

Capítulo 17

# **La seguridad pedagógica como condición para enseñar escritura: emociones, creencias y autoeficacia en docentes en formación**

*Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez  
Sepúlveda*

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2026). La seguridad pedagógica como condición para enseñar escritura: emociones, creencias y autoeficacia en docentes en formación. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen I)*. (pp. 406-421). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.399.c836>



# 17

## *La seguridad pedagógica como condición para enseñar escritura: emociones, creencias y autoeficacia en docentes en formación*

### **Resumen**

Este capítulo analiza la seguridad pedagógica como un componente clave en la formación inicial docente para la enseñanza de la escritura. A partir de un corpus de reflexiones escritas por 30 futuros docentes de educación básica, se examinan las creencias, emociones y percepciones de autoeficacia vinculadas al proceso de enseñar a escribir. Los hallazgos dan cuenta de que la seguridad pedagógica no se construye solo desde el dominio disciplinar o de las estrategias didácticas implementadas, sino, especialmente, desde la concepción de la escritura como un proceso, las experiencias involucradas en el acompañamiento pedagógico, la emocionalidad asociada y la reflexión crítica que se realiza sobre la propia práctica. Las conclusiones ponen de relieve que la autoeficacia del profesorado en escritura deviene un saber profesional en desarrollo, que debe reforzarse por su potencial para una enseñanza inclusiva y situada.

Palabras clave: Formación inicial docente; escritura; autoeficacia docente; emociones; seguridad pedagógica.

## Introducción

En la educación básica, se instalan diversos focos de interés que requieren un acercamiento sistemático por parte del estudiantado, ya que, además de ser competencias escolares, implican el desarrollo de habilidades indispensables para desempeñarse en sociedad. Uno de ellos es la enseñanza de la escritura, que históricamente se ha definido como un espacio de gran exigencia pedagógica, debido a la confluencia del saber lingüístico, didáctico y evaluativo, y, asimismo, de factores pertenecientes a la dimensión emocional, que, en ocasiones, suelen permanecer invisibilizados (Chen & Lu, 2022; Forsblom et al., 2021; Paul & Rialp, 2020). En la formación del profesorado, se ha tendido a priorizar el manejo especializado y curricular más allá de la construcción de una percepción de eficiencia (Schulze et al., 2025; Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). No obstante, es fundamental para el futuro docente aprender sobre la escritura para enseñar al estudiantado a escribir, reflexionar sobre el proceso y mejorar su competencia. Esto implica comprender que este proceso no está ligado únicamente al conocimiento de estrategias didácticas, sino, de manera especial, a la asunción del rol de mediación docente que exige seguridad, confianza y destreza profesional.

La tensión entre los énfasis en la universidad y en el ejercicio docente deviene particularmente significativo cuando el futuro profesorado debe acompañar procesos complejos como la revisión, la retroalimentación y la reescritura. En ese momento, la enseñanza de la escritura se consolida como un espacio en el que emerge la inseguridad pedagógica como un factor influyente en las decisiones curriculares y didácticas, aun cuando se posean conocimientos teóricos pertinentes para la enseñanza (Young & Gillespie Rouse, 2025; Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021). A este respecto, una creencia elemental es que la autoeficacia incide en el modo en que futuros educadores enfrentan los retos de la enseñanza de la escritura (Holzberger & Prestele, 2021; Lauer mann & Berger, 2021). Su enseñanza precisa no solo el conocimiento del currículum o los enfoques didácticos, sino sobre todo que el profesorado se sienta capaz de guiar el proceso, de atender a la

diversidad del aula y de sistematizar instancias de retroalimentación. Desde esta perspectiva, la autoeficacia se consolida progresivamente en coherencia con las diversas vivencias formativas que posibilitan la experimentación, el error y la reflexión sobre las propias prácticas. Por ello, no solo se inscribe como un resultado de la formación, sino como una condición que aporta o limita la enseñanza de la escritura en los diversos contextos educativos existentes (Wang et al., 2025).

