

Creencias de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica y científica entre estudiantes de pregrado de Pedagogía¹

Andreza Schiavoni ^I  

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia de estudiantes de Pedagogía para la autorregulación de la escritura académica y científica. Participaron 77 estudiantes de una universidad pública del norte de Paraná, Brasil, quienes respondieron a la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura (EAARE). Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, considerando las frecuencias, medias y desviaciones estándar de los 25 ítems y de las respuestas válidas. La media general fue de 4,16 (DE = 1,61), en una escala de 1 a 7, ligeramente superior al punto medio teórico. Las medias más altas correspondieron a escribir transiciones eficaces entre ideas, utilizar los primeros intentos para refinar ideas y superar dificultades cuando faltan ideas. Las medias más bajas se observaron en mantener la concentración ante distracciones, reescribir frases largas y confusas, atender a los estándares de un evaluador muy exigente y elaborar títulos breves e informativos. Los resultados indican variación de las creencias de autoeficacia según la situación de escritura, sin caracterizar una percepción negativa, y destacan la importancia de experiencias de dominio y retroalimentación formativa para el desarrollo de la escritura académica en la educación superior.

Palabras clave: Autoeficacia; autorregulación; escritura académica; educación superior; Pedagogía.

I. Doctora en Psicología, Desarrollo Humano y Educación por la Universidad Estatal de Campinas. Profesora Asociada del Departamento de Educación del Centro de Educación, Comunicación y Artes de la Universidad Estatal de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: andrezaschiavoni@uel.br

Self-efficacy beliefs for the self-regulation of academic and scientific writing among undergraduate students of pedagogy

Abstract

This study aimed to analyze the self-efficacy beliefs of Pedagogy students regarding the self-regulation of academic and scientific writing. Participants were 77 students from a public university in northern Paraná, Brazil, who completed the Self-Efficacy for Writing Self-Regulation Scale (EAARE). Data were analyzed using descriptive statistics, considering frequencies, means, and standard deviations for the 25 items and valid responses. The overall mean was 4.16 (SD = 1.61) on a 1-to-7 scale, slightly above the theoretical midpoint. The highest means concerned writing effective transitions between ideas, using initial writing attempts to refine ideas, and overcoming difficulties when experiencing writer's block. The lowest means concerned maintaining concentration despite distractions, rewriting long and confusing sentences, meeting the standards of a very demanding evaluator, and producing short and informative titles. The findings indicate variation in self-efficacy beliefs across writing situations, without suggesting a globally negative perception, and highlight the importance of mastery experiences and formative feedback for the development of academic writing in higher education.

Keywords: Self-efficacy; self-regulation; academic writing; higher education; Pedagogy.



Crenças de autoeficácia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica em estudantes de Pedagogia

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia de estudantes de Pedagogia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica. Participaram 77 estudantes de uma universidade pública do norte do Paraná, que responderam à Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE). Os dados foram analisados por estatística descritiva, considerando as frequências, médias e desvios-padrão dos 25 itens e das respostas válidas. A média geral foi de 4,16 (DP = 1,61), em escala de 1 a 7, situando-se ligeiramente acima do ponto médio teórico. As maiores médias referiram-se à escrita de transições eficazes entre ideias, ao uso das primeiras tentativas para refinar ideias e à superação de dificuldades quando faltam ideias. As menores médias envolveram a manutenção da concentração diante de distrações, a reescrita de frases longas e confusas, o atendimento a padrões de um avaliador exigente e a elaboração de títulos curtos e informativos. Os resultados indicam variação das crenças conforme a situação de escrita, sem caracterizar percepção globalmente negativa, e reforçam a importância de experiências de domínio e feedback formativo no desenvolvimento da escrita no ensino superior.

Palavras-chave: Autoeficácia; autorregulação; educação superior; escrita acadêmica; Pedagogia.



Introducción

La escritura académica y científica constituye una de las competencias más complejas exigidas en la educación superior, dado que no implica solo el dominio de conocimientos lingüísticos y discursivos, sino también la movilización de procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y autorregulatorios (Zimmerman; Risemberg, 1997). Producir un texto de calidad presupone planificar, organizar ideas, monitorear continuamente la propia producción, revisar el contenido elaborado y persistir ante las dificultades inherentes al proceso de escritura. En este contexto, la escritura deja de ser comprendida únicamente como un producto y pasa a ser concebida como un proceso dinámico, que demanda del estudiante una participación activa en la gestión de su propio aprendizaje (Graham; Harris, 2019; Hayes, 1996; Hayes; Flower, 1980).

