



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Errázuriz Cruz, María Constanza; Arriagada Rubilar, Lucía; Contreras Villablanca,
Maritza; López Westermeier, Carla

Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el
campus Villarica UC, Chile

Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 150, 2015, pp. 76-90
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ* | LUCÍA ARRIAGADA RUBILAR**
MARITZA CONTRERAS VILLABLANCA*** | CARLA LÓPEZ WESTERMEIER****

Este artículo tiene el objetivo de diagnosticar, de manera cualitativa y cuantitativa, por medio de un estudio de caso, las dificultades discursivas y personales que enfrentan durante el año de ingreso los alumnos de la carrera de Pedagogía Básica del campus Villarrica UC (Chile) en la escritura académica de un ensayo. Se trabajó con 33 alumnos y con seis profesores de esa generación. Los estudiantes elaboraron un ensayo argumentativo que fue evaluado en diez dimensiones y participaron en grupos focales, al igual que los docentes. Los resultados evidencian que los estudiantes carecen de conocimientos para desarrollar un ensayo, especialmente de ortografía, contraargumentación e intertextualidad. A su vez, interfieren en ellos los diferentes factores emocionales. Es por esto que nace la necesidad de crear un tipo de formación específica en torno al proceso de escritura.

The aim of this paper is to identify, in a qualitative and quantitative manner and by means of a case study, the discursive and personal difficulties faced when writing an academic essay by first-year students of the teacher training degree at Villarrica UC Campus (Chile). The sample comprised 33 students and six staff. The students prepared a discursive essay that was evaluated with ten different criteria, and took part in focus groups, together with their teachers. The results show that students lack knowledge about preparing an essay, above all in spelling, counter-arguing, and intertextuality. In addition, a number of emotional factors interfere in the process. For this reason specific education about the writing process is required.

Palabras clave

Escritura
Escritura académica
Formación docente
Estudiantes de ingreso
Ensayo
Habilidades lingüísticas
Producción de textos

Keywords

Writing
Academic writing
Teacher training
First-year students
Essay
Linguistic skills
Production of texts

Recepción: 5 de marzo de 2015 | Aceptación: 10 de mayo de 2015

* Académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica. Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: alfabetización académica, escritura, didáctica del lenguaje, teorías implícitas, análisis del discurso y formación inicial docente. Publicaciones recientes: (2014), "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos", *Onomazein*, núm. 30, pp. 217-236; (2012, en coautoría con L. Fuentes), "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC", *Onomazein*, núm. 25, pp. 287-313. CE: cerrazuc@uc.cl

** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: carriagada@uc.cl

*** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: mvcontreras@uc.cl

**** Estudiante de 5º año de Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: cylopez@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La escritura es considerada una habilidad fundamental para desenvolverse dentro de la sociedad actual, tanto en ámbitos formales como cotidianos. Incluso es más valorada que la comunicación oral, a pesar que esta última antecede a la comunicación escrita y está presente desde los inicios de la Historia en todas las culturas. Es por ello primordial tener la capacidad de comunicarse en forma escrita, y hacerlo de manera adecuada para desenvolverse en la vida cotidiana y en el ámbito laboral y académico, tal como ha sido mencionado por Errázuriz (2010).

Un estudio realizado por Errázuriz y Fuentes (2012) indica que estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica (carrera de formación docente destinada a impartir clases de primer a octavo grado) ingresan con puntajes inferiores a 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria en Chile (PSU), y que sus promedios en Lenguaje son más bajos aun que el promedio ponderado, lo que evidencia que las habilidades comunicativas son bajas; esto significa que tanto las competencias específicas, como el aprendizaje en general, podrían estar siendo afectados por ese déficit.

Es así como la importancia del dominio de la palabra escrita cobra sentido en el ámbito académico, pues es en este momento en que los estudiantes se ven obligados a producir textos universitarios, y por lo tanto necesitan adquirir esta nueva competencia. La adquisición de esta competencia es también imprescindible puesto que un profesor en formación debe saber manejar todos los aspectos relativos a la elaboración de un texto: redacción, coherencia, cohesión, las características del género discursivo, entre otras, incluyendo también las reglas ortográficas, por su importancia en la elaboración de una buena producción textual.

La escritura es una herramienta transversal que no sólo se utiliza en las cátedras pertenecientes al área de Lenguaje y Comunicación, sino en todas las disciplinas; es una herramienta con potencial epistémico (Scardamalia y Bereiter, 1992; Carlino, 2005; Ruiz, 2009), tal como se menciona en los *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía General Básica* (Ministerio de Educación de Chile, 2012b). En uno de sus apartados, dicho documento plantea que todo profesional recién egresado de esa carrera tendría que caracterizarse por demostrar la capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales.

En otro ámbito, Errázuriz y Fuentes, en el estudio antes citado, señalan que:

Existe una evaluación de comunicación escrita, enfocada a producción de textos, realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, que fue aplicada a los estudiantes que ingresan a primer año en las carreras de Santiago. Consiste en evaluar la redacción de un texto argumentativo por medio de una rúbrica que comprende distintas destrezas comunicativas, cuyos resultados se organizan en una escala del 1 a 5, donde el puntaje de aprobación es 3. El promedio de los puntajes obtenidos por los alumnos el año 2010 fue de 2.58; vale decir, poseen menos del 50 por ciento de dominio (2012: 290).

Estos datos sostienen la importancia de estudiar la problemática relativa a la producción de textos académicos escritos, que afecta a estudiantes universitarios de Santiago. La investigación a la que hace referencia este artículo se desarrolló en el Campus Villarrica. El objetivo general de la investigación es diagnosticar las dificultades, tanto discursivas como personales, que enfrentan los alumnos

¹ Este estudio fue financiado por Conicyt, Fondecyt Iniciación N° 11130560 "Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura".

de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica acerca de la escritura académica de un ensayo. Se eligió este género por ser un tipo de producción de texto escrito que se exige en las universidades.

La escritura es un medio de comunicación donde los saberes de quien escribe se conciben en un texto escrito, por lo tanto, el autor debe saber cómo plasmar sus ideas para que los lectores comprendan lo que quiere transmitir.

