

5. Creencias y expectativas de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre la escritura académica con énfasis en el ensayo



JITKA CRHOVÁ*

MARÍA DEL ROCÍO DOMÍNGUEZ GAONA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.05>

Resumen

En este capítulo se comparan las creencias y expectativas de estudiantes y profesores sobre la escritura académica, específicamente la redacción de ensayos, en una universidad pública en Baja California, México, con el objetivo de identificar los puntos de inflexión en ambas perspectivas para fortalecer la producción escrita de los estudiantes y valorar las prácticas de enseñanza en la formación de profesores de lenguas. Se reportan los resultados de tres proyectos de investigación articulados bajo el paradigma mixto, que responden la pregunta: ¿hasta qué punto las creencias y las expectativas de los profesores y los estudiantes sobre la escritura académica, en específico los ensayos, coinciden? Los resultados de esta investigación indican que los profesores emplean ensayos en los programas de formación de profesores de lenguas como herramientas de aprendizaje y de evaluación y que los estudiantes perciben estas prácticas de literacidad como parte de su desarrollo profesional. Por otro lado, también se percibe que los profesores esperan que los estudiantes conozcan y apliquen puntualmente las

* Doctora en Lenguas Romance. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-1637>; correo electrónico: jcrhova@uabc.edu.mx

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Baja California, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-7194>

convenciones de la escritura académica y de los ensayos. Se encontró que los estudiantes comparten estas mismas expectativas, sobre todo en cuanto al uso adecuado del vocabulario y la organización de ideas. En relación con el uso de la lengua, los profesores y los estudiantes creen que se puede usar ya sea el español o el inglés para la redacción de un ensayo, ya que el uso de la lengua depende de la actividad o la lengua de instrucción de la clase. Finalmente se concluye que, a pesar de las coincidencias encontradas, se perciben algunas diferencias sobre todo en términos de las convenciones que implica la redacción académica.

Palabras clave: *creencias y expectativas, redacción de ensayos, escritura académica, estudiantes de licenciaturas en enseñanza de lenguas.*

Introducción

El perfil del estudiante en el área de lenguas en los programas de licenciatura supone el desarrollo de la escritura. El manejo de la escritura académica es, por ende, una habilidad clave para la educación superior, en general, y para las carreras de enseñanza de lenguas, en particular; por un lado, porque el docente debe enseñarle al aprendiz de lenguas a desarrollar esta habilidad y, por el otro lado, debido a la creciente profesionalización del campo, se espera que el docente de lenguas adquiera la literacidad académica, lo que le permite ingresar en la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y en la producción de textos académicos y científicos de su disciplina, tanto en su lengua materna como en sus segundas lenguas y/o lenguas extranjeras.

La literacidad, en este sentido, es abordada bajo la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 1999; Street, 2003, entre otros), donde las prácticas de lectoescritura cobran un sentido más dinámico y accional y se perciben como “las formas culturales de utilizar la lengua escrita que la gente emplea en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7); es decir, con todas aquellas actividades y actuaciones en las que una lengua juega un papel importante. Estas prácticas involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales de manera que se puedan observar (Street, 2003), y, por ende, estudiar para entender y transformarlas en el quehacer

docente para el desarrollo de la literacidad académica, percibida como una literacidad múltiple, situada y negociada socialmente en los contextos disciplinarios específicos (Lea y Street, 1998).

Esta perspectiva contrasta con la escritura académica vista como una habilidad descontextualizada, bajo los enfoques pedagógicos transmisionistas que se centrarían en reproducir los textos con un nivel de pericia técnica (Coleman y Tuck, 2020), donde la adquisición y desarrollo de escritura se den con base en la fijación, reproducción y refuerzo de conocimientos técnicos y destrezas adquiridas, bajo el esquema de la psicología conductual. Aunado a esto, la literacidad académica y, en particular, la escritura académica en la educación superior, en este sentido, es percibida en un declive gradual a través del tiempo y/o desde la óptica del déficit (Lillis y Turner, 2001).

En sintonía con este enfoque, en la enseñanza de la escritura académica el docente llega al salón de clases con la misión de “reducir las brechas” en las habilidades de escritura de sus estudiantes, que se reflejan en las actitudes basadas en la creencia de que la escritura académica de los estudiantes es deficiente o que va de mal en peor, y conforme a la mayor experiencia del docente, la anticipación del plagio en los textos de los universitarios incrementa, tal como lo documenta McEwans (2017).

Por otro lado, el estudiante también tiene sus ideas sobre qué implica escribir un buen texto académico y las habilidades que esa tarea involucra, al igual que puede emitir un juicio, acertado o no, sobre sus capacidades de producirlo (Teng y Wang, 2023). En este sentido, MacArtur et al. (2016) afirman que la autoeficacia percibida por los estudiantes en la escritura académica determina su éxito y la producción de textos incide directamente en la motivación.

En cuanto a las convenciones de escritura de textos académicos y, en lo específico, referente al plagio, también las creencias o los parámetros para juzgar qué es o no el plagio por parte de los estudiantes, no coinciden con los de sus profesores. Los alumnos pueden incurrir en las prácticas de ciberplagio (Álvarez et al., 2023), presentar serios problemas en la paráfrasis (Tang y Carnegie, 2020), no diferenciar entre incidencias menores y mayores del plagio (Pamies et al., 2020), así como pensar que el plagio no es tan grave como, por ejemplo, copiar en un examen o la creencia de que el plagio depende de la cantidad de texto (López-Gil et al., 2017).

Como se ha visto, tanto los estudiantes como los profesores universitarios tienen una serie de expectativas y creencias sobre la literacidad académica, en particular, sobre la escritura; sin embargo, en ellas no necesariamente ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje coinciden, o no coinciden del todo. Algunas premisas de los partícipes pueden inclusive ser cuestionables, poco realistas o falsas; por ejemplo, si el docente universitario parte de la perspectiva del déficit o da por hecho que los alumnos llegan a la universidad equipados con las prácticas de literacidad consolidadas desde el bachillerato (Encinas-Prudencio y Trujeque-Moreno, 2017), por lo consecuente, estos profesores no sienten la responsabilidad de enseñarles a desarrollarlas (Bolívar, 2022). Lo anterior seguramente llegaría a tener implicaciones en el logro del aprendizaje y niveles de motivación del alumnado.

A pesar de que se han indagado varios aspectos relacionados con la escritura, las creencias sobre la escritura académica no se han estudiado de manera exhaustiva, como lo afirman MacArtur et al. (2016). Los mismos autores sostienen que las creencias de los estudiantes sobre la escritura académica deben explorarse a profundidad, ya que existe evidencia de que las creencias sobre la escritura inciden directamente en el compromiso y la motivación de estudiantes universitarios. A su vez, es importante evidenciar hasta qué punto las creencias sobre la escritura académica de los estudiantes y los docentes coinciden, ya que es un área poco documentada en los estudios y, progresivamente, menos en el área de enseñanza de lenguas en México. Lo anterior, desde el abordaje teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), con una atención particular al ensayo, un ejemplo sui generis de la literacidad académica en las carreras humanísticas. A continuación, se abordan algunos temas importantes que apoyan al sustento teórico de este trabajo.

Literacidad académica y escritura académica

Los textos en las prácticas de literacidad juegan un papel destacado. Barton y Hamilton (2000) manifiestan que las investigaciones de esta naturaleza son, en parte, estudios de los textos que se manipulan o que se producen partiendo del supuesto de que la literacidad es “un grupo de prácticas sociales que se observan a través de eventos y están mediadas

por textos escritos” (p. 11). Bajo el enfoque sociocultural, la lectura y la escritura son repensadas desde el concepto de literacidad (Gamboa et al., 2016), donde el término literacidad se refiere a todo aquello que las personas hacen con lo que leen y con lo que escriben, entendiendo ésta como una práctica social que se encuentra situada en un contexto determinado (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 2005; Zavala, 2009a).

Pese a la falta de consenso general sobre la traducción o equivalencia del término *literacy* en español (López-Bonilla, 2013) y la existencia de cierta ambigüedad semántica entre los dos términos empleados más frecuentemente; es decir, la alfabetización y la literacidad, es posible trazar una distinción entre ambos para que el lector entienda por qué se emplea el término literacidad en el presente texto. Primero, el concepto de alfabetización puede propiciar connotaciones negativas por lo que implica lo contrario (ser analfabeta). Por otro lado, la alfabetización se reduce únicamente a la descodificación de letras y no va más allá (Cassany y Castellà, 2010). Sin embargo, hay que admitir que sí se requiere tener el dominio del uso de código alfabetizado (en el contexto occidental) para que la literacidad pueda darse. Alfabetización se refiere así a un conocimiento básico de los procesos de codificación y descodificación. Trigos-Carrillo (2019) sostiene que “la conceptualización implícita [de alfabetismo] podría llevarnos a suponer que una vez que las personas han aprendido a leer y escribir lo suficiente, no necesitarían desarrollar otras literacidades en distintos dominios de su vida” (p. 15), por lo que consideramos más conveniente el empleo del término “literacidad” frente “alfabetización” en el presente texto, mismo que se centra en describir las prácticas de literacidad en un dominio específico, en este caso, la literacidad académica.

Además, el uso del término literacidad también puede facilitar la creación de neologismos como multiliteracidad o biliteracidad (Cassany y Castellà, 2010) y se puede aplicar a otras prácticas letradas que no son exclusivas del ámbito escolar o educativo (Balderas, 2020), lo que es una perspectiva que se alinea a nuestras investigaciones realizadas en torno a la literacidad académica y biliteracidad, cuyos resultados se reportan en este texto.

Hoy en día, sobre todo en un contexto académico, es difícil hablar sobre literacidad en singular, percibida como una práctica vinculada a la comprensión y producción de textos, sino en plural, como literacidades múltiples

(Cope y Kalantzis, 2013), que también pueden incluir literacidad digital; es decir, no solo anclada al papel, o multimodal, la que incluye varios sistemas semióticos, o también las literacidades múltiples en una lengua materna y una segunda lengua, denominada biliteracidad. Cabe señalar que los estudiantes universitarios de nuestro contexto educativo deben dominar todas las literacidades múltiples arriba mencionadas para afrontar las actuales demandas laborales, profesionales y sociales, en sentido amplio.

La literacidad académica es una de las literacidades múltiples (Johns, 1997), la misma que implica el cúmulo de varias otras multiliteracidades combinadas que debe dominar un universitario. Hernández (2016) define la literacidad académica como

las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (p. 19).

Sin embargo, las prácticas letradas no solo responden a la pregunta sobre qué usos se hacen de ellas, sino también respecto a qué valores y actitudes implican (Gamboa et al., 2016). En sintonía con lo arriba mencionado, las autoras del grupo NEL, Pardoe e Ivanič (2007), quienes investigan las prácticas de literacidad en la educación superior, elaboraron el marco de referencia para el análisis de prácticas de literacidad, cuyos resultados se reportan más adelante, en el cual integran, junto con otros elementos a observarse, los valores, roles e identidades.

La literacidad académica en el contexto de la educación superior, entre otros, implica el desarrollo de literacidades múltiples, entre ellas la biliteracidad o literacidad multilingüe. Con la internacionalización de la educación superior en los años noventa del siglo pasado y el empleo del inglés como lingua franca de diseminación de conocimiento en la educación superior según Jenkins (2017), el inglés se ha convertido en la lengua de las becas, un condicionante de la movilidad internacional y los estudios de posgrado, al igual que se le requiere para las publicaciones científicas que permiten al autor alcanzar una “mayor visibilidad”. El dominio del inglés se ha convertido en una destreza académica adicional. Por lo anterior,

surgió la preocupación por la escritura académica en inglés y cómo enseñar o reforzar esta habilidad en la educación superior, situación en la que debían enfrentarse a una cantidad de estudiantes extranjeros cuya lengua era distinta del inglés o cuyas literacidades vernáculas distan de ser académicas, entendiéndose por vernáculas aquellas prácticas letradas de vida cotidiana y que no se rigen por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes (Zavala, 2009b).