Un factor decisivo en la configuración de las prácticas de escritura corresponde a las emociones. Sin embargo, a pesar de su relevancia, frecuentemente no son abordadas de manera explícita en los programas de formación inicial docente. Desde el rol docente, surgen emociones vinculadas a la inseguridad, al miedo a equivocarse o a la preocupación por no atender eficientemente a las necesidades del estudiantado (Bain, 2023; Ponce-Naranjo & Villanueva Roa, 2023). Experiencias recurrentes en el cuerpo docente en formación y las emociones que derivan de tales experiencias pedagógicas, en ocasiones, influyen en la disposición para la innovación, para la sistematización de los procesos o para la instalación de una retroalimentación que actúe como un espacio de diálogo permanente (Barak, 2024). Por contraparte, aquellas experiencias formativas que refuerzan la confianza y la autopercepción de competencia propician un acercamiento más reflexivo hacia la enseñanza de la escritura. En este escenario, las emociones devienen un componente estructurante de la labor que le compete al docente que enseña escritura, puesto que reafirma la confianza acerca de su formación (Pan et al., 2024; Hettlinger et al., 2024).

La seguridad pedagógica, así, emerge como un elemento esencial en el ejercicio profesional, puesto que permite integrar la autoeficacia, las emociones y las creencias en la enseñanza de la escritura. Dicho elemento no responde a una condición individual inmutable, sino a una construcción situada que surge y se enriquece gracias a experiencias formativas de valor. Cuando el profesorado atesora la seguridad pedagógica, es capaz de analizar sus prácticas, tomar decisiones pertinentes, concebir los equívocos como parte indisoluble del aprendizaje y reconocerse en su rol mediador del proceso escritural. Sin embargo,

410  
CAPÍTULO 17

un desplazamiento conceptual desde la escritura como producto a la escritura de proceso no siempre deriva en seguridad pedagógica, ya que hay un sinnúmero de acciones involucradas tendientes a la gestión de los tiempos para el acompañamiento, las revisiones y la retroalimentación diferenciada en aula. Estas brechas entre las creencias y la acción docente dan cuenta de la necesidad de contribuir no solo a la formación disciplinar de quien enseñará escritura, sino especialmente a la construcción de la seguridad y confianza para desempeñar dicho rol (Graziano et al., 2024).

Un análisis de la seguridad pedagógica durante la formación inicial del profesorado permite problematizar sobre los alcances, los límites y los constreñimientos asociados con la enseñanza de la escritura. Cuando la seguridad se encuentra debilitada, la enseñanza se limita a tareas reproductivas; en cambio, cuando está reforzada, se dispone de un mayor número de estrategias efectivas para una enseñanza más reflexiva. La discusión sobre estos aspectos pone de manifiesto la necesidad de un modelo formativo sólido que acompañe en la adquisición de contenidos, competencias y procesos didácticos, y, sobre todo, en la construcción de una identidad docente basada en la seguridad y reflexión (Ross, 2024; Hennessy et al., 2023; Richter et al., 2021). El reconocimiento de la escritura como un proceso didáctico complejo conlleva tiempo, apoyo y una conciencia sistemática por parte del profesorado. Finalmente, la escritura, en tanto competencia clave para sustentar los aprendizajes y el desarrollo de habilidades para la vida, requiere analizarse como una práctica en la que se legitimen dudas, se interactúe, se valoren las diferencias individuales y se consolide la confianza profesional.

## Metodología

El estudio desarrollado adoptó un enfoque cualitativo de corte interpretativo, dado el énfasis en la comprensión de las percepciones, emociones y creencias del profesorado en formación frente a la seguridad pedagógica como una condicionante de la enseñanza de la escritura. La adopción de este enfoque, en este sentido, parte de la base de

que el interés investigativo se centra en la interpretación de significados generados a partir de la experiencia formativa. Los participantes fueron 30 futuros docentes de educación básica de una universidad chilena, quienes produjeron discursos reflexivos, en el contexto de una asignatura de didáctica de la lengua perteneciente al currículum mínimo, durante su formación inicial docente.