La escritura es la fijación del pensamiento, o sea, es un proceso mucho más complejo que tener la idea y expresarla oralmente o verbalmente, y al fijar el pensamiento lógicamente que también de alguna manera va revelando lo que nosotros somos como personas, como seres partícipes dentro de un contexto cultural y social. Desde esa perspectiva uno puede pensar que un alumno universitario que se está formando profesionalmente a través de cómo escribe, también se está mostrando como es (docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campu Villarrica).

Un ensayo académico busca que el estudiante que lo escribe desarrolle el pensamiento crítico y sea capaz de defender una postura sobre algún tema, utilizando para ello argumentos sólidos. Además, esta competencia es evaluada por la prueba INICIA, que se aplica a los egresados de carreras de Pedagogía en Chile.

MARCO TEÓRICO

Escritura académica

En primer lugar, es importante responder a la interrogante ¿qué es escribir? Y para ello se deben tomar en consideración las características de la escritura, así como los factores de carácter cognitivo, cultural e histórico-social del sujeto que escribe. Es necesario tener en cuenta, también, que la emisión y la recepción del mensaje escrito no son concurrentes, lo que de cierta manera obliga tanto al escritor

como al destinatario, a imaginar al interlocutor; se trata, entonces, de una comunicación en ausencia (Narvaja *et al.*, 2010).

Así lo señala Castelló (2007), pues tanto el emisor como el lector son parte de una misma comunidad académica, en la que este último es quien juzga y evalúa al emisor. Castelló hace hincapié en la relevancia que tienen el contexto y la finalidad del discurso al momento de escribir; para este autor, una buena comunicación escrita es aquella en la que el escritor es capaz de ponerse en el lugar del receptor (es decir, toma en cuenta su contexto) y considera la finalidad del discurso.

Sin embargo, en la realidad estudiantil esto no sucede, ya que el escritor no alcanza ese nivel de madurez que Scardamalia y Bereiter (1992) plantean como un modelo de “transformar el conocimiento” a través de la escritura, es decir, el escritor no es capaz de pensar en un público determinado ni ponerse en su lugar, sino que se limita a plasmar sus pensamientos en un papel, sin llevar a cabo un proceso metacognitivo; es un vaciar los pensamientos hasta que se agoten todos sus recursos en la memoria. De hecho, uno de los problemas que estos autores plantean es que a los jóvenes se les hace difícil, al momento de escribir, transformar el sistema de conversación en algo entendible para una audiencia que no responde, es decir, adecuar sus escritos al contexto de los posibles lectores.

Por otro lado, a pesar de que la escritura académica es una actividad esencial y transversal dentro de la universidad, no todos los alumnos realizan las mismas tareas al momento de escribir. A esa conclusión llega Hernández (2012) en su artículo acerca de las teorías implícitas sobre la escritura; el autor plantea, a modo de hipótesis, que los estudiantes se aproximan de distintas maneras a la escritura de acuerdo con las prácticas de literacidad académica que se frecuentan en su disciplina. Estas prácticas de literacidad construyen un sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar.

De este modo, se considera que estas teorías son implícitas, ya que además de ser producto de experiencias personales, no son conscientes, son resistentes al cambio e influyen directamente en las acciones de los sujetos. En su investigación, Hernández (2012) da cuenta de las concepciones y prácticas de escritura de dos grupos: uno de la Facultad de Química y el otro de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los estudiantes de este último grupo fueron más reflexivos acerca de sus posibles lectores, y trataban de adecuar sus textos utilizando estrategias metacognitivas. Las diferencias encontradas entre alumnos de una y otra facultad son consecuencia de las distintas prácticas de literacidad que realizan estos estudiantes, que a su vez dependen del área en la que se desenvuelven.

Durante la composición escrita los alumnos desarrollan distintas estrategias metacognitivas. El Grupo Didactext (2003) propone un modelo que actualiza la propuesta de Flowers y Hayes (1981) y clasifica las estrategias en cuatro actividades autorreguladas: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión. En la primera, los alumnos deben buscar información sobre el tema que quieren desarrollar; en la segunda, se pretende que tomen conciencia de a quién va dirigido el texto. Muchas veces los estudiantes recién ingresados a la educación superior no manejan esta estrategia metacognitiva y no son capaces de ponerse en el lugar del lector al momento de producir un escrito. En la tercera actividad, la de textualización, se diferencia entre la escritura reproductiva —escribir sólo consultando los textos— y la escritura constructiva, en la que el alumno es capaz de transformar la información suministrada previamente. En relación a esto último, en la mayoría de los casos los alumnos temen equivocarse al momento de redactar un texto propio con ideas de otras personas, por lo que tienden a consultar una y otra vez el texto del cual obtienen la información, como lo señala Ruiz (2009). Finalmente,

respecto de la revisión, se diferencia entre la revisión local y la final: la primera constituye una revisión minuciosa a lo largo de la escritura, y la segunda es la revisión final que se realiza al concluir el texto. Es notorio que los alumnos no revisan sus escritos durante el proceso de escritura, y solamente hacen una revisión superficial al término de su producción, que viene a ser más bien una “revisión cosmética”, como señalan Scardamalia y Bereiter (1992); según estos autores, este tipo de revisión es meramente formal (ortográfica, agregar ciertas frases; aplicar formato, como interlineado, tipo y tamaño de fuente, justificación, etc.), y no contempla realizar un cambio profundo en las ideas.

Alfabetización académica

El término “alfabetización académica” es reciente. Carlino la define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005: 13); se entiende como un proceso cultural donde cada disciplina impone un lenguaje particular, ya sea de manera oral o escrita, otorga un sentido a las construcciones y conforma géneros discursivos.

Así, el aprendizaje depende de la relación entre estudiante, profesor e instituciones; y esta relación conforma, a su vez, un sistema de roles, lo que trae consigo dos aspectos a considerar: el primero es quién aprende y quién no; y el segundo, qué se aprende o qué no. Esta situación es una consecuencia de los procesos de formación y de la manera como las actividades son reguladas por los profesores en los distintos contextos académicos, es decir, en cómo abarcan tal o cual tema, ya que en ocasiones se deja de lado la inmersión de los estudiantes en el lenguaje disciplinar y sus géneros discursivos (Bazerman *et al.*, 2005).