En el contexto anglosajón, la producción de textos académicos se ha abordado tradicionalmente en la disciplina denominada Inglés para Propósitos Académicos (English for Academic Purposes o EAP, por sus siglas en inglés) en un contexto algo reducido, donde la escritura se ha enfocado en el logro de habilidades genéricas para construir textos en diferentes disciplinas o como tipo de prácticas remediales en los centros de escritura en los países de habla inglesa (Hyland y Shaw, 2016). Aunque el EAP se enfoca sobre todo en el logro de habilidades genéricas, el mismo Hyland reconoce que el EAP es más eficaz cuando se apega al currículum específico y las necesidades concretas de los estudiantes (Hyland, 2016). Cabe señalar que en el contexto de L1, inglés para propósitos académicos, el abordaje de la disciplina se da desde perspectivas diversas: primero, podemos trazar el enfoque de Swales (ESP); segundo, el enfoque de retórica y composición con autores como Miller y Devitt; tercero, la escuela australiana se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional que se nutre de autores como Halliday y Martin (Evans, 2022).

En los países de habla hispana, la literacidad académica se aborda sistemáticamente desde la primera década del siglo XXI por autores como Cassany (2005), Cassany y Castellà (2010), Carlino (2013), Parodi y Burdiles (2015) o Zavala (2009) y, en México, por Hernández (2016) y López-Bonilla (2013), entre otros. Los aspectos de literacidad académica de los estudiantes de lenguas indígenas también se contemplaron en un estudio de Perales-Escudero et al. (2022). Reyes (2020), por su lado, indaga sobre las prácticas de literacidad y escritura académica de los normalistas. Además, la literacidad académica de estudiantes mexicanos y españoles es comparada por Castillo-Martínez et al. (2023).

En lo que concierne al área de lenguas extranjeras en México, la literacidad académica ha sido estudiada por Perales-Escudero (2010) y Roux (2012). En

Baja California, el tema de literacidad académica y bilingüedad en los alumnos y docentes del área de lenguas ha sido abordado por Colque y Crhová (2017), Crhová y Domínguez (2016) y Crhová et al. (2014). La escritura académica en inglés en los estudiantes de lingüística aplicada es el tema de los estudios publicados por Roux et al. (2018). Por su lado, González (2017) se centra en describir los retos de evaluar la producción escrita en inglés en la educación superior.

El tema de la escritura en inglés como lengua extranjera y cómo esta impacta en la preparación de los docentes de lenguas lo aborda Encinas et al. (2020). Asimismo, se tiene conocimiento de que Santos (2010) reunió los trabajos sobre la escritura en inglés en las universidades mexicanas; Olmos-López y Criollo-Avedaño (2017), sobre literacidad académica, en lo relativo a las pedagogías de lectura y escritura en un programa de licenciatura de lenguas; Domínguez (2013), sobre la lectura y escritura en la lengua meta, y Ruiz (2023), investigaciones sobre los géneros de textos escritos por profesores universitarios en el área de lenguas.

En este devenir, la literacidad académica y la escritura supone, entre otros, el manejo de géneros discursivos característicos para cada disciplina. También existen unas habilidades genéricas y otras más específicas, acorde a las disciplinas académicas, según Hyland (2016). Entre las habilidades requeridas por todas las disciplinas se encuentra la de referenciar las fuentes, misma que implica el conocimiento de las convenciones sobre cómo citar, por ejemplo, en el formato APA, y también la capacidad de parafrasear, como sostiene el mismo autor, aunque reconoce que la forma de argumentar y escribir difiere en cada disciplina.

Ensayos

La escritura universitaria, como afirma Hernández (2016), se realiza en géneros textuales como artículos, ensayos, reportes de investigación, reseñas, tesis, entre otros. Sin embargo, los ensayos, según Nesi y Gardner (2012), son el primero de los trece géneros más frecuentemente usados en la educación superior y, en lo específico, en el área de humanidades; los ensayos representan más de 90% de los trabajos asignados. Existen convenciones

sobre la estructura de los ensayos, al igual que muchos instructivos de cómo redactarlos. En los cursos de licenciatura y de posgrado, comúnmente se pide la elaboración de ensayos, partiendo de la estructura tripartita: introducción, que debe abarcar del 5 al 15% de texto; el cuerpo, que debe formar del 70 al 80%; seguido por una conclusión, del 5 al 15% de la longitud del texto (Day, 2023). En la escritura académica en inglés en las universidades, comúnmente se sugiere el apego al modelo de ensayo de cinco párrafos, donde el cuerpo de texto se subdivide en tres párrafos. Seguir esta estructura de forma mecánica en la enseñanza de la escritura en el contexto de Inglés como Segunda Lengua (ESL por sus siglas en inglés) ha sido cuestionado por Caplan (2019), ya que los autores sostienen que deben considerarse la situación, contexto y el género donde se desarrolla el texto como aspectos prioritarios. Cabe señalar que, dentro del área de ESL/EFL, los ensayos se usan frecuentemente para evaluar el desempeño de los estudiantes. A su vez, la evaluación y la retroalimentación por medio de los ensayos generan polémica entre los educadores en el área de lenguas. El problema con la evaluación (examen) basada en ensayos es “pedir a los estudiantes que produzcan los textos bajo las peores condiciones” (Bizzell y Singleton, 1988, como se cita en Graves y White, 2016, p. 302).

De acuerdo con las teorías pedagógicas actuales sobre la evaluación de la escritura con la que coinciden los expertos en literacidad académica (Carlino, 2013), la enseñanza de la escritura con base en el proceso, en oposición a la enseñanza de la escritura en base al producto, es la que más beneficia al aprendizaje de los estudiantes (Liu y Yu, 2022). Lo anterior puede lograrse solamente si va alineado con la evaluación y retroalimentación acorde, donde la retroalimentación debe ser múltiple y darse en diferentes etapas del proceso (Mak, 2019). La retroalimentación en la escritura como un constructo multidimensional, también contiene el componente interaccional, ya que es un proceso social interactivo, donde la retroalimentación de pares, además de la interacción alumno-profesor, debe estar incluida (Liu y Yu, 2022).

También proporcionar los modelos de escritura de ensayos y analizarlos en el salón de clase es una práctica eficaz (García Mayo y Loidi Labandibar, 2017). Sin embargo, en la práctica diaria, cuando se tiene por modelo un enfoque centrado en el docente y la evaluación basada en el producto, tal como se documenta en Hernández (2016), los docentes, generalmente, sin

mostrar modelos o especificar un poco más la naturaleza del género que se pide, solicitan, por ejemplo, “hagan un ‘ensayo’ sobre X tema” (p. 45). Al respecto, Lillis (2001) comenta que es un misterio la forma en que se enseña la escritura académica en las instituciones, ya que las convenciones de la redacción académica son claras o “de sentido común” para los docentes, como aseveran Lillis y Turner (2001, p. 58), pero no necesariamente para los estudiantes, quienes, aunque estén conscientes de la existencia de dichas convenciones de escritura académica, no saben cómo aterrizarlas. Por ejemplo, saben que el texto debe tener una introducción, pero no saben qué clase de contenido debe tener, o que no pueden incurrir en plagio, pero no saben exactamente en qué consiste, entre otros. Consecuentemente, los estudiantes pueden mostrarse confundidos al tratar de cumplir con las demandas institucionales para escribir un ensayo.

Escribir ensayos, entre otros géneros discursivos de literacidad académica que se emplean a nivel de licenciatura, resulta complejo para los estudiantes (Castillo-Martínez et al., 2023). Como menciona Bailey (2022), los estudiantes, sobre todo de nuevo ingreso, pueden experimentar algunas dificultades comunes como saber localizar fuentes de información confiables, procesarlas de forma crítica, manejar el vocabulario académico y, por último, conocer las convenciones de la escritura académica. Aunado a estos retos y dificultades percibidos por los académicos e investigadores, los profesores que están frente al aula frecuentemente perpetúan la perspectiva del déficit (Lillis y Turner, 2001) y/o con la percepción en torno a la escritura como una habilidad aprendida con anterioridad (Reyes, 2020), deslindándose así de las responsabilidades de enseñar la escritura académica en la educación superior.

Creencias y expectativas sobre la escritura académica

Como se ha documentado anteriormente en este texto, tanto los docentes como los estudiantes tienen sus expectativas sobre qué implica escribir en la educación superior en sus respectivas disciplinas. Estas expectativas, acertadas o no, se desprenden de las creencias, que se definen en filosofía como actitudes sobre las proposiciones consideradas como verdaderas (Stanford

Encyclopedia of Philosophy, 2023). En educación se ha indagado en la interrelación entre las creencias y la práctica docente y se ha encontrado que las creencias inciden en las prácticas (Bremner, 2020).

Reflexionar sobre las creencias es indispensable en la práctica docente; sin embargo, las creencias, por lo general relativamente estables y resistentes al cambio, también se pueden moldear a la luz de evidencias que aportan las investigaciones en la disciplina. Lo que los docentes piensan, las decisiones que toman y las prácticas áulicas suelen estar alineadas a esto. Cabe señalar que la literacidad, como práctica social que se centra en la manera como la gente usa los textos, es solo parcialmente observable, ya que las prácticas de literacidad operan a nivel sociocognitivo, y los elementos como creencias, valores y actitudes implicadas en este proceso no son visibles abiertamente, sino que las tenemos que inferir e interpretar (Hamilton, 2000).

La escritura académica ha sido percibida como un área problemática por los estudiantes. Wilson (2023) afirma que la práctica áulica, en lo que a la escritura de textos académicos concierne, es permeada por una tensión constante entre lo que es y no la escritura académica, donde se observa cierto desdén de los estudiantes de “tener que” escribir de forma académica. Ciertamente, la idea de que la literacidad académica de los estudiantes es deficiente o en un permanente declive, expresada por los profesores (McEwans, 2017), no debe alentar mucho la motivación de los estudiantes para mejorar su escritura. Los profesores pueden tener expectativas de que los estudiantes universitarios ya conocen qué implica redactar los textos académicos y, por lo consecuente, no transmitir las pautas de la escritura, y al no hacerlo, generan incertidumbre en sus alumnos (Anaya-Figueroa et al., 2023).

La escritura académica es considerada también un reto por el considerable tiempo que hay que invertir para adquirirla; según Kellogg (2008, como se cita en Cuatlapantzi-Pichón y Lima-Xalteno, 2017, p. 20) tarda más de dos décadas desarrollarla. La complejidad de la escritura académica emana de lo multifacético de sus componentes. A nivel universitario, como afirma Hernández (2016), escribir implica tener un control sobre ideas, organización, sustento y el estilo. Lo anterior engloba el manejo de tesis, argumentación lógica, coherencia, seguir las pautas de género, intertextualidad, documentación de fuentes, estilo y registro adecuado, manejo

de vocabulario especializado, convenciones textuales y el uso de un lenguaje eficaz. Los retos o los problemas específicos en escritura académica son reportados por lo regular por los docentes.

McEwans (2017) considera difícil la argumentación, particularmente en la redacción de ensayos. Es una habilidad que se da en etapas tardías del desarrollo del lenguaje (García Mejía y Alarcón-Neve, 2018). La argumentación, una habilidad que es considerada como crítica, atañe a todas las disciplinas académicas. En la escritura de ensayos argumentativos, como documenta Noroozi (2023), la calidad de argumentación también depende de las creencias epistemológicas de los alumnos. Además de que los alumnos deben entender que el conocimiento en cada disciplina evoluciona y las creencias absolutistas no son un buen punto de partida para la argumentación de calidad, según el mismo autor. Aunado a esto, en una segunda lengua o lengua extranjera, la argumentación se puede volver aún más compleja y muchos instructores, como afirma Chen (2020), no entienden a profundidad el fenómeno, ni cómo enseñar esta habilidad de forma eficiente. Otra de las áreas problemáticas, que ya se abordó previamente, es la documentación de fuentes y su manejo adecuado (Wette, 2017).

