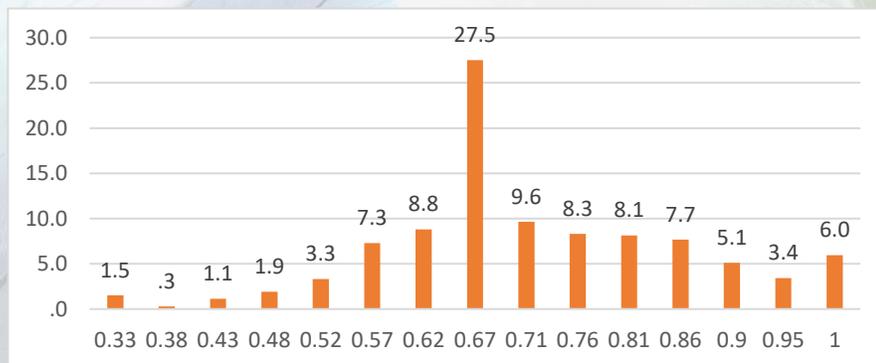
para facilitar su interpretación. El índice toma valores de 0, para quienes declaran no tener habilidad en ningún ítem, hasta 1, para quienes declaran ser muy hábiles en todos los aspectos. Por lo tanto, este índice puede dar una idea de la intensidad del fenómeno analizado.

Después se construyeron tablas de contingencia con la intención de visualizar la distribución conjunta de las variables. Posteriormente, se realizó una prueba de Chi-cuadrada (X^2) para determinar si existe una asociación significativa entre las variables analizadas. Esta prueba evaluó si las diferencias encontradas entre las frecuencias observadas y las esperadas eran estadísticamente significativas. El valor de Chi-cuadrada (X^2) se calculó para cada tabla de contingencia. Luego, estos valores se compararon con los valores críticos de la distribución con un nivel de significancia de 0.05 o 0.01 y el grado de libertad correspondiente.

Resultados

Los resultados indican que la autoevaluación de las habilidades de expresión escrita es favorable ya que, prácticamente el 90% de los estudiantes declaró percibirse hábil o muy hábil. En el índice intergado, se obtuvo un valor promedio de las autopercepciones de los estudiantes de habilidades de escritura de 0.71, es decir, una autopercepción favorable. Es importante destacar que el 6% de los estudiantes reportan ser muy hábiles en todos los criterios evaluados (Gráfica 1). Mientras que, aproximadamente 8 de cada diez, se define como hábil o muy hábil en todos los criterios y un porcentaje menor (15.4) se define como poco hábil.

Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes de acuerdo con el índice de Autopercepción de las habilidades de Expresión Escrita



Mientras que, con respecto a la valoración del texto argumentativo, se encontró que, para los criterios de adecuación, organización, argumentación, coherencia y cohesión, el mayor porcentaje de estudiantes para cada uno de los criterios se ubica, en promedio, en el desempeño suficiente (43.6%), seguido del satisfactorio (29.7%), con excepción de convenciones de la lengua casi la mitad de las personas tuvieron un desempeño insuficiente (49.3%). En el caso del dictamen global, 56.8% de los estudiantes obtuvieron un desempeño insuficiente, uno de cada 5 suficiente o satisfactorio y sólo 3.7% notable.

Tabla 2. Distribución porcentual del resultado de cada criterio y global del EXPRESE

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Notable	Total
Adecuación	20.1	44.6	32.0	3.4	100.0
Organización	16.4	48.2	29.5	6.0	100.0
Argumentación	13.6	43.0	40.0	3.4	100.0
Coherencia	13.8	50.9	30.0	5.3	100.0
Cohesión	18.2	53.0	25.6	3.2	100.0
Convenciones de la lengua	49.3	22.1	21.5	7.1	100.0
Dictamen global	56.8	19.2	20.3	3.7	100.0

Con respecto a la asociación entre la autopercepción que tienen los estudiantes de sus habilidades de escritura y su desempeño en el EXPRESE, se encontró una relación significativa en todos los indicadores valorados en la batería de *Autopercepción de habilidades de expresión escrita*. De esta forma, es mayor el porcentaje de estudiantes que obtienen un desempeño satisfactorio o notable, tanto en cada uno de los indicadores del instrumento como de manera global. A medida que aumenta la autopercepción de las habilidades de expresión escrita, mejora el nivel de desempeño en la evaluación. Esto implica que existe una asociación lineal entre qué tan capaces se definen los estudiantes y los resultados que obtienen en una actividad de escritura.

A continuación se presentan las tablas de contingencia con la significancia de la Chi cuadrada (X^2) entre el nivel de desempeño global en el EXPRESE y cada uno de los indicadores valorados por la batería *Autopercepción de las habilidades de expresión escrita*.