Carlino (2005) plantea que la alfabetización académica implica que todos los profesores estén dispuestos a abrir las puertas de la cultura

de la disciplina que enseñan, y hacerla accesible a los alumnos que proceden de otras culturas.

Dificultades en la escritura

Los alumnos que ingresan a la educación superior se enfrentan a múltiples experiencias nuevas, ya que mientras en la escuela básica y preuniversitaria se reproduce el conocimiento (Ruiz, 2009), en la universidad se requiere que los estudiantes transformen el conocimiento a partir de sus escritos. Es en esta última donde la gran mayoría de los alumnos novatos comienza a tener sus primeras experiencias en la creación de un texto, y serán evaluados con una exigencia a la que no están acostumbrados. Este hecho puede ser un detonador de una serie de dificultades en la escritura, además de los factores presentes en el contexto en el que se da.

Paula Carlino (2004) analiza cuatro dificultades encontradas en alumnos universitarios considerados como “inexpertos”; además, menciona que la responsabilidad de superarlas no radica solamente en ellos, sino en toda la comunidad educativa en la que se encuentran inmersos. Las dificultades que ella analiza son: no considerar al lector; desaprovechar la potencialidad epistémica de la escritura; revisar sólo la superficie del texto; y postergar el momento de empezar a escribir. A estos factores podríamos añadir el desconocimiento de los géneros discursivos y, por tanto, de las culturas discursivas propias de cada disciplina y de su situación comunicativa.

Como los alumnos no consideran al lector, su escritura es más bien una “prosa basada en el autor” (Carlino, 2004): las ideas se manifiestan en el mismo orden en que fueron descubiertas, es decir, lo que se expone es el proceso de pensamiento de los autores de los textos leídos, no del escritor. Los estudiantes no procesan ni transforman el conocimiento, sólo lo reproducen.

Desaprovechar la potencialidad epistémica del acto de escribir se relaciona con el punto anterior, ya que cuando la persona escribe sin tomar en cuenta al lector, y sin adaptarse

a éste, el texto no cumple su propósito, no es efectivo. Carlino (2004) sostiene, al respecto, que gran parte de los universitarios no adecuan el tema al lector y al propósito de la escritura, ya que escriben centrados en sus propias perspectivas.

Revisar sólo la superficie del texto es otra dificultad que Carlino (2004) ha corroborado en la mayoría de los universitarios; éstos “tenden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir” (Carlino, 2004: 323).

Postergar el momento de empezar a escribir tiene que ver con que los estudiantes universitarios recopilan mucha información que consideran necesaria, pero no escriben los pensamientos que suscitan estas lecturas, de manera que, al momento de la entrega, acuden nuevamente a la prosa basada en el autor sin considerar al lector.

Otra dificultad que se presenta es la inexperience en la escritura por parte de los estudiantes que ingresan a la universidad, lo que hace que sus textos sean vagos y poco convincentes, pues en muchas ocasiones carecen de una argumentación válida y pertinente. También es frecuente que se presenten dificultades adicionales que fuerzan a los estudiantes a centrar su atención en resolverlas, como el caso de la ortografía, en lugar de transmitir lo que quieren expresar.

Por último, el poco conocimiento de los temas acerca de los cuales se les solicita escribir les juega en contra al momento de formular sus textos, ya que exponen repetidamente las mismas ideas, no exploran otras fuentes u otros puntos de vista y tampoco someten sus textos a la lectura de pares.

Dependencia de lo literal

La dependencia de lo literal se produce, como se señaló anteriormente, cuando el estudiante escribe ideas que extrae de otros textos y las

hace pasar por apreciaciones propias. En algunos casos esta acción es sancionada porque se considera plagio, e incluso, puede acarrear que repruebe la asignatura en cuestión.

Esta práctica ocurre cuando al momento de escribir afloran pensamientos negativos del escritor acerca de sí mismo; también se produce porque los docentes del sistema escolar fomentan este comportamiento, y porque el estudiante se siente temeroso ante la posibilidad de reformular erróneamente las ideas del texto (Ruiz, 2009) y opta por seguir la línea que le ofrecen autores y fuentes consideradas como correctas, verídicas, importantes, relevantes o fidedignas. Esta práctica también se produce porque los estudiantes creen que esta manera de aproximarse a la escritura les redituará una buena calificación, dado que el propio sistema refuerza esta creencia. De hecho, hay profesores de primaria o secundaria que prefieren que los estudiantes se apeguen casi textualmente a las palabras e ideas del autor o del mismo docente, en lugar de que las cuestionen o transformen.

Factores emocionales en la escritura

Existen diversas emociones que influyen en el proceso de escritura y que son responsables del desempeño de un determinado escrito. Con respecto a las dificultades emocionales y motivacionales de los sujetos acerca de la escritura, Salvador (2008) señala que estos aspectos, y otros como la actitud, la autoestima y la auto-percepción de eficacia, son relevantes, pues impactan en los resultados, es decir, en el escrito.

Sin duda, la primera emoción que surge es la ansiedad, que está ligada a los sentimientos de conmoción, intranquilidad, nerviosismo o preocupación. Es un estado angustioso que no permite la relajación del individuo. Se hace presente en el estudiante al momento de elaborar un texto académico, antes de comenzar a escribir o en la mitad del proceso, cuando se asume que lo que se ha escrito es deficiente: “entonces el miedo y la ansiedad nos dominan

y es fácil que comencemos a sentirnos bloqueados” (Castelló, 2007: 139).

Antes de comenzar a escribir la angustia invade al estudiante cuando se pone a pensar en la opinión que se harán de él los lectores al leer su texto. A esto se le conoce como “angustia de publicación” (Carlino, 2006), y explica las inseguridades —y los comportamientos derivados de ellas— que se presentan por miedo a las críticas del receptor, o simplemente por no sentirse a la altura de éste.

