

2. Creencias de profesores en torno a la enseñanza de la escritura en un programa universitario de enseñanza del inglés en México



OSCAR ARIEL PIERRE VELÁZQUEZ*

ELVA NORA PAMPLÓN IRIGOYEN**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.314.02>

Resumen

Este artículo presenta una parte de los resultados de un análisis cuyo objetivo principal fue identificar los factores del desarrollo de un sistema de creencias, emociones y su influencia en las prácticas didácticas de escritura de un grupo de profesores en una licenciatura en enseñanza del inglés perteneciente a una universidad al noroeste de México. Estos resultados sugieren que el contexto de esta investigación cualitativa existen cuatro categorías de creencias: 1) de praxis instructiva, 2) intrínsecas, 3) correspondientes externas y 4) meta. A pesar de que la investigación contempla aspectos afectivos como las emociones (Benesch, 2012; Pavlenko, 2007), para el propósito de esta publicación, se presentan los resultados con relación a las creencias y cómo ellas se generan, fortalecen o eliminan.

Palabras clave: *escritura, creencias, enseñanza, inglés, influencia.*

* Doctor en Humanidades. Profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9581-2147>

** Doctora en Humanidades. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sonora, México y miembro del cuerpo académico consolidado de Lingüística Aplicada en Lenguas Extranjeras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4677-9107>

Abstract

The article presents part of the results of an analysis whose main objective was to identify the factors involved in the development of a belief system, emotions, and their influence on the writing teaching practices of a group of professors in a ELT programme at a university in north western Mexico. These results suggest that in the context of this qualitative research, there are four categories of beliefs: 1) instructional praxis, 2) intrinsic, 3) external correspondents, and 4) target. Although the research considers affective aspects such as emotions (Benesch, 2012; Pavlenko, 2007), for the purpose of this publication, the results are presented are those related to beliefs and how they are generated, strengthened or eliminated.

Keywords: *writing, beliefs, teaching, English, influence.*

Résumé

Cet article présente une partie des résultats d'une analyse dont l'objectif principal était d'identifier les facteurs impliqués dans le développement d'un système de croyances, d'émotions et leur influence sur leurs pratiques d'écriture didactique d'un groupe de professeurs d'un baccalauréat en enseignement de l'anglais à un université du nord-ouest du Mexique. Ces résultats suggèrent que dans le cadre de cette recherche qualitative, il existe quatre catégories de croyances : 1) la praxis pédagogique, 2) les intrinsèques, 3) les correspondants externes et 4) les méta. Malgré le fait que la recherche envisage des aspects affectifs tels que les émotions (Benesch, 2012; Pavlenko, 2007), aux fins de cette publication, seuls les résultats sont présentés en relation avec les croyances et la manière dont elles sont générées, renforcées ou éliminées.

Mots-clés : *écriture, croyances, enseignement de l'anglais comme langue étrangère, éducation au Mexique.*

Introducción

En la actualidad, a medida que la globalización ha estado más presente y más intensa, la premura del aprendizaje de inglés como lengua extranjera se ha concebido como una necesidad en los diferentes ámbitos económicos, sociales y académicos (Crystal, 2003). Aunado a lo anterior, una de las habilidades lingüísticas que ha experimentado un aumento en su demanda en las últimas décadas, es la escritura académica y profesional. Esto queda evidenciado a través de análisis prácticos, pedagógicos, metodológicos y teóricos realizados bajo este campo de estudio especializado (Leki, 1992, Matsuda y Silva, 2015, Silva y Matsuda, 2001a).

La escritura es una habilidad compleja puesto que involucra el aprendizaje y el dominio de la lengua. Nunan (2003) percibe la escritura como “un proceso que requiere altas habilidades productivas que combinan ideas con el uso de la palabra” (p. 65). De tal manera que ésta es una habilidad que, a diferencia de otras como la comprensión y producción oral las cuales implican procesos más orgánicos, la escritura requiere ser aprendida dentro de un contexto escolar bajo la instrucción de profesores, en el caso de la educación superior en México, la enseñanza de la escritura ocupa un rol importante como parte de la vida profesional y académica de los actuales y futuros profesores de inglés. Se busca aportar herramientas para un mayor entendimiento en cuanto a las decisiones didácticas sobre dicho tema en un programa educativo profesionalizante de docentes de inglés, en este artículo se analizan las creencias en la enseñanza de la escritura en inglés en educación superior en un contexto relativamente poco investigado como México (Reyes Cruz, 2009, p. 67).

Antecedentes

La escritura en inglés como segunda lengua (ISL) e inglés como lengua extranjera (ILE) son parte inherente del amplio campo de la educación. Como lo menciona Fujieda (2006, p. 84), el campo de la escritura de ISL o ILE tiene una breve e incipiente historia como área disciplinar debido a su

consolidación en épocas tan recientes, como la década de 1960. También se puede mencionar el hecho de que el desarrollo de esta habilidad en hablantes no nativos de inglés no fue tomada con la importancia que se merecía. Fújiada continúa mencionando que, en décadas más recientes, la investigación empírica teniendo como objeto de estudio este tipo de escritura ha sido de mayor interés. Siendo más específicos, pareciera que la década de 1990 (Matsuda, 2005, Polio, 2003, Raimés, 1991 y Silva 1993) fue clave para el inicio de investigaciones que abordaban la escritura de inglés ISL. De acuerdo con Matsuda, “estos tipos de análisis ofrecen medios para examinar la progresión de una manera profunda y más a detalle de este campo especializado de investigación” (p. 96). Con esto se puede apreciar, de manera sintética, la situación de la escritura en inglés en distintos contextos.

Esta investigación se realizó atendiendo los resultados obtenidos de un estudio previo, en el mismo contexto universitario (Pierre, 2018), donde se documentó y analizó la situación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la misma licenciatura en enseñanza del inglés. Para ese fin se revisaron documentos como programas de materia y plan de estudios, se entrevistaron a profesores y se aplicó un cuestionario a estudiantes. Entre otros resultados, se pudo evidenciar una clara tendencia a la utilización del enfoque por proceso para el desarrollo de la escritura de los estudiantes por parte de los profesores del programa educativo. Sin embargo, a pesar de no ser parte de los objetivos de aquel estudio, se pudo identificar una inclinación de los docentes a sustentar su práctica con distintas creencias, posiblemente fue producto de su formación o experiencias como practicantes durante su trayectoria académica y profesional. Este último hallazgo abrió la interrogativa de conocer más sobre las creencias subyacentes para la toma de decisiones didácticas en cuanto a escritura en ese programa universitario.

Enfocarse en identificar y analizar las creencias de los profesores de inglés tiene pertinencia debido a que, a pesar de que la enseñanza y el aprendizaje del inglés es una situación mundial, esta área profesional carece de información empírica de cómo la instrucción de la escritura en la educación superior mexicana está influenciada por las creencias de los profesores (Hidalgo, 2010; Tapia Carlín, 2010; Mugford et al., 2015; Mora, 2010).

Marco teórico

Perspectiva sociocultural en la enseñanza del inglés

De acuerdo con Johnson “el término sociocultural es usado con diferentes acepciones y usos prácticos, ha sido alimentado a partir de investigaciones antropológicas, de lingüística aplicada, psicología y educación”. También, Johnson (2009) menciona que la perspectiva epistemológica de la teoría sociocultural define el aprendizaje humano como una actividad social dinámica que está situada en contextos físicos y sociales, y que está distribuida a través de las personas, herramientas y actividades. Esto resulta significativo debido a que la perspectiva sociocultural mantiene que la compleja cognición humana del individuo tiene sus orígenes en la vida social.