Aunque la escritura académica representa una exigencia presente a lo largo de toda la trayectoria universitaria, numerosos estudiantes relatan dificultades para iniciar textos, organizar argumentos, revisar sus producciones y responder a las convenciones propias de la comunicación científica. Estas dificultades no derivan exclusivamente de limitaciones relacionadas con el dominio de la lengua o el conocimiento del contenido, sino también de la manera en que los estudiantes enfrentan cognitiva y motivacionalmente las demandas de la escritura. Así, individuos con niveles semejantes de conocimiento pueden presentar desempeños bastante distintos ante una misma tarea de producción textual, lo que indica que otros factores psicológicos participan en este proceso (Han; Apridayani; Sukarsih, 2026; Mitchell et al., 2023; Zimmerman; Bandura, 1994).

Entre estos factores, destacan las creencias de autoeficacia, comprendidas como los juicios que los individuos hacen acerca de su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para la realización de determinadas tareas (Bandura, 1977, 1997). En la perspectiva



de este autor, estas creencias influyen en la elección de las actividades, el nivel de esfuerzo empleado, la persistencia ante las dificultades, la resiliencia frente a los fracasos y la calidad del desempeño alcanzado. Más que poseer determinadas habilidades, es necesario creer que se es capaz de utilizarlas eficazmente en las diferentes situaciones enfrentadas. Por consiguiente, los estudiantes que presentan creencias más elevadas de autoeficacia tienden a involucrarse más intensamente en tareas desafiantes, persistiendo por más tiempo y recuperándose más rápidamente de eventuales dificultades, mientras que las creencias fragilizadas favorecen la evitación de desafíos, la reducción del esfuerzo y el abandono precoz de las actividades.

Según Bandura (1977, 1997), estas creencias se construyen y se actualizan continuamente a partir de cuatro fuentes principales: las experiencias de dominio, consideradas la fuente más influyente por reflejar éxitos y fracasos vivenciados por el propio individuo; las experiencias vicarias, derivadas de la observación de modelos semejantes; la persuasión verbal, relacionada con los incentivos y retroalimentaciones recibidos de otras personas; y los estados fisiológicos y emocionales, que pueden interpretarse como indicadores de competencia o incapacidad ante una determinada tarea. En conjunto, estas fuentes contribuyen a explicar por qué estudiantes sometidos a contextos académicos similares desarrollan percepciones distintas acerca de sus capacidades.

En el ámbito de la Teoría Social Cognitiva, sin embargo, la autoeficacia no actúa de forma aislada. Esta integra un sistema más amplio del funcionamiento humano, en el cual la autorregulación ocupa una posición central. Fundamentada en el principio de la agencia humana, esta perspectiva comprende a los individuos como participantes activos de su propio aprendizaje, capaces de establecer metas, monitorear el progreso, evaluar sus resultados y ajustar estrategias siempre que sea necesario (Bandura, 1986, 1991, 2001). La autorregulación constituye, por tanto, un conjunto de procesos por medio de los cuales pensamientos, emociones y comportamientos son orientados hacia



el alcance de objetivos específicos, asumiendo un papel decisivo en el contexto educativo (Ramdass; Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002).

En el dominio de la escritura, esta relación se vuelve particularmente relevante. Producir textos académicos y científicos exige planificación, establecimiento de objetivos, gestión del tiempo, monitoreo constante, revisión crítica y persistencia a lo largo de todas las etapas de la tarea (Mitchell et al., 2023; Teng; Zhan, 2023). Zimmerman y Risemberg (1997) argumentan que la escritura constituye una actividad esencialmente autorregulada, pues depende de pensamientos, sentimientos y acciones iniciados por el propio escritor con el propósito de mejorar tanto el proceso como la calidad del texto producido. En esta perspectiva, los conocimientos lingüísticos y el dominio de normas gramaticales, aunque indispensables, no son suficientes para explicar el desempeño en la escritura. La forma en que el estudiante regula su comportamiento y cree en su capacidad para enfrentar las demandas de la producción textual ejerce una influencia igualmente decisiva sobre sus resultados.

En el contexto de la escritura académica y científica, la autorregulación implica la interacción entre procesos personales, conductuales y ambientales que permiten al estudiante planificar, monitorear, evaluar y ajustar continuamente su producción textual (Zimmerman; Risemberg, 1997). En este proceso, las creencias de autoeficacia asumen un papel central, pues influyen en la percepción de capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para la realización de tareas de escritura (Zimmerman; Bandura, 1994). Así, los estudiantes que creen ser capaces de enfrentar las exigencias de la producción textual tienden a establecer metas más desafiantes, persistir ante las dificultades, utilizar estrategias autorregulatorias de forma más eficiente e invertir mayor esfuerzo en la revisión y en el perfeccionamiento de sus textos. En contrapartida, niveles reducidos de autoeficacia pueden limitar el compromiso, la persistencia y la calidad del desempeño en actividades de escritura.