A partir de estas actitudes y creencias, Castelló (2007) propone una clasificación de los escritores que tiene que ver con el nivel de autoestima del individuo, es decir, con la percepción que tiene de sus capacidades, competencias y habilidades como escritor. En este sentido, la autoestima responde a la interrogante ¿seré capaz?, que se traza previamente a la elaboración de un texto académico, y que tiene estrecha relación con la autoeficacia, la que, a su vez, representa la confianza que poseen las personas. Así, a mayor autoeficacia, mayor convicción en la propia capacidad, y viceversa.

Conforme el estudiante se siente capacitado y seguro de sí mismo al momento de comenzar a escribir, y convencido de que logrará elaborar un texto de calidad, mayor será su gusto por la escritura; es decir, entre más capaz se sienta de realizar exitosamente la tarea, más le agrada el proceso mismo de efectuarla (Castelló, 2007). Por el contrario, cuando el estudiante trae consigo pensamientos negativos de sí mismo y no se siente seguro ni capacitado para conseguir un texto, ni siquiera aceptable, escribir se torna difícil, angustiante y desagradable; su interés por escribir decae. Como resultado, el texto elaborado será deficitario en todos los sentidos; no será claro ni coherente. El acto de escribir puede tornarse tan complejo para el individuo, y provocar tal nivel de ansiedad y rechazo, que incluso puede hacer decaer su motivación e interés de escribir, a tal punto que abandone su objetivo. En resumen, la motivación incide,

ya sea positiva o negativamente, en la elaboración de un texto académico: a mayor interés, mayor calidad en el escrito. El sujeto que tiene mayor seguridad y autoestima dedicará más tiempo y energía a la elaboración de su texto, el proceso le resultará placentero y se sentirá complacido con el resultado; mientras que el individuo inseguro dedicará menos tiempo (por la aversión que le produce escribir), obtendrá bajos resultados y esto reforzará su ineptitud para realizar la tarea.

Escritura de un ensayo

A lo largo de su formación académica los estudiantes deben producir diversos tipos de textos; el más común, por ser el que se exige en la mayoría de las universidades, en el área de Humanidades, es el ensayo. Castro *et al.* (2010) señalan que pese a la constante presencia de este género en el ámbito universitario y en la escritura académica, aún no están bien definidas sus características, ni las prácticas metodológicas pertinentes para su enseñanza de acuerdo con cada ámbito, lo que provoca en el estudiante dificultades a la hora de escribir. El alumno realmente no sabe qué es lo que se le está exigiendo. Y, por otro lado, los docentes tampoco tienen claro qué es lo que le exigen a los estudiantes —sobre todo en las asignaturas o cursos que no se relacionan directamente con el área de la escritura académica— y no les proporcionan un modelo o estructura del tipo de ensayo que solicitan.

Existen distintos tipos de ensayos, dependiendo de la disciplina que se imparta. Según Castro *et al.* (2010: 55), “el ensayo, como ningún otro género, sintetiza las formas típicas de pensar en el ámbito de las Humanidades”; a ello se debe la importancia que le otorgan los profesores a este género, ya que les permite evaluar el nivel de socialización que han adquirido sus alumnos respecto de cualquier tema acerca del cual se pretenda argumentar a partir de una postura; además, admite el uso de citas y referencias, e involucra habilidades

como la reflexión, el análisis, la crítica y la opinión (Castro *et al.*, 2010).

Estos autores reflexionan también acerca de la importancia que tiene la escritura de un ensayo, ya que no sólo permite evaluar ciertas habilidades como las nombradas anteriormente, sino que también resulta provechoso en el estudiante, en la medida en que propicia el desarrollo de otras capacidades que suelen trabajarse en la educación superior, tales como “relacionar conceptos, comparar, contrastar, identificar distintos puntos de vista, sintetizar información, evaluarla, etc.” (Castro *et al.*, 2010: 56). Asimismo, la producción de un ensayo da la oportunidad de que el estudiante tome una posición acerca del tema en cuestión y que transforme el conocimiento o cree nuevos puntos de vista o ideas, esto es, evita que el alumno reproduzca información.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue diagnosticar las dificultades, tanto discursivas como personales (psicológicas, pedagógicas, emocionales, afectivas, motivacionales, de autoestima, autoeficacia, conocimiento del mundo, etc.) sobre escritura académica de un ensayo, que enfrentan los alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.

Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades discursivas respecto del proceso de producción de un ensayo de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica.
2. Identificar las percepciones sobre su propia escritura de los alumnos que participaron en la investigación.
3. Identificar las percepciones de los profesores del Campus Villarrica, respecto

de la escritura de sus alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica en la PUC.

4. Contrastar los resultados obtenidos en el ensayo argumentativo elaborado por los estudiantes con las percepciones sobre su propia escritura y las percepciones que los profesores tienen de ella.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, que se desarrolló con base en un estudio de caso. Según Martínez, el estudio de caso es

...una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (2006: 174).

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se contó con 33 participantes que eran, en ese momento, alumnos de primer año de Pedagogía General Básica UC, del campus Villarrica. Además, se trabajó con seis profesores que durante el primer semestre del año 2014 impartieron sus clases a dicha generación.

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados fue un ensayo que elaboraron los 33 estudiantes de la muestra. Para evaluar los ensayos se utilizó una rúbrica de evaluación de la escritura de un ensayo argumentativo breve validada por Errázuriz (sin publicar, Tucker Lewis [NNFI]=0.891; RMSR=0.048; RMSEA=0.09; Alpha de Cronbach=0.81), que presenta diez dimensiones que abarcan aspectos tales como: ortografía, cohesión, vocabulario,

organización de ideas, tesis, argumentos, contraargumentos, estructura, intertextualidad y proceso. Esta rúbrica consta, además, de cuatro niveles de desempeño: el que otorga mayor puntaje por cada dimensión lograda es el nivel 4 (“óptimo”); y le siguen los tres restantes en orden descendiente: “satisfactorio” (nivel 3), “suficiente” (nivel 2), e “insuficiente” (nivel 1).

Además del ensayo se realizaron sesiones de grupos focales con los mismos estudiantes; se conformaron 3 grupos de 11 alumnos, y un grupo más de profesores que tuvieron directa relación académica con este curso y que habían tenido clase en el primer semestre de la carrera; esto con el fin de contar con más información para poder contrastar las percepciones de los sujetos y llegar a conclusiones más certeras.