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes de las carreras de lenguas sobre la escritura académica no son documentadas frecuentemente. En un trabajo reciente de López (2023) en el contexto de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (TEFL por sus siglas en inglés), podemos ver que, en cuanto la retroalimentación, los estudiantes principiantes han valorado altamente la retroalimentación sobre la forma, mientras que los estudiantes más avanzados apreciaban más la retroalimentación del docente sobre la coherencia e ideas plasmadas en sus textos. Lo anterior se explica tal vez con la creciente competencia lingüística en inglés de los estudiantes cuya lengua materna es español, así que la preocupación sobre la forma de la lengua es más pronunciada en los primeros semestres de la carrera.

En el contexto mexicano, las percepciones de los estudiantes y de los docentes de lenguas sobre la escritura académica han sido documentadas por Cuatlapantzi y Perales-Escudero (2010). Este estudio es uno de los pocos afines al presente trabajo que, desde la perspectiva contrastiva, indaga el tema de la escritura académica en el área de lenguas, donde se

encontró que las perspectivas de docentes y estudiantes coincidían *grosso modo* en cuanto a la coherencia, cohesión y claridad. Por otro lado, hubo algunas áreas donde las perspectivas de los docentes distaban, por ejemplo, en cuanto a las referencias.

La escritura académica es compleja, como se ha señalado, al igual que su enseñanza en las universidades mexicanas; en las carreras de licenciatura de lenguas forman bases y promueven la escritura académica a lo largo del currículum, tanto en la L1 como en la L2. El perfil de los egresados de estas carreras en las universidades públicas requiere que los estudiantes manejen todas las habilidades de la lengua, incluyendo la escritura. En la Universidad Autónoma de Baja California, el plan vigente de estudios de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas puntualiza en tres ocasiones distintas las competencias que deben poseer los egresados en cuanto a la escritura de textos académicos.

La escritura, como parte de la literacidad académica, es una habilidad transversal, la cual deben manejar los estudiantes de las carreras de lenguas como su meta prioritaria. Según se ha expuesto previamente, las creencias inciden en la motivación y decisiones que toman los estudiantes en su vida profesional. A su vez, es importante indagar hasta qué punto las creencias y las expectativas de los estudiantes y sus profesores coinciden en cuanto a la escritura académica, en particular lo que concierne el ensayo y, en general, todo el proceso que implica, ya que se han exhibido posturas que tal vez no sean del todo acertadas o realistas, tanto de estudiantes como de docentes.

Por lo anterior, en este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Hasta qué punto las creencias y las expectativas de los profesores y los estudiantes sobre la escritura académica, en lo específico los ensayos, coinciden?
2. ¿Cuáles son las expectativas sobre los procesos y acciones que rodean la escritura académica, en particular el desarrollo de habilidades, usos de las lenguas y las dificultades percibidas por ambos? Para poder responder las preguntas, se seleccionaron partes de tres estudios realizados previamente bajo el paradigma cualitativo que se especifica a continuación.

Método

En este capítulo se reportan datos de tres diferentes proyectos: Las prácticas pedagógicas y de literacidad de los formadores de docentes de lenguas en UABC-Tijuana (Domínguez, et al., 2018), Los aspectos del desarrollo de la literacidad académica en el desarrollo de habilidades docentes de los estudiantes de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas (Domínguez et al., 2019) y el proyecto *Beliefs and Expectations about Academic Essays* (RECALE, 2022), denominados respectivamente Estudio 1, Estudio 2 y Estudio 3 de aquí en adelante. Se tomó información de estos estudios para dar respuesta a las preguntas antes mencionadas. En términos generales, se empleó una metodología mixta (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) que permitió la generación de datos de distinta naturaleza para estudiar la escritura académica en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en distintos momentos. Cabe mencionar que tanto el Estudio 1 como el 2 se ubican en la investigación narrativa, la cual sugiere una aproximación cualitativa hacia el objeto de estudio y en la cual se utilizan historias o narrativas como datos; las cuales están situadas, construidas y moldeadas por un contexto sociocultural y sociohistórico (Clandinin, 2013). El Estudio 3 se ubica, principalmente, en la tradición mixta en la que se recaba información por medio de un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas.

Muestra

Del Estudio 1 se rescata la información que se generó de las prácticas de literacidad, en específico, de los hallazgos sobre la redacción académica que reportaron diez profesores a cargo de las materias relacionadas con las metodologías de enseñanza. Del Estudio 2 se reporta la información brindada por doce estudiantes de octavo semestre en relación con la redacción académica. Finalmente, del estudio 3, se reporta la información relacionada con los ensayos académicos que aportan veintiocho docentes de la carrera de Enseñanza de Lenguas que emplean ensayos en inglés en sus materias. Se aclara que, de estos veintiocho, ocho manifestaron no emplear los ensayos por lo que la mayoría de la información reportada proviene solamente de veinte docentes.

Instrumentos

Para recabar la información se emplearon distintos instrumentos. En el Estudio 1 se empleó un marco narrativo para abordar las prácticas de literacidad de los docentes con base en el marco de referencia de Pardoe e Ivanič (2007), que permite la identificación de nueve aspectos de las prácticas para describirlas, explicando qué, quién, cómo y por qué se lee y se escribe desde la perspectiva de nuestros informantes, los profesores-formadores de las clases de metodología en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. En la Tabla 5.1 se identifican los temas que se abordan en este análisis de las prácticas de literacidad.

Tabla 5.1. *Marco de referencia para el análisis de las prácticas de literacidad*

<i>Nueve aspectos de una práctica de literacidad</i>			
	¿Qué?	¿Por qué?	¿Quién?
	1) Temas	2) Propósito (s)	3) Audiencia (s)
	4) Estilos, diseños + convencionalismos	5) Flexibilidad + dificultades	6) Roles, identidades, valores
¿Cómo?	7) Modos + tecnologías	8) Acciones + procesos	9) Interacción, colaboración + uso de fuentes

Fuente: Adaptado de Pardoe e Ivanič (2007).

Los marcos narrativos son una especie de estructura narrativa, un esqueleto con frases o ideas que deben ser completadas. Este instrumento tuvo como objetivo conocer la forma en que los profesores usaban la lectura y la escritura en sus clases de Metodología en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. El instrumento se dividió en dos partes con nueve módulos con oraciones incompletas. La primera parte que contemplaba los módulos 1 al 5 indagaba la forma en que los profesores de Metodología usan la lectura y la escritura en el aula para que los estudiantes desarrollen las habilidades docentes. El primero y el segundo módulo indagaban sobre la lectura.

El primero preguntaba sobre qué les solicitaban leer, en qué formato, cada cuándo y con qué objetivo. El segundo abordaba la forma en que el alumno debía trabajar con el texto, lo que deberían saber, las dificultades que enfrentaban, el idioma de los textos empleados y las razones de esta

predilección por parte del profesor. El tercero, el cuarto y el quinto se referían a la redacción de textos sobre los mismos aspectos que en los módulos de lectura. En la segunda parte, los bloques 6 al 9, tuvieron la intención de que el profesor reflexionara sobre la forma en que emplea la lectura y la escritura en el aula. Se les cuestionó sobre algunos materiales que generalmente se emplean como son los PowerPoint, los documentos entregables, los artículos y textos académicos. También se les pidió reflexionar sobre las dificultades que enfrentaban al usar actividades de lectura y de redacción en el aula o como tareas y sobre sus planes a futuro para solucionarlas. Parte del instrumento se ubica en el Anexo 1.

En el Estudio 2 también se empleó un marco narrativo con el objetivo de indagar sobre la forma en que los estudiantes empleaban la lectura y la escritura para el desarrollo de habilidades docentes. El instrumento constó de 39 espacios que los participantes debían completar con información específica de su experiencia en la Facultad de Idiomas en relación con el uso de la lectura y escritura en el aula durante sus ocho semestres de estudios. La primera parte se dedicó a recabar información sobre lectura. Se les preguntó sobre las solicitudes que les hacían sus profesores sobre el uso de esta, el tipo de texto, el formato, los temas, la frecuencia y el objetivo de las lecturas. También se indagó sobre lo que los profesores les pedían hacer para realizar las lecturas, así como lo que ellos necesitaban saber y las dificultades que enfrentaban al leer, los idiomas en los que leían y la razón por la que ellos suponían que las lecturas estaban en esas lenguas.

Otra de las secciones brindaba la misma información antes mencionada, pero sobre la redacción. También se les preguntó sobre la lengua que sus profesores empleaban en la revisión de sus textos y la razón por la que ellos creían que se hacía de esa manera. Otros cuestionamientos giraron en torno a los aspectos que los profesores y los estudiantes mismos revisaban y si alguien más participaba en estas revisiones. Se averiguó sobre lo que ellos leían para poder efectuar sus trabajos, el formato, los temas y el idioma. Parte del instrumento se ubica en el Anexo 2.

En el estudio 3, se empleó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Se elaboraron 56 ítems ubicados en nueve secciones que abordaban distintos temas en relación con la redacción de ensayos académicos

en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. La primera parte se dedicó a los datos demográficos de los participantes, mientras que en la segunda se obtuvo información biográfica de estos. En la tercera se indagaron las creencias y expectativas de los docentes sobre la redacción de ensayos, preguntando si los empleaban en sus clases. En la cuarta se preguntó por las razones por las que los profesores no usaban ensayos en sus clases. La quinta se dedicó a la indagatoria a detalle de las creencias y expectativas en cuanto al uso de ensayos en la clase. En la sexta sección se abordaron las creencias y expectativas sobre la estructura de los ensayos. En la séptima sección se averiguaron las expectativas de los docentes sobre las prácticas de lectura que esperan que sus estudiantes realicen en relación con la redacción de ensayos. En la octava sección se cuestionó sobre la retroalimentación brindada en las etapas del proceso de la redacción de los ensayos y del producto final. En la última sección se averiguó sobre las creencias de los docentes sobre la habilidad que tienen sus estudiantes para redactar ensayos. Cabe mencionar que a aquellos profesores que no empleaban ensayos en sus clases se les solicitó enviar sus respuestas después de la sección cuatro en la que se les cuestionaba sobre sus razones para no emplear ensayos en sus clases; sin embargo, la mayoría continuó respondiendo el cuestionario.

Métodos de análisis

Para el análisis de la información obtenida se emplearon dos técnicas investigativas: análisis de contenido para los marcos narrativos y las preguntas abiertas del cuestionario y para las respuestas cerradas del cuestionario se usaron estadísticos descriptivos básicos, como fueron los porcentajes para describir la frecuencia de las respuestas. El análisis de contenido es una técnica cuantitativa-cualitativa que permite la identificación de categorías en un texto y puede llevarnos a la generalización de resultados (Kohlbacher, 2006) y que, sin duda, nos lleva a un análisis cualitativo interpretativo (Mayring, 2000). Para la validez de la codificación, se contó con la participación de dos de los investigadores, mismos que determinaron los temas por consenso.

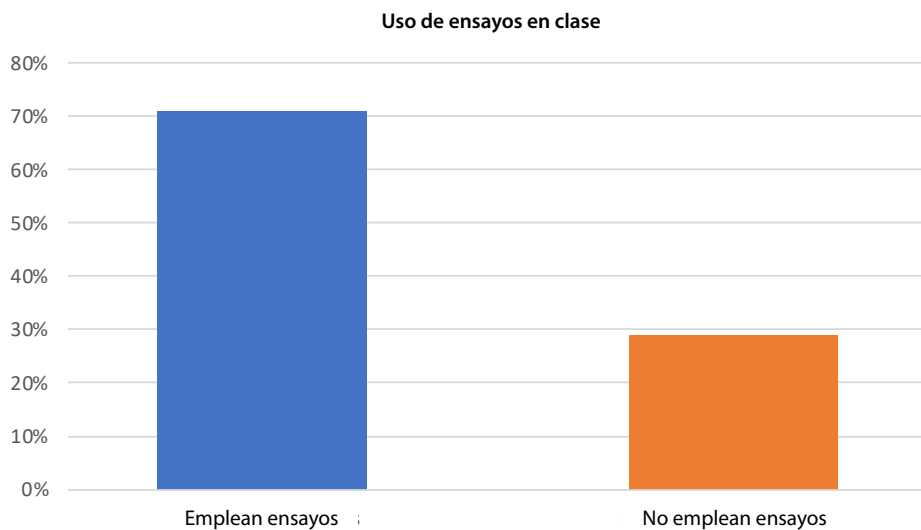
Resultados

Con el fin de conocer si las creencias y las expectativas de los estudiantes y los profesores sobre la escritura académica coinciden, se presentan los resultados de tres proyectos de investigación que abordan este tema en distintos momentos en el mismo contexto. Los resultados se presentan de acuerdo con estos temas: la inclusión de los ensayos en la formación de los profesores de lenguas, las características de los ensayos, el uso de la lengua y la percepción de las dificultades, tal como se reportan en los tres proyectos (estudio 1, 2 y 3).