Esta comprensión ha sido corroborada por investigaciones internacionales que evidencian asociaciones consistentes entre creencias de autoeficacia, utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado y calidad de la escritura académica, lo que indica que los estudiantes con mayor percepción de competencia tienden a planificar, monitorear y revisar sus textos de forma más eficiente (Ekholm; Zumbrunn; Conklin, 2015; Mitchell, McMillan; Rabbani, 2019; Mitchell et al., 2023; Teng; Zhan, 2023). Además, diversos estudios demuestran que las intervenciones orientadas a la enseñanza explícita de estrategias autorregulatorias y al fortalecimiento de las creencias de autoeficacia promueven mejoras significativas en la calidad de la escritura y en el desempeño académico de los estudiantes (Mitchell et al., 2023; Teng; Zhang, 2020; Zhang; Zhang, 2024).

En el contexto brasileño, aunque investigaciones recientes han ampliado la comprensión sobre la autorregulación del aprendizaje en la educación superior y su relación con variables motivacionales y académicas (Ganda; Boruchovitch, 2018), siguen siendo relativamente escasas las investigaciones que examinan, de forma específica, las creencias de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica y científica en estudiantes de Pedagogía. Por consiguiente, aún son limitadas las evidencias acerca de los aspectos de la autorregulación de la escritura en los que estos estudiantes perciben mayor o menor capacidad para enfrentar las demandas académicas, así como de las posibles implicaciones de estas percepciones para su formación profesional. Sin embargo, las investigaciones continúan señalando que la escritura académica y científica representa un desafío importante para los universitarios (Bueno; Pasian, 2024; Oliveira et al., 2022).

La relevancia de esta discusión se vuelve aún más evidente cuando se considera la formación inicial de profesores. A lo largo de la carrera, los estudiantes de Pedagogía son continuamente desafiados a producir reseñas, informes, proyectos, artículos científicos, trabajos de final de grado y otros géneros académicos que exigen el dominio de la escritura y la capacidad



para autorregular dicho proceso. Sin embargo, la importancia de este público trasciende las demandas inherentes a su formación universitaria. Como futuros docentes, estos estudiantes serán responsables de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, elaborar materiales didácticos, evaluar producciones textuales y crear oportunidades para que sus propios alumnos desarrollen competencias de escritura a lo largo de la escolarización. De este modo, comprender cómo evalúan su capacidad para autorregular su propia escritura académica representa una cuestión de interés no solo para el desempeño individual en la educación superior, sino también para la formación de profesionales que actuarán directamente en el desarrollo del lenguaje escrito en la educación básica.

Ante este contexto, el presente estudio buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben los estudiantes de la carrera de Pedagogía su capacidad para autorregular la escritura académica y científica? Para responder a esta cuestión, tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia de estudiantes de Pedagogía para la autorregulación de la escritura académica y científica. Al identificar las dimensiones de la escritura en las que estos estudiantes perciben mayores fortalezas y fragilidades, se espera contribuir al avance del conocimiento sobre los procesos motivacionales involucrados en la escritura académica y ofrecer evidencias que fundamenten prácticas pedagógicas capaces de favorecer tanto el desarrollo de la autorregulación como el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia durante la formación inicial docente.

Método

Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y transversal. Participaron en el estudio 77 estudiantes regularmente matriculados en la carrera de Pedagogía de una universidad pública ubicada en el norte del estado de Paraná. La muestra fue constituida por conveniencia, considerando



la disponibilidad de los grupos y la adhesión voluntaria de los estudiantes a la investigación.

Instrumento

Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura (EAARE, por sus siglas en portugués), adaptada y validada para universitarios brasileños por Emilio et al. (2020). El instrumento está compuesto por 25 ítems, respondidos en una escala de tipo Likert de siete puntos, que varía de 1 (nada capaz) a 7 (totalmente capaz), los cuales evalúan la percepción de capacidad del estudiante para realizar diferentes acciones relacionadas con la autorregulación de la escritura.

En el estudio de adaptación y validación para el contexto brasileño, la EAARE presentó una estructura unifactorial compuesta por los 25 ítems y evidencias de consistencia interna satisfactorias ($\alpha = 0,95$; Emilio et al., 2020). Así, en el presente estudio, los 25 ítems fueron considerados conjuntamente en el análisis de la percepción de autoeficacia para la autorregulación de la escritura.

Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó previa autorización de la institución educativa y de los docentes responsables de los grupos. El proyecto fue sometido y aprobado por el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la institución, respetando los principios éticos aplicables a las investigaciones con seres humanos.