En específico, el corpus estuvo conformado por producciones escritas del profesorado en formación, enmarcadas en el diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura en segundo ciclo de educación básica. Los datos se procesaron mediante un análisis temático, que comprendió fases de codificación abierta y selectiva. Estas fases posibilitaron la identificación de patrones de sentido recurrentes ligados a la activación de emociones pedagógicas, a ciertas creencias sobre la enseñanza de la escritura y a las percepciones de autoeficacia en el ejercicio docente. Dichos textos constituyen una estrategia para acceder a la dimensión subjetiva del aprendizaje profesional, puesto que ayudan en la reconstrucción de procesos de reflexión, toma de decisiones y consolidación de la identidad del profesorado. Para asegurar la rigurosidad científica, se garantizaron criterios de credibilidad, consistencia interna y trazabilidad analítica, mediante la revisión iterativa y recurrente de las categorías emergentes, así como la contrastación entre los datos y el marco teórico. De igual forma, se resguardaron las consideraciones éticas referentes al anonimato de los participantes y uso académico de las producciones escritas, con un énfasis en el análisis basado en fines investigativos y formativos. Para la presentación de los fragmentos discursivos, se emplea una codificación creada expresamente para el estudio (P\_BAS “profesorado en formación de educación básica”, más un número aleatorio correlativo).

## Resultados

Los resultados que siguen dan cuenta de una mirada interpretativa que hace posible comprender ciertos cambios respecto de la experiencia docente en la enseñanza de la escritura. De forma global, los datos muestran un paso progresivo desde la inseguridad por su rol

futuro en la enseñanza de la escritura hacia formas más sólidas de confianza profesional. Las vivencias iniciales del profesorado en formación se ven tocadas por la duda y por una percepción de insuficiencia, que, si es bien canalizada y mediada por la dimensión emocional, actúa como un impulso formativo que deviene en la reconfiguración del papel docente. Los hallazgos, dialogantes entre sí, surgen de la reflexión, el ejercicio práctico y la emocionalidad vinculada a la tarea de enseñar a escribir. Todo ello refleja un proceso dinámico y flexible que redefine la identidad del profesorado (Richter et al., 2021).

### **Tránsito desde la inseguridad hacia una confianza pedagógica**

Luego del análisis de los discursos, es posible sostener que una parte importante de los futuros docentes declara que sus primeras experiencias sobre la enseñanza de la escritura se caracterizan por la inseguridad manifiesta durante el aprendizaje y la simulación de clases. Tal inseguridad respecto de sus competencias se sustenta en la complejidad del proceso y en la responsabilidad que implica el acompañamiento pedagógico al estudiantado. Específicamente, emergen expresiones que implican una comprensión limitada del enseñar a escribir más allá del producto escrito final. No obstante, una vez que suman experiencias sobre el diseño de secuencias didácticas, prácticas sistemáticas y reflexiones sobre dichas experiencias, los docentes en formación refieren un cambio progresivo en sus autopercepciones sobre las competencias profesionales. Como señala una informante: “Esta experiencia me ayudó a entender que enseñar a escribir no es solo pedir textos, sino acompañar a los estudiantes en todo el proceso” (P\_BASo4). Este hallazgo evidencia que la concepción de la escritura como un proceso organizado y enseñable constituye un elemento clave en este tránsito hacia una mayor confianza en el plano pedagógico-didáctico (Young & Gillespie Rouse, 2025; Wang et al., 2025).