El término *sociocultural* es ampliamente usado para referirse a contextos donde los seres humanos viven, participan en actividades e interactúan entre ellos. Lantolf y Thorne (2006) mencionan que este mismo término está fuertemente enfocado en los significados culturalmente organizados y socialmente actuados para la formación y funcionamiento de la actividad mental. La teoría sociocultural de Vygotsky considera el desarrollo del lenguaje como un proceso situado, y enfatiza la importancia de la interacción social para que ocurra el desarrollo del lenguaje. Al igual que otros procesos cognitivos, el desarrollo del lenguaje sucede cuando las herramientas de mediación y sistemas simbólicos que se proveen por el contexto sociocultural son adaptados en el curso de la actividad significativa. Es con esto que los aprendientes ganan control sobre su propia actividad mental y empiezan a funcionar de manera independiente (Zuengler y Miller, 2006).

De tal manera que, desde un punto de vista sociocultural, se entiende que los humanos utilizan artefactos existentes y crean nuevos que les permiten regular su conducta. El uso de la lengua, la organización y la estructura son el principal medio de mediación. Asimismo, la perspectiva sociocultural enfatiza el rol de la agencialidad humana en este proceso de desarrollo cognitivo. Se reconoce que el aprendizaje no es la apropiación de destrezas o el conocimiento exterior, sino que es un movimiento progresivo que va de

actividades socialmente mediadas y externas a un control internamente mediado por los aprendientes, lo cual resulta en una transformación tanto de las actividades mismas como en el propio individuo; cómo un individuo aprende algo y lo que aprende y usa dependerá de la suma de sus experiencias previas, los contextos socioculturales en donde el aprendizaje está teniendo lugar y en lo que el individuo quiera, necesite y lo que espere hacer con ese conocimiento.

Figura 1. Conceptos relacionados con la Teoría sociocultural de Vygotsky



Fuente: elaboración propia basada en Borg (2001, 2006).

Para el propósito de este artículo, se podría argumentar que escribir es visto como un acto social ya que los contextos sociales sirven de marco para la forma en que los estudiantes escriben como al contenido de su escritura, pareciera que los profesores de inglés al enseñar a escribir, utilizan una serie de recursos o herramientas que pueden informar o influir en la naturaleza y el contenido de la escritura, ya que prestan, y toman ideas y estructuras lingüísticas de su contexto inmediato o previo.

Creencias

Existen diversas perspectivas con relación al concepto de creencias (Pajares, 1996; Richardson, 1996) que podrían llevar a la confusión en cuanto a su definición. Lo anterior podría ser el resultado de que los investigadores de este campo usan diferentes términos para describir la manera de pensar de los individuos como podrían ser creencias, actitudes, concepciones, perspectivas, percepciones, orientaciones, teorías, posturas, valores, opiniones, disposiciones y conocimiento. Richardson conceptualizó el término de creencia como una proposición que es aceptada como verdadera por el individuo que sostiene la creencia. Pajares hizo una distinción entre creencia y conocimiento afirmando que las creencias están basadas en evaluación y juicio mientras que el conocimiento está basado en hechos objetivos.

La creencia de los profesores es un término usado para referirse al complejo sistema de creencias, conocimiento y actitudes el cual los docentes poseen y el cual podría influenciar en su práctica docente (Borg, 2001, p. 188). La creencia de los profesores se entiende como conocimiento implícito (Richards, 2003), teorías implícitas de los profesores (Clark y Yinger, 1979), conocimiento personal práctico (Clandinin y Connelly, 1979), perspectivas de los profesores (Zeichner y Tabachnick, 1981), cognición del profesor (Borg, 2006), BAK (creencias, presunciones y conocimiento, por sus siglas en inglés) (Woods, 1996). A continuación, se presenta una tabla de términos y definiciones que presentó Borg (2006).

Tabla 1. *Creencias: términos y definiciones*

Clark y Peterson	Teachers' theories and beliefs	"el almacenamiento de conocimiento que los profesores tienen que afectar su planeación y sus pensamientos interactivos y decisiones" (p. 258)
Richards y Lockhart	Creencias	"las metas y los valores que sirven como antecedentes para la mayoría de las decisiones de los profesores" (p. 30)
Woods	BAK	Set integrado de pensamientos el cual guía las acciones de los profesores
Richards	Máximas	"Principios de funcionamiento personal los cuales reflejan las filosofías de enseñanza de los profesores, desarrollados por experiencias y por su propio sistema de valores y creencias" (p. 293).

Richards	Teorías implícitas – Conocimiento	“Filosofía personal y subjetiva y su entendimiento de lo que constituye una buena enseñanza” (p. 51)
Borg	Cognición del profesor	“La dimensión de enseñanza observable del profesor – lo que los profesores saben, creen y piensan con relación a su trabajo” (p. 81).
Tabachnick y Zeichner	Perspectiva de enseñanza	Ideas y acciones usadas para la enseñanza

Fuente: elaboración propia basada en Borg (2006).

Según Rokeach (1968), “las creencias forman un sistema que contiene todas las hipótesis, conscientes o inconscientes que las personas aceptan y sostienen como válidas, creíbles e incontrovertibles del mundo en el que viven” (p. 14). Rokeach argumentaba que todas las creencias consisten en un componente cognitivo que representa el conocimiento, uno afectivo capaz de producir emociones y uno conductual que se activa cuando la acción es requerida. De la misma manera, Rokeach presenta un modo complementario para la categorización de las creencias:

1. Creencias primitivas (tipo A)
2. Creencias primitivas (tipo B)
3. Creencias de autoridad (tipo C)
4. Creencias de autoridad periférica (tipo D)
5. Creencias inconsecuentes (tipo E)

Las creencias primitivas contienen juicio completamente subjetivo e interpersonal. Rokeach explica que estas creencias se originan a partir de encuentros directos con determinados objetos y estas no están sujetas a cambio o abiertas a discusión debido a que se encuentran en la parte más profunda y central del sistema. Rokeach (1968) hace la aclaración que las creencias centrales son las que no están sujetas a cambio ya que su naturaleza es incontrovertible. El psicólogo cognitivo también comenta que las creencias de tipo A son asociadas con la autoidentidad y cualquier desajuste de éstas puede causar inestabilidad en el individuo. Otro tipo de creencia es el tipo B (creencia primitiva), la cual solamente se justifica dentro de un marco individual, es decir que ningún factor externo podría afectar su razón de ser, ya que Rokeach las describe como las creencias primitivas imper-

meables por naturaleza. Las creencias de tipo C (creencias de autoridad) son descritas como aquellas que se originan en diferentes esferas de la sociedad, como podrían ser la familia, la clase, grupos de amigos, religión, grupos políticos y el país mismo. De la misma forma, las creencias derivadas (tipo D) son vistas como experiencias de segunda mano que se originan de una ideología institucionalizada. Finalmente, las creencias inconsecuentes (tipo E) que nacen de experiencias indirectas con el objeto; si estas experiencias son cambiadas, no hay grandes implicaciones con otras experiencias.

Figura 2. *Modelo concéntrico de creencias introducido por Rokeach*



Fuente: elaboración propia.