La aplicación de la escala se llevó a cabo de manera colectiva, al inicio de las clases regulares de los grupos, tras la presentación de los objetivos de la investigación y la firma del Consentimiento Informado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por parte de los participantes. El llenado del instrumento tuvo una duración aproximada de 15 minutos.



Procedimientos de análisis de los datos

Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva. Para cada uno de los 25 ítems, se calcularon las frecuencias de respuesta, las medias y las desviaciones estándar, considerando la escala de respuestas de 1 a 7. También se calcularon la media general y la desviación estándar de las respuestas válidas a los ítems, como medidas descriptivas de la percepción global de autoeficacia para la autorregulación de la escritura.

La interpretación de los resultados consideró el posicionamiento de las medias en relación con el punto medio teórico de la escala (4 puntos), sin la adopción de puntos de corte normativos para la clasificación de los participantes en niveles de autoeficacia. De manera complementaria, se examinaron los ítems que presentaron mayores y menores medias, con el objetivo de identificar habilidades relacionadas con la escritura en las que los participantes presentaron mayor o menor percepción de capacidad.

En la organización de los datos, se verificó la ocurrencia de respuestas ausentes en uno de los ítems. En el ítem 16, se registraron 70 respuestas válidas, correspondientes a siete respuestas ausentes. Las estadísticas descriptivas de este ítem se calcularon sobre la base de las respuestas disponibles.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos a través de la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura (EAARE) se presentan en la Tabla 1.



Tabla 1 - Distribución de las respuestas y estadísticas descriptivas de los ítems de la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura (EAARE).

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	M	DP
1. Escribir apropiadamente sobre el tema en un corto espacio de tiempo.	1	3	14	17	23	14	5	4,56	1,33
2. Comenzar a escribir un texto sin dificultad.	3	8	10	27	14	9	6	4,19	1,50
3. Construir rápidamente una buena frase de introducción.	1	7	14	20	16	13	6	4,38	1,46
4. Crear un párrafo inicial que despierte el interés de los lectores.	3	5	21	23	19	4	2	3,91	1,26
5. Escribir una presentación general breve e informativa.	1	5	13	20	24	9	5	4,40	1,33
6. Usar los primeros intentos de escritura para refinar ideas.	1	5	6	22	17	18	8	4,75	1,42
7. Ajustar el estilo a las necesidades de diferentes públicos.	0	7	7	25	13	15	10	4,68	1,46
8. Mantener la concentración ante las distracciones.	12	10	22	19	9	5	0	3,23	1,42
9. Gestionar el tiempo bajo la presión de un plazo.	3	16	11	20	16	4	7	3,91	1,61
10. Responder a los estándares de escritura de un evaluador muy exigente.	5	13	21	15	17	4	2	3,60	1,44
11. Crear buenos ejemplos para ilustrar un punto importante del texto.	5	8	9	22	10	11	12	4,36	1,77
12. Reescribir frases largas y confusas para hacerlas claras.	5	10	25	21	7	6	3	3,58	1,43
13. Usar palabras para hacer clara una idea abstracta.	3	14	9	20	17	10	4	4,04	1,56
14. Localizar y utilizar fuentes apropiadas para la fundamentación.	0	10	25	15	8	7	12	4,17	1,65
15. Escribir transiciones eficaces entre ideas.	2	7	8	15	9	26	10	4,82	1,64
16. Reorientar la concentración durante la escritura.	11	7	9	4	23	6	10	4,13	1,98
17. Crear variedad de buenos temas para las secciones principales.	1	8	9	23	15	16	5	4,44	1,45
18. Utilizar una cita convincente de una autoridad en el tema.	0	12	17	20	5	15	8	4,23	1,61
19. Encontrar maneras de superar el problema cuando se queda sin ideas.	3	10	10	15	7	8	24	4,73	1,96

(Continúa)



(Continuación)

20. Motivarse a escribir sobre un tema poco interesante.	4	15	22	9	11	5	11	3,87	1,80
21. Encontrar y corregir errores gramaticales en un texto largo/completo.	5	12	11	22	17	7	3	3,87	1,52
22. Revisar el primer borrador para hacerlo más corto y organizado.	4	20	18	7	6	21	1	3,75	1,73
23. Encontrar y corregir errores gramaticales en un texto complejo.	5	3	10	27	15	7	10	4,36	1,58
24. Encontrar personas para ofrecer retroalimentación sobre los primeros borradores.	2	4	20	22	10	12	7	4,27	1,49
25. Presentar un título corto e informativo para un tema complicado.	6	10	26	15	9	5	6	3,65	1,60

Fuente: Elaborado por la autora.

Nota: M = media; DE = desviación estándar. En el ítem 16, se registraron siete respuestas ausentes ($n = 70$).