Procedimientos

Para diagnosticar las dificultades de escritura que enfrentan los estudiantes que participan en esta investigación se realizó un análisis estadístico de los resultados del ensayo rendido por los alumnos. La evaluación de los ensayos se llevó a cabo mediante una triple corrección por parte de evaluadores capacitados.

Para el análisis cualitativo se identificaron las percepciones sobre la escritura del ensayo mediante la realización de grupos focales; las preguntas que sirvieron de guía en los grupos focales de estudiantes y en el de docentes fueron validadas por jueces expertos.

Finalmente, se efectuó un análisis exhaustivo de los resultados de todos los grupos focales y de los resultados del ensayo realizado por los estudiantes. Los grupos focales fueron analizados con base en categorías establecidas previamente, distintas para profesores y para alumnos (Cuadro 1). Estas categorías fueron determinadas a partir de las preguntas realizadas en cada grupo focal. Durante el análisis no se gestaron categorías emergentes y la modalidad de análisis fue la misma para todos los grupos.

Cuadro 1. Categorías de los grupos focales

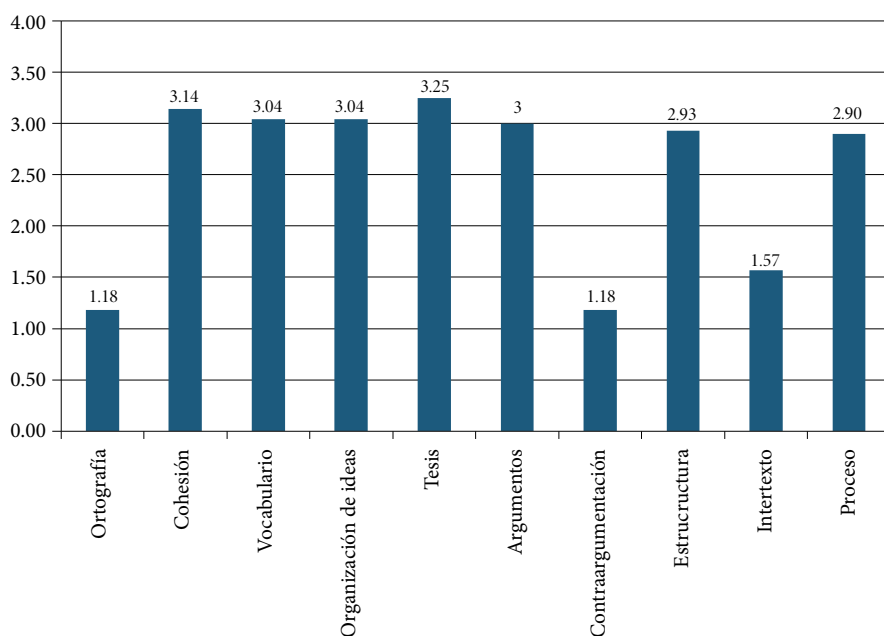
Alumnos	Profesores
Dificultades de escritura	Evaluación
Desempeño en escritura	Concepción de escritura
Metacognición en la escritura	Proceso de escritura
Evaluación	Enseñanza de la escritura
Alfabetización académica	Escritura o alfabetización académica
Escritura en el currículo	Dificultades en la escritura de los alumnos

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En la Gráfica 1 se representa el promedio de los 33 estudiantes obtenido en cada dimensión de la evaluación de la producción de un ensayo. Como puede verse, los mayores errores que cometen los alumnos al momento de producir un texto de carácter argumentativo, se producen en los ítems de ortografía, contraargumento e intertextualidad, y uso de fuentes.

Gráfica 1. Promedios de los alumnos en la escritura de un ensayo



Fuente: elaboración propia.

En el ítem de ortografía los estudiantes obtuvieron un promedio general de 1.18 puntos, de un total de 4. Para lograr el objetivo completo de esta dimensión, los estudiantes debían ser capaces de presentar una ortografía correcta, tanto acentual como literal y puntual. Este bajo desempeño se refleja también en el análisis del grupo focal, ya que los propios estudiantes afirmaron que tal dimensión es una de las que les genera mayores problemas

al momento de escribir. Los profesores concordaron con esta situación y aseguraron que en ocasiones les resulta molesto revisar documentos con tamañas faltas ortográficas:

A mí me copian de la prueba, por ejemplo en la pregunta está una palabra “x” y la misma palabra aparece en la respuesta y en la respuesta me la ponen mala, con falta de ortografía, así falta de ortografía grosera. No

es como un olvido que de repente el tilde se te pasó. Es un cambio de “s/c” cosas así, que son como feas; tú ves la palabra y la encuentras fea, y está ahí mismo, un par de centímetros más arriba. Entonces ahí yo eso se los hago notar, porque no pueden ni siquiera copiar bien, ya es como mucho. Estamos hablando de los profesores nuestros entonces, ¿qué le queda después para sus alumnos? Entonces como que hay que exigirles a los alumnos para que tomen conciencia, yo creo que tomando conciencia puede haber un cambio (docente, grupo focal).

Es decir, lo que se les hace más complejo a los estudiantes a la hora de escribir un ensayo argumentativo es la ortografía, que no tiene una directa relación con la producción de textos, sino más bien es una habilidad formal que se adquiere desde pequeño y se trabaja a lo largo de la educación básica, media y superior de forma gradual. Según las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación:

...los conocimientos ortográficos facilitan la comunicación por escrito, no son un fin en sí mismos. Esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen, por una parte, la noción de que, para comunicar mejor un mensaje, la ortografía correcta es indispensable y, por otra, el hábito de prestar atención a este aspecto y revisar los textos con el fin de facilitar su lectura y su comprensión (Ministerio de Educación de Chile, 2012a: 40).