Escritura en enseñanza de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua

Existen dos distinciones con relación al aprendizaje de escritura de un idioma adicional. El primero se refiere a la manera en la que los usuarios de un segunda lengua o lengua extranjera aprenden a expresarse a través de la escritura (la dimensión “aprender a escribir”). La segunda tiene que ver

con la producción de tareas de escritura en lenguas extranjeras o segundas lenguas para contribuir al desarrollo en áreas diferentes a la escritura (la dimensión “escritura para aprender”) (Manchon, 2011, p. 3).

Hyland (2004) comenta que “la escritura es central para nuestra experiencia personal, para nuestras identidades sociales y a menudo somos evaluados por nuestro control sobre ella, su naturaleza multifacética constantemente evade una clara descripción de ella” (p. 35). Manchón menciona a Hyland para hacer un énfasis en los cinco tipos de conocimientos que están involucrados al momento de escribir: a) conocimiento de contenido que son ideas y conceptos del tema del cual se escribirá; b) conocimiento de sistema que está enfocado en la sintaxis, léxico y las convenciones formales necesarias; c) conocimiento de proceso que se centra en el cómo preparar y desarrollar un texto; d) conocimiento de género que expresa los propósitos comunicativos del género y su valor en un contexto particular, y e) conocimiento del contexto que explica las expectativas del lector, preferencias culturales y textos relacionados.

Otros autores han escrito acerca del rol que la escritura tiene en la educación. Weigle (2002) “menciona que escribir efectivamente está teniendo un incremento importante dentro de un contexto globalizado y la instrucción de la escritura está logrando un papel preponderante dentro del marco de la enseñanza de segundas lenguas” (p. 36). Weigle continúa puntualizando que, esta habilidad no es una tarea simple debido a los usos que se le da a la escritura, sus diferentes escenarios y los actores involucrados en ella, parece imposible tener una sola definición que pudiera cubrir todas las situaciones. Sin embargo, Brown (1924) proporciona las características más sobresalientes de la habilidad de escritura, que son permanencia, tiempo de producción, distancia, ortografía, complejidad, formalidad y vocabulario. Si bien es cierto que esta lista hace referencia a las diferencias que la escritura ha contrastado con otras habilidades lingüísticas, parece conveniente enumerar lo que Brown identificó con el fin de describir la naturaleza del objeto de estudio.

Weigle indica las delineaciones de las situaciones en las que la gente aprende y hace uso de la escritura en segundas lenguas. De acuerdo con ella, contrastar la primera y segunda lengua es una manera ideal de contrastar las complejidades de esta habilidad lingüística. Aprender a escribir

en una lengua nativa involucra una forma especializada del lenguaje que ya conocen los estudiantes y esta forma es diferente a otras en usos, pero se basa en los recursos lingüísticos que los estudiantes ya poseen. Por otra parte, no se puede decir lo mismo de la escritura en segundas lenguas por el gran número de variaciones en los que la gente aprende y usa este idioma, como puede ser en escuelas o en otras situaciones. La habilidad para escribir en un segundo idioma es determinada, por el nivel de dominio del segundo idioma en cuanto a la lectura, gramática y vocabulario. Otro factor que está presente es la similitud que existe entre el primer y segundo idioma con relación a la gramática, vocabulario y sistema de escritura. Una última consideración es la relación que exista con las necesidades del mundo real y la escritura que se está desarrollando, lo cual enfatiza, en gran medida, necesidades reales.

Enfoques para el desarrollo de la escritura

Con el propósito de entender la escritura, parece importante tener también una visión general de los principales marcos teóricos para comprender la escritura y cómo se han fusionado en aulas donde los estudiantes de L2 están aprendiendo a escribir (Manchon, 2011). El primer enfoque se centra en el producto de la escritura mediante el examen de textos de varias maneras, ya sea a través de los elementos superficiales formales o su estructura del discurso. El segundo enfoque se centra en el escritor y describe la escritura en términos de los procesos utilizados para crear textos. El tercer enfoque está en el papel que desempeñan los lectores en la escritura, agregando una dimensión social a la investigación de la escritura al elaborar cómo los escritores se involucran con una audiencia para crear textos coherentes.

La escritura como producto. El primer enfoque, continúa Hyland (2004), se concentra en los aspectos tangibles y analizables de la escritura al verla como un producto textual. Harmer (2004) afirma que “durante muchos años la enseñanza de la escritura se centró en el producto escrito más que en su proceso. Según él, la atención de los estudiantes se dirigió a la construcción del texto” (p. 22). Se espera que los enfoques de productos solo analicen los

textos en términos del idioma que usaron y cómo se construyeron. No obstante, explica que también existe la necesidad de concentrarse en el proceso de escritura.

La escritura como proceso. El segundo enfoque toma al escritor en lugar del texto como punto de partida. Aquí los problemas generales sobre qué es lo que hacen los escritores cuando se enfrentan a una tarea de escritura y tratan de formular los métodos que mejor ayudarán a los estudiantes a adquirir estas habilidades. Generar ideas es un aspecto crucial para incluso los escritores más fluidos en su propio idioma, para planificar lo que van a escribir y para brindar suficientes oportunidades para pensar. También es cierto que cuando los estudiantes escriben dentro de un género reconocido, se beneficiarán de analizar primero ese género antes de escribir dentro de él, y esto llevará al reconocimiento de la importancia de la audiencia (Harmer, 2004).

Escritura basada en el género. Un enfoque amplio es el orientado al lector, que expande la noción de contexto más allá de las características de la situación de composición a los propósitos, objetivos y usos que el texto completo pueda cumplir. Aquí, todas las perspectivas tienen en común la opinión de que los escritores seleccionan sus palabras para interactuar con los demás y presentar sus ideas de manera que tengan más sentido para sus lectores. Esto implica lo que Holliday (2002) denomina la *función interpersonal del lenguaje*, la cual está codificada en cada oración que escribimos. Los lectores deben ser atraídos, influenciados y, a menudo, persuadidos por textos que describen el mundo de manera similar a los escritores, al emplear recursos que comparten significados en el contexto. En otras palabras, la escritura es un esfuerzo interactivo, así como cognitivo. Esto implica varias disciplinas o tradiciones que Hyland (2009) discute bajo los encabezados: a) escritura como interacción social, b) escritura como construcción social, y c) escritura como poder e ideología.

Metodología

En este apartado se presenta de forma sintética la aproximación metodológica que se llevó a cabo. El estudio de caso como diseño metodológico

es una de las tradiciones cualitativas más recurrentes para la realización de investigaciones de esta naturaleza (Creswell, 2007). Este diseño ofreció una forma sistemática de examinar problemas, recopilar datos, analizar información y presentar resultados; se buscó proporcionar una comprensión holística y un análisis profundo del desarrollo de los sistemas de creencias con relación a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés que en cuenta los contextos sociales y culturales de los profesores de este programa educativo en enseñanza de inglés en México.

Como ya quedó asentado, lo presentado en este artículo forma parte de una investigación a mayor escala, donde se pretende comprender cómo se forma un sistema de creencias teniendo en cuenta los antecedentes socio-culturales de los docentes. Con ese objetivo, se exploraron dos aspectos: a) caracterización de las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la escritura y b) el rol que juegan las emociones en el desarrollo de esta importante habilidad lingüística. Sin embargo, por cuestiones de espacio, aquí se presentan los resultados únicamente de un importante aspecto que fue parte de esa investigación: entender cuáles son las creencias relacionadas con la enseñanza de escritura en el supuesto contexto.