Considerando los 25 ítems del instrumento, se analizaron las respuestas válidas, dado que el ítem 16 presentó siete respuestas ausentes. Las medias de los ítems variaron de 3,23 a 4,82, en una escala de 1 a 7. La media general de las respuestas válidas fue de 4,16 ($DE = 1,61$), situándose ligeramente por encima del punto medio teórico de la escala (4). Este resultado indica una percepción global de capacidad cercana al nivel intermedio, sin que se pueda establecer, a partir de este valor, una clasificación normativa de los participantes en niveles de autoeficacia. La dispersión observada también indica variabilidad en las percepciones de los estudiantes respecto a las diferentes situaciones de escritura evaluadas.

La distribución de las respuestas evidencia, sin embargo, que esta percepción global no es homogénea entre las diferentes habilidades de escritura. Las mayores medias se observaron en los ítems relativos a la capacidad de escribir transiciones eficaces entre ideas ($M = 4,82$; $DE = 1,64$), utilizar los primeros intentos de escritura para refinar ideas ($M = 4,75$; $DE = 1,42$) y encontrar maneras de superar dificultades cuando se queda sin ideas ($M = 4,73$; $DE = 1,96$). Estos resultados sugieren una mayor percepción de capacidad



en situaciones relacionadas con la organización y el desarrollo de las ideas durante la producción textual. También se observaron medias relativamente elevadas para ajustar el estilo de escritura a las necesidades de diferentes públicos ($M = 4,68$; $DE = 1,46$) y escribir adecuadamente sobre un determinado tema en un corto espacio de tiempo ($M = 4,56$; $DE = 1,33$).

En contraste, las menores medias se identificaron en situaciones relacionadas con el mantenimiento de la concentración ante las distracciones ($M = 3,23$; $DE = 1,42$), la reescritura de frases largas y confusas para hacerlas más claras ($M = 3,58$; $DE = 1,43$), la respuesta a los estándares de escritura de un evaluador muy exigente ($M = 3,60$; $DE = 1,44$) y la elaboración de títulos cortos e informativos para temas complejos ($M = 3,65$; $DE = 1,60$). Este patrón indica que, aunque los estudiantes no presentaron una percepción globalmente baja de autoeficacia, algunas situaciones específicas de la escritura parecen ser percibidas como menos favorables para la propia capacidad de realización.

El resultado referente a la concentración merece particular atención. El ítem que evaluó la capacidad de mantener el foco en la escritura aun ante las distracciones presentó la menor media de todo el instrumento ($M = 3,23$). Este hallazgo puede ser comprendido, en el ámbito de la Teoría Social Cognitiva, como una creencia de menor capacidad para lidiar con una condición específica de la tarea, y no como evidencia de un déficit atencional o de dificultad cognitiva de los participantes. La autoeficacia se refiere a las creencias sobre la propia capacidad de ejecutar determinada acción en condiciones específicas; por lo tanto, el resultado debe ser interpretado en el nivel de la percepción autorreferida. Esta cautela es particularmente importante porque la aplicación ocurrió en un contexto colectivo y durante las clases, de modo que las condiciones situacionales también pueden haber influido en las respuestas a los ítems relacionados con la concentración.

La literatura sobre autoeficacia para la escritura en la educación superior refuerza la importancia de esta interpretación contextual. En una revisión de alcance (*scoping review*) que reunió 50 estudios con estudiantes



de grado y posgrado, Mitchell et al. (2023) identificaron una amplia diversidad de contextos e instrumentos empleados en la investigación de la autoeficacia para la escritura. Los autores destacan, además, la influencia de aspectos como el clima instruccional, las actitudes de los docentes, la retroalimentación y las características del contexto de escritura, defendiendo una mayor atención a los enfoques situados para comprender este constructo. Así, la percepción de capacidad para escribir no debe comprenderse como una característica fija o independiente de las demandas y condiciones en que la escritura ocurre.

Esta perspectiva también ayuda a interpretar los resultados relacionados con la revisión y el perfeccionamiento textual. Las medias relativamente más bajas observadas en los ítems referentes a la claridad de las frases, la respuesta a estándares evaluativos y la elaboración de títulos no permiten concluir que los participantes presenten una baja calidad textual o dificultades objetivas de revisión. Indican, más específicamente, una menor percepción de capacidad para realizar determinadas operaciones de escritura. Esta distinción es importante porque la EAARE evalúa creencias de autoeficacia, y no el desempeño efectivamente producido por los estudiantes. La literatura también muestra que la relación entre la autoeficacia para la escritura y el desempeño no es uniforme. En la revisión de Mitchell et al. (2023), por ejemplo, aunque el desempeño de escritura fue la variable investigada con mayor frecuencia en conjunto con la autoeficacia, las asociaciones encontradas fueron variables y dependientes del contexto.