Otra dimensión en la que los estudiantes obtuvieron una puntuación deficiente fue intertextualidad y uso de fuentes (1.57 en promedio). De acuerdo con la rúbrica, se pretende que los estudiantes presenten ideas de otras fuentes, citadas y referidas explícitamente. De ello se deduce, en primer lugar, que los estudiantes no toman en cuenta ideas de otras fuentes, ya sea por miedo a escribir algo anteriormente dicho por otra persona, sin citarlo oportunamente, o simplemente porque prefieren

escribir ideas poco elaboradas que tienen en la memoria. Ruiz afirma que “...el texto fuente contiene la información ‘relevante’ o ‘correcta’. En estas circunstancias, el estudiante teme la reformulación lingüística por miedo a desvirtuar el contenido o a incurrir en errores” (2009: 10). Por otra parte, en los alumnos universitarios de reciente ingreso sigue prevaleciendo el fenómeno escolar de la dependencia de lo literal, como lo menciona Ruiz (2009).

En segundo lugar, a causa de la presión que produce la situación de escribir, muchos alumnos olvidan el modo de citar correctamente y no se atreven a hacerlo por miedo al error que ya se mencionaba. Además, una cierta cantidad de estudiantes comenta que al entrar a la universidad se enfrentan por primera vez a estos tipos de textos y, por ende, en diversas ocasiones desconocen las normas para citar textos, incluso las normas de la APA (American Psychological Association), que son las más comunes en las Humanidades:

No sé si será una cuestión personal o no, pero el tema de trabajar con citas o referencias en textos no lo habíamos trabajado antes, o sea, yo lo conocí por la universidad el tema. Porque en el colegio típico que uno hacía un trabajo y, en los informes copiaba, pegaba y listo. Nadie te preguntaba de dónde lo sacabas, ni de qué autor, ni el párrafo, menos el número de la página, por ejemplo (estudiante, grupo focal).

Con respecto a las dimensiones más logradas, una de ellas fue la que evalúa los argumentos, es decir, el grado en que el alumno es capaz de formular argumentos válidos para apoyar la tesis y los desarrolla coherentemente; en esta dimensión el puntaje fue de 3. Con esto los alumnos demuestran coherencia entre la creación de su tesis y los argumentos necesarios para defenderla; sin embargo, no confían en sus habilidades argumentativas. Así lo expresaron en el grupo focal, donde mencionaron que al tener poco conocimiento

del tema sobre el que están escribiendo, se les complica formular los argumentos pertinentes para defender su tesis.

En la dimensión que evalúa el vocabulario que emplean los estudiantes, podemos señalar que fueron capaces de utilizar palabras adecuadas en la producción de sus textos, al igual que lograron mantener una correcta organización de sus ideas a lo largo del ensayo. En este aspecto el puntaje que obtuvieron fue de 3.04.

En el ítem que evalúa la cohesión del texto los alumnos demostraron ser capaces de unir ideas, ya que obtuvieron un promedio de 3.14 puntos, considerado alto en relación con otros ítems, como puede verse en la Gráfica 1. Sin embargo, en el grupo focal los estudiantes aseguraron que ésta es, precisamente, una de las dimensiones que más se les dificulta, junto con el ítem de ortografía, pues afirman que al escribir no consideran al lector; dan por sentado que si ellos entienden su idea, también la entenderá el receptor.

Por último, en la dimensión de contraargumento se pretende que los alumnos consideren puntos de vista alternativos a la tesis para fortalecerla a partir de su refutación; el puntaje obtenido en este ítem fue de 1.18 puntos, uno de los tres más bajos. Esto nos permite señalar que los estudiantes fueron capaces de defender de buena manera su tesis apoyándose en argumentos válidos, pero que no lograron conectar los puntos de vista alternativos para su refutación. Consistentemente, en el análisis del grupo focal reconocieron que carecen de esta habilidad, pues creen que su contraargumento será más fuerte que su argumento, lo que, según ellos, provocaría una contradicción en su texto:

Si alguien lee mi contraargumento, tengo como miedo que piensen que uno está en contra de su misma tesis (estudiante, grupo focal).

Aquí se constata que los alumnos sienten temor de desvirtuar su texto al transformar

ideas, como lo afirma Ruiz (2009). Otro estudiante de la carrera también mencionó que:

...a veces los contraargumentos no tenían concordancia con los argumentos, entonces como que mis contraargumentos se iban para otra parte y no tenían como un orden concreto, aunque tenían que ver, pero no estaban relacionados con los argumentos que yo había dado (estudiante, grupo focal).

Cabe mencionar que, en general, el contraargumento es considerado como una de las habilidades más complejas dentro de la escritura de un ensayo; dado que consiste en contrastar la tesis con puntos de vista opuestos con el fin de reforzar la argumentación, implica buscar otras ideas, relacionarlas con la postura planteada y tener la capacidad de transformar la información para refutar el contraargumento y confirmar la tesis. Dada su complejidad, era esperable que esta dimensión tuviera un bajo desempeño.

En relación con el promedio general de la escritura del ensayo, los alumnos obtuvieron, en promedio, 2.9 en todo el proceso, lo que es bajo si se considera que el puntaje aprobatorio es de 3 puntos. Este bajo desempeño puede haberse producido debido a las dificultades emocionales a las que se ven enfrentados los alumnos al momento de elaborar un texto, como es el caso de la motivación. Ésta incide directamente en el interés y, como se mencionaba anteriormente, la motivación de cumplir un escrito depende del compromiso que se tenga con el tema a desarrollar, de modo que, si el estudiante se siente atraído por éste, y tiene conocimientos, mayor será su interés por realizar la construcción de su texto. En efecto, la información obtenida del grupo focal refleja que una importante cantidad de estudiantes nota que el interés interfiere en los resultados de sus ensayos:

A mí no me costó porque el tema me gustaba. Entonces era super entretenido el tema...

entonces yo creo que por ahí va el tema cuando te va bien o mal en un ensayo (estudiante, grupo focal).

En otros casos, hacen alusión a que les cuesta escribir cuando les imponen un tema que no les agrada o no conocen, ya que su interés de escribir decae y surgen en ellos sentimientos angustiosos al no sentirse capaces de realizar un buen trabajo, es decir, se anticipan a las críticas. Esto refleja las inseguridades de los estudiantes, su baja autoestima en este ámbito; sin embargo, consideran que realizan un buen trabajo y que éste no se refleja en la calificación final, probablemente debido a que no son conscientes de que poseen dificultades en las categorías que se han mencionado anteriormente, además de la ortografía.