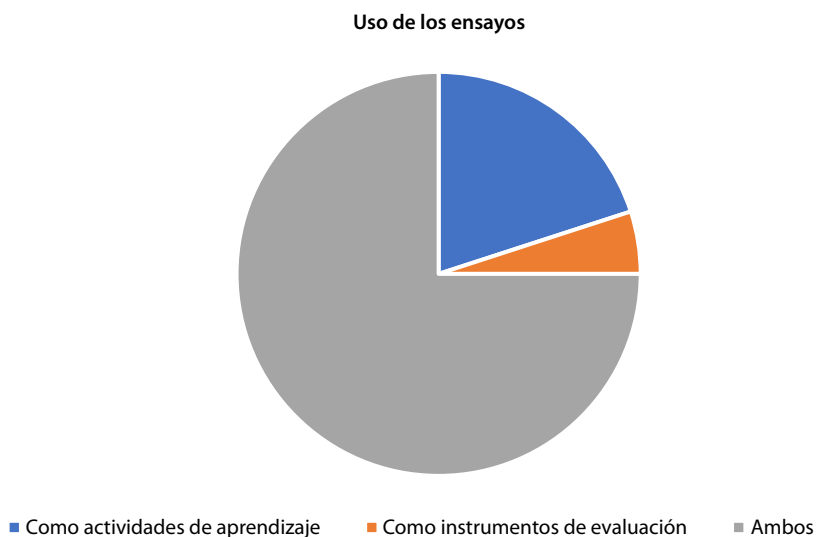
La inclusión de los ensayos en la formación de los profesores de lenguas

En esta primera parte de los resultados se presentan los hallazgos sobre los propósitos que perciben tanto docentes como alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas para redactar textos académicos, incluyendo los ensayos, en sus clases de licenciatura. En el Estudio 1 (2018), los 10 docentes reportaron que entre los propósitos que tienen para solicitarles a los estudiantes redactar textos académicos están los siguientes: expresar experiencias, reflexionar, plasmar opiniones, sintetizar textos e ideas, demostrar que se aprendió y que hubo comprensión, desarrollar la lengua (vocabulario técnico, habilidades de redacción) y apoyar el aprendizaje significativo.

Por otro lado, en el Estudio 3, se les cuestionó a los profesores específicamente si empleaban ensayos académicos; se encontró que, de los veintiocho profesores participantes, veinte sí los empleaban y 8 no (figura 5.1), a lo que cada uno explicó sus razones. Los que no los usan expresaron que estos no eran apropiados para la naturaleza de sus cursos debido a que estaban más orientados hacia la práctica o porque otro tipo de actividades u otros géneros de escritura eran mejores para sus objetivos de aprendizaje. También mencionaron que los ensayos consumen mucho tiempo tanto para elaborar como para evaluar.

Figura 5.1. *Uso de los ensayos en el aula en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas*

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.2. *La forma en la que los docentes emplean los ensayos en sus clases*

Fuente: Elaboración propia.

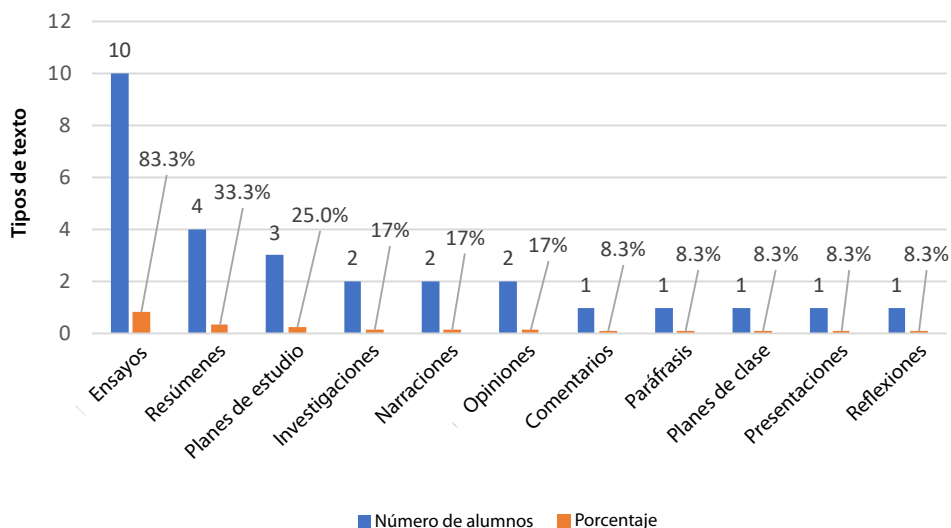
En cuanto a los docentes que sí los emplean (20 de ellos), se encontró que la mayoría los usan tanto como actividades de aprendizaje como instrumentos de evaluación (figura 5.2). Los profesores expusieron distintos aspectos a considerar en los ensayos que emplean como actividades de aprendizaje como son los tipos de ensayo, la estructura de los ensayos, el uso de la gramática, del vocabulario, entre otros, los cuales se presentan a detalle más adelante. También se aclara que en adelante se reporta solamente información de estos 20 que sí emplean ensayos en sus clases y que emana del Estudio 3.

En relación con este mismo tema, los doce estudiantes de este programa que participaron en el Estudio 2, manifestaron que ellos también perciben que el propósito de redactar ensayos y otros tipos de textos académicos es emplearlos como actividades de aprendizaje y con fines evaluativos, como se observa en la tabla 5.2, ya que por medio de estos escritos, ellos pueden demostrar que comprenden los temas y que pueden aplicar el conocimiento adquirido y que además les permiten ampliar sus conocimientos. Cabe mencionar que, en este estudio, el 83% manifestó que los profesores les solicitan escribir textos académicos de distintos tipos, posicionando a los ensayos como los más mencionados por la muestra (figura 5.3).

Tabla 5.2. Razones por las que los estudiantes deben redactar textos académicos

Categoría	Ejemplo del texto	Frecuencia
Demostrar la comprensión de los temas	Que se demuestre nuestra comprensión del tema (E2)	3
	Que demos lo aprendido o investigado sobre "X" tema (E3)	
	Demuestre mi entendimiento y conocimiento del tema (E6)	
Ampliar conocimiento	Internalicé y desarrollé mis conocimientos profesionalmente (E4)	6
	Incrementar nuestro conocimiento sobre la realización de investigaciones y de incrementar nuestro conocimiento (E7)	
	Tengamos más conocimiento (E8)	
	Nos refuerce los conocimientos adquiridos (E9)	
	Conociéramos la importancia de la educación en la actualidad, el impacto de las lenguas (E11)	
Evidenciar la aplicación del conocimiento	Se practique la escritura y se analicen los temas desde otra perspectiva (E12)	3
	Tenga presente las estrategias y técnicas que se utilizaran en cada etapa en la enseñanza y aprendizaje (E1)	
	Podamos aplicar ese conocimiento a nuestros futuros alumnos y el maestro nos brinde <i>feedback</i> del mismo (E5)	
	Forja e integre lo aprendido en el campo laboral (E10)	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.3. *Tipos de textos que escriben los estudiantes*

Fuente: Elaboración propia.

Esta información coincide con lo que manifestaron los docentes en el Estudio 1, ya que la mayoría manifestó (seis de diez) que solicitaban ensayos de distinto tipo. También se mencionaron los textos de reflexión con cuatro menciones, resúmenes con tres menciones, reportes de lectura, textos libres, descripciones, rúbricas y exámenes con una mención cada uno.

Características de los ensayos

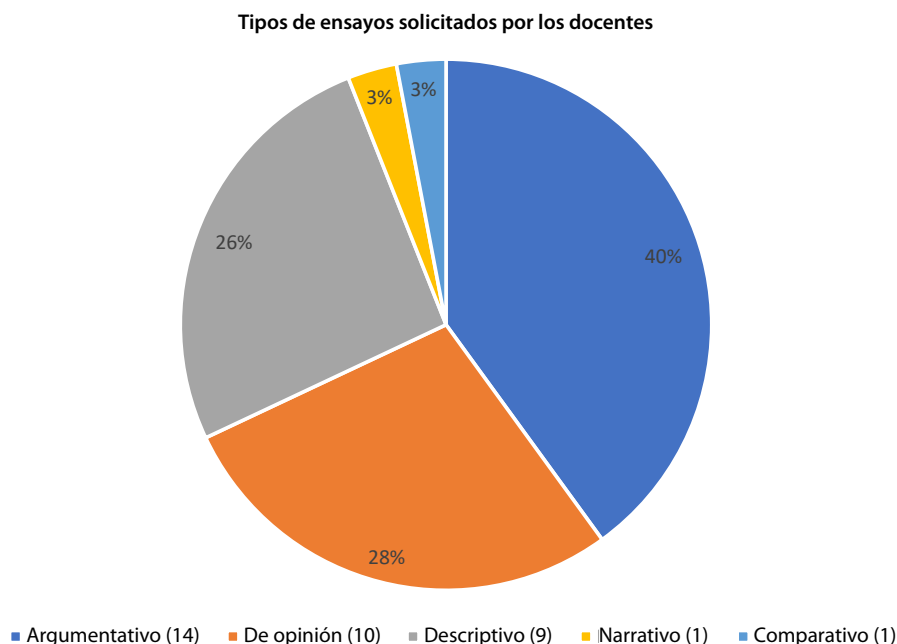
Tanto en el Estudio 1 como en el 3, los docentes establecieron las características que esperan tengan los ensayos que producen los estudiantes. En el Estudio 1, los profesores mencionan que ellos solicitan textos académicos de distinta índole con diferente frecuencia. Cuatro de ellos los solicitan cada semana (P2, P4, P6 y P10), uno de ellos cada dos semanas (P9), otro cada mes (P5) y otro cada dos meses (P1). Además, dos de ellos reportaron que depende de su programa académico (P7 y P8).

Por lo que se refiere a los ensayos específicamente, se reportó, en el marco narrativo del Estudio 1, que seis de los diez docentes solicitan ensayos a los

estudiantes. Tres de ellos no especificaron el tipo de ensayo (P3, P4 y P7) que piden, mientras que los otros mencionaron diferentes tipos de ensayos como el descriptivo (P5 y P8), el argumentativo (P6), el reflexivo (P7) y el narrativo (P8).

En el Estudio 3 se amplía esta información, se recuerda que en este caso se abordó específicamente el manejo de ensayos en las clases de los profesores. Se encontró que los profesores, en promedio, solicitan dos ensayos cortos de dos páginas. Se aclara que el número de ensayos que más se solicita es de cuatro y el mayor número de páginas es de cuatro. En cuanto a los tipos de ensayo, los más mencionados fueron el argumentativo, el de opinión y el descriptivo (figura 5.4).

Figura 5.4. Ensayos que los profesores solicitan



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las expectativas sobre lo que debería incluir un buen ensayo académico, se encontró que las opciones de respuesta más seleccionadas en este ítem fueron dar opiniones personales, presentar argumentos, ofrecer una perspectiva crítica, plantear una tesis, incluir referencias, reflexionar sobre el

desarrollo personal y profesional y definir conceptos. También se seleccionaron las demás opciones de respuesta como se muestra en la tabla 5.4.