En una segunda fase, la confianza que va emergiendo se enlaza con la sensación de una preparación pedagógica que podría permitir al futuro profesorado dar respuesta a las necesidades del medio educacio-

nal. Tal como indica una docente en formación: “Me siento más preparada para enseñar escritura porque ahora sé cómo planificar clases que realmente ayudan a escribir mejor” (P\_BAS11). Aunque tal preparación no está exenta de matices, ya que los futuros docentes dan cuenta de una mayor claridad respecto a su rol y a las decisiones didácticas que deben tomar, pero no declaran una seguridad absoluta: “Me siento con más confianza, porque creo que he desarrollado una mayor competencia para enseñar escritura, pero aún me falta adquirir y fortalecer estrategias, sobre todo para el proceso de retroalimentación” (P\_BAS20). En este sentido, la confianza se construye desde el reconocimiento de estrategias e instrumentos que posibilitan una intervención pertinente y con mayor intención pedagógica, por lo cual la seguridad se vislumbra como un proceso en desarrollo, conectado no solo a la adquisición de conocimientos, sino a una experiencia reflexiva y emotiva (Hettinger et al., 2024).

### **Concepción de insuficiencia como componente formativo de la autoeficacia docente**

Al tiempo que se observa un fortalecimiento de la confianza, los discursos del grupo participante revelan una percepción de insuficiencia profesional que los motiva a la mejora de sus aprendizajes y de la capacidad para actuar ante escenarios diversos. Esto implica que no se percibe como una debilidad que incide negativamente en el proceso, sino como un factor constitutivo del aprendizaje profesional que contribuye al desarrollo de estrategias para la atención a la diversidad y para la adecuada retroalimentación. Así, los participantes muestran una autoevaluación crítica de sus competencias docentes y un reconocimiento explícito de aquello que requieren fortalecer. Esto se manifiesta en expresiones como: “todavía me falta aprender más sobre cómo apoyar a los estudiantes que les cuesta escribir” (P\_BAS07) o “necesito mejorar mi forma de dar retroalimentación” (P\_BAS19).

El reconocimiento de las propias capacidades y aprendizajes del profesorado en formación evidencia un posicionamiento reflexivo

frente a la enseñanza de la escritura, que no resulta en desmotivación, sino en una apertura hacia el aprendizaje continuo y la construcción de la autoeficacia pedagógica. A lo largo del itinerario formativo, los futuros docentes comprenden que, dado que la enseñanza de la escritura es una tarea compleja, no se adquiere, integra ni mejora espontáneamente, sino que involucra experiencia, práctica y ajuste sistemático. Como refiere un participante: “Aprendí que no voy a saber hacerlo todo perfecto, pero sí puedo seguir aprendiendo y mejorando mis estrategias” (P\_BAS23). Este fragmento remite a la idea de que la seguridad pedagógica y la autoeficacia no se caracterizan por las carencias o dubitaciones, sino por la capacidad de reconocerlas y concebirlas como parte del proceso de formación docente (Pan et al., 2024; Graziano et al., 2024). Por tanto, es posible señalar que la conciencia de insuficiencia opera como un motor de desarrollo académico y profesional.

### **Reconfiguración del rol docente en la enseñanza de la escritura, a partir de la emocionalidad**

Los hallazgos de este estudio ponen de relieve el valor de la emocionalidad en el tratamiento y enseñanza de la escritura. De acuerdo con los discursos expresados, ciertas emociones, positivas y negativas, emergen como un hilo conductor que influye en la forma en que se posicionan frente a la enseñanza de la escritura. Al respecto, emociones y sentimientos como la confianza, la motivación, la frustración, el miedo ante el error, la ansiedad o la responsabilidad frente al aprendizaje permean la reflexión docente y, asimismo, condicionan la manera en que se concibe y lleva a cabo el rol docente. Con base en la reconfiguración emocional, se plasma un cambio en la concepción del papel docente, que se asume como un mediador del proceso más que como un agente que únicamente evalúa un producto (Barak, 2024; Hennessy et al., 2023).