Los resultados de estudios empíricos refuerzan esta necesidad de no establecer equivalencia entre creencias y comportamientos observados. Mitchell, McMillan y Rabbani (2019), al investigar a estudiantes de grado en Enfermería, observaron que los estudiantes con menor autoeficacia y mayor ansiedad presentaban patrones particulares de búsqueda de ayuda y de relación con la retroalimentación. Sin embargo, no se identificaron patrones consistentes de autoeficacia en relación con los hábitos de revisión o con la decisión de iniciar los trabajos con anticipación. Este resultado es particularmente relevante para



el presente estudio, pues demuestra que una percepción de menor capacidad en un determinado aspecto de la escritura no permite inferir, aisladamente, que el estudiante necesariamente deje de realizar o realice inadecuadamente el comportamiento correspondiente.

La importancia del contexto también es evidenciada por Ekholm, Zumbrunn y Conklin (2015), quienes investigaron a universitarios y verificaron que las percepciones de los estudiantes acerca de la retroalimentación recibida mediaron parcialmente la relación entre la autoeficacia para la escritura y las creencias de autorregulación de la escritura. Este hallazgo contribuye a comprender la escritura académica como un proceso en el que las creencias personales, las experiencias de aprendizaje y las condiciones sociales y pedagógicas se articulan. En el presente estudio no se evaluaron experiencias de retroalimentación ni prácticas pedagógicas específicas; por tanto, esta literatura se utiliza como referencia interpretativa, y no como explicación directa de los resultados encontrados.

Otro aspecto relevante concierne a la naturaleza de las tareas de escritura realizadas por los participantes. Los estudiantes investigados pertenecen a la carrera de Pedagogía y, por lo tanto, están insertos en una formación que involucra diferentes géneros y finalidades de escritura académica y profesional. La percepción de capacidad ante una tarea general de escritura puede no corresponder íntegramente a la percepción ante géneros específicos, como informes, proyectos, reseñas, planes de enseñanza, trabajos de final de grado o textos científicos. Esta posibilidad es coherente con la literatura reciente, que señala la diversidad de los contextos de escritura en la educación superior y recomienda una mayor atención a las características situadas de las tareas y de los ambientes de producción textual.

En este sentido, los resultados relativamente más bajos en determinados ítems no deben ser interpretados exclusivamente como expresión de limitaciones individuales. Es posible que algunas situaciones evaluadas por la EAARE sean percibidas como más exigentes por estudiantes que aún están desarrollando



su familiaridad con las convenciones y expectativas de la escritura académica y científica. Esta hipótesis es especialmente pertinente cuando se consideran ítems que involucran responder a estándares de un evaluador exigente, revisar textos complejos, producir títulos informativos o lidiar con situaciones de concentración durante la escritura. Estudios futuros podrán investigar esta posibilidad por medio de la comparación entre diferentes géneros textuales y contextos de producción, así como mediante instrumentos específicamente relacionados con las demandas de escritura de la formación en Pedagogía.

La literatura también sugiere que las características de la tarea pueden modificar la relación entre autoeficacia, autorregulación y desempeño. Teng y Zhan (2023), en un estudio con 270 universitarios chinos involucrados en escritura académica en inglés, verificaron que la complejidad de la tarea y la competencia lingüística influyeron en el desempeño, mientras que la autoeficacia y el uso de estrategias autorregulatorias mediaron la relación entre la complejidad de la tarea y el desempeño en la escritura académica. Aunque el contexto lingüístico y educativo sea diferente al del presente estudio, estos resultados refuerzan la necesidad de considerar conjuntamente las características de la tarea y las creencias del estudiante, en lugar de interpretar la autoeficacia como una variable aislada.

A la luz de la Teoría Social Cognitiva, los resultados pueden comprenderse considerando que las creencias de autoeficacia se construyen y modifican a partir de la interacción entre características personales, comportamientos y condiciones ambientales. La percepción de capacidad para escribir puede ser fortalecida por experiencias de dominio, observación de modelos, persuasión social e interpretación de estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1997). En el contexto universitario, esto implica considerar que las oportunidades para realizar tareas de escritura progresivamente desafiantes, recibir retroalimentación formativa y observar estrategias utilizadas por escritores más experimentados pueden contribuir no solo al desarrollo de habilidades, sino también a la construcción de creencias de capacidad.



Esta interpretación es compatible con la revisión de Mitchell et al. (2023), según la cual las intervenciones y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura constituyen elementos relevantes en la literatura sobre autoeficacia en la educación superior. La revisión destaca, entre otros aspectos, la importancia del desarrollo de la escritura como proceso, de la retroalimentación y de las condiciones instruccionales, además de la necesidad de estudios longitudinales que acompañen los cambios en las creencias a lo largo de la formación.