Tabla 5.3. *Expectativas de los profesores sobre un buen ensayo académico*

<i>Opciones de respuesta</i>	<i>Menciones</i>
Presentar un argumento	16
Dar opiniones personales	15
Ofrecer una perspectiva crítica	14
Plantear una tesis (entendida como un posicionamiento personal con referencia a un argumento)	13
Incluir referencias textuales	13
Reflexionar sobre el desarrollo personal y profesional	11
Definir conceptos	10
Establecer vínculos entre la teoría y la práctica	9
Resumir contenidos del curso	7
Abordar una discusión académica	7
Reportar sus prácticas o experiencias	6

Fuente: Elaboración propia.

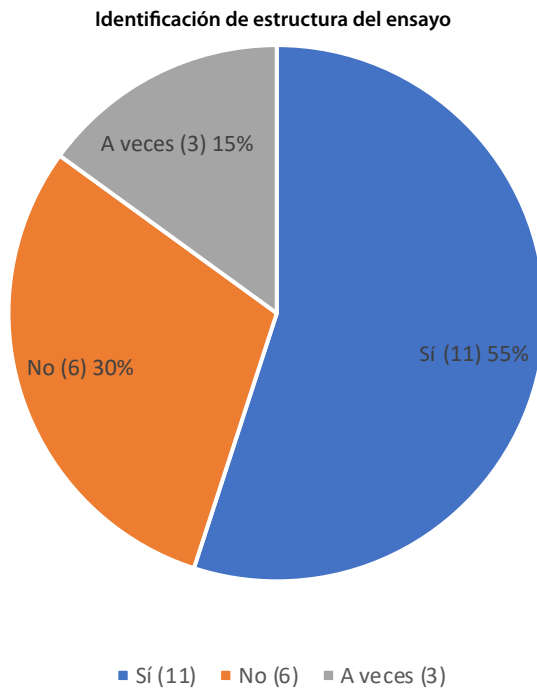
Por otro lado, en el Estudio 1, los profesores expresaron sus expectativas con referencia a la redacción académica. Ellos manifestaron que esperan que los estudiantes tengan ciertos conocimientos y manejen ciertas habilidades (tabla 5.3). Entre los conocimientos destacan la puntuación, la ortografía, seguidos de los conocimientos gramaticales, con énfasis en la sintaxis. En cuanto a las habilidades, mencionaron la construcción de párrafos, el desarrollo de ensayos, la citación (uno de ellos mencionó el estilo APA) y el manejo de estrategias de lectura. Estos mismos profesores enfatizaron que al revisar los textos ellos ponen especial atención a estos mismos conocimientos y habilidades antes expresadas, pero agregaron otros aspectos como el contenido, el empleo de paráfrasis y las referencias.

En el Estudio 3 nuevamente se amplía esta información. Se reporta que la mayoría de los docentes tienen en mente una estructura del ensayo como se observa en la figura 5.4. Sin embargo, algunos, o bien a veces tienen en mente una estructura del ensayo, o no la tienen; no obstante, se observa que la mayoría, quince de ellos, tiene idea de cómo se debe estructurar el ensayo, como se explica a continuación.

Tabla 5.4. *Conocimientos que los estudiantes deben poseer para realizar sus escritos*

<i>Conocimientos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Frecuencia</i>
Gramática	P1, P10	2
Puntuación	P1, P4, P10	3
Ortografía	P4, P8, P9	3
Sintaxis	P4, P10	2
Vocabulario especializado	P10	1
<i>Habilidades</i>		
Construcción de párrafos (Incluida la coherencia y la cohesión)	P4, P10 (P8 y P9)	2 (1-1)
Citación con formato APA	P2, P9	2
Desarrollo del ensayo	P5	1
Estrategias de lectura	P7	1

Nota: La coherencia y la cohesión se incluyeron en la construcción de párrafos. Muestra de diez profesores.
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.5. *Identificación de una estructura del ensayo por parte del docente*

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de esta información sobre la estructura del ensayo que los docentes tienen en mente, se encontró que la mayoría sugiere ensayos que tengan la estructura de introducción, desarrollo y conclusión. También seis de ellos se refieren a los ensayos de cinco párrafos, dos hacen alusión a los tipos de oraciones y uno al tipo de ideas. Además, dos de ellos hacen énfasis en seguir un estilo académico (P4 y P5). En la tabla 5.4 se muestran los análisis de las respuestas a detalle.

Tabla 5.5. Estructura de los ensayos que los profesores tienen en mente

Categoría	Extractos	Frecuencia
Estructura: Introducción, Desarrollo y Conclusión	Oración temática (<i>topic sentence</i>), algunas oraciones para el apoyo y el desarrollo, elaborar sobre el tema con más detalle. Terminar con una oración conclusiva (P2) El básico es un párrafo introductorio, desarrollo (2 o más párrafos) y párrafo de conclusión (P3) Introducción, inicio, medio, fin, conclusiones (P6) Introducción. Cuerpo (primer punto; segundo punto; tercer punto como mínimo). Conclusiones. Referencias (P7) Párrafo introductorio, párrafo de desarrollo, párrafo conclusivo (P8) Introducción (tesis), cuerpo (ideas principales-argumentos), conclusión (idea conclusiva) (P9) Párrafo introductorio, párrafo de desarrollo y párrafo de conclusión (P11) (introducción - cuerpo - conclusión) (P12) Primer párrafo para presentar el tema, su perspectiva, introducción... segundo, tercero y así sucesivamente para explicar o desarrollar en detalle el primer párrafo. Último párrafo, para concluir la redacción (P14)	9
Número de párrafos (ensayo de cinco párrafos)	Ensayo de cinco páginas (P1) El básico es un párrafo introductorio, desarrollo (2 o más párrafos) y párrafo de conclusión (P3) Ensayo mínimo de 5 párrafos (P10) Ensayo de 5 párrafos (P12) Primer párrafo para presentar el tema, su perspectiva, introducción... segundo, tercero y así sucesivamente para explicar o desarrollar en detalle el primer párrafo. Último párrafo, para concluir la redacción (P14)	7
Tipos de oraciones	El ensayo debe contener 3 o 4 párrafos (P13) Oración temática, algunas oraciones para el apoyo y el desarrollo, elaborar sobre el tema con más detalle. Terminar con una oración conclusiva (P2) Oración temática, idea controladora, oraciones de apoyo y oración conclusiva (P16)	2
Tipos de ideas	...con una idea principal, ideas de apoyo y ejemplos en cada párrafo (P13)	1
Estilo académico	Estructura académica (P4) Tengo una plantilla estilo APA y dos ejemplos de buenos ensayos (P5)	2

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los participantes del Estudio 2, aunque se referían a los textos académicos en general, mencionaron que para poder redactarlos debían realizar distintas acciones. Una de ellas fue documentarse, resaltando

la lectura y la ubicación de fuentes como tesis, investigaciones, videos y textos proporcionados por el docente. Tres de ellos también mencionaron organizarse para poder realizar los textos usando palabras frases como “ordenar ideas”, “con cierto tiempo de anticipación” y “tomar postura”. También uno de los estudiantes mencionó el trabajo colaborativo (E6). Los extractos se muestran en la tabla 5.5.

Tabla 5.6. *Acciones de los estudiantes para redactar*

<i>Para redactar el estudiante debe...</i>	<i>Extractos</i>	<i>F</i>
	Leer artículos, tesis, investigaciones, o ver videos informativos que complementen mis ideas (E1) Investigar y analizar textos (E2)	10
	Leer previamente las lecturas proporcionadas (E4) Leer el material proporcionado por el maestro, buscando también otras fuentes...(E6)	4
Documentarse	Leer e investigar bien, para tener una mejor idea de lo que escribiré (E7) Conocer y prestar atención (E8) Saber sobre el tema (E9) Leer con calma y con cierto tiempo de anticipación (E10) Realizar investigaciones que sean de utilidad para encontrar archivos sobre el tema requerido (E11) Informarme sobre la situación/ tema (E12)	
Organizarse	Pensar qué quiero plasmar y ordenar las ideas (E3) Leer con calma y con cierto tiempo de anticipación (E10) ...y tomar una postura en pro de la mejora (propuestas)(E12)	3
Trabajar colaborativamente	...comentarlo con otros compañeros (E6)	1

Nota: F= Frecuencia de la respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior se complementa con la información que se proporciona en la tabla 5.6, en la que resaltan aspectos relacionados con la preparación para redactar los textos como es el hecho de que los estudiantes deben saber del tema o situación de la que van a escribir También hacen mención de conocimientos como el manejo del vocabulario y la gramática; uno de los informantes hace énfasis en emplear el registro adecuado: “Conceptos específicos al tema y el vocabulario que los autores utilizan” (E6). Además, mencionan habilidades de redacción como es la organización de ideas (E3, E7 y E12), la citación (E5) y la selección de fuentes confiables. Tres de los participantes (E1, E5 y E10) mencionaron que debían conocer los requisitos (formato) de la tarea; uno de ellos mencio-

nó el formato APA para citar adecuadamente. E5 y E4 mencionaron asuntos éticos como el plagio, la confiabilidad de las referencias y la verdad.

Tabla 5.7. Aspectos que los estudiantes deben saber para redactar

<i>Para redactar debe saber sobre</i>	<i>Extractos</i>	<i>F</i>
El tema	El tema a tratar o el contexto (E2) De lo que estoy hablando, ... (E4) ... conocer el tema (E7) ... saber del tema (E8) Lo básico o algo más avanzado sobre enseñanza (E9)	5
La organización de ideas	Qué ideas desarrollar, ... (E3) Mis ideas principales y secundarias (E7) Organizar las ideas principales y secundarias y redactar un mensaje claro (E11) Estructurar de manera apropiada mis ideas (E12)	4
El formato solicitado	Las normas APA y siempre citar adecuadamente para no cometer plagio (E1) El formato (E5) Los parámetros y especificaciones que el maestro quiere que cubra (E10)	3
El uso apropiado del vocabulario	Utilizando diferentes palabras (E3) Palabras sencillas y prácticas para el mejor entendimiento (E5) Conceptos específicos al tema y el vocabulario que los autores utilizan (E6)	3
Las referencias	Para ello, siempre me baso en referencias confiables y siempre saber que la verdad va ante todo. (E4)	1
La gramática	Gramática (E8)	1

Nota: F significa frecuencia de las respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

El uso de la lengua en el desarrollo de los ensayos

En un contexto bilingüe como en el que se ubica la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la discusión sobre el idioma en que deben leer y escribir los estudiantes es necesaria. Es por ello por lo que, en los tres estudios a los que se hace referencia en este capítulo, se aborda el tema reportando la reflexión que hacen tanto docentes como alumnos de este en distintos momentos en el mismo contexto.

En el Estudio 1, se reporta que siete de los diez profesores (70%) les solicitan a los estudiantes que redacten sus textos en inglés y tres de ellos en ambos idiomas (30%). Al preguntarles sobre las razones para proceder de esta manera, los tres que dijeron que en ambos idiomas dieron razones un tanto

distintas: “Es donde se sienta con más confianza” (P4), “Serán docentes de lenguas y en primera instancia serán de inglés” (P6) y “Algunos materiales lo requieren y a la vez ayuda a mejorar su comprensión lectora” (P7). P4 se muestra sensible hacia el nivel de inglés de los estudiantes, mientras que P6 parece que apoya la mejora del idioma inglés y P7 cree que apoya a la comprensión lectora.

Por otro lado, los docentes que solicitan que sus estudiantes empleen el idioma inglés en sus redacciones manifiestan dos razones principales: porque el idioma oficial de su clase es el inglés (5 profesores, 50%) y porque ayuda al desarrollo del idioma (3 profesores) el cual enseñarán en un futuro. Al preguntarles en qué idioma hacían sus comentarios cuando revisaban los textos, los profesores tuvieron respuestas similares a las antes expuestas. Los extractos se ubican en la tabla 5.8.