En el futuro profesorado, además, se resignifica el error propio y se proyecta en el trabajo con su potencial estudiantado como parte inherente del proceso escritural. Este planteamiento se expresa en afir-

maciones como: “Entendí que los textos rara vez salen bien en el primer borrador y que el error es parte del aprendizaje” (P\_BAS31); “con el paso del tiempo he aprendido que es natural equivocarse al escribir y mi tarea como futura profesora es acompañar en ese momento para la mejora de los aprendizajes” (P\_BAS02). En este escenario, los informantes destacan la importancia de propiciar un clima de confianza que permita al estudiantado escribir, revisar y compartir, donde el docente se sienta legitimado. Como expresa una futura docente: “Aprendí que mi rol es acompañar y dar confianza para que los estudiantes se atrevan a escribir y revisar sin miedo” (P\_BAS15).

Fragmentos discursivos como los expuestos ponen en valor una transformación en la visión pedagógica y emocional sobre la tarea escritural. Esto deriva en que las emociones se incorporan de manera activa a la construcción de una identidad docente más reflexiva y coherente con el enfoque procesual de la escritura. Los hallazgos sugieren que la seguridad pedagógica no constituye una condición previa a la práctica, sino una construcción progresiva que combina las experiencias formativas, las creencias y las percepciones respecto de la competencia profesional. Estos hallazgos dialogan con estudios previos sobre autoeficacia docente, aportando una visión específica al área de la didáctica de la escritura, que desplaza el foco desde el análisis de estrategias didácticas y dispositivos pedagógicos hacia el espacio subjetivo que influye en su implementación (Graziano et al., 2024; Richter et al., 2021). Así, se demuestra que la escritura posee una unión intrínseca con la gestión de las emociones, la conciencia de insuficiencia y la valoración del rol mediador, por lo que se vuelve un desafío fortalecer la seguridad pedagógica en la formación del profesorado, a fin de promover prácticas de enseñanza consistentes, situadas y sostenibles.

## Conclusiones

Las conclusiones de este estudio relevan el papel que desempeña la enseñanza de la escritura en la formación inicial del profesorado, debido a su importancia para los procesos formativos en aula y para el desarrollo de habilidades. Un acercamiento de esta naturaleza debe

concebirse desde el dominio didáctico y el conocimiento del currículum, pero, sobre todo, desde la atención explícita a la dimensión subjetiva ligada a la seguridad pedagógica de quienes modelan y enseñan la escritura. A este respecto, las emociones, creencias y percepción de autoeficacia del profesorado en formación surgen como factores medulares que influyen en la disposición para el acompañamiento de procesos escriturales complejos. Asimismo, son elementos coadyuvantes para la superación de dificultades, para el reconocimiento del error como un factor inherente al aprendizaje y para la consolidación de prácticas pedagógicas consistentes con el enfoque de proceso. La seguridad pedagógica, de esta forma, actúa como condicionante de la enseñanza de la escritura, que se construye de forma progresiva a partir de experiencias significativas.

Los hallazgos reportados plantean importantes desafíos para la formación inicial del profesorado, pues hacen un llamado a la generación de espacios sistemáticos que impulsen la reflexión sobre cada experiencia formativa y el fortalecimiento de la confianza profesional. La promoción de actividades en las cuales el futuro profesorado diseñe, implemente y analice propuestas de enseñanza aporta no solo al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas, sino también a la construcción de una identidad más sólida y consciente de su quehacer docente. Se subraya, así, la necesidad de contemplar la seguridad pedagógica como un núcleo explícito de la formación, que posibilite transitar hacia modelo educativo integral, capaz de preparar al profesorado no solo para saber enseñar a escribir, sino también para sentirse capaz de ejecutarlo en contextos escolares diversos.