Instrumentos para recolección de datos

Para poder obtener una idea más extensa de los factores de creencias involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés, se utilizaron dos métodos para la recolección de datos: narrativas guiadas y entrevistas semiestructuradas (cada uno en etapas respectivas). En un primer momento, se seleccionaron las narrativas personales como instrumento para conocer la trayectoria académica y profesional de los docentes. Se pidió a los participantes que se concentraran en sus momentos previos para conocer las situaciones que fueron determinantes para dar lugar a su enseñanza de la escritura. Así, los participantes tuvieron la oportunidad de describir y reflexionar de manera privada y audio-grabada sobre aquellos hechos que los llevaron a plasmar lo que hacen hoy como docentes, a partir de una guía que se les envió. Para la segunda etapa de recolección de datos, la entrevista semiestructurada se visualizó como una herramienta

para recabar información referente a las creencias de los participantes en cuanto al rol que juega la escritura dentro de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Una vez teniendo los datos, se procedió a la transcripción naturalizada (Bucholtz, 2000) que se produce cuando las características escritas del discurso prevalecen sobre las del discurso oral; por lo tanto, la descripción de las entrevistas tiene muchas características del lenguaje escrito (Davidson, 2009).

Todo tipo de contacto con los participantes se hizo siempre por correo electrónico o videoconferencia debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el Covid-19.

Triangulación

Se aplicó un proceso de triangulación, tanto en la primera fase con la narrativa guiada como en la segunda con la entrevista semiestructurada, también se solicitó a los participantes que leyeran las transcripciones. Con esto se dio mayor rigor y fortaleza a este importante proceso en casos de estudio, para reducir amenazas en cuanto a la confiabilidad (Lincoln y Guba).

Participantes

Como ya quedo claro, el muestreo consistió en un grupo de ocho profesores, se solicitó permiso por escrito a la jefatura del departamento de lenguas extranjeras de esta universidad para hablar con aquellos que estuvieron interesados en participar en este proyecto e invitarlos formalmente. Se les hizo llegar un formato de consentimiento informado y los profesores participantes fueron elegidos siguiendo criterios como años de antigüedad y área académica de trabajo. Es decir, se estuvieron invitando a participar a cuatro profesores de tiempo completo con diferentes niveles de antigüedad y experiencia dentro del programa educativo. Los otros cuatro informantes fueron profesores por horas tomando en cuenta los mismos criterios anteriores.

Tabla 2. *Pseudónimos y claves de participantes - Datos recopilados en ambas fases*

<i>Pseudónimo</i>	<i>Clave</i>	<i>Puesto</i>	<i>Duración narrativa</i>	<i>Págs. Transc. narrativa</i>	<i>Duración entrevista</i>	<i>Págs. Transc. Entrevista</i>
Uno	P1	MHS	15:33 min	7	48:45 min	10
Dos	P2	PTC	9:59 min	4	56:53 min	11
Tres	P3	PTC	6:48 min	3	30:02 min	8
Cuatro	P4	MHS	21:42 min	7	63:17 min	12
Cinco	P5	MHS	22:10 min	7	36:48 min	10
Seis	P6	MHS	12:21 min	5	58:09 min	12
Siete	P7	PTC	25:03 min	10	44:23 min	9
Ocho	P8	PTC	7:12 min	3	58:03 min	12

Fuente: elaboración propia.

Nota: MHS: Maestro horas sueltas, PTC: Profesor tiempo completo

Análisis de datos

Los datos fueron recolectados durante el semestre 2021-1 (enero-junio) para la primera fase y en el semestre 2021-2 (agosto), para la segunda fase a través de los instrumentos de investigación mencionados antes. Las transcripciones de los datos obtenidos juegan un papel de suma importancia para empezar con el análisis, y se realizó de la manera más completa y precisa sobre lo expresado en ambas fases de levantamiento de datos de los profesores participantes. Una vez que ya se tuvieron todas las transcripciones, se procedió a la implementación del *Atlas.ti*, que es una herramienta de uso tecnológico con el objetivo de apoyar en la organización, el análisis y la interpretación de información en investigaciones de corte cualitativo. Como se puede apreciar en la tabla 3, de lo anterior resultó la codificación de los datos (etiquetas para la generación de los temas) para resaltar extractos verbales. Se identificaron términos, declaraciones y descripciones de eventos relevantes relacionados al quehacer docente de los participantes (clasificados en temas generales) al tener como óptica de temas relacionados a creencias con relación a la escritura en su quehacer académico.

Tabla 3. *Códigos resultantes del análisis en Atlas.ti*

<i>Código</i>	<i>Tema</i>
CRN: Relevancia de la instrucción	Creencias
CRN: Actividades didácticas para alcanzar objetivos	Creencias
CRN: Actividades del propias del profesor para alcanzar objetivos	Creencias
CRN: Didáctica de normas y convenciones de escritura	Creencias
CRN: Habilidad retadora para profesores	Creencias
CRN: Visión personal de la habilidad redactora	Creencias
CRN: Postura del profesor ante problemáticas	Creencias
CRN: Características del estudiante	Creencias
CRN: Relevancia estudiante posteriormente	Creencias
CRN: Propuestas de mejora	Creencias
CRN: Trabajo colegiado	Creencias
CRN: Diseño curricular de materias	Creencias
CRN: Apoyo transversal: materias de contenido y de inglés	Creencias

Fuente: elaboración propia.

Una vez teniendo los códigos, mismos que emergieron del análisis de datos antes mencionado, se procedió a una categorización o agrupación de éstos, dependiendo de la naturaleza de su contenido, los códigos se agruparon en las siguientes categorías: 1) creencias praxis instructiva, 2) creencias intrínsecas, 3) creencias correspondientes externas, 4) creencias meta.

Hallazgos de factores de creencias

A continuación se presentan los resultados que detallan todo aquello concerniente a la caracterización de las creencias sobre escritura, la información que se recopiló a través de la entrevista semiestructurada. Es importante mencionar que para lo anterior se mantuvo como punto de referencia aquellos factores que pudieron haber intervenido en la manera en la que se aproximan a la habilidad de la escritura y a lo que tiene reflejo en el quehacer didáctico de los participantes.

El análisis de los datos descrito en el apartado anterior resultó formar parte las siguientes temáticas que representan la estructura de este capítulo. Asimismo, hay que mencionar que cada hallazgo se sustenta con fragmen-

tos de las expresiones de los ocho profesores participantes. Posteriormente, se hace referencia, en esta estructura temática, a aspectos como:

1. Creencias de praxis instructiva: este tipo de creencias tienen relación con aspectos de carácter pedagógico en cuanto a las practicas docentes dentro del aula, tales como las actividades que se planean, su naturaleza, pertinencia y finalidad de enseñar esta habilidad lingüística.
2. Creencias intrínsecas: estas creencias representan la perspectiva de los propios participantes con relación a la escritura; la reacción ante actividades desarrolladas con el propósito de evidenciar experiencias de aprendizaje, el vínculo que se puede dar entre ellos mismos y la escritura, además de la postura que toman ante situaciones problemáticas dentro del salón de clases.
3. Creencias correspondientes externas: estas creencias dan información del rol que juega la escritura en el quehacer actual y futuro de los estudiantes de este programa educativo.
4. Creencias meta: estas creencias se refieren a aspectos relacionados con lineamientos del programa y de la institución y sugerencias desde la experiencia de los participantes para el mejoramiento de la enseñanza y situación de la escritura.