Por otro lado, los estudiantes expresan que las tareas de escritura son poco frecuentes en sus cursos, puesto que piensan que escribir sólo se observa en la construcción de un ensayo, pero no se percatan que también se desarrollan las habilidades de escritura en otros tipos de textos que solicitan los docentes, como informes, textos expositivos y organizadores gráficos, entre otros.

A pesar de que los profesores mencionaron en el grupo focal que progresivamente se han ido estandarizando los objetivos en torno a la escritura, como reforzar la ortografía, promover el pensamiento escrito, construir ideas propias, etc.; de todos modos es necesario crear una formación más específica y efectiva, o sea, más dedicada, para que así los estudiantes desarrollen correctamente las habilidades y contenidos propuestos.

Hay que ir monitoreando, porque es la única manera de que logren incorporarlo. Si no se hace así, si no se va monitoreando, siguiendo, no sacas nada con entregar todo un documento sobre lo que hay que hacer, porque eso quita muchísimo tiempo. Por eso pienso también que los chiquillos de primer año, por ejemplo, en los dos semestres deberían

tener mucho más módulos de lenguaje para poder hacer esto. Porque de lo contrario, tú le pasas los contenidos, pero ellos los consumen y después lo desechan (docente, grupo focal).

Las opiniones de los docentes en este aspecto coinciden con las de los estudiantes, pues estos últimos consideran que es necesario tener un curso dedicado plenamente a desarrollar de manera profusa las herramientas propias de la cultura escrita, para poder así enfrentarse a todo tipo de construcción de textos, no solamente un ensayo, aunque sea éste el más demandado en la universidad. Desde otra perspectiva, y considerando que se trata de una formación docente, hay que destacar que un buen profesor debe tener las habilidades y competencias necesarias para poder transmitir conocimientos por medio de la escritura de forma correcta:

...la base de un docente es saber escribir. La escritura no sólo pertenece al área de lenguaje, sino que para todo, incluso para matemática se necesita del lenguaje. Por ejemplo redactar un ejercicio. Si está mal redactado, no lo van a entender los niños (estudiante, grupo focal).

Del análisis de los grupos focales de estudiantes y docentes se desprende que los formadores de programas de Pedagogía requieren mayores herramientas, estrategias y metodologías para enseñar y desarrollar la escritura en su disciplina. De hecho, los alumnos afirman que en general, salvo algunas excepciones, los profesores no les enseñan de manera intencionada y procesual cómo escribir, y tampoco revisan avances de los textos. Y por su parte los docentes señalan que requieren de mayores estrategias para incrementar estas competencias, pues las consideran de suma importancia, aunque algunos creen que sólo el área de Lengua debería ocuparse de esto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica presentan múltiples dificultades tanto en la escritura de un ensayo como en la construcción de otros tipos de textos, pues para ellos aún es difícil expresar por escrito lo que piensan, y formar ideas propias por temor a que estén incorrectas.

A partir de los resultados obtenidos se demostró, en primer lugar, que los alumnos no se percatan de que producir un texto no significa solamente realizar un ensayo argumentativo. Esto seguramente se puede deber a la exigencia de aprobar el Examen de Comunicación Escrita, que se aplica a los alumnos que ingresan a la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que consiste en la producción de un ensayo, cuya aprobación es requisito de egreso de la carrera. Esta demanda también se presenta en la prueba INICIA, que se aplica a los egresados de Pedagogía. Sin embargo, los estudiantes trabajan en la producción de textos escritos de baja, mediana y alta complejidad a lo largo de su vida académica (deben elaborar informes, bitácoras, análisis, resúmenes, textos informativos, organizadores gráficos, etc.) según las exigencias de cada cátedra.

En segundo lugar, consideramos que son necesarias más horas de clase en el área de escritura en todas las disciplinas, y que se incluyan en el currículo de las carreras del área de educación, ya que los módulos de clases que poseen no son suficientes para tener una buena escritura. De esta manera se podrían superar, gradualmente, las dificultades que tienen los alumnos al momento de ingresar a la educación superior. Esto es clave si consideramos que estos mismos estudiantes serán quienes enseñen a leer y escribir en el sistema escolar (Villalón, 2008).

Con esta investigación es posible afirmar que las dimensiones más logradas fueron: argumentación, tesis, vocabulario, cohesión y orden de las ideas, pues los estudiantes lograron un promedio superior a los 3 puntos.

La dimensión de ortografía, sin embargo, es un aspecto deficitario que los alumnos han arrastrado durante su proceso escolar; de cierta manera ellos esperan que en la universidad podrán mejorar este aspecto, y solucionar todos sus problemas en cuanto a la escritura.

Asimismo, existe una fuerte relación entre las otras dos dimensiones menos logradas por los estudiantes: las que corresponden a la contraargumentación y la intertextualidad, ya que ambas son habilidades complejas. Por una parte, la contraargumentación requiere tomar en cuenta distintos puntos de vista diferentes a la tesis, para así fortalecerla por medio de la refutación del argumento contrario a la postura defendida; y la intertextualidad requiere del uso de otras fuentes, de tomar en cuenta otras opiniones y de relacionar todo ello para así transformar el conocimiento.

Con base en los hallazgos de esta investigación, creemos necesaria la creación de un curso a modo de nivelación, donde el trabajo se enfoque en el proceso de producción de textos escritos, principalmente de ensayos argumentativos, ya que es en este género donde surgen las mayores dificultades; de esta manera, los alumnos que recién ingresan a la universidad tendrían un acercamiento a la escritura académica que les permitiría adquirir las competencias necesarias para continuar con menos dificultades su carrera universitaria. Además, proponemos que esta metodología de trabajo —la escritura como proceso— sea aplicada de manera transversal en el currículo (Bazerman *et al.*, 2005). Es decir, que se incluya esta estrategia en cada ramo de la malla curricular, de manera que al menos una vez al semestre sea requisito producir un texto. Para ello, cada área académica contaría con una rúbrica de evaluación con criterios claros para los alumnos, adaptada a las necesidades de cada disciplina. Asimismo, sería necesario realizar un monitoreo del proceso de producción escrita, mediante la entrega de borradores de los textos solicitados por parte de los estudiantes, los cuales deberán ser corregidos

y retroalimentados por su profesor (Grupo Didactext, 2003).