Tabla 5.8. *Uso del inglés por los estudiantes y los profesores desde la perspectiva de los profesores*

<i>Categorías</i>	<i>Extractos</i>	<i>Frecuencia</i>
Idioma oficial de la clase	La clase y los materiales son en inglés (P1)	5
	Las clases son en inglés (P3)	
	La materia tiene mayor contenido en ese idioma (P5)	
	La unidad de aprendizaje lo requiere también (P9)	
	La clase se da completamente en este idioma, ... (P10)	
Fortalecimiento del inglés	Si la información y conocimiento lo adquieren en inglés, es más fácil que lo expresen igualmente en ese mismo idioma (P2)	3
	Serán docentes y deben tener o dominar su segundo idioma en las 4 habilidades auditiva, comunicativa, lectura y escritura (P8)	
	...el cual [el inglés] debe ser mejorado (P10)	

Fuente: Elaboración propia.

En el Estudio 3 también se les preguntó a los docentes la lengua en la que solicitaban que escribieran sus ensayos; sus respuestas fueron un tanto similares, ya que el 80% (16) dijo que lo hacen en inglés, 10% (2) en español y 10% en ambas lenguas (2). Cabe mencionar que en este estudio no se les cuestionó sobre las razones que tenían para tomar esta decisión.

En cuanto a este tema, los estudiantes del Estudio 2 comentaron que el idioma en el que redactan es en inglés (5), en español (2) o en ambos (5). Esta información indica que los estudiantes reciben clases en ambos idiomas ya que, tal como lo indican siete de ellos, se emplea el idioma en

el que se les ofrece la materia. Cuatro perciben que el objetivo es desarrollar el inglés, ya que deben perfeccionarlo. Uno de ellos también mencionó que siente que el dominio de su lengua materna es mejor, por lo que se infiere que no maneja muy bien el inglés. Los extractos de las respuestas están en la tabla 5.9.

Tabla 5.9. Idioma en el que redactan los estudiantes y sus razones

<i>Idioma en el que redactan: Inglés: 5/ Español: 2/Ambos: 5/</i>	
<i>Razones por las que usan estas lenguas</i>	
Idioma oficial de la clase (F=7)	(Además que la materia es en este idioma) (P3) La carrera y los recursos de la asignatura lo solicitan (español) (P5) Son los idiomas [ambas lenguas] en los que tenemos las clases o en los que nos dan el material (P6) La carrera se basa en ese (P7) Los maestros nos hacen escribir más en español o dependiendo de la materia (ambas lenguas) (P8) Son los idiomas [ambas lenguas] en los que se imparten las clases (P11) Las materias se imparten en esa lengua [inglés] (P12)
Desarrollo del inglés (F=4)	Debemos dominar la segunda lengua y tener un amplio criterio para usarlo (P1) La licenciatura al ser enseñanza de lenguas a los profesores les interesa saber nuestros dominios de la lengua (P2) Debemos mejorar y perfeccionar nuestra habilidad en el idioma. Se asume que daremos clases de inglés, y se busca que este idioma sea comprendido bien (P3) Nos ayudan a practicar y mejorar el uso de éstos y porque el material brindado se encuentra redactado de esa manera (P10)
Dominio pobre del inglés (F=1)	Me acomodo mejor en mi lengua materna [español] y me permite hacer cambios más rápidos (P4)

Nota: F= frecuencia de la respuesta. Total de participantes doce.

Fuente: Elaboración propia.

Estos alumnos también fueron cuestionados sobre el idioma que emplean sus profesores para darles retroalimentación de sus escritos. La mitad manifestó que lo hacían en inglés y la otra que lo hacían en ambos, lo cual se debía a la lengua que el profesor usara para dar su clase como se muestra en la tabla 5.10. Enfatizaron que no sería congruente que la clase fuera en un idioma y el profesor los retroalimentara en otro. Dos de ellos mencionaron que el empleo del inglés en esta situación les brindaba la posibilidad de mejorarlo.

Tabla 5.10. Idioma empleado por los docentes para dar retroalimentación y sus razones

Idioma en el que les dan retroalimentación de los escritos: inglés: 6/Ambos (inglés-español): 6	
Razones:	
Idioma oficial de la clase (F=8)	Es el idioma meta o el que se usa en toda la clase (inglés) (P1)
	Sería incongruente que al ser una materia en inglés el maestro hablara/escribiera en español (P2)
	Es el idioma de la materia (ambos) (P3)
	Depende de la materia que impartan (ambos) (P5)
	Necesitan seguir la secuencia establecida para el alumno (ambos) (P6)
	No tendría coherencia pedir un trabajo en español y dar retroalimentación en otro idioma (ambos) (P7)
	La mayoría de las clases de la carrera son en inglés (P11)
Son congruentes al usar inglés durante y fuera de clase (P12)	
Desarrollo del inglés (F=2)	Se asume que daremos clases de inglés, y se busca que este idioma sea comprendido bien (P4)
	La retroalimentación suele ser mejor de esta forma (inglés) (P8)

Nota: F= frecuencia de las respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

La percepción de las dificultades que enfrentan los estudiantes en la redacción académica: desde la percepción de los docentes y los estudiantes

La redacción académica en inglés siempre ha representado un reto para los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas debido a que el inglés no es la lengua materna de la mayoría de ellos en UABC, por lo que es común que resalten las dificultades que tanto alumnos como profesores perciben, especialmente cuando se habla de la redacción de ensayos. Cuando se les preguntó a los docentes participantes del Estudio 1 sobre sus planes futuros respecto a la redacción, se encontró que sus respuestas eran muy variadas, como se muestra en la tabla 5.11. Enfatizaron incrementar el uso de ciertos tipos de textos como son ensayos, opiniones y ejemplos. P10 mencionó el uso de una herramienta tecnológica para apoyar a los estudiantes en el proceso de redacción. Al preguntarles sobre las dificultades que percibían en la redacción, sus respuestas fueron un tanto vagas, pero se rescata que identifican falta de habilidades de redacción, falta de vocabulario y de práctica. P4 expresó el problema que denominamos *copy y paste* y P10 que no demuestran haber aprendido a través de sus escritos.

Tabla 5.11. Planes a futuro sobre la redacción: acciones y dificultades percibidas

<i>Escribir...</i>	<i>Extractos</i>	<i>Dificultades</i>	<i>Extractos</i>
Ciertos tipos de texto (5)	Ensayos (P1) Únicamente su opinión (P6) Ejemplos relacionados para mejor comprensión (P8) Sobre su opinión o como se pueden mejorar (P9) Textos más amplios tal vez con el uso de wikis (P10)	Falta de habilidades de redacción (3)	Los alumnos llegan a semestres de la etapa disciplinaria alta y aun la mitad de la clase, no sabe escribir en inglés (P2) No tienen suficientes estrategias para leer y escribir (P5) Deben desarrollar más sus habilidades de redacción en esta lengua (P10)
En inglés (1)	Más en inglés desde el día uno, aunque el curso no sea de lectura y redacción en inglés (P2)	Falta de vocabulario (1)	Su vocabulario y léxico está limitado y no logran integrarlo en sus actividades o escritos académicos (P8)
Textos originales (1)	Más genuino, original (P4)	Falta de práctica (1)	Necesitan práctica (P1)
Sobre ciertos temas (1)	Sobre temas de interés general o propio (P5)	Otros (2)	Repiten lo que leen (P4) A veces los alumnos no reflexionan los contenidos y no hay aprendizaje significativo (P10)

Fuente: Elaboración propia.

En el Estudio 3, los docentes fueron más específicos sobre las dificultades que los estudiantes presentan cuando redactan ensayos académicos. Entre los aspectos más mencionados está la construcción de párrafos (los párrafos de desarrollo), la coherencia y la cohesión. También resalta la capacidad de argumentación que poseen los estudiantes, seis profesores lo mencionan. Asimismo, se mencionan problemas con el vocabulario y la gramática. Las referencias y citas es otro tema mencionado por cuatro de los participantes. Con una mención también aparecen el registro, el uso de paráfrasis y la generación de ideas. En la tabla 5.12 se presentan las respuestas obtenidas.

Cabe mencionar que esta información no se recabó en el Estudio 2 por lo que no se puede reportar la opinión de los estudiantes sobre las dificultades. No obstante, cuando se les cuestionó sobre aquellos conocimientos que debían poseer para poder enfrentar la escritura académica, ellos manifestaron áreas como el conocimiento del tema por medio de la documentación, la organización de ideas, familiaridad con el formato que les solicitaban, emplear correctamente tanto el vocabulario como la gramática y saber escribir las referencias (tabla 5.6). Esto nos ayuda a inferir que, si bien no las mencionan como dificultades, sí son áreas que resaltan por su importancia y en las que deben poner especial atención, con la posibilidad de que sean dificultades que ellos enfrentan.

Tabla 5.12. *Dificultades que perciben en la redacción de ensayos*

<i>Aspectos</i>	<i>Extractos</i>	<i>Menciones</i>
Construcción de párrafos	Longitud de párrafos, elementos de los párrafos (P2)	8
	Párrafos de desarrollo (P11)	
	Parte del desarrollo (P8)	
	...coherencia (P4)	
	Coherencia, problemas de cohesión (P7)	
	La mayoría de los estudiantes no utiliza conectores variados ni específicos (P7)	
	Desarrollando ideas de apoyo (P14)	
Argumentación	Tesis (P9)	6
	Dando argumentos (P1)	
	Argumentación (P7)	
	...argumentación, conectando tesis—argumentos (P9)	
	Incluir argumentos (P10)	
Referencias y citas	Argumentación (P12)	5
	Ideas argumentativas (P20)	
	... documentando fuentes (P2)	
	...e incluir diferentes fuentes para apoyar sus argumentos (P3)	
Gramática	Saber citar correctamente (P6)	4
	El uso de referencias, citas (P10)	
	Haciendo referencias y usando citas (P17)	
	...oraciones fragmentadas (P2)	
Estructura del texto	Gramática (P4)	2
	Estructura de las oraciones (P11)	
Uso correcto de la lengua	Estructura (P18)	2
	Introducción, declaración de tesis, estilo y lenguaje (P16)	
Estilo	Escribiendo párrafos introductorios, conclusiones... (P3)	2
	No traducir (P11)	
Registro	Precisión lingüística (P19)	1
	Estilo inadecuado (P7)	
Uso de paráfrasis	Estilo y lenguaje (P16)	1
	...demasiado coloquial (P7)	
Generación de ideas	Parafraseando (P17)	1
	Plasmando sus ideas en papel. Toman mucho tiempo solo para escribir unas cuantas palabras (P5)	

<i>Aspectos</i>	<i>Extractos</i>	<i>Menciones</i>
Construcción de párrafos	(P2), (P11), (P8), (P4), (P7), (7), (P14), (P9)	8
Argumentación	(P1), (P7), (P9), (P10), (P12) (P20)	6
Referencias y citas	(P2), (P3), (P6), (P10), (P17)	5
Gramática	(P2), (P4), (P11), (P18)	4
Vocabulario	(P15), (P13), (P7)	3
Estructura del texto	(P16), (P3)	2
Uso correcto de la lengua	(P11), (P19)	2
Estilo	(P7), (P16)	2
Registro	(P7)	1
Uso de paráfrasis	(P17)	1
Generación de ideas	(P5)	1