Tabla 3. Porcentaje de personas evaluadas según su desempeño global en el EXPRESE por características seleccionadas

Características	Desempeño			
	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Notable
Utilizar vocabulario amplio**				

No lo sé hacer	100.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	73.6	13.6	10.9	1.8
Hábil	57.2	19.7	19.6	3.5
Muy hábil	43.0	20.6	30.3	6.1
Utilizar vocabulario acorde al propósito del texto**				
No lo sé hacer	50.0	50.0	0.0	0.0
Poco hábil	67.6	20.3	9.5	2.7
Hábil	60.9	17.2	18.7	3.1
Muy hábil	41.0	24.6	28.7	5.7
Manejar reglas gramaticales**				
No lo sé hacer	100.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	78.1	11.5	8.7	1.6
Hábil	59.3	16.8	20.8	3.1
Muy hábil	33.1	31.8	28.4	6.8
Aplicar normas ortográficas**				
No lo sé hacer	80.0	20.0	0.0	0.0
Poco hábil	84.0	8.0	6.7	1.2
Hábil	62.8	16.1	18.2	2.9
Muy hábil	30.9	30.9	31.8	6.4
Dar coherencia lógica a sus ideas**				
No lo sé hacer	0.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	70.8	13.8	10.8	4.6
Hábil	61.4	17.4	18.2	3.0
Muy hábil	44.0	24.2	26.7	5.0
Argumentar su opinión respecto a un tema				
No lo sé hacer	100.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	69.0	12.7	15.5	2.8
Hábil	58.5	18.9	18.9	3.6
Muy hábil	50.7	21.1	24.0	4.1
Utilizar palabras para relacionar dos ideas*				
No lo sé hacer	0.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	65.0	17.5	16.3	1.3
Hábil	59.8	18.1	18.5	3.6
Muy hábil	48.4	22.0	25.2	4.4
Habilidades para expresarse de manera escrita**				
No lo sé hacer	0.0	0.0	0.0	0.0
Poco hábil	79.1	9.8	9.8	1.2
Hábil	59.2	19.2	18.5	3.1
Muy hábil	40.9	24.1	29.1	5.9

** p<0.001

* p<0.050

Si bien se obtuvo evidencia empírica que destaca la asociación entre las variables desempeño escrito y la autopercepción de habilidades de escritura es relevante destacar que, aunque más

del 90% cuenta con una autopercepción favorable de sus habilidades de escritura, más de la mitad de los estudiantes (56.8%) obtienen un dictamen insuficiente, lo que implica que escriben sin una estructura organizada o completa; las ideas que expone no están completamente desarrolladas y el uso de nexos y vocabulario es limitado. Además, presentan errores comunes de gramática, puntuación y ortografía que interfieren en la claridad de los textos.

Conclusiones

Esta discrepancia entre la autopercepción que tienen los estudiantes con respecto a sus habilidades de escritura y su desempeño plantea diferentes puntos de discusión. En principio, los desafíos en la comprensión de cada uno de los aspectos valorados, sus implicaciones y, en particular, los criterios para establecer un dominio óptimo de cada uno de ellos. Los resultados evidencian que las concepciones de los estudiantes acerca de sus habilidades de escritura se sostienen en un modelo denominado “reproductivo- transmisional”, en el que la expresión escrita se asocia de forma preponderante a una situación comunicativa de reproducción e integración de la información que otros han dicho. En este sentido, las percepciones de apropiación de las habilidades de escritura se vinculan con un tipo de tareas de escritura sencillas, las cuales están asociadas a este modelo reproductivo.

En contraste, las percepciones y creencias asociadas al modelo “constructivo-transaccional” de la expresión escrita, se fundamentan en la creencia de que la escritura es una habilidad que requiere de la puesta en marcha de habilidades sofisticadas para la generación de una propuesta auténtica que refleje las ideas personales fundamentadas. De esta manera, habilidades como utilizar un vocabulario adecuado, organizar la información, argumentar o dar coherencia a las ideas, se asumen dentro de una perspectiva desafiante y compleja. Ante ello, muy probablemente la autopercepción del dominio de estas habilidades sea más exigente.

Los resultados de esta investigación convergen con otros estudios que exponen las dificultades que tienen estudiantes de nivel superior para redactar textos argumentativos, así como la relación que existe entre las autopercepciones acerca de la escritura y su desempeño. La evaluación diagnóstica EXPRESE tiene el potencial de favorecer la identificación detallada de los aspectos de expresión escrita que deben mejorarse, así como reconocer las creencias y autopercepciones de los estudiantes con respecto a la escritura y, de esta forma, profundizar en los modelos pragmáticos que las subyacen.

Referencias

- Bereiter, C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*: Erlbaum.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*: Erlbaum
- Ceneval (2015). *Manual Técnico Examen de Expresión Escrita en Español. Expresé*.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*: Paidós.
- 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.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/215.pdf>
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*: University Press.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*: Routledge.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hernández, G. (2017). *Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas*. En S. Espino y C. Barrón (Eds). *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp.61-83). 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.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1093.pdf>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Martínez, M; Hernández, G y Vélez, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (5).
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/5>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de la escritura. *Infancia y Aprendizaje* 89, 65-80.
https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *Fostering 21st Century Skills in Higher Education. "How can governments and institutions support students' skills development?"*
<https://search.oecd.org/education/ceri/fostering-21st-century-skills-in-higher-education-2022.htm>
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (Eds.). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.127- 150). Universidad Autónoma de Occidente.
<https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/9c356751-f8d1-473f-a175-404dcf1a3b3c/content>
- Sharples, M. (1999). *How we write. Writing as creative design*: Routledge.



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN | EVALUACIÓN 2024



White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.00

Vilanova, S; Mateos-Sanz, M y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (3), 53-75.

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>