Una estrategia complementaria y efectiva para desarrollar estas competencias sería el trabajo realizado por el centro de escritura y la tutoría de pares (Thaiss *et al.*, 2012), la cual consiste en ofrecer la posibilidad a todos los estudiantes de contar con tutorías de escritura disciplinar a cargo de un tutor par, quien es formado y monitoreado por el coordinador del centro. Esta iniciativa contribuye efectivamente a desarrollar las concepciones de sus participantes sobre la escritura y mejora su desempeño en esta habilidad; ello debido a que se ha comprobado que existe una relación entre las concepciones sobre la producción textual de un sujeto y la calidad de sus textos (White y Bruning, 2005).

Pese a que es complejo realizar cambios en este sentido, se espera que toda la comunidad educativa se comprometa y cohesione a favor del proyecto institucional para que los estudiantes superen las debilidades detectadas por medio de esta investigación. Asimismo, se espera con este estudio generar los apoyos institucionales y los recursos necesarios para ayudar tanto a estudiantes como a docentes en este proceso. En este sentido, se debe implementar una estrategia para cambiar la creencia, fuertemente arraigada en algunos profesores, en el sentido de que las prácticas y enseñanzas de la escritura dependen exclusivamente de los docentes del área de Lenguaje y Comunicación: la escritura es una herramienta que está presente en cualquier contexto.

Mejorar las habilidades de expresión escrita en los futuros profesores es sumamente importante, ya que al desenvolverse de manera profesional precisan crear un ambiente letrado para sus alumnos, acceder a nuevos conocimientos y ser capaces de plasmar sus ideas, que éstas no dependan de otros, y dejar de lado la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009).

También es necesario generar un cambio conceptual de los alumnos en sus concepciones sobre la escritura, porque no la

consideran como una herramienta epistémica para el desarrollo de aprendizajes, la reflexión, la transformación del conocimiento y la creación, sino que la perciben sólo como un medio de comunicación y reproducción. En la medida en que la institución y los profesores se involucren más comprometidamente en los procesos de escritura en las disciplinas, será posible modificar estas creencias de los alumnos que impactan su desempeño en la producción textual (Errázuriz, 2014; Hernández, 2012; Villalón y Mateos, 2009; White y Bruning, 2005).

Para llevar a cabo acciones que tiendan a resolver los problemas de los que esta investigación ha dado cuenta, sería de gran importancia capacitar en primera instancia a los profesionales del área de Humanidades, ya que son éstos quienes pueden comenzar con la labor de incorporar la alfabetización académica en la universidad (Carlino, 2005). Además, se sugiere ofrecer cursos o talleres de perfeccionamiento sobre la enseñanza de la escritura académica y disciplinar a los docentes del área científica, pues es importante que la universidad tome cartas en el asunto y asuma su responsabilidad en la enseñanza de la escritura en contextos académicos.

Los resultados de esta investigación pueden servir de base para futuros estudios, pues cuando los actuales estudiantes de primer año que participaron en la investigación se encuentren en el último año de su carrera universitaria, podrán ser evaluados en relación con su desempeño en escritura; de este modo será posible contrastar los resultados obtenidos a su ingreso a la universidad, con el nivel adquirido al término de su formación, y percibir qué tan preparados se encuentran para rendir la prueba INICIA, que es la instancia que acredita a los aspirantes a ejercer como profesores. El contraste de los resultados en el ingreso y al egreso aportará información valiosa para mejorar la preparación de los estudiantes en cuanto a su capacidad de expresión escrita en la Universidad.

REFERENCIAS

- BAZERMAN, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Parolor Press.
- CARLINO, Paula (2004), "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere*, vol. VIII, núm. 26, pp. 321-327, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1165762> (consulta: 2 de octubre de 2014).
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, Paula (2006), "La escritura en la investigación", conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires, 12 de noviembre de 2005.
- CASTELLÓ, Montserrat (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó.
- CASTRO, María Cristina, Laura Aurora Hernández y Martín Sánchez (2010), "El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Ariel, pp. 49-70.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2010), "Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles", *Revista de Humanidades*, núm. 21, pp. 183-205.
- ERRÁZURIZ, María Constanza (2014), "Los tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes de programas de formación inicial docente", ponencia presentada en el Congreso de Educación y Aprendizaje, Nueva York, 15-17 de julio.
- ERRÁZURIZ, María Constanza y Liliana Fuentes (2012), "Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC", *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, vol. 1, núm. 25, pp. 287-313.
- FLOWERS, Linda y John Hayes (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012a), *Bases curriculares. Lenguaje y Comunicación. Educación Básica 2012*, en: http://curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201207251042030 (consulta: 15 de octubre de 2014).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012b), *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/agenda/Estandares-basica-final.pdf> (consulta: 15 de octubre de 2014).
- Grupo Didactext (2003), "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica*, vol. XV, pp. 77-104.
- HERNÁNDEZ, Gerardo (2012), "Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 42-62.
- MARTÍNEZ, Piedad (2006), "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, núm. 20, pp. 165-193.
- NARVAJA Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2010), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Universitaria de Buenos Aires.
- RUIZ, Maite (2009), *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona, Graó.
- SALVADOR Mata, Francisco (2008), *Psicopedagogía de la lengua escrita*, vol. II: *Escritura*, Madrid, Editorial EOS.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. XV, núm. 58, pp. 43-64.
- THAISS, Chris, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (eds.) (2012), *Writing Programs Worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Fort Collins, The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- VILLALÓN, Malva (2008), *Alfabetización inicial*, Santiago, Ediciones UC.
- VILLALÓN, Ruth y Mar Mateos (2009), "Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica", *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-232.
- WHITE, Mary Jane y Roger Bruning (2005), "Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 2, núm. 30, pp. 166-189.