De modo general, por lo tanto, los resultados no sustentan la caracterización de las creencias de los participantes como predominantemente negativas. El patrón encontrado se describe más precisamente como una percepción global cercana al punto medio de la escala, acompañada de variación entre diferentes situaciones de escritura. Los estudiantes reportaron una mayor percepción de capacidad en algunas operaciones relacionadas con la organización y el desarrollo de las ideas y una menor percepción en situaciones que involucran la concentración ante distracciones, la revisión y la adecuación de la producción a estándares más exigentes. Esta heterogeneidad es relevante porque evita una interpretación globalizadora de las creencias de autoeficacia y evidencia que diferentes componentes de la experiencia de escritura pueden ser percibidos de manera distinta por los estudiantes.

Desde el punto de vista educativo, los resultados refuerzan la importancia de que la educación superior aborde la escritura académica y científica como un proceso que debe enseñarse y desarrollarse, y no solo como una habilidad que se presupone previamente adquirida. En el caso de la formación en Pedagogía, las prácticas que articulen la enseñanza explícita de estrategias de escritura, oportunidades de revisión, elaboración progresiva de textos y retroalimentación formativa pueden favorecer tanto el desarrollo de las habilidades como experiencias de dominio potencialmente relevantes para la construcción de las creencias de autoeficacia. Sin embargo, serán necesarios estudios de intervención para verificar si los cambios en las



prácticas pedagógicas producen efectivamente alteraciones en las creencias de autoeficacia y, posteriormente, en el comportamiento autorregulado de la escritura.

Consideraciones finales

Este estudio tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia de estudiantes de Pedagogía para la autorregulación de la escritura académica y científica. Los resultados indicaron una percepción global de capacidad cercana al punto medio de la escala, con una media de 4,16 ($DE = 1,61$), acompañada de variación entre las diferentes situaciones de escritura evaluadas.

Las mayores medias se observaron en habilidades relacionadas con la escritura de transiciones entre ideas, el uso de los primeros intentos de escritura para el refinamiento de las ideas y la capacidad de superar dificultades cuando surgen bloqueos durante la producción textual. En contrapartida, las menores medias se concentraron en el mantenimiento de la concentración ante las distracciones, la reescritura de frases largas y confusas, la respuesta a los estándares de escritura de un evaluador muy exigente y la elaboración de títulos cortos e informativos. Este patrón sugiere que las creencias de autoeficacia no se distribuyen de manera homogénea entre las diferentes situaciones de escritura, evidenciando mayor o menor percepción de capacidad según la naturaleza de la tarea.

Los hallazgos deben interpretarse considerando que la EAARE evalúa creencias de autoeficacia, y no desempeño textual, calidad de la producción escrita o comportamientos de autorregulación directamente observados. Así, las menores medias encontradas en determinados ítems no permiten inferir, aisladamente, la existencia de dificultades objetivas en esas habilidades. De la misma forma, los resultados no sustentan una caracterización global de las creencias de los participantes como predominantemente negativas.

Desde el punto de vista educativo, los resultados reforzaron la importancia de que la educación superior considere la escritura académica y



científica como un proceso que puede ser enseñado y desarrollado, ofreciendo oportunidades sistemáticas de práctica, revisión, retroalimentación formativa y desarrollo progresivo de las habilidades de escritura. A la luz de la Teoría Social Cognitiva, las experiencias de dominio, la retroalimentación y otras fuentes de información sobre la propia capacidad pueden contribuir a la construcción y al fortalecimiento de las creencias de autoeficacia.

También se destaca la necesidad de considerar las características específicas de los contextos de escritura en la formación en Pedagogía. Estudios futuros podrán investigar las creencias de autoeficacia en diferentes géneros académicos y profesionales, así como examinar su relación con prácticas efectivas de autorregulación, desempeño textual y experiencias de retroalimentación. Investigaciones longitudinales y estudios de intervención podrán contribuir a comprender cómo se modifican estas creencias a lo largo de la formación universitaria y en qué medida prácticas pedagógicas específicas pueden favorecer su desarrollo.

Como limitaciones, se destacan la utilización de una muestra por conveniencia y el diseño transversal, los cuales restringen la generalización de los resultados y no permiten establecer relaciones causales. Además, por tratarse de una medida de autoinforme, los resultados reflejan las percepciones de los participantes sobre su propia capacidad para autorregular la escritura. A pesar de estas limitaciones, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de las creencias de autoeficacia relacionadas con la autorregulación de la escritura en el contexto universitario, destacando la importancia de prácticas educativas que articulen el desarrollo de las habilidades de escritura y el fortalecimiento de las creencias de capacidad.

Referencias

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, p. 191-215, 1977.



BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, Maryland Heights, MO, v. 50, n. 2, p. 248–287, 1991. Disponible en: [https://doi.org/ 10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L). Acceso en 26 nov. 2025.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, CA, v. 52, p. 1–26, 2001. Disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acceso en: 26 nov. 2025.

BUENO, Luzia.; PASIAN, Mara Silvia. Tecnologias digitais e escrita acadêmica no ensino superior: um estado da arte. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 18, e5705117, p. 1-18, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5705>. Acceso en 30 oct. 2025.

EKHOLM, Eric; ZUMBRUNN, Sharon; CONKLIN, Sarah. The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. **Teaching in Higher Education**, Londres, v. 20, n. 2, p. 197–207, 2015. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>. Acceso en: 28 oct. 2025.

EMILIO, Eduarla Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PELISSONI, Adriane Martins Soares; DANTAS, Marilda Aparecida. Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: adaptação e validação para universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, SP, v. 25, n. 4, p. 685- 696, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250408>. Acceso en: 04 mar. 2021.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evelyn. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acceso en: 29 oct. 2025.



GRAHAM, Steve, HARRIS, Karen R. Evidence-based practices in writing. In: GRAHAM, Steve; MacArthur, Charles A.; HEBERT, Michael. (ed.). **Best practices in writing instruction**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2019. p. 3-28.

HAN, Wei; APRIDAYANI, Aisah; SUKARSIH. Thai novice researchers' self-efficacy, writing difficulties, and awareness of academic rigor. **Acta Psychologica**, Amsterdam, v. 263, 106346, 2026. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106346>. Acceso en: 03 ago. 2026.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M., Ransdell, S. (ed.), **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. pp. 1-27.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

MITCHELL, Kim M.; MCMILLAN, Diana Elizabeth; RABBANI, Rasheda. An exploration of writing self-efficacy and writing self-regulatory behaviours in undergraduate writing. **Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, Ontario, v. 10, n. 2, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8175>. Acceso en: 28 oct. 2025.

MITCHELL, Kim M.; ZUMBRUNN, Sharon, BERRY, Danielle N.; DEMCZUK, Lisa. Writing self-efficacy in postsecondary students: a scoping review. **Educational Psychology Review**, New York, v. 35, n. 82, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09798-2>. Acceso en: 03 ago. 2026.

OLIVEIRA, Aline Braga; FURTADO, Keila Teixeira; SOUZA, Eduardo César Pereira; SANTOS, Laís Silveira. A escrita acadêmica no contexto da educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática da literatura. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 163-182, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.40674>. Acceso en: 29 oct. 2025.

RAMDASS, Darshanand.; ZIMMERMAN, Barry Joseph. Developing self-regulations skills: the important role of homework. **Journal of Advanced Academics**, Thousand Oaks, CA, v. 22, n. 2, p. 194-218, 2011.



TENG, Lin Sophie; ZHANG, Lawrence Jun. Empowering learners in the second/foreign language classroom: can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? **Journal of Second Language Writing**, Thousand Oaks, CA, v. 48, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>. Acceso en: 28 oct. 2025.

TENG, Mark Feng; ZHAN, Ying. Assessing self-regulated writing strategies, self-efficacy, task complexity, and performance in English academic writing. **Assessing Writing**, Amsterdam, v. 57, 2023, 100728. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100728>. Acceso en: 06 ago. 2026.

ZHANG, Jianhua; Zhang, Lawrence Jun. Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with their writing strategies for self-regulated learning. **System**, Oxford, v. 122, 103253, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103253>. Acceso en: 05 ago. 2026.

ZIMMERMAN, Barry Joseph; BANDURA, Albert. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 31, n. 4, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, Barry Joseph; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, Maryland Heights, MO, v. 22, n. 1, p. 73-101, 1997.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique.; PINTRICH, Paul Robert; ZEIDNER, Moshe. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, Ohio, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.





Cómo citar

SCHIAVONI, Andreza. Crenças de autoeficácia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica em estudantes de Pedagogia. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-23, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54989>.

Recibido: 8 de abril de 2026

Aceptado: 24 de agosto de 2026

Publicado: 23 de septiembre de 2026

CRediT

Reconocimientos	No se aplica
Financiación	No se aplica
Conflicto de intereses	La autora certifica que no tiene ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el artículo.
Aprobación ética	Investigación aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidade Estadual de Londrina, bajo la norma dictamen n.º 4.126.200.
Contribución de la autora	SCHIAVONI, A. declara haber realizado la conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original; supervisión, validación, visualización, redacción – revisión y edición.

Editorial Team

Section Editor:	Luiz Gustavo Tirolí
Production Team Member:	Ana Letícia Ferreira
Editorial Assistant:	Simone Steffan
Layout and Typesetting:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