## **Agradecimientos**

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

## Referencias

- Bain, K. (2023). Inclusive assessment in higher education: What does the literature tell us on how to define and design inclusive assessments? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27), 1–23. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.1014>
- Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401>
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102183>
- Forsblom, L., Peixoto, F., & Mata, L. (2021). Perceived classroom support: Longitudinal effects on students' achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101959>
- Graziano, F., Mastrokoulou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports*, 14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>

- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Longitudinal relations between teacher self-efficacy and student motivation through matching characteristics of perceived teaching practice. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1299–1325. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00744-y>
- Holzberger, D., & Prestele, E. (2021). Teacher self-efficacy and self-reported cognitive activation and classroom management: A multilevel perspective on the role of school characteristics. *Learning and Instruction*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101513>
- Lauermann, F., & Berger, J. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Pan, H., Hung, J., & Truong, T. (2024). Teacher clusters of emotions and self-efficacy in curriculum reform: Effects on collaboration and learner-centered teaching. *Teaching and Teacher Education*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104604>
- Paul, J., & Rialp, A. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4). <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Ponce-Naranjo, G., & Villanueva Roa, J. (2023). Educación inclusiva, justicia social y literatura de tradición oral. *Escritos*, 31(66), 68–80. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a05>
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>

- Ross, K. (2024). Building peace through dialogic teaching: The civic conversations teacher professional development program. *Journal of Peace Education*, 22(2), 1–27. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2407801>
- Schulze, C., Herrmann, A., Lange-Schubert, K., & Saalbach, H. (2025). Effects of teachers' co-constructive discourse practices on students' self-related cognitions and interest in primary science learning. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18, 369–390. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00245-5>
- Wang, K., Zhang, L., & Cooper, M. (2025). Metacognitive instruction for improving the effectiveness of collaborative writing for EFL learners' writing development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 661–673. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00886-7>
- Young, M., & Gillespie Rouse, A. (2025). “Writing with them, not for them”: Examining teacher candidates' pedagogical reasoning during and after simulated elementary writing conferences. *Reading and Writing*, 39, 661–683. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10718-9>

### **Claudine Glenda Benoit Ríos**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

### **Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda**

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

### ***Pedagogical Security as a Condition for Teaching Writing: Emotions, Beliefs and Self-Efficacy in Teachers in Training***

Abstract

This chapter analyzes pedagogical confidence as a key component in initial teacher training for teaching writing. Based on a corpus of reflections written by 30 prospective primary school teachers, it examines the beliefs, emotions, and perceptions of self-efficacy linked to the process of teaching writing. The findings reveal that pedagogical confidence is not built solely on disciplinary mastery or the teaching strategies implemented, but especially on the conception of writing as a process, the experiences involved in pedagogical support, the associated emotions, and the critical reflection undertaken on one's own practice. The conclusions highlight that teachers' self-efficacy in writing is a developing professional skill that should be strengthened due to its potential for inclusive and situated teaching. Keywords: Initial teacher education; writing; teacher self-efficacy; emotions; pedagogical security.

### ***A Segurança Pedagógica como Condição para Ensinar Escrita: Emoções, Crenças e Autoeficácia em Docentes em Formação***

Resumo

Este capítulo analisa a segurança pedagógica como um componente-chave na formação inicial docente para o ensino da escrita. A partir de um corpus de reflexões escritas por 30 futuros professores do ensino fundamental, examinam-se as crenças, emoções e percepções de autoeficácia vinculadas ao processo de ensinar a escrever. Os achados revelam que a segurança pedagógica não se constrói apenas a partir do domínio disciplinar ou das estratégias didáticas implementadas, mas, especialmente, a partir da concepção da escrita como um processo, das experiências envolvidas no acompanhamento pedagógico, da emocionalidade associada e da reflexão crítica realizada sobre a própria prática. As

conclusões destacam que a autoeficácia do professorado em escrita torna-se um saber profissional em desenvolvimento, que deve ser reforçado por seu potencial para um ensino inclusivo e situado.

Palavras-chave: Formação inicial docente; escrita; autoeficácia docente; emoções; segurança pedagógica.