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Las creencias y expectativas de docentes y estudiantes de la Facultad de Idiomas de la UABC en cuanto a la escritura académica en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, específicamente sobre la redacción de ensayos, muestran un grado considerable de coincidencias. Lo anterior parece estar en sintonía con lo reportado por Cuatlapantzi y Perales-Escudero (2010) sobre la escritura académica en un contexto similar. Tanto los profesores como los estudiantes han reflexionado sobre la escritura académica y los ensayos en una manera más amplia. Lo anterior se puede deber a que en el Estudio 1 y 2 se solicitaron los instrumentos de marcos narrativos de Pardoe e Ivanič (2007), mismos que fueron formulados explícitamente bajo la perspectiva de los NEL, para obtener ese tipo de respuestas, donde los estudiantes y maestros reflexionaron sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales. Sin embargo, no se puede aseverar que todos los participantes estuviesen familiarizados con el enfoque de los NEL, ni tampoco fue el propósito que se socializara dicho enfoque, más bien, el propósito fue indagar si las prácticas de los docentes y los alumnos de alguna forma se alineaban a este enfoque y, sobre todo, ver hasta qué punto las percepciones de los docentes y alumnos acerca de la literacidad académica y los ensayos coincidían. Esto les permitió vislumbrar la escritura en la licenciatura en un contexto más amplio, cuestionándose qué, por qué, cómo y para quién se escribe. Con este enfoque se supera la visión limitada de la escritura académica como una habilidad descontextualizada (cf. Coleman y Tuck, 2020), con una pedagogía de escritura con base en el producto, donde los ensayos se utilizan solo como instrumento de evaluación. Las respuestas de los participantes, tanto docentes como alumnos, favorecen el enfoque contrario, la pedagogía de escritura basada en el proceso, apoyado, entre otros, por Carlino (2013). Cabe señalar que el presente estudio reúne tres estudios, donde los dos primeros parten expresamente del enfoque NEL en el diseño del instrumento, mientras que en el tercero se aborda la escritura académica y el ensayo como un proceso, con un enfoque cognoscitivo. Sin embargo, en su suma, los tres estudios abonan la conceptualización de la literacidad académica. La literacidad académica, desde esta óptica, no se

puede ver como un fenómeno aislado y mecánico, sino “entrelazado con aspectos epistemológicos, es decir, con formas de construir conocimiento. Las formas de escritura van de la mano con formas de pensar y las operaciones cognitivas involucradas son, a su vez, inseparables de la comprensión subjetiva y contextualizada que la persona hace del mundo” (Zavala, 2009b, p. 354). Más allá de la alineación de la escritura y cognición, el acto de escribir es también una práctica cultural con la que se reconocen las historias, las tradiciones, los hábitos, creencias y las prácticas particulares de cada comunidad. La reflexión sobre todos los procesos que acompañan la escritura de textos, lo que se “hace” (Zavala, 2009a) al escribir, permite a los participantes entrever los valores y creencias con los cuales cargan y que acompañan el mismo proceso.

Se confirma que el ensayo es el género que mayormente se utiliza en el programa educativo de licenciatura del estudio. Es la percepción en la que coinciden tanto los profesores como los estudiantes. En el contexto de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, carrera del área de humanidades, el resultado confirma lo reportado por Nesi y Gardner (2012) sobre la mayor frecuencia de la implementación de este género en el área disciplinaria. En cuanto a las finalidades del uso de este género en el aula, los docentes perciben los ensayos tanto como actividad de aprendizaje como instrumento de evaluación. Esto parece contradecir los testimonios sobre las creencias de los docentes, quienes ven los ensayos como instrumento de evaluación; dichas creencias son reportadas como frecuentes por Hernández (2016). En cambio, los estudiantes se inclinan proporcionalmente más hacia el ensayo como instrumento de evaluación.

Al asignar la elaboración de un ensayo, los profesores tienen en mente una idea clara sobre la estructura que esperan que sus estudiantes sigan. En las respuestas de la mayoría de los participantes del estudio (sobre todo el Estudio 3) se ve reflejado que piensan en términos de estructura tripartita: introducción, cuerpo de trabajo y conclusiones. Inclusive la mayoría de los docentes espera recibir el ensayo de cinco párrafos, según lo convencional y esperado para los textos de esta índole (cf. Day, 2023), aunque esta práctica ha sido refutada por autores como Caplan (2019).

Los profesores también anticipan que los alumnos deben manejar varios aspectos de la lengua, en lo particular la puntuación, deletreo, gramática y la

sintaxis. De la misma manera, la mayoría espera que los estudiantes sepan cómo construir párrafos, incluyendo el empleo de los elementos textuales de coherencia y cohesión en la redacción. En cuanto a lo anterior, un hallazgo similar fue reportado por López (2023), pero a diferencia de ello, nosotros no podemos hacer la distinción entre si las expectativas sobre lo correcto de la forma lingüística (ensayos en una L2) preocupan a los docentes y alumnos en los primeros semestres de la carrera o si preocupaciones sobre la forma del párrafo y la coherencia surgen en etapas posteriores de la carrera, ya que no nos planteamos esta pregunta, aunque nos atrevemos a decir que sería similar, con base en algunos testimonios de los docentes y la experiencia empírica que tenemos como docentes de lengua en un escenario Inglés como Medio de Instrucción (EMI por sus siglas en inglés).

En este estudio también sale a relucir que los docentes esperan que los estudiantes utilicen correctamente las convenciones para referirse a otros autores (las formas de citar). Esa expectativa de los docentes es comúnmente reportada en los estudios anteriores (Wette, 2017), aunque también se reporta en la literatura que los docentes anticipan el plagio de parte de los estudiantes, tal como se documenta en Álvarez et al. (2023), López-Gil et al. (2017) o McEwans (2017), lo que no fue reportado por ningún docente que ha participado en este proyecto, aunque sí comentan que los alumnos tienen problemas para referenciar las fuentes en general. Por otro lado, a los alumnos también les preocupa saber documentarse y referenciar de forma correcta; algunos participantes hacen referencia al plagio, la dificultad de valorar la confiabilidad de las fuentes como una noción asumida por ellos como lo que implica la redacción de textos académicos. Entre otros conocimientos o habilidades reportados por ellos como elementos indispensables con los cuales deben contar, se encuentran el conocimiento del tema, organización de las ideas, manejo del formato requerido y del vocabulario especializado.

El programa de licenciatura es bilingüe, ya que se emplea más de una lengua en las materias de contenido y, como otros programas de carácter similar, exige el desarrollo de la bilingüedad. En cuanto al uso de las lenguas (L1 y L2), los alumnos y los profesores coinciden en la creencia de un mayor uso de la L2 (en este caso, inglés), reflejo de las prácticas de literacidad comúnmente empleadas en el salón de clase. La razón del porqué debe emplearse el inglés o el español tiene que ver con si son usados, o no, como idiomas

de la clase. La gran mayoría de los docentes y los alumnos coinciden en que el uso de inglés como EMI beneficia a los estudiantes porque les permite adquirir tanto los conocimientos disciplinares como mejorar el dominio de la lengua, ya que el estudiante, al egresar, debe tener un dominio alto (C1 del Marco Común Europeo).

En este estudio también se pretendía dar respuesta a cuáles son las debilidades o problemas en la escritura, como parte de la literacidad académica, en lo particular, en cuanto al género del ensayo en la percepción de los docentes y los estudiantes. Aquí contamos sobre todo con las repuestas de los docentes del estudio E3, donde las tres áreas problemáticas que destacan son la redacción de los párrafos, la argumentación, además de las referencias y las convenciones para citar las fuentes. Como ya se mencionó anteriormente, la estructura de los párrafos sigue patrones convencionales, pero éstos no necesariamente son conocimientos generalizados, ni debe darse por sentado que los alumnos los manejan. Si los docentes están conscientes, como los participantes de este estudio, de que estas áreas son problemáticas para los estudiantes, no van a perpetuar la creencia de que los alumnos llegan a la universidad equipados con las prácticas de literacidad consolidadas desde el bachillerato, como hacen constar en su trabajo Encinas-Prudencio y Trujeque-Moreno (2017). En cambio, estar consciente de las áreas de oportunidad permite implementar acciones correctivas, contrario a lo que documenta Bolívar (2022) sobre las actitudes de los profesores que no sienten la responsabilidad de enseñarles a los alumnos a desarrollar la escritura. El docente debe enseñar la escritura como un proceso, con todas sus fases, donde la retroalimentación oportuna y cíclica (Mak, 2019) juega un papel importante.

En este estudio también se confirma lo que se anticipó en la revisión de literatura (McEwans, 2017; Chen, 2020); o sea, que la argumentación en los textos académicos representa un reto para los estudiantes de lenguas en opinión de los profesores. Los docentes también consideran que referenciar y citar de forma correcta es difícil para los alumnos, tal como se reportó en la literatura (Wette, 2017). Cabe señalar que, para ver las áreas específicas donde los estudiantes tenían dificultades para escribir, se tomó en cuenta sobre todo lo señalado por los docentes en los Estudios 1 y 3. Las respuestas de los estudiantes sobre los retos las extrapolamos por inferencias de sus testimonios (en el Estudio 3), donde enfatizan los elementos indispensables (dentro de los

procesos y acciones del marco de Pardoe e Ivanič, 2007) que les permiten escribir los textos académicos y donde en repetidas ocasiones surge el tema de la lectura y de lo indispensable de realizar lecturas extensas para estar familiarizados con el tema del que van a escribir. Aparte de la centralidad y la importancia de la lectura, también mencionan la necesidad de manejar un vocabulario especializado para poder redactar los textos académicos, lo que concuerda con lo reportado por Bailey (2022), quien menciona el vocabulario académico como una de las dificultades comunes sobre todo de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Conclusiones

La escritura académica, en lo particular la escritura de ensayos, es una tarea compleja que requiere varias habilidades. Las prácticas de literacidad deben enseñarse siempre tomando en cuenta la especificidad de la disciplina, acorde a las prácticas habituales en cada una de las comunidades discursivas. La escritura académica debe ser enseñada en pasos; la enseñanza de la escritura y la evaluación se debe basar en la escritura como proceso, no en la escritura con base en el producto. El estudio realizado muestra que los docentes y los alumnos tienen expectativas y creencias que coinciden en gran medida. Los resultados indican que los docentes incluyen ensayos en los programas educativos de lenguas tanto como actividad de aprendizaje como instrumento de evaluación, mientras que los estudiantes perciben los ensayos en mayor medida como un instrumento de evaluación. Por otro lado, los docentes esperan que sus estudiantes conozcan las pautas de escritura académica y las convenciones para redactar los ensayos, consulten fuentes y sepan referenciarlas, tengan nociones de la estructura, incluyendo elementos textuales de coherencia y cohesión, empleen un vocabulario específico, muestren dominio de la lengua y organización de las ideas. Los docentes y los alumnos coinciden en que deben emplearse ambas lenguas para la escritura de textos, dependiendo de la naturaleza de la materia, pero mayormente coinciden en que la redacción de textos académicos se debe dar en inglés para poder mejorar la competencia lingüística en esta lengua al igual que adquirir conocimientos disciplinares a través de ella. Lo anterior abona

al logro de las competencias delineadas en el perfil de egreso del programa de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Los estudiantes de lenguas vislumbran las prácticas de literacidad como parte de su desarrollo profesional, pues les asignan valor e importancia a dichas prácticas en sus respuestas. Cabe señalar que una de las principales dificultades que se enfrentaron en este trabajo fue que los datos provenían de distintos trabajos de investigación, por lo que fue complejo ordenar los resultados. Una limitación importante fue que no se contó con las respuestas directas de los estudiantes sobre las dificultades que enfrentaban en la escritura académica por lo que se trabajó con algunas inferencias emanadas de sus respuestas relacionadas. Habría que profundizar en el tema de los ensayos académicos desde la perspectiva de los estudiantes. Es por lo anterior que se considera que se debe continuar con este estudio para conocer a mayor profundidad las concepciones de los estudiantes sobre los ensayos académicos y retos de la escritura académica.

Referencias

- Álvarez, F. D., Urbina, R. A. y Ruiz, J. M. (2023). Prácticas de ciberplagio académico en estudiantes universitarios: Una revisión documental. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 212–228. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i27.508>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G. y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94.
- Bailey, S. (2022). *Academic writing for university students*. Routledge.
- Balderas, G. (2020). *Estudio de las creencias y prácticas de escritura académica en profesores de bachillerato provenientes de diferentes disciplinas* [Tesis doctoral, UNAM]. Biblioteca Central. <https://ru.dgb.unam.mx/items/53ddc032-9d48-4901-8093-30d3ab4f8025>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bolívar, A. (2022). Prólogo. En A. M. Hernández y G. Hernández (Eds.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas* (pp. 2-12). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bremner, N. (2020). "Belief-changing" Teacher Education: Mexican English Teachers' Experiences. *MEXTESOL Journal*, 44(1), 1-12.

- Caplan, N. A. (2019). Have we always Taught the Five-Paragraph Essay? En N. A. Caplan y A. M. Johns (Eds.), *Changing Practices for the L2 Writing Classroom: Moving beyond the Five-Paragraph Essay*. University of Michigan
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad* [Conferencia]. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura: Leer y escribir en un mundo cambiante, Universidad de Concepción, Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/actas.htm>
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castillo-Martínez, I. M., Cerros, C. P., Glasserman-Morales, L. D. y Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Academic Literacy among the University Students in Mexico and Spain: A Holistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 19, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Chen, Z. (2020). A Case Study on the Conceptualization and Teaching Practice of L2 Argumentative Writing Instruction. *English Language Teaching*, 13(11), 30-39.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Coleman, L. y Tuck, J. (2020). Understanding Student Writing from Lecturers' Perspectives: Acknowledging Pedagogic Complexity to Support Transformative Practices in Context. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1894-1906. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711043>
- Colque López, A. E. y Crhová, J. (2017). Las prácticas de bilingüismo y biliteracidad de los docentes-investigadores en el área de lenguas. *Plurilingua*, 13(1), 50-75.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2013). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. En M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives* (pp. 105-9). Routledge.
- Crhová, J., Domínguez Gaona, M. R., Molina Landeros, R. C., Arias López, S. y Thomas-Ruzic, M. (2014). Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC. *Revista Lenguas en Contexto*, 3(2), 43-56.
- Crhová, J. y Domínguez Gaona, M. R. (2016). Mexican University Teacher-Researchers' Bilingual Beliefs and Practices. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 3-31. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0023>
- Cuatlapantzi-Pichón, G. y Lima-Xalteno, L. (2017). Writing to Learn in Academic Education. En B.P. Olmos-López, y R. Criollo-Avenidaño (Eds.), *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico* (pp. 20-72). BUAP.
- Cuatlapantzi, G. y Perales-Escudero (2010). How Teachers and Students at a BA in ELT Express their Expectations about Academic Writing. En M. Perales-Escudero (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Day, T. (2023). *Success in academic writing* (3a. ed.). Bloomsbury.

- Domínguez, M. R., Crhová, J., Romero, M., Toledo, D., Molina, R. C. y Garduño M. R. (2019). *Proyecto Los aspectos del desarrollo de la literacidad académica en el desarrollo de habilidades docentes de los estudiantes de la licenciatura de Enseñanza de Lenguas*. UABC.
- Domínguez, M. R., Crhová, J., Romero, M., Toledo, D., Robles, B. y Molina, R. C. (2018). *Proyecto Las prácticas pedagógicas y de literacidad de los formadores de docentes de lenguas en UABC-Tijuana*. UABC.
- Domínguez, R. (Ed.) (2013). *Reading and academic writing in the target language*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Encinas-Prudencio, F. y Trujeque-Moreno, E. E. (2017). Why this Book? En B. P. Olmos y R. Criollo (Eds.), *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico* (pp. 7-19). BUAP.
- Encinas, F., Sánchez, V. y Puon, Y. (2020). La escritura en inglés como lengua extranjera: Una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 45-58. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/5>
- Evans, M. (2022). Genre: some Sociological Foundations and Implications. In A. Ding, y M. Evans (Eds), *Social Theory for English for Academic Purposes: Foundations and Perspectives* (pp.15-38). Bloomsbury.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socio-culturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- García Mayo, M. P. y Loidi Labandibar, U. (2017). The Use of Models as Written Corrective in English Corrective Feedback in English as a Foreign Language (EFL) Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1110-127. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000071>
- García Mejía, K. P. y Alarcón-Neve, L. (2018). The Problem of argumentation in Mexican schools. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18.
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2a. ed.). Taylor y Francis.
- González, E. F. (2017). The challenge of EFL Writing. En P. Grounds y C. Moore (Eds.), *Higher Education English Language Teaching and Research* (pp.73-100). British Council.
- Graves, R. y White, S. (2016). Undergraduate Assignments and Essay Exams. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbook of English for academic purposes* (pp. 297-308). Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies, Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp.16-34). Routledge.
- Handbook of English for academic purposes* (pp.1-14). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. Continuum.

- Hyland, K. (2016). General and Specific EAP. En K. Hyland y P. Shaw (Eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp.17-30). Routledge.
- Hyland, K. y Shaw, P. (2016). Introduction. En K. Hyland y P. Shaw (Eds), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp.1-16). Routledge.
- Jenkins, J. (2017). Mobility and English Language Policies and Practices in Higher Education. En S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of migration and language* (pp. 502-518). Routledge.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Qualitative Social Research*, 7(1-30). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. y Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/13562510020029608>
- Liu, Ch. y Yu, S. (2022). Reconceptualizing the Impact of Feedback in Second Language Writing: A Multidimensional Perspective. *Assessing Writing*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.10063>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López-Gil, M., Angulo, F. y Vázquez-Recio, R. (2017). Sentido, gravedad y razones del ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 15(2), 114-36. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1054>
- López, M. (2023). The Effectiveness of Teacher Feedback on Writing: Teaching English as a Foreign Language Students' Perception. *UCMAULE*, 65. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.60>
- MacArthur, C., Philippakos, Z. y Graham, S. (2016). A Multicomponent Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39, 31-43.
- Mak, P. (2019). From Traditional to Alternative Feedback: What do L2 Elementary Students Think? *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 109-129.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McEwans, M. P. (2017). The Essay as a Lens on Transition to the University: Student and Staff Perceptions on Essay Writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 511-523. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). Families of Genres of Assessed Writing. En H. Nesi y S.

- Gardner (Eds.), *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education* (pp. 21-56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030199>
- Noroozi, O. (2023). The Role of Students' Epistemic Beliefs for their Argumentation Performance in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 501-512. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2092188>
- Olmos-López, B. P. y Criollo-Avendaño, R. (Eds.) (2017). *Reading and Writing Pedagogies: Insights for an ELT Undergraduate Program in Mexico*. BUAP.
- Pamies, M. del M., Valverde, M. y Cross, C. (2020). Organizing Research on University Student Plagiarism: A Process Approach. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 45(3), 401-418.
- Pardoe, S. y Ivanič, R. (2007). *Literacies for Learning in Further Education*. Universidad de Lancaster.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: género, corpus y . Ariel*.
- Perales-Escudero, M. D. (Ed.). (2010). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and contexts*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Perales-Escudero, M. D., Díaz, M. R. y Sima Lozano, E. G. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, 44(177), 39-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177>
- RECALE (2022). *Proyecto Beliefs and Expectations about Academic Essays* [Presentación en mesa de trabajo]. Mesa de trabajo Beliefs and Expectations Surrounding Academic Writing in our Mexican Universities, México.
- Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre Educación Normal en México. *Revista Digital A y H*, 7(1), 45-62.
- Roux, R. (2012). Academic Literacy Practices in Applied Linguistics: Hanging around the Border of Peripheral Participation. *MEXTESOL Journal*, 36(2), 1-15.
- Roux, R., González, E. F. y Mendoza, J. L. (2018). A Pedagogical Intervention Experience to Improve the Disciplinary and ESL Academic Writing Abilities of Applied Linguistics Students. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55, 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.6>
- Ruiz, U. (Ed.). (2023). *Writing Genres by University Language Professionals*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santos, S. (Ed.). (2010). *EFL Writing in Mexican universities: research and experience*. Universidad de Nayarit.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2023). Beliefs. <https://plato.stanford.edu/entries/belief/>
- Street, B. (2003). What's New in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Tang, E. y Carnegie, S. (2020). 'It's not Plagiarism, it's a Bad Use of Power Phrasing': Assessment of Home and International Student (mis)Understandings of Citation

- Practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(3), 285-295. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1844779>
- Teng, M. F. y Wang, Ch. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals*, 56(1), 144-169.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, (24)1,13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Wette, R. (2017). Source Text Use by Undergraduate post Novice L2 Writers in Disciplinary Assignments: Progress and Ongoing Challenges. *Journal of Second Language Writing*, 37, 46-58. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.015>
- Wilson, M. (2023) La mise-en-abîme: Placing Academic Writing in Scare Quotes. En B. Herzogenrath (Ed.), *New perspectives on academic writing: the thing that wouldn't die* (pp.149-160). Bloomsbury.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2009b). ¿Quién está diciendo esto? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman, y B.V. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 348-366). Siglo XXI Editores.

Anexo 1: Instrumento marco narrativo del estudio 1

Universidad Autónoma de Baja California Facultad de idiomas

El propósito general de este marco narrativo es obtener información sobre las prácticas de literacidad (el uso de la lectura y la escritura en el aula para que se haga algo) que emplean los profesores en las materias de metodología de las licenciaturas de Docencia de Idiomas y Enseñanza de Lenguas. Su información será utilizada exclusivamente con propósitos académicos. Nota: se muestra la información que se refiere a la redacción académica.

Instrucciones:

1. Favor de leer el texto completo antes de completar los espacios.
2. Escriba las respuestas de tal manera que las ideas se encuentren unidas unas a otras, como si fuese una historia.
3. Puede situarse en una de sus materias o en varias de ellas para completar esta narración.

Cuando enseño alguna de mis materias de metodología en la licenciatura les solicito a los estudiantes que redacten (tipo de texto) _____, los cuales generalmente se entregan en formato (digital/impreso) _____, sobre (temas) _____ cada (frecuencia) _____; con el fin de que _____.

Para redactar estos textos les pido a los estudiantes que _____.

Además, considero que cuando los estudiantes escriben deben saber _____.

Los textos que redactan los estudiantes, la mayoría se realizan en el (los) idioma _____ (s) _____ puesto que _____. Al momento, de revisar o corregir los trabajos entregados por los alumnos, mis comentarios están en el _____, ya que _____. Normalmente, reviso _____.

En ocasiones, le solicito a (quién) _____ que revisen los textos con el fin de que _____. Cabe señalar que no siempre ha sido igual la forma en que he usado estas habilidades; por ejemplo, antes les solicitaba a los estudiantes que escribieran _____.

El día de hoy considero más importante que los alumnos lean y escriban _____. No obstante, creo que en el futuro debo hacer que los estudiantes escriban _____ porque percibo que _____.

Anexo 2: Instrumento marco narrativo del estudio 2

Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Idiomas

El propósito general de este marco narrativo es obtener información sobre las prácticas de literacidad (el uso de la lectura y la escritura en el aula para que se haga algo) que emplean los estudiantes de LEL en las materias de metodología. Su información será utilizada exclusivamente con propósitos

académicos y sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales. (Nota: solamente se muestra la sección referente a la redacción).

Instrucciones:

1. Favor de leer el texto completo antes de completar los espacios.
2. Escriba las respuestas de tal manera que las ideas se encuentren unidas unas a otras, como si fuese una historia.
3. Puede situarse en una de sus materias o en varias de ellas para completar esta narración.

En mis materias de metodología en la licenciatura los profesores me solicitan que redacte (tipo de texto) _____
 los cuales generalmente entrego en formato (digital/impreso) _____,
 sobre (temas) _____, cada (frecuencia) _____; con el fin de que _____.

Para redactar estos textos debo _____.

Además considero que cuando escribo debo saber _____.

Los textos que redacto, la mayoría se realizan en el (los) idioma (s) _____, puesto que _____.

Cuando mis profesores me revisan, sus comentarios están en el idioma _____, ya que _____.

Normalmente los profesores me revisan _____.

En ocasiones, antes de entregar mis textos, le solicito a (quién) _____ que me los revise con el fin de que _____.

Y cuando preparo trabajos para entregar me aseguro que contengan _____.

¡Muchas gracias por su participación y el tiempo invertido!