



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Aguilar Peña, Paula; Albarrán Vergara, Paulina; Errázuriz Cruz, María; Lagos Paredes, Cecilia

Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos

Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 3, 2016, pp. 7-26

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019001>

- 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

INVESTIGACIONES

Teorías implícitas sobre los procesos de escritura:
Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica
con la calidad de sus textos*

Implicit Theories about Writing Processes: The relation between the conceptions
of Elementary Childhood Education Students and the quality of their Texts

*Paula Aguilar Peña,^a Paulina Albarrán Vergara,^b
María Errázuriz Cruz,^c Cecilia Lagos Paredes^{b,d}*

^a Universidad Austral de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Telf.: (63) 2221643. Correo electrónico: paula.aguilar@uach.cl

^b Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Valdivia

Telf.: (63) 2632504. Correo electrónico: palbarranv@gmail.com

^c Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica

Telf.: (45) 2411830. Correo electrónico: cerrazuc@uc.cl

^d Correo electrónico: cecilia.lagosparedes@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general describir las teorías implícitas sobre escritura que poseen los estudiantes de Pedagogía Básica y su relación con el nivel de desempeño en esta competencia. El estudio y descripción de las teorías implícitas es relevante pues su descripción nos permitió reconstruir la configuración mental, el tipo de teoría implícita que se tiene sobre estos conocimientos, su relación e impacto reflejado en la calidad de la escritura (Miras, Solé y Castells, 2013) y su influencia en la conducta (Hernández, 2008, 2012). El análisis realizado fue cuantitativo y cualitativo, aplicado en una muestra de 19 estudiantes, a partir de la aplicación de un cuestionario, grupos focales y análisis de producción escrita. Los resultados permitieron constatar que los alumnos presentan ambos tipos de concepciones, transmisionales y transaccionales, simultáneamente, y que quienes logran un mejor nivel de desempeño en la escritura construyen preferentemente teorías implícitas transaccionales.

Palabras clave: teorías implícitas, pedagogía básica, escritura, formación de profesores.

ABSTRACT

This research explores the implicit theories of writing held by students enrolled in Elementary Education and the relation of these theories with their writing performance. The study and description of implicit theories is relevant because their description allowed us to reconstruct the mental configuration, the particular type of implicit theory, that students have about this knowledge, its relation and impact on the quality of writing (Miras, Solé & Castells, 2013), and its influence on behavior (Hernández, 2008, 2012). The analysis performed had quantitative and qualitative features, and was applied to 19 students through the application of a questionnaire, focus groups, and an analysis of their writing output. The results of this study confirm that students hold both transmission and transactional theories, and that those that achieve a better level of performance in writing tend to hold transactional implicit theories.

Key words: implicit theories, education, basic education, writing.

* Esta investigación forma parte del proyecto FONDECYT 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".

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país, son varios los índices que dan cuenta de que es necesario realizar mejoras en los procesos de enseñanza en relación al desarrollo de las competencias de lectura y escritura, no solo en el sector escolar sino que también en el sector universitario. Un ejemplo de ello es lo revelado por el informe PISA 2009 (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2013), indicador que expresa que Chile se encuentra bajo el promedio de los países pertenecientes a la OCDE en lo referido a la competencia lectora, acusando que el 31% de los estudiantes universitarios no posee las competencias mínimas para integrarse productivamente a la sociedad.

Frente a tales necesidades, en el ámbito académico, desde hace más de una década que la escritura ha comenzado a ser objeto de estudio y a consagrarse como una herramienta fundamental (Ávila, González y Peñaloza, 2013), debido a su gran potencial epistémico (Miras, Solé y Castells, 2013) y a considerarse como un mecanismo indispensable tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del pensamiento.

En lo que respecta a la escritura, desde hace algunos años, los egresados de las pedagogías en nuestro país deben someterse a la prueba Inicia, evaluación que contempla un instrumento que mide las habilidades escritas. En la evaluación Inicia 2012, dicho instrumento revela que el 41% de los egresados de pedagogía básica no logra un desempeño adecuado en esta tarea, lo que resulta alarmante si pensamos que estos universitarios serán los encargados de iniciar el desarrollo de dichas habilidades en sus propios estudiantes a través del proceso de alfabetización inicial. Asimismo, un estudio de Medina y otros (2015) señala que las prácticas de enseñanza de la escritura de una muestra de profesores chilenos se caracteriza por un discurso mayoritariamente monológico, el apego a lo literal, la poca participación de los estudiantes y el escaso desafío cognitivo. Por tanto, la pregunta que surge entonces es: ¿están capacitados los futuros profesionales para desempeñarse de manera adecuada en semejante tarea educativa?

El desafío que debemos plantearnos para mejorar los niveles de calidad de la educación de nuestro país es lograr que el desarrollo de estas competencias se realice por medio de una enseñanza significativa que apunte a la construcción y transformación del conocimiento (Barbeiro y Brandão, 2006) y que la enseñanza del proceso de lecto-escritura deje de estar supeditado a lo literal (Ruiz, 2009). Ciertamente es que la escritura no solo constituye una forma de comunicar, sino también una manera de pertenecer y participar en una comunidad determinada (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2013), por lo tanto, aprender a escribir con fines específicos implica involucrarse en un proceso de enculturación (Prior y Bilbro, 2011) para lo que resulta necesario detallar las concepciones que tienen los aprendices respecto a dicha praxis discursiva y así comprender ciertas concepciones preconcebidas respecto a dicho proceso y ver si existe alguna posibilidad de modificar concepciones arraigadas que entorpezcan el proceso.

Observamos, así, que resulta relevante el estudio y descripción de las teorías implícitas pues estas corresponden a los constructos que permiten a las personas configurar una explicación mental sobre algún aspecto del conocimiento; lo complejo de su descripción es que dichas configuraciones no son del todo conscientes y, además, comportan una dimensión cultural y una individual e influyen significativamente la conducta (Hernández, 2008, 2012; Makuc, 2008).

Algunas de las características de estas teorías descritas por Pozo y otros (2006) apuntan a describirlas como constructos mentales —generalmente resistentes al cambio— que surgen

como producto de experiencias personales y que influyen la conducta de los sujetos. Son propias de conocimientos culturalmente compartidos, no son del todo conscientes —como se afirmó previamente— pero sí tienen cierta coherencia interna. Estos autores describen, principalmente, tres tipos de teorías implícitas: la teoría directa, que concibe el conocimiento como un copia fiel de la realidad y reduce el aprendizaje a una reproducción de estímulos, propio del modelo conductista; la teoría interpretativa, que concibe el proceso de aprendizaje como el resultado de la actividad individual y reproductiva; y la teoría constructivista, que concibe el aprendizaje como una construcción contextualizada y que plantea un diálogo entre las concepciones anteriores y el nuevo contenido (Pozo et al., 2006).