Creencias praxis instructiva

Los profesores participantes brindaron información relacionada a aspectos tocantes la implementación de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la escritura en contexto de educación superior, particularmente, en su quehacer de esta licenciatura en la enseñanza del inglés. A continuación, se muestra parte del conocimiento brindado por los profesores participantes. Pareciera que encuentran de suma importancia el desarrollo de la escritura dentro del programa de enseñanza de inglés pues reconocen que esta habilidad abona a las expectativas de un futuro profesor de inglés y es parte de su distinción como profesionista.

[P2] ... ¿Por qué lo hago? Porque son buenas prácticas pedagógicas y están sustentadas en la teoría de nuestra área... trato de brindarles a mis estudian-

tes oportunidades en las que puedan redactar en inglés ya que ambas clases se prestan para utilizar un lenguaje académico y reconozco la importancia que esta habilidad tienen en su día a día...

[P7] ...No cabe duda de que el arte de escribir correctamente es vital para todo profesionista y docente... la escritura en inglés de la licenciatura es parte del inglés que es una materia curricular y tiene que ser y está seriada y tienen que cumplir.

Los participantes también mencionaron lo que ellos consideran características particulares de actividades de escritura con el propósito de lograr alcanzar el objetivo de desarrollar esta habilidad lingüística en los estudiantes. Entre las cosas que sobresalieron, se encuentran cuestiones particulares e inherentes a los estudiantes como la aplicación adecuada de estrategias para la estructuración de trabajos escritos, así como aspectos de carácter relacionados con actitudes individuales de los estudiantes.

[P1] ...a lo mejor el objetivo de una de un de un trabajo escrito es el uso de ciertas formas gramaticales, el uso de cierto vocabulario, el uso de las transiciones o la organización del texto, la presentación de las de las ideas principales... yo creo que depende de eso, pero en general yo creo que un trabajo resultaría exitoso aparte de los criterios que se consideren, yo lo consideraría exitoso cuando aplican de una manera adecuada las estrategias que se estén desarrollando y revisando.

Asimismo, plantearon lo que ellos consideran necesario para que las actividades de escritura mencionadas anteriormente se logren y expresaron lo que ellos considerarían pertinente tomar en cuenta para este propósito. Las que destacan son situaciones como el ser asertivo por parte de los profesores al diseñar e implementar las actividades, el trabajo colegiado o en colectivo y aspectos más específicos de estructura, convenciones y normas de la escritura.

[P1] "...creo en este sentido yo me he dado cuenta de que precisamente la instrucción o entre más claro y más estructurada y entre más claras estén las instrucciones, mejor será el producto y más apegado al objetivo de la actividad, entonces por ejemplo yo sí trato de ser lo más concisa en cuanto a las instrucciones que doy para desarrollar un texto de tanta extensión, en donde utilizas tal y tal y agregarle un valor a cada uno de los elementos que yo quiero."

Igualmente, enlistaron algunas de las actividades que llevan a cabo dentro del salón de clases para que con esto quedaran claras las actividades específicas que se realizan de manera práctica con los estudiantes de este programa educativo.

[P6] ...Pues los tipos de actividades que se realizan van a depender del semestre o de la materia que esté dando, pero normalmente se empieza con pues con tipos de oraciones, y van avanzando en su complejidad y luego se crean párrafos y ya eventualmente siguientes semestres pues un ensayo, pero como te digo depende mucho del semestre. También hacen reportes de lectura reflexiones y este estilo de actividad donde tienen que expresar su propia voz su propia opinión.

[P5] ...empezamos con párrafos que conozcan sus estructuras y las partes y si veo que ya lo entendieron ya evolucionó algo más extenso a un ensayo corto algo de tres párrafos, pero para serte sincera no me ha tocado nada hay como eso porque tienen muchísimos problemas para los párrafos.

De acuerdo con lo que afirmaron los participantes, se notó que algunas de estas las actividades muestran características que reflejan aspectos de los enfoques de escritura mencionados dentro del apartado teórico presentado.

[P5] ...si va a ser un brainstorming, si va a ser un outline o un draft, si va a ir a buscar referencias entonces digamos que nosotros tenemos actividades de escritura sencillas, digamos que los free-writing, que son para organizar las ideas, los va a preparar para el desarrollo de su ensayo ya más grande.

[P8] ...si no sé lo que estoy haciendo, bueno pues prepárate, y ve how can I teach writing? Brainstorming? Outlining? creo que en la parte del writing hay un proceso creativo

Otro aspecto que hicieron notar los participantes, también relacionado con situaciones propias de creencias de la enseñanza y aprendizaje de escritura dentro del salón de clases, es el que tiene que ver con las problemáticas que representa desarrollar actividades de escritura. Mencionaron, entre otras cosas, la desventaja que suele tener la escritura sobre las otras habilidades del lenguaje tales como la gramática o la habilidad oral, además, de aspectos que se contraponen a su quehacer docente a partir de trabajar en clases en modalidad virtual.

[P2] ...tal vez sí suena muy generalizado decir que es la habilidad más caída pero tal vez se ha convertido en una frase en donde hasta cierto punto por tanto que lo vemos, lo decimos. Yo tengo que meterlo de alguna manera, en algún lado porque hay algunos estudiantes que si tienen esa voluntad y eso pues te hace sentir bien motivada a seguir enseñando escritura.

Creencias intrínsecas

Los profesores participantes expresaron información que indica su posición en cuanto escritura en su trabajo de instrucción y cómo esta habilidad lingüística tiene injerencia de manera personal y profesional. A continuación, se verá cómo los profesores indicaron que la escritura es una de las habilidades que para algunos representan retos desde lo personal. Por otro lado, algunos participantes mencionaron a la lectura como un factor que podría haber influido en su relación con la escritura y cómo la perciben hoy en día.

[P8] ...una de las de las áreas que a mí más me dificultaba de enseñar era precisamente writing...

[P5] ...pero en términos reales te puedo decir que writing es la habilidad que más se me dificulta, es la habilidad en donde en donde me siento más vulnerable para presentar a los estudiantes o sea si yo hago un texto...

Según lo comentado por lo profesores, la escritura sigue siendo una de las habilidades productivas que históricamente han permanecido más relegadas en comparación con las otras habilidades. Mencionaron que, desde su perspectiva, habría que interactuar más con la habilidad lectora puesto que esto es algo que le ha funcionado a nivel personal. Lo anterior, según los participantes, brindaría a la escritura cambios significativos y beneficiosos, tanto en lo relacionado a la percepción que se tienen de la escritura como a su desarrollo en el salón de clase.

[P1] ... una de las cuestiones que yo recuerdo y por lo tanto también aplico en mis cursos cuando trabajamos la escritura así de inicio trabajar lo que es la lectura, creo que puedes obtener vocabulario, orden de las palabras en oraciones... creo que por eso en mis cursos trato de dar mucho énfasis.

Otra situación que amerita revisión en este contexto con la relación intrínseca que podría existir entre los participantes y la escritura es el hecho de que para los profesores es muy importante, desde su perspectiva profesional, que los estudiantes se alineen con convenciones y normas de escritura que ellos consideran adecuados. Entre las posturas que se mencionaron, se encuentran la diferencia entre la manera en que se escribe, comparado con la producción oral (otra habilidad de producción, misma situación que los estudiantes no logran diferenciar). También, se mencionaron ideas relacionadas con partes estructurales de la escritura y los elementos que se deben de tomar en cuenta para ese propósito.