En el plano de las concepciones que se tienen respecto de la escritura, Makuc (2011) plantea que las teorías implícitas determinan la interacción que los escritores tienen con sus procesos de escritura, así como con el texto que escriben, influyendo directamente sobre los niveles de desempeño en la producción escrita. Por todo esto, conocerlas resulta fundamental para comprender de qué forma es posible lograr el cambio conceptual de estas y así mejorar los desempeños escriturales.

Frente a estos planteamientos, surgen las siguientes preguntas que se han transformado en las directrices de nuestra investigación: ¿Cuáles son las teorías implícitas sobre los procesos de escritura que construyen los estudiantes de pedagogía básica?, ¿existe alguna relación entre las teorías implícitas de escritura y el desempeño que tienen en sus tareas escriturales?, ¿es posible establecer una relación entre la mención de especialización de los estudiantes y las variables anteriores?

De acuerdo con lo anterior, el objetivo general de esta investigación es describir las teorías implícitas sobre escritura que poseen los estudiantes del único programa de Pedagogía Básica en la región de Los Ríos (Chile) y su relación con el nivel de desempeño de estos sujetos en esta competencia, así como también dilucidar si la mención de especialización, que implica dos años de formación focalizada, influye en las variables antes mencionadas. En relación con la metodología, se realizará un estudio de casos que se enmarca en un diseño de carácter mixto, cuantitativo y cualitativo, considerando que la precisión de los análisis cuantitativos permite la asociación de estas dos perspectivas y que los diseños mixtos “contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003: 21). En efecto, el carácter polifacético y dinámico de las concepciones que serán reconstruidas en el discurso justifica, siguiendo a Pozo et al. (2006), un abordaje investigativo integrador, esto es, una convergencia metodológica (Pozo y Rodrigo, 2001; Pozo et al., 2006). Por esta razón, el material obtenido en tres métodos de recolección (grupos de discusión, análisis de producciones escritas y cuestionarios) será analizado discursivamente a través de dos procesos: el análisis discursivo meramente cualitativo y un análisis cuantitativo.

En las siguientes páginas se presentan, en primer lugar, los antecedentes teóricos más relevantes respecto a investigaciones y propuestas sobre la escritura y las teorías implícitas; en segundo lugar, una descripción de los procesos metodológicos empleados en este análisis; y, por último, los resultados, análisis y conclusiones de esta investigación.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En los últimos años, las teorías implícitas y sus efectos se han transformado en un objeto de estudio relevante en diversas áreas, especialmente en educación debido a su

influencia en las prácticas pedagógicas y epistemológicas. Es así como diversos estudios (Dienes y Perner, 1999; Dweck, 1996; García y Sebastián, 2011; Hernández, 2012; Makuc, 2008; Marton y Saljö, 1976) hacen referencia tanto a las teorías implícitas adquiridas por los docentes como por los estudiantes, además de describir cómo estas influyen en sus prácticas y procesos de aprendizaje. Concretamente, las propuestas de Makuc (2008) apuntan a describir cómo afectan dichas teorías en la comprensión lectora de los docentes, en sus procesos escriturales y en la forma en cómo estos docentes pueden influir en sus estudiantes. Observamos, así, que constituye un aporte realizar una descripción detallada de las concepciones que se tienen sobre las prácticas educativas en general, pues esta otorga importantes pistas para proponer mejoras e incrementar su desarrollo.

2.1. TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE ESCRITURA

De la mano del creciente interés por la investigación de las teorías implícitas, ha comenzado a surgir la necesidad de explorar las formas en que las personas conciben el proceso de escritura, factor que conduciría a involucrarse de distintas maneras en su ejecución. Como hemos dicho anteriormente, este hecho estaría fundamentado debido a la poderosa influencia de dichas teorías en la conducta de los individuos, de modo tal que la concepción que se tenga del proceso incidiría, de alguna forma, en los resultados escriturales y en los niveles de motivación y autoeficacia en la tarea (Hidi y Boscolo, 2006; Lonka y Ketonen, 2012; Pajares y Valiante, 2006; Schraw y Bruning; Schunk y Zimmerman, 2007; Shell, Colvin y Bruning, 1995). En efecto, al respecto Mateos, Martín, Villalón y Luna (2008) plantean que la interpretación de la tarea de escribir, por parte del escritor, podría estar determinada por las creencias que este posee sobre la escritura. En concordancia con esto, los autores Hernández (2012) y Pozo et al. (2006) proponen que dichas concepciones influyen en las estrategias generadas por los escritores al enfrentarse a la tarea de escribir. En este sentido, White y Bruning (2005) postulan que las teorías implícitas, aparentemente, determinarían la forma en que el escritor dirige los procesos implicados en la escritura de un texto¹.

El estudio de las teorías implícitas sobre la escritura y su categorización constituye un área de estudio en desarrollo, por lo tanto, no existe una única forma de clasificarlas. Sin embargo, los diferentes modelos propuestos por distintos equipos de investigadores, consideran aspectos y criterios similares para su clasificación.

De acuerdo con lo anterior, White y Bruning (2005) proponen dos modelos de teorías implícitas sobre escritura: el primer modelo corresponde a las teorías implícitas transmisacionales presentes en escritores que conciben la escritura como un proceso de reproducción de datos e información. Este tipo de teorías conlleva un bajo nivel de compromiso tanto afectivo como cognitivo por parte de los individuos durante el proceso de escritura (White y Bruning, 2005). El segundo modelo es el transaccional, propio de quienes visualizan la escritura como una forma de construir personal y críticamente un texto integrando su propia visión y experiencia en él. Quienes poseen este tipo de teorías se comprometen a nivel cognitivo y afectivo durante el proceso de escritura (White y Bruning,

¹ En este estudio tomaremos como referencia los planteamientos de White y Bruning (2005). La clasificación propuesta y sus planteamientos han sido fundamentales para sentar las bases de esta investigación, ya que proponen la existencia de un impacto directo de las creencias sobre la escritura.

2005), lo que desencadenaría la elaboración de textos mejor organizados y con un mayor nivel de integración de la información y reflexión.

A su vez, Hernández (2012) clasifica las teorías implícitas sobre la escritura en tres categorías. En primer lugar, propone la teoría receptiva-reproductiva², en la cual el escritor plasma sus conocimientos sin tomar en cuenta aspectos retóricos ni al destinatario, además de no involucrar su propia perspectiva dentro de la composición (Álvarez y Ramírez, 2006). En segundo lugar, identifica la teoría pre-constructiva, en la cual se evidencia la intención, por parte del escritor, de realizar una escritura transformadora, no obstante, no logra transformar el conocimiento. Por último, reconoce un tercer tipo de teoría implícita de escritura: la constructiva, caracterizada por una concepción más compleja respecto de este proceso, pues quienes la poseen consideran las distintas variables que se involucran en la composición de un texto, tales como: los aspectos de carácter retórico, la consideración del destinatario, la utilización de léxico de acuerdo al destinatario, la integración consistente de la información, además de la realización de correcciones, tanto de forma como de fondo. Por todo esto, es posible reconocer en este grupo la elaboración de un trabajo más exhaustivo.