[P2] ...algunos estudiantes de la licenciatura no saben ni siquiera por dónde empezar a escribir, quieren escribir cómo hablan y no organizan sus ideas al momento de que tú les das un tema.

[P3] ...muchas veces no saben lo suficiente de un tema como para redactar, ni del contenido ni de la estructura de cómo se escribe, pero siento que si les

pido que redacten de algo que saben mucho les va a causar mucho menos ansiedad.

A continuación, se presenta en palabras de los participantes, la postura que toman los profesores al momento de enfrentarse con situaciones que obstaculizan la escritura. En la mayoría de los casos los profesores se mostraron como agentes que toman medidas para poder solucionar las situaciones problemáticas.

[P4] ...No saben hacer un resumen, no saben hacen una reflexión, tengo que tomar tiempo de mi clase para explicarles como se hace o también lo que funciona a veces y lo hago de vez en cuando es mostrarles uno ya hecho para que se den una idea y es que me preocupo porque no saben que es una reflexión y estudiantes de séptimo semestre.

[P5] ...Normalmente si hablo con los maestros de otras clases, pero no nos ponemos de acuerdo con los temas ni nada de eso, pero sí me he dado el tiempo de ir a visitar cuando ellos están presentando en otras materias sus proyectos que tienen en mente que van a desarrollar para yo empaparme de los temas y poderlos ayudar con la escritura.

Creencias correspondientes externas

El rol que la escritura guarda con los estudiantes quedó expresado por las siguientes afirmaciones de los profesores. Las implicaciones que quedan a la vista son aquellas en que el estudiante debería de ser un escritor de documentos coherentes, cohesivos y adecuados al igual que contar con una formación disciplinar con competencia en escritura puesto que es lo que se espera de un profesional en la enseñanza de inglés en su contexto inmediato laboral. También, los profesores mencionaron que es de suma relevancia esta competencia lingüística para todos aquellos estudiantes que busquen continuar con su preparación académica en posgrados y/o hacer investigación.

[P4] ...pues van a ser maestros de inglés y pues si ellos van a dar clases tienen que saber enseñar escritura, imagínate, si no saben ellos a escribir pues no lo van a enseñar y se sigue con la misma idea para sus futuros alumnos. Tenemos que quitarnos la idea esa de dejar por fuera esta forma de comunicación en inglés.

[P3] ...lo otro es que ellos pueden aspirar a seguir estudiando una maestría en inglés o un doctorado o simplemente por su propio desarrollo personal, siempre es una opción para ellos y la escritura, obviamente, pues es un indicador para que ellos puedan ser aceptados en los diferentes posgrados.

De acuerdo con lo indicado por los participantes, ellos consideran que la escritura contribuye de manera directa a fortalecer las competencias de los egresados y ocupa un lugar significativo en el contexto académico. Los profesores mencionaron a los estudiantes, escriben mayormente, como respuesta a requerimientos académicos y esto deja a un lado herramientas que posibilitan la construcción de conocimientos que pudieran ser de relevancia en situaciones diferentes de los estudiantes. Para los profesores pareciera ser un punto clave que los estudiantes, futuros profesores de inglés, cuenten con esta habilidad adecuadamente desarrollada puesto que es parte de su formación y de las expectativas de su egreso del programa educativo. A su vez, se mencionó que la escritura en un contexto de investigación ya sea en programas de maestría o doctorados, podría fungir como un producto para la interacción con otros miembros de la comunidad académica y que permita visualizar el conocimiento generado.

Creencias meta

Aquí se mencionan las respuestas brindadas por los participantes en cuanto a posibles agentes de cambio, en forma de normatividades y recomendaciones hechas a partir de su propia experiencia con el fin de optimizar el papel que juega la escritura dentro del contexto esta investigación. Los participantes mencionan una serie de factores que deberán visibilizarse y que, a su parecer, merecen espacios de discusión en el ámbito académico, así como posibles acciones a realizarse para que se materialicen. Entre los que se mencionaron, destacaron los aspectos que tienen que ver con introducir

la escritura académica desde niveles iniciales para evitar deficiencias cuando los estudiantes lleguen a semestres más avanzados. Además, mencionaron el trabajo colegiado para estandarizar criterios y estar al tanto de los requerimientos que los profesores de la licenciatura están solicitando y, al mismo tiempo, la concientización de los estudiantes sobre la importancia de la escritura.

[P2] ...sé que algunas materias ya están los profesores iniciando en el diseño bajo el 2030, yo apostaría por una formación más integral, veo demasiado gramática y creo que no ha cambiado en mucho tiempo, yo quisiera, buscar una aproximación diferente de esta manera, tener escritura académica como una materia y que esa materia vaya junto con las materias de investigación y ver qué es lo que está funcionando y quién no está funcionando.

[P1] ...que vayan los estudiantes vayan también familiarizándose de una manera más natural y no de golpe en niveles más avanzados, que eso fuera incorporado desde niveles iniciales.

[P6] ...pues la escritura en esta licenciatura tiene muchas áreas de oportunidad, pero creo que no sólo es responsabilidad del maestro o de la propia licenciatura sino también de los estudiantes que vayan agarrando la idea de que esta habilidad es tan importante...

La situación de escritura, en el contexto de este programa de enseñanza de inglés, parece presentarse como un desafío tanto para maestros como para estudiantes a partir de lo mencionado por los participantes con relación a su perspectiva general del papel de la escritura. Los profesores destacan la falta de trabajo en equipo entre los maestros tanto de las materias de inglés como las de contenido, también mencionan la falta de materias específicamente diseñadas para la práctica de escritura en inglés académico y profesional, la falta de oportunidades amplias y continuas de práctica de esta importante habilidad.

[P4] ...sí creo que debería de hacer más trabajo entre los mismos maestros, darnos constantemente cursos de como enseñar escritura o a los mismos

alumnos, que tuvieran una clase particular de escritura. Darle más prioridad a la escritura en sus clases de inglés y que una buena y quitarnos un poco esa responsabilidad a los maestros de contenido.

[P5] ...pues veo que falta mucha más comunicación entre los maestros, tal vez en las materias propias de contenido los maestros tal vez podrían pedirles ensayos de forma académica para irlos formando en esas materias o hacer reflexiones o resúmenes de algún artículo para que los mismos estudiantes vayan encaminándose y que apoyen a las materias de inglés y viceversa las materias de inglés a las de contenido.

Posteriormente, los profesores plantearon su postura ante la posición ubicación de las materias de inglés dentro del mapa curricular, así como el espacio que ocupan las materias de contenido. Esto podría representar un rol preponderante para entender cómo funciona la escritura y las mejoras que se pudieran dar. Los profesores recalcaron que, si bien, las sugerencias hechas por el programa de la materia son de suma importancia, también las decisiones para adaptar contenidos o materiales por parte del profesor resulta beneficioso. Conjuntamente, se aludió al hecho de que las materias de inglés deberían de apoyar a las materias de contenido para facilitar el quehacer de los profesores y así enfocarse en sus propios contenidos académicos de una manera más eficiente. Lo anterior se lograría, de acuerdo con los participantes, proporcionando constantes actividades de escritura académica.

[P2] ...la escritura en inglés de la licenciatura pues, el inglés es una materia curricular y tiene que ser y está seriada y tienen que cumplir. La aproximación no ha cambiado y nuestros estudiantes de cualquier forma salen bien, lo que importa en realidad es el maestro más que el libro, hay una curricula real que el maestro es el que la adapta.

[P1] ...y a medida que van avanzando las materias pues se va haciendo un poco más compleja la escritura, entonces por lo mismo, los cursos básicos, en los cursos iniciales, es donde se dan las bases y es ahí donde hay que poner más atención.

En esta primera etapa del análisis de datos, recabados mediante la guía narrativa oral y la entrevista semiestructurada, se caracterizaron factores de creencias que, de acuerdo con los participantes, surgen, por un lado como parte de su quehacer dentro de los salones de clase y por otro, como parte de su cúmulo de experiencias personales relacionadas con la escritura y como herramienta personal. Como se pudo apreciar en este apartado, los factores de creencias que emergieron de los datos, tienen relación directa con particularidades tales como principios ideológicos que se aplican a la enseñanza de la escritura, la relación que guardan los participantes con la escritura desde un nivel personal, el rol y representación de esta desde la perspectiva de los alumnos, así como posibles propuestas e indicaciones para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la habilidad lingüística en la que se centra esta investigación.

El esquema del modelo de análisis (Figura 3) que se ha elaborado, ofrece una representación visual de las creencias, como se pretende representar con las flechas, estas creencias no son estáticas, sino dinámicas ya que van cambiando acorde a la situación que se presente en el aula, así como se detalla en el siguiente apartado.

Discusión de factores de creencias de los profesores

Como se puede observar en el modelo de análisis anterior, una de las creencias que se propusieron a partir de los datos analizados, fueron las creencias intrínsecas. Estas se caracterizan por presentar una perspectiva propia de los profesores generada a partir del participante y su relación y visión individual con la escritura, así como su propia postura ante posibles problemáticas que pudieran surgir en el salón de clases. Esto tiene relación con lo mencionado por (Clark y Peterson, 1986; Woods, 1996; Borg, 2017), cuando señalan que las creencias pueden ser consideradas como conocimiento almacenado que guían las acciones de los profesores con relación a su trabajo. Asimismo, Rust (1994) propone que “las creencias son sistemas de representación construidas socialmente para interpretar y actuar en el mundo” (p. 49), es decir, creencias primitivas (Rokeach, 1968). Uno de los resul-

Figura 3. *Modelo de análisis de creencias en prácticas didácticas de escritura (elaboración propia)*

Fuente: elaboración propia.

tados que evidencia este tipo de creencia, es que los profesores piensan que su visión desafiante de la escritura, desde aspectos internos y personales, puede afectar lo que desarrollan y cómo lo hacen. Diversas investigaciones han sido llevadas a cabo al tener en cuenta aspectos como las creencias desde una perspectiva intrínseca con relación a la enseñanza de la escritura y la postura del profesor de inglés (Uddin, 2014; Barrot, 2016; Bidabadian y Tabatabaei, 2015; y Melese, 2012). Sin embargo, estas investigaciones no hacen una caracterización más profunda de otros tipos de creencias.

Otro tipo de creencias que emergieron son las que tienen que ver con aspectos íntimamente relacionados a situaciones y eventos de enseñanza de escritura. Las creencias de praxis instructiva se generan y permanecen a

partir de todo aquello referente a lo estrictamente pedagógico como podrían ser la planeación de actividades de escritura, su desarrollo dentro del salón de clases, así como la finalidad y relevancia de enseñar a escribir. Este tipo de creencias encaja con las caracterizadas por Borg (2017), quien menciona que son un estado mental que es aceptado como verdad y surgen desde el interior. Uno de los resultados de esta investigación, dentro de este tipo de creencias, es que los profesores creen en su trabajo docente al relacionarlas con la escritura para enfatizar la importancia del rol que juega esta habilidad en estudiantes.

Otro tipo de creencias que se identificaron a partir de los resultados son las que tiene que ver con el rol que juega la escritura en el quehacer de los estudiantes del programa universitario de profesores de inglés. Las creencias correspondientes externas son aquellas que se generan o refuerzan a partir de situaciones que se relacionan con aspectos próximos a los profesores participantes, como podrían ser el desempeño profesional actual y futuro de los estudiantes. Puesto que lo anterior indica que estas creencias surgen de la interacción social, contextual y de su entorno inmediato, se podría decir que estas no son solamente una dimensión cognitiva, sino que también poseen una dimensión social (Rokeach, 1968; Barcelos, 1995; Cortazzi y Jin, 1996). El resultado que emergió de esta investigación, en esta categoría de creencias, es que los profesores piensan que los futuros profesores de inglés deben de ser conscientes y poseer las herramientas adecuadas para desarrollar trabajos escritos, además de tener la pedagogía para poder enseñar puesto que es lo que se espera de profesionales en la enseñanza de inglés. Estudios realizados por Hall et al. (2011) y Correa et al. (2013) muestran características similares a la clasificación de las creencias como resultado de experiencias previas.

El último tipo de creencias que se identificaron fueron las creencias meta. De acuerdo con los resultados obtenidos, estas son las más cercanas a los aspectos que tienen que ver con sugerencias hechas desde la experiencia de los participantes, sobre políticas para la mejora de la situación de la escritura dentro del programa educativo. Para Barcelos y Kalaja, este tipo de creencias tienen ciertas características pertinentes de mencionar como son la naturaleza fluctuante, relacionadas con la micro y macro de discurso políticos, con orientación hacia el otro y generadas a partir de

experiencias prácticas de enseñanza (como se citó en Abelson, 1979). Los resultados en esta investigación indican que los profesores creen y reconocen que existen propuestas que se podrían aplicar dentro del programa de licenciatura en enseñanza del inglés tales como la implementación escritura académica desde fases iniciales, en una nueva organización curricular.

Todo parece indicar que las cuatro categorías de creencias identificadas y explicadas se mantienen consciente o inconscientemente, y los profesores las consideran como una guía que dicta sus decisiones de enseñanza de escritura. Estas creencias se forman como resultado de interacción en su entorno educativo, social, cultural y también como experiencias de vida que guían a su propio comportamiento docente. Como se puede apreciar en el esquema del modelo explicativo que emergió del análisis de los datos (figura 3), los cuatro tipos de creencias se encuentran claramente conectadas, aunque no dependen las unas de las otras, e incluso, bajo ciertas circunstancias se podrían contradecir dependiendo de aspectos contextuales específicos. Se podría decir que estas cuatro categorías de creencias son un conjunto de pensamientos que moldean en los profesores participantes sus puntos de vista sobre la enseñanza de escritura en este contexto en particular.

Conclusiones

Esta investigación interpretivista se realizó con el propósito de entender cómo los profesores participantes reconocen su mundo y construyen sus propias realidades en cuanto a la enseñanza de escritura centrándose en constructos como las creencias. Dentro de la disciplina que a esta investigación compete, parece haber una falta de estudios que atiendan el objetivo planteado aquí en contexto de investigación cualitativa en educación superior mexicana, y se espera que investigaciones de esta naturaleza sirvan para el incremento en el interés investigativo con relación a este tema. Esto ayudaría a avanzar en esta línea de investigación al aprender de diferentes contextos. Esto posibilita visualizar un entendimiento con mayor claridad de otras realidades en temporalidades distintas. Es decir que, aspectos de esta

investigación como la perspectiva epistemológica, el diseño metodológico, los instrumentos para la recolección de datos, la lógica para la selección de los participantes, los constructos abordados o cualquier otro aspecto utilizado aquí podrían representar una nueva visión dentro de la investigación relacionada con las creencias y la influencia que tienen en la enseñanza de escritura en México.

Las implicaciones de este estudio para los formuladores de lineamientos y normatividades internas a la administración educativa dentro del caso de estudio de la licenciatura en enseñanza del inglés se abordan con relación con dos temas en particular: creencias meta. Los resultados discutidos destacaron efectos estructurales que se podrían solventar con sugerencias realizadas por los participantes. Lo anterior con referencia a la implementación de lineamientos tanto curriculares en cuanto a la posición de la escritura en el mapa curricular del programa educativo como a una serie de factores tales como espacios para la discusión sistemática y formalizada entre los académicos. De igual modo, existen implicaciones de sugerencias relacionadas con una concientización de la importancia de la escritura tanto para los profesores como para los alumnos, por medio de espacios para el intercambio de dialogo especializado como podrían ser cursos o talleres.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-66. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(79\)80013-0](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(79)80013-0)
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 301-325. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.6>
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. En P. Kalaja y A. M. F. Barcelos. *Researching beliefs about sla: A critical review. Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Springer.
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras* [Tesis de maestría]. Unicamp.
- Barrot, J. (2016). Examining the teaching beliefs and practices of experienced teachers: A socio-cognitive transformative perspective. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22, 153-163. <https://doi.org/10.17576/3L-2016-2201-12>
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Practice*. Routledge.

- Bidabadian, H. y Tabatabaei, O. (2015). The relationship between Iranian EFL institute teachers' beliefs and their instructional practices regarding writing strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, 1828-1835. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0509.09>
- Borg, M. (2001). Key concepts in elt teacher's beliefs. *Elt Journal*, 55(2) 2001, 186-209. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, S. (2006a). *Teacher cognition and teacher education: Research and practice*. Continuum.
- Borg, S. (2006b). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 2(3), 96-108. <https://doi.org/10.1080/09658410308667069>
- Borg, S. (2017). *Identity and teacher research. Reflections on language teacher identity research*. Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language*. Longman.
- Brown, R. (2007). Exploring the social positions that students construct within a classroom community of practice. *International journal of education research*, 46, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.012>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)
- Buehl, M. M. y Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). *Teachers' thinking. Research on teaching* (pp. 231-263). McCutchan.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1979). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500. <https://doi.org/10.1080/0022027870190602>
- Correa, C., Tapia, M., Martínez, A. y Ortiz, M. (2013). Language teacher personal theories about teaching writing in the Chilean public educational system. *Trabajos Lingüísticos Aplicados*, 52(1), 165-184. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100010>
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. En *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 35-52. <https://doi.org/10.1177/160940690900800206>
- Denzin, K. y Lincoln, S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Ferede, T., Melese, E. y Tefera, E. (2012). A descriptive survey on teachers' perception of

- EFL writing and their practice of teaching writing in preparatory schools in Jimma Zone. *Ethiop Journal of Education and Science*, 8(1), 41-61.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. En *Handbook of emotions* (2da ed., pp. 59-74), Guilford.
- Frijda, N. H. y Mesquita, B. (2000). Beliefs through emotions. En *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp. 45-77). Cambridge University Press.
- Fujieda, Y. (2006). *A brief historical sketch of second language writing studies: A retrospective*. Maebashi Gakuen Internatinal Univesity.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra ed., pp. 191-215). Sage Publications.
- Hall, A. y Grisham Brown, J. (2011). Writing development over time: Examining teachers' attitudes and beliefs about writing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 148-158. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572230>
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Longman.
- Hidalgo, H. (2010). Higher education in Mexico and its writing practices: The role of literacy. En S. Santos (Ed.), *EFL writing in Mexican universities: Research and experience*, (pp. 181-208). Universidad de Nayarit.
- Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London. Sage Publications.
- Hyland, K. (2004). *Second Language Writing*. University of Cambridge.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing* (2da ed.). Pearson Education.
- Johnson, K. y Worden, D. (2014). Cognitive/emotional dissonance as growth points in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, 2(1), 125-150. <https://doi.org/10.1558/lst.v1i2.125>
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education, a sociocultural perspective*. Taylor & Francis.
- Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about sla within a discursive approach. En *Beliefs about sla: New research approaches* (pp. 87-108). Kluwer Academic Publishers.
- Khanalizadeh, B. y Allami, H. (2012). The impact of teachers' beliefs on efl writing instruction. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(9), 334-342. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.2.334-342>
- Lam, R. (2015). Convergence and Divergence of Process and Portfolio Approaches to L2 Writing Instruction: Issues and Implications. *RELC Journal*, 46(3), 293-308. <https://doi.org/10.1177/0033688215597119>
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., y Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Boynton/Cook Publishers.
- Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 3-14). John Benjamins.
- Matsuda, P. y Silva, T. (2005). *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Lawrence Erlbaum.
- Mendez, M. (2015). Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3) 2015, 73-84. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155183>
- Méndez López, M. (2015). *Emotion and language learning: an exploration of experience and motivation in a Mexican university context* [Tesis doctoral]. Universidad de Nottingham.
- Mora, I. (2010). Mismatches between teachers' beliefs and practices when giving feedback: A comparison between and non-native English-speaking teachers. En *EFL writing in Mexican universities: Research and experience* (pp. 239- 258). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Mugford, G., Sughrua, W., y López-Gopar, M. (2015). Construction of an English Language Teacher Identity: Perceptions and Contrasts in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 39(2), 1-11.
- Nespor, J. (1978). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill Education.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. (1996). Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. [Discurso principal] *Annual Meeting of the American Association for Educational Research*, New York.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pierre, O. (2018). *Writing instruction in an undergraduate English language teaching program in Mexico* [Tesis de maestría]. Universidad de Sonora.
- Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. En *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 45-63) Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in tesol*. Macmillan.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En *Handbook of Research on Teacher Education* (2a ed., pp. 102-119). Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.

- Rust, F. (1994). The first year of teaching. It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10, 205-217. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90013-2)
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *Tesol Quarterly*, 25, 407-430. <https://doi.org/10.2307/3586978>
- Reyes Cruz, M. (2009). Creencias y realidades sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (pp. 247-288). Universidad de Quintana Roo.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. En *Second Language Writing: Insights for the Classroom* (pp. 11-23). Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *Tesol Quarterly*, 27(4), 657-677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Silva, T. y Matsuda, P. (2001a). *On Second Language Writing*. Lawrence Erlbaum.
- Silva, T. y Matsuda, P. (2001b). *Landmark Essays on esl*. Lawrence Erlbaum.
- Tagle, T. (2017). Pre-service teachers' beliefs about teaching writing: A case study in two Chilean universities. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 187-200.
- Tapia Carlin, R. (2010). Thesis writing and professional development beliefs. En *EFL writing in Mexican universities: Research and experience* (pp. 209-238). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Uddin, E. (2014). Teachers' pedagogical beliefs and its reflection on the practice of teaching writing in efl tertiary context in Bangladesh. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 116-129.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge/Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Zamel, V. (1998). Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. *Tesol Quarterly*, 10, 67-76. <https://doi.org/10.2307/3585940>
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zeichner, K. y Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>
- Zuengler, J. y Miller, E. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 31-58. <https://doi.org/10.2307/40264510>