2.2. ESCRITURA

De acuerdo con lo propuesto por Carlino (2005), la escritura constituye un proceso que estimula el análisis crítico con respecto al propio saber, esto debido a que su ejercicio otorga la posibilidad de mantener la concentración en ciertas ideas, lo cual, a su vez, está dado por la naturaleza estable de la escritura, a diferencia de lo efímero del pensamiento y de la oralidad. Sin embargo, la investigadora aclara que su beneficio no es una consecuencia intrínseca de la escritura, sino el resultado de enfrentarse a la escritura desde una perspectiva compleja; frente a esto, podríamos afirmar que la escritura tiene el poder de estructurar de las ideas y, podríamos decir, devolverlas modificadas (Carlino, 2005). De acuerdo con lo anterior, varios autores han dado cuenta de que, incluso en el ámbito de la educación superior, la escritura resulta ser una de las actividades más complejas; esto, en parte, porque el lenguaje escrito implica la puesta en marcha de un amplio espectro de habilidades cognitivas situado en un contexto sociocultural y sus prácticas (Nystrand, 1989; Prior, 2006).

2.2.1. *Desempeño en la escritura*

Cierto es que leer y escribir se encuentran entre las tecnologías más poderosas de las que disponemos para aprender y pensar (Miras et al., 2013), pues implican un proceso cognitivo que nos exige un mayor esfuerzo y compromiso. Al respecto, Álvarez y Ramírez (2006) aciertan al proponer que el proceso de escritura es un mecanismo lingüístico que implica un alto nivel de elaboración, como consecuencia del rigor y precisión en el uso de los términos que requiere, así como la necesidad de explicar al máximo el contexto mental del escritor. Por este motivo, su enseñanza tiene relevancia a lo largo de todo el proceso de educación de un individuo; no termina con la escolarización, sino que es una habilidad que se desarrolla y actualiza constantemente. En este sentido, Carlino (2013) es enfática

² Categoría que se asimila con el modelo de escritura propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992): "Escribir lo que se sabe".

en aclarar que consiste en un proceso paulatino que se va perfeccionando con la práctica constante.

Bereiter y Scardamalia (1992) ofrecen dos modelos para explicar los procesos del escritor implicados en la producción de un texto escrito asociados al desempeño logrado. En el primer modelo (*decir el conocimiento*) se estipula que no existe un proceso reflexivo por parte del escritor, sino más bien un proceso en el que este declara lo que sabe acerca de un tema particular. Estas producciones textuales carecen de coherencia tópica; la escritura no se adecúa al receptor al que se dirige y los escritores tardan en comenzar a escribir, puesto que no hacen un proceso de planificación previo a la escritura, así como tampoco establecen objetivos ni realizan un proceso de revisión del texto. El segundo modelo (*transformar el conocimiento*) implica establecer un diálogo entre el texto leído y la experiencia del lector, lo que le permitirá generar nuevas ideas a partir de este proceso (Bereiter y Scardamalia, 1992). Estos escritores logran establecer asociaciones coherentes entre los distintos tópicos y son capaces de establecer una línea argumentativa sólida, además de adecuar el discurso a las necesidades del lector. Les toma tiempo comenzar a escribir, debido a que establecen objetivos para la escritura y la desarrollan a partir de un proceso de planificación, además de revisar constantemente su trabajo, lo que da cuenta de un proceso de construcción y reflexión (Bereiter y Scardamalia, 1992). Sin duda, la labor de los docentes, en el ámbito de la escritura, debería estar orientada en mover a los estudiantes desde el primer modelo al segundo, tarea que sin duda puede resultar un desafío difícil en los procesos de enseñanza de la lengua materna, especialmente si el profesor no es consciente de la importancia de este aprendizaje.

Al respecto, Álvarez (2010) revela que la dificultad para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la escuela tiene su raíz en el entramado en que se fusionan, constantemente, los distintos factores que articulan el proceso de escritura: el destinatario, las intenciones, el género, las normas de textualidad, aspectos lingüísticos, la consideración del proceso y el uso de la escritura a partir de las motivaciones propias de los alumnos, principalmente. Entonces, cada vez que realizamos una tarea relacionada con escritura no solo estamos poniendo a prueba dicha habilidad, sino que, a la vez, estamos desarrollando diversas destrezas simultáneamente, por ende, efectuamos tareas que integran la lectura, la escritura, la comprensión y la producción (Miras et al., 2013).

2.2.2. Función epistemológica de la escritura

El lenguaje es una de las herramientas más sofisticadas que ha desarrollado el hombre, de ahí su relevancia en el proceso de educación formal. Al respecto, Álvarez (2010) afirma que “conforme a los postulados de Vygotsky, Halliday y Bruner, el lenguaje es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea; y, en consecuencia, el dominio de la lengua es parte importante en la construcción de los saberes” (p. 36).

En la misma línea, Villalón y Mateos (2009) proponen que la escritura no es solo un instrumento que nos permite comunicarnos o desenvolvemos en la sociedad actual, sino que es capaz de modificar y transformar el conocimiento en todas las disciplinas (Bazerman et al., 2005). La reconstrucción del conocimiento que realizan los estudiantes en la elaboración de sus textos es un proceso personal movilizado por el contexto escolar a través de la interacción con los otros, proceso que permitiría aportar ideas, datos, teorías y modos posibles de ver el mundo (Navarro y Revel, 2009); es decir, esta forma de ver los aportes que otorga el proceso de escritura considera una mirada integradora, en la

cual el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos configura un proceso socializador de los individuos, pues va generando patrones culturales definidos, en los cuales se produce una apropiación cultural que implica una concepción específica y particular del lenguaje (Navarro y Revel, 2009). Vemos así que la escritura no es un proceso meramente cognitivo.

En concordancia con lo anterior, Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007) consideran la existencia de una estrecha relación entre la disponibilidad léxica usada en las producciones textuales con la calidad de la lectura oral, el dominio de las habilidades de comprensión lectora, el uso adecuado de los contenidos de las diversas áreas y el desarrollo de la autoestima. Todo lo cual confirma la presencia de complejos y variados procesos implicados en la actividad escritural, así como la confluencia de múltiples factores involucrados en su desempeño.

Asimismo, Cassany (1993) propone tres dimensiones acerca de los procesos involucrados en la escritura, puesto que esta habilidad no solo implica aspectos gramaticales, sino que integra, en un nivel más profundo, lo que pensamos, opinamos y sentimos. Por un lado, están los conocimientos que expresan la adecuación, es decir, el nivel de formalidad, la estructura y coherencia de un texto, la cohesión, la presentación del texto, los recursos retóricos y la gramática y la ortografía; por otro lado, se consideran las habilidades para organizar la información en esquemas, borradores, etc.; en último término, están las actitudes, la valoración y la motivación de quien escribe frente a la tarea de escritura (Cassany, 1993).

Por su parte, Ruiz (2009) es crítica respecto del uso que se le da a la escritura en la escuela al plantear que “son muy pocas las oportunidades que tiene el estudiante de escribir solo para aprender a escribir, sin poner en juego una nota” (p. 17). En efecto, el abuso de esta habilidad en las evaluaciones produce un rechazo a la realización de este acto, pues los estudiantes saben que detrás de cualquier producción escrita es muy probable que exista una evaluación, por lo que finalmente se observa una tendencia a reproducir en los escritos los contenidos aprendidos, situación que causa un conocimiento inerte pues se realiza un aprendizaje memorístico que impide que a este conocimiento se le otorgue un uso real (Ruiz, 2009).

Luego de todo lo señalado, y a partir de estas reflexiones, cabe cuestionarse ¿cuáles son las concepciones de lectura y escritura de los profesores?, ¿será posible modificar aquellas que no favorecen sus prácticas docentes? Como hemos visto, la escritura es una herramienta con un potencial epistémico elevado y la capacidad de desarrollar dicha destreza cognitiva dependerá tanto de las estrategias y concepciones del profesor, así como de la forma en la cual el estudiante aborde dichas tareas.

3. METODOLOGÍA

Como se explicó anteriormente, el diseño de este estudio es mixto, cuantitativo y cualitativo, con el fin subsanar las limitaciones de cada método particular y de que exista cierta “compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual” (Flick, 2007, p. 281); por tanto, se utilizarán recursos disímiles. Los métodos que se utilizarán, cualitativo y cuantitativo, se diferencian y a la vez se complementan, y permitirán desvelar la naturaleza caleidoscópica (Pozo et al., 2006) de nuestro objeto de estudio, pues este no puede ser “apresado” de una única forma mediante una única metodología.

Debido a la naturaleza diversa y polifacética de las teorías implícitas y la dificultad de relevarlas de manera fidedigna, consideramos necesario aplicar diversos focos y procedimientos que se complementan, según el concepto de *convergencia metodológica* de Pozo y Rodrigo (2001). Especialmente, porque la respuesta a instrumentos como los cuestionarios también se ve determinada por la deseabilidad social en las respuestas de los participantes, por lo que es imperativo levantar las teorías implícitas también a través de otros medios y procedimientos como el grupo focal y la entrevista, y procedimientos como el análisis discursivo.

El tipo de investigación corresponde a un estudio de casos focalizado en los alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia, de la Región de los Ríos, debido a que esta es la única institución que imparte dicha carrera en la Región. Se consideró solo a los estudiantes que se encontraban cursando 4° año de la carrera en las menciones de Lenguaje ($n=8$) y Matemáticas ($n=11$), debido a que se buscó esclarecer la existencia de una relación entre las variables descritas previamente (teorías implícitas y desempeño en escritura) con respecto a la mención. Estos sujetos firmaron un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética del Campus Villarrica UC, donde acordaron participar en la investigación y fueron informados sobre el resguardo de la confidencialidad de sus identidades.

En primer lugar, se aplicó un *Cuestionario sobre Concepciones de Escritura* (Errázuriz, sin publicar), el cual presenta una escala de Likert de 1 (*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*) y consta de 24 enunciados distribuidos equitativamente en tres dimensiones: propósitos, usos y funciones; planificación, textualización y revisión y construcción de ideas y dialogicidad. Dicho instrumento ha sido validado³ en las regiones de la Araucanía y Los Ríos (Chile) (Tucker Lewis [NNFI]= 0,883; RMSR= 0,049; RMSEA= 0,048 y Alpha de Cronbach= 0,81) y fue diseñado a partir de la revisión de los cuestionarios de White y Bruning (2005) y Villalón y Mateos (2009). Es importante mencionar que los enunciados se encuentran categorizados de acuerdo con los tipos de teorías transmisacionales y transaccionales, propuestos por White y Bruning (2005).

Además, se realizaron grupos focales por mención de especialización. Estos grupos focales fueron guiados por un instrumento diseñado para los fines de esta investigación que fue validado por tres jueces expertos. Las grabaciones de estas actividades grupales fueron transcritas y analizadas cualitativamente por medio de un análisis del discurso enfocado en describir el sentido de los discursos por medio de un análisis lingüístico del texto de tipo hermenéutico (Coseriu y Loureda, 2006). Para ello, en primer lugar, se realizó una codificación abierta de los datos (Strauss y Corbin, 2002), para luego realizar un proceso de codificación axial en el cual “se busca reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 135-136).

Por último, se solicitó a los estudiantes que formaron parte de esta muestra que escribieran un ensayo, texto que permitió evaluar su nivel de logro en las tareas que implican la escritura. Dicho instrumento fue revisado a partir de una rúbrica ya validada (Tucker Lewis [NNFI]= 0,891; RMSR= 0,048; RMSEA= 0,09; Alpha de Cronbach= 0,81) (Errázuriz, sin publicar) que posee cuatro niveles de desempeño y considera criterios similares a los evaluados en el instrumento que mide las habilidades de escritura en la prueba Inicia. Considera diez dimensiones: (a) ortografía, (b) cohesión, (c) vocabulario,

³ Este instrumento fue diseñado por Errázuriz (sin publicar) para su aplicación en el proyecto FONDECYT 11130560.

(d) organización, (e) tesis, (f) argumento, (g) contraargumento, (h) estructura, (i) intertextualidad y (j) planificación. Cada una de las cuales contempla cuatro niveles de desempeño. El procedimiento utilizado para evaluar estos textos fue de doble corrección y de calibración constante entre los correctores para aunar criterios.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En virtud de los objetivos planteados, la presente investigación arroja los siguientes resultados que se presentarán de forma segmentada. En primer lugar, expondremos aquellos resultados cuantitativos obtenidos por medio de los ensayos y de los cuestionarios; y, en segundo lugar, aquellos de carácter cualitativo a los cuales hemos accedido por medio de los grupos focales.

En la Tabla 1 se presenta el promedio del desempeño en la escritura de un ensayo alcanzado por mención y analizado en cada una de las dimensiones consideradas en la rúbrica de evaluación.

Tabla 1. Resultados escritura ensayo por mención y dimensión

Mención	Puntaje	%	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j) ⁴
M	18,81	47,36	1,36	1,18	1,27	2,54	2,36	2,09	1,72	2,09	1,54	2,72
L	19,12	53,25	1,12	1,37	1,37	3,25	3,75	2,25	1,75	2,75	1	3,37

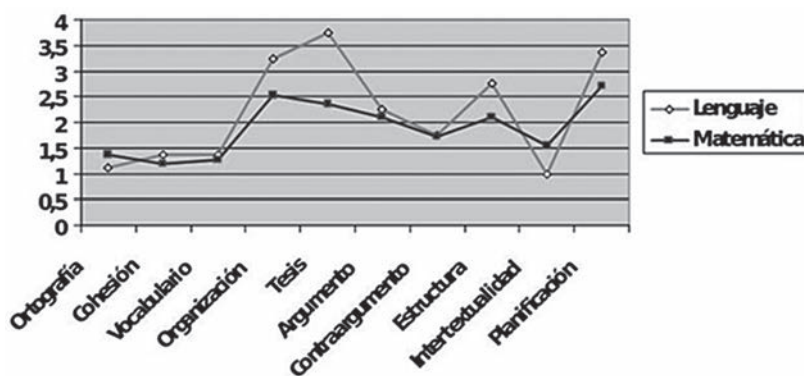
A partir de los resultados obtenidos en la escritura del ensayo redactado por estudiantes de cuarto año de Pedagogía de Educación Básica, evaluado mediante una rúbrica de cuatro niveles de desempeño (puntaje 1 a 4), es posible constatar que los niveles de logro alcanzados por los estudiantes son bajos. Asimismo, podemos observar que las dimensiones con mayor nivel de logro en la mención de Matemáticas son las de planificación y de organización, mientras que para la mención de Lenguaje las dimensiones con mayor puntaje corresponden a la presentación de la tesis y la planificación del ensayo. Las dimensiones con mayores dificultades para la mención de Matemáticas corresponden a las de vocabulario y cohesión, y para la mención de Lenguaje las dimensiones con menor nivel de logro son las de intertextualidad y ortografía. Estas cifras son consistentes con los resultados de desempeño escrito de estudiantes de Pedagogía Básica de la región de la Araucanía (Errázuriz, Arriagada, Contreras y López, 2015), quienes muestran debilidades y fortalezas básicamente en las mismas áreas, propias de aspectos de la lengua, como la ortografía y la cohesión, y de habilidades cognitivas superiores, como la contraargumentación y la intertextualidad, de hecho, estos últimos aspectos efectivamente son los más complejos de lograr (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Errázuriz, 2014; Errázuriz y Fuentes, 2012).

⁴ Dimensiones: (a) ortografía, (b) cohesión, (c) vocabulario, (d) organización, (e) tesis, (f) argumento, (g) contraargumento, (h) estructura, (i) intertextualidad y (j) planificación.

En la Tabla 1 es posible observar que si bien existen diferencias en el desempeño de la escritura entre quienes pertenecen a la mención de Lenguaje y quienes pertenecen a la de Matemáticas, esta parece no resultar relevante, siendo los resultados de los primeros ligeramente superiores. Es posible realizar esta afirmación dado que, de forma global, existe menos de 1 punto de diferencia en el promedio de desempeño, lo que se traduce en un aumento de 6% aprox. en el nivel de logro por parte de quienes se especializan en Lenguaje.

Resulta llamativo que los estudiantes de la mención de Matemáticas alcancen un nivel de logro superior al de los estudiantes de la mención de Lenguaje en la dimensión de ortografía, en la cual los primeros logran, en promedio, 1,36 puntos, lo que se traduce en un 34% de logro, mientras que los segundos alcanzan 1,12 puntos que corresponde al 28% de logro en esta dimensión (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Resultados escritura de ensayo por mención y dimensión



A partir de los resultados anteriores, es posible inferir que los dos años de formación focalizada en el área de Lenguaje o Matemáticas parecen no generar un impacto significativo en el desempeño de la escritura, contrario a lo que se esperaría que ocurriera, al menos con los estudiantes de la mención de Lenguaje; esto dado que es esperable que quienes adscriben a dicha mención alcancen un mejor desempeño en los recursos gramaticales y ortográficos utilizados en la producción escrita.

Otro aspecto relevante es que en ninguna de las dos menciones los resultados presentan homogeneidad entre los alumnos. En el caso de Lenguaje existe una diferencia de 20 puntos entre quien obtiene el puntaje más alto y el más bajo; en el caso de Matemáticas esta diferencia es de 37 puntos (ver Gráfico 2), lo que además se refleja en la desviación estándar de cada grupo, en el caso de Lenguaje el valor es $DE= 2,32$, mientras que para Matemáticas es $DE= 4,55$, es decir, casi el doble. Por lo tanto, es posible señalar que los estudiantes que han recibido una formación focalizada en el área de Lenguaje tienen un comportamiento menos disperso y más consistente en el desempeño escritural que los estudiantes que pertenecen al área de Matemáticas.

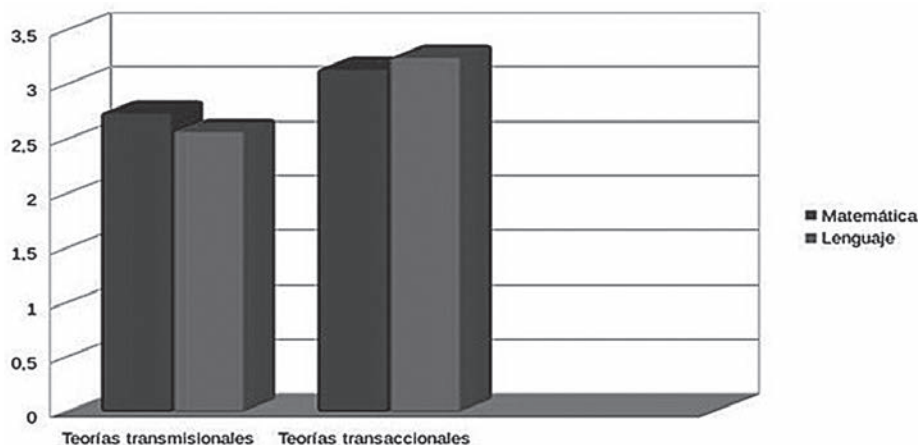
En la siguiente tabla (ver Tabla 2) se presentan los resultados por mención de los cuestionarios aplicados para obtener información respecto a las teorías implícitas sobre escritura que poseen los sujetos de la muestra.

Tabla 2. Resultados cuestionario sobre teorías implícitas por mención y teoría

Mención	Teorías transmisionales	Teorías transaccionales
M	2,75	3,15
L	2,58	3,26

A partir los cuestionarios, instrumentos que permitieron acceder a información acerca de las teorías implícitas construidas por los estudiantes, es posible establecer, en primer lugar, que los estudiantes presentan ambos tipos de teorías implícitas simultáneamente, pues según White y Bruning (2005) y Villalón y Mateos (2009), debido a su carácter implícito, es esperable que los participantes muestren inconsistencias en sus respuestas y que mantengan ambas concepciones. En segundo lugar, no existen diferencias significativas asociadas a la mención en relación con los tipos y niveles de teorías implícitas que estos construyen. A pesar de lo anterior, los resultados dan cuenta de que quienes pertenecen a la mención de Lenguaje poseen niveles inferiores de teorías implícitas transmisionales en contraste con los estudiantes de la mención de Matemáticas. A su vez, poseen niveles superiores de las teorías transaccionales en relación con la especialidad de Matemáticas. En este sentido, los resultados son consecuentes con lo establecido por White y Bruning (2005), como se señaló previamente, quienes postulan que una persona no posee un único tipo de teorías implícitas sobre escritura, lo que es corroborado a partir de la información recabada a través de los grupos focales por mención. En consecuencia, es posible dar cuenta de que los individuos tienden a construir tanto teorías transmisionales como transaccionales en proporciones similares⁵ (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Resultados cuestionarios por mención y tipo de teoría



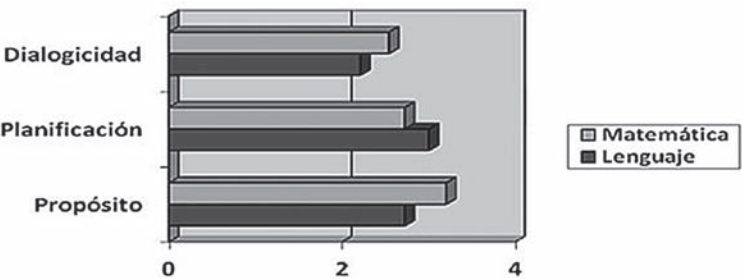
⁵ Estos resultados son consistentes con las conclusiones de investigaciones realizadas por Hernández (2012), pues según sus resultados estudiantes de humanidades mostraban mayor calidad en sus textos y concepciones más epistémicas que sus pares del área de Ciencias.

Al desglosar estas teorías por dimensiones (como se muestra en la Tabla 3), es posible establecer que los estudiantes de la mención de Lenguaje presentan valores más bajos asociados a los niveles de teorías implícitas transmisionales, al compararlos con los estudiantes de la mención de Matemáticas (ver Gráfico 3), excepto en la dimensión de planificación. También, esta mención presenta más altos niveles de concepciones transaccionales en cada una de las dimensiones, que la de Matemáticas.

Tabla 3. Resultados cuestionario por mención y dimensión

Mención	Concepciones transmisionales			Concepciones transaccionales		
	Propósito	Planificación	Dialogicidad	Propósito	Planificación	Dialogicidad
M	3,20	2,72	2,54	3,06	3,13	3,04
L	2,72	3	2,21	3,25	3,37	3,21

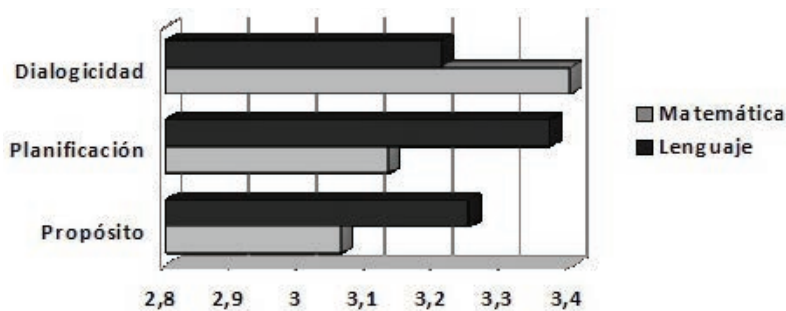
Gráfico 3. Resultados cuestionario sobre teorías transmisionales por mención y por dimensión



Por otra parte, para los estudiantes de la mención de Matemáticas, la planificación al desarrollar tareas de escritura es más patente, tanto en los cuestionarios como en los grupos focales. Lo anterior se puede apreciar en el siguiente fragmento extraído del corpus de los grupos focales en el que un estudiante, al describir la escritura, considera que la planificación es una fase relevante y la posiciona al inicio del proceso: “planificar, planificar, introducción, desarrollo, conclusión, que es el orden que nosotros conocemos, sintetizar bien las ideas, ojalá una idea por párrafo”.

Una observación que llama la atención es que con respecto a las teorías transaccionales (ver Gráfico 4) ambas menciones adquieren su valor más alto en la dimensión asociada a la planificación, lo que a simple vista es coherente con lo que se puede observar a partir de los ensayos, puesto que es una de las dimensiones con mayor nivel de logro para las dos menciones.

Gráfico 4. Resultados cuestionario de las teorías transaccionales por mención



Además, es posible constatar que, en general, quienes logran un mejor desempeño en las tareas de escritura poseen mayor diferencia entre las teorías transmisionales y transaccionales, predominando esta última. Por su parte, quienes presentan un desempeño inferior tienen una diferencia menor entre los dos tipos de teorías (ver Tabla 4). De lo anterior es posible inferir que, en efecto, las teorías implícitas parecen influir en el comportamiento y en el desempeño de los individuos. En la siguiente tabla se presenta parte de los alumnos con más alto y más bajo desempeño en escritura y sus niveles de teorías implícitas transmisionales y transaccionales.

Tabla 4. Relación entre el desempeño escritural y las teorías implícitas sobre escritura transmisionales y transaccionales

	% Desempeño escritural	C. transmisional	C. transaccional
Estudiante A	63%	2,25	3,42
Estudiante B	60%	2,42	3,50
Estudiante C	55%	2,33	3,00
Estudiante D	33%	3,00	3,00
Estudiante E	33%	3,58	3,00
Estudiante F	43%	2,67	2,67

En efecto, a partir de la aplicación del Test de Pearson se constató que existe correlación entre los tipos de teorías implícitas que presentan los sujetos y su nivel de desempeño en escritura, pues se mostró una correlación negativa (-0,4) entre la calidad de los textos y las concepciones transmisionales, es decir, los sujetos con mayores niveles de teorías implícitas reproductivas muestran un menor logro en sus textos. Asimismo, existe una correlación positiva (0,2) entre las teorías implícitas transaccionales y el nivel de desempeño de los estudiantes, debido a que entre mayor es el porcentaje de logro en los textos también son

más altas las concepciones transaccional. Estas cifras son significativas estadísticamente ($p < 0.1$). Estos hallazgos son apoyados por los resultados de otras investigaciones internacionales que han constatado que las concepciones afectan el desempeño en escritura (Baaijen, Galbraith y Glopper, 2014; Neely, 2014; Villalón, Mateos y Cuevas, 2013).

Como se dijo previamente, a partir del análisis de los datos que entregaron las grabaciones realizadas durante los grupos focales fue posible acceder a información cualitativa respecto de las concepciones sobre la escritura que poseen los estudiantes que formaron parte de la muestra. En un primer acercamiento, realizamos una codificación abierta que nos permitió identificar ciertos conceptos y dimensiones que emergen del discurso y que nos permitieron recrear las concepciones implícitas que circulan en la comunidad discursiva estudiada.

De esta forma, relevamos tres conceptos o ideas que apuntan a describir el proceso escritural:

1. La escritura es solo un medio de comunicación similar a la oralidad debido a su espontaneidad.
2. La escritura es solo una herramienta que permite comunicar.
3. Los aspectos formales son fundamentales en la escritura.

Respecto al primer concepto nos parece significativo constatar que la mayoría de los estudiantes de ambas menciones tiende a describir la escritura como un medio de comunicación comparable a los procesos de comunicación oral; esto debido a que asocian ambos procesos comunicativos con lo espontáneo, propio de un registro coloquial de la comunicación, ya que, en su opinión, tanto la oralidad como la escritura constituyen un medio de transmisión de ideas. Es posible que la identificación de los medios escritos con el discurso oral ocurra dada la utilización frecuente de medios digitales de la comunicación (*chat*, *whatsapp*, mensajería en general), medios en los que se realiza una escritura rápida, sin esmero ni preocupación, pues se intenta recrear con agilidad el discurso oral por medio de los mensajes escritos. Esta situación hace reflexionar sobre la necesidad de dar un mayor énfasis al estudio de los registros comunicativos de modo de que se practique la escritura en diversas situaciones discursivas, situaciones determinadas por el contexto e intención comunicativa.

Los siguientes son fragmentos del discurso que expresan una concepción sobre la escritura como un medio de comunicación que no necesita planificación. Cuando se les formuló a los estudiantes la pregunta ¿Cómo describiría el proceso que permite que una persona ponga por escrito sus ideas? obtuvimos respuestas como las siguientes: “Cuando escribo es lo primero que se me viene a la cabeza no más, sabiendo el tema, es lo primero que se te viene a la cabeza”, “Como un fluir de la consciencia, puede ser”. Frente a esto, es posible observar que emerge del discurso un desconocimiento respecto al valor epistémico de la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo expresa el segundo concepto codificado: *La escritura es solo una herramienta que permite comunicar*, pues los estudiantes valoran la escritura en tanto medio de comunicación; así lo indican reflexiones como las siguientes: “la escritura es fundamental porque es un medio de comunicación, entonces, qué pasa si un niño no sabe escribir”. En este extracto se manifiesta la creencia de que la escritura es solo una herramienta que permite comunicar, no considerando su papel fundamental en los procesos metacognitivos.

La tercera idea que emerge del análisis apunta a la relevancia que otorgan los estudiantes, en ambas menciones, a la ortografía al momento de escribir como un factor importante

en la redacción de un texto y también como un propósito de la escritura; los estudiantes constatan lo siguiente: “la escritura nos ayuda para tener buena ortografía, para que podamos cohesionar nuestros textos, que sinteticemos”, “Tengo que escribir con claridad para que el interlocutor me entienda, para eso tengo que ver los signos que voy a utilizar, la ortografía, la gramática”, “Es importante la ortografía, porque no es agradable ver que de repente está escrito todo mal”, “Sirve para la síntesis de ideas y la organización de los párrafos”. Estas reflexiones respecto a la necesidad de poner atención a las formalidades en los procesos de escritura contrastan con los resultados de la producción escrita de los estudiantes; en efecto, los análisis de los ensayos de los estudiantes nos demuestran que la dimensión referida a ortografía es una de las que tiene menor índice de logro de forma general.

Luego de realizar esta codificación abierta para relevar aquellas concepciones generales, se sistematizó el contenido a través de una codificación axial deductiva, efectuando un análisis discursivo centrado en el sentido que les otorgan los participantes a los temas referidos. Así, por medio de una organización de los fragmentos discursivos que apuntan a describir teorías implícitas transmisionales y transaccionales, pudimos acceder a las ideas expresadas particularmente por cada una de las dos menciones estudiadas.

Los estudiantes de la mención de Matemáticas intuyen un valor metacognitivo en la escritura al plantear reflexiones como la siguiente: “el hecho de adoptar una idea, una posición y mantenerla o defenderla es fundamental para el proceso de crecimiento”. En este fragmento se revela que la escritura implica la transformación del sujeto, pues el que escribe pasa por procesos formativos durante la escritura que le permiten desarrollarse. Se observa a través del análisis que los estudiantes de la mención de Matemáticas son más conscientes de la planificación y de la importancia de tener claro el propósito como fase previa a la escritura. El siguiente fragmento da a entender que se deben considerar aspectos tales como el lector, el propósito, el objetivo, la planificación: “también hay que tener en cuenta el propósito de la escritura, qué quiero yo, quiero entretener, convencer, clarificar el propósito de la escritura, para saber también cómo lo voy a planear, planificar”. Estas reflexiones reflejan ciertas concepciones más cercanas a las teorías transaccionales de la escritura (White y Bruning, 2005), puesto que se considera esta labor como un proceso complejo. Estos resultados concuerdan con lo analizado en el instrumento de producción escrita, ya que la dimensión de planificación fue la más lograda en la mención de Matemáticas.

Por otra parte, la gran mayoría de los estudiantes tienen una noción más comunicativa de la habilidad. Esto se ve reflejado al momento de preguntar por el propósito de la escritura: “es un nuevo canal de comunicación, donde yo puedo expresar mis ideas, lo que yo quiero comunicar y no en diálogo, sino que se pueda leer lo que yo estoy expresando: comunicar”. En el fragmento citado se considera la escritura como un instrumento que hace efectiva la comunicación; dicha reflexión se acercaría al modelo transmisional, ya que esta habilidad aludiría solo a una reproducción del conocimiento.

Por su parte, los estudiantes de la mención de Lenguaje reconocen que la motivación y algunos factores emocionales juegan un rol importante en las tareas que implica la escritura, pudiendo determinar el desempeño logrado en dicha tarea, lo que es concordante con las teorías transaccionales. Dichos factores son mencionados solamente por los estudiantes de la mención de Lenguaje; algunos fragmentos discursivos que expresan estas ideas son los siguientes: “cuando te imponen escribir sobre un tema y tú de repente no estás en el mejor

momento para escribir o no sabes mucho, al final escribes algo sumamente incoherente”, “Yo lo describiría como una actividad compleja porque en ella debemos poner todos nuestros sentidos [...] lo cognitivo, lo emocional, que también influye”.

Al igual que los estudiantes de Matemáticas, los estudiantes de la mención Lenguaje consideran importante ciertos aspectos estructurales de la escritura, como la ortografía: “Yo creo que lo más importante es la ortografía, porque no es agradable de repente ver que está escrito todo mal, entonces uno dice qué pasó, qué problema hay aquí”. No obstante lo expresado en este fragmento discursivo, ortografía es la dimensión menos lograda por ambas menciones en el instrumento de producción escrita e, incluso, los estudiantes de Lenguaje alcanzan menores resultados. Por ende, en algunos casos, no hay una relación unívoca respecto de lo que expresan los estudiantes con lo que realmente llevan a la práctica.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación, parece prudente recalcar que debido al tamaño limitado de la muestra no es posible afirmar, en ningún caso, que estos sean concluyentes. Sin embargo, a la luz de lo observado, nos parece que hay ciertos patrones respecto de la escritura y las concepciones que los estudiantes poseen sobre esta.

En relación con la información recabada a partir de la evaluación de los ensayos, parece preocupante el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes en general, sobre todo considerando que están próximos a desempeñarse como profesores en el sistema educacional chileno.

Por otra parte, se observa cierta incongruencia entre los resultados obtenidos en la dimensión de ortografía en los estudiantes de la mención de Lenguaje, en relación con la importancia que le dan a los aspectos formales en los grupos focales. Por tanto, consideramos que sería interesante, en un estudio posterior, analizar esta tendencia. En este sentido, quizás en los cursos de especialización se da más énfasis a la forma que al contenido del escrito, pues los estudiantes de dicha mención, son muy críticos respecto de los errores gramaticales en los textos escritos, a pesar de lo cual su propio nivel de logro es deficiente.

Además, nos parece destacable la diferencia en la dispersión que existe para cada mención. Aun considerando lo pequeño de la muestra, se presenta como una señal positiva que los estudiantes de la mención de Lenguaje reduzcan a la mitad el índice de dispersión (*DE*) respecto de los estudiantes agrupados en la mención de Matemáticas, lo que probablemente indica que hay un leve impacto en la formación.

Otro aspecto que parece significativo tiene relación con el alto nivel obtenido en la planificación de los textos, no obstante, en la información obtenida a partir de los grupos focales es posible observar que no existe una valoración de dicha fase como factor relevante al momento de escribir. Posiblemente, dicha falta de concordancia se produce debido a que el instrumento que mide las habilidades escritas incorpora una plantilla de planificación, lo que induciría a los estudiantes a completarla aun cuando ellos la consideren innecesaria.

Asimismo, es destacable la constatación de que los estudiantes participantes de la investigación presentaron ambos tipos de teorías implícitas simultáneamente, mostrando también incongruencias en su discurso y un predominio de concepción más bien reproductiva en este último. También es interesante comprobar que en esta muestra hubo

una relación significativa entre los tipos de teorías implícitas y el desempeño en escritura, es decir, quienes presentaron concepciones más transmisoriales obtuvieron una menor calidad en sus textos.

En relación a las proyecciones de este estudio, sería interesante realizar estudios similares futuros en muestras más amplias para conseguir una mayor representatividad. Asimismo se cree necesario complementar los instrumentos aplicados en esta investigación, utilizados para acceder a las teorías implícitas sobre la escritura, con un instrumento mediado por la observación de las prácticas en el aula de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y sus formadores; de modo de dar cuenta de la influencia que las teorías implícitas tienen sobre la conducta. Esto con el objetivo de contrarrestar las limitaciones que pudieran presentar los otros instrumentos: en el caso del cuestionario, se considera que es posible que se tienda a responder de acuerdo a lo que se considera *correcto*, y, en lo que respecta al grupo focal, la posibilidad de elaborar un discurso que sea acorde a la discapacidad social.

Por último, se sugiere que se evalúe una intervención de la formación inicial docente a partir de los datos expuestos, revisando si existen, en dicha formación, estrategias que apunten a remediar las falencias observadas y a desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Dadas las deficiencias que presentan los alumnos universitarios para leer comprensivamente y escribir textos en contextos académicos, se hace necesario elaborar herramientas que sirvan para enfrentar este problema. Esta situación es preocupante, más aún en el caso de la formación inicial docente, especialmente considerando que diversas investigaciones han comprobado la relevancia que posee el nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas mismas en los alumnos (Ferreiro, 2008; Villalón, 2008). Para esto se plantea, como una proyección interesante a partir de esta investigación, realizar una revisión y replanteamiento de las mallas curriculares considerando la escritura como una herramienta esencial de aprendizaje y comunicación a desarrollar en todas las áreas y disciplinas, dada la relevancia que tiene dicha habilidad en el desarrollo cognitivo, tal como lo señala Carlino (2005). También consideramos urgente la capacitación y asesoría sobre este aspecto a los formadores de profesores (Errázuriz y Fuentes, 2012) y la implementación de centros de escritura académica en las universidades, dirigidos por docentes y estudiantes monitores, que realicen la puesta en marcha de un plan de alfabetización académica dirigido al mejoramiento de los procesos estudiados (teorías implícitas y desempeño escritural) de forma paralela e integral. Se considera que el logro que se obtendrá con el desarrollo de esta estrategia constituye una forma concreta de elevar la calidad de la formación inicial docente en nuestras universidades. Esta investigación intentó ser un aporte dentro de un campo de investigación de reciente emergencia y que, a todas luces, se proyecta como un foco que permitirá intervenir de manera significativa en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2013). *PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluación-de-Estudiantes.pdf>
- Álvarez, A. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 18, 29-66. doi:10.5209/rev_DIDA.2006.v18.20047
- Ávila, N. González, P., & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774010#>
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, 81-91.
- Barbeiro, L., & Brandao, J. A. (2006). Enseñar a aprender a escribir en la escuela: Algunas líneas de investigación. En A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigaciones en las aulas* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parolor Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, M., Hernández, L., & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Santiago: Ariel.
- Coseriu, E., & Loureda, O. (2006). *Lenguaje y Discurso*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. Eunsa.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Dweck, C. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. Gollwitzer & J. Bargh, *The Psychology of Action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: The Guilford Press.
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Revista Onomazein*, 30(2), 217-236. doi:10.7764/onomazein.30.13
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(150), 76-90. Recuperado desde http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-76-90
- Errázuriz, M., & Fuentes, L. (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. *Revista Onomazein*, 25(1), 287-313. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982914>
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2007). *Introducción de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psykhé*, 20(1) 29-43. Recuperado desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000100003
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 13(38), 737-771. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003804>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Revista Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004><<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004>>ISSN 0185-2698
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Lonka, K., & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(3), 66-74.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. Recuperado desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 237-254. doi:10.4067/S0718-07052011000100013
- Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psyke*, 16(2), 3-16. doi:10.4067/S0718-22282007000200001.
- Marton, F., & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II. Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 115-120.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing*, 21, 675-697. doi:10.1007/s11145-007-9086-6
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos*, 41(1), 183-198. Recuperado desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052015000100011
- Miras, M., Sóle, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- Navarro, F., & Revel, A. (2009). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Neely, M. E. (2014). Epistemological and writing beliefs in a first-year college writing course: Exploring shifts across a semester and relationships with argument quality. *Journal of Writing Research*, 6(2), 141-170.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 6-85.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Pozo, J., & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. doi:10.1174/021037001317117367
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Del Puy Pérez, M. De La Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: The Guilford Press.

- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies, Studies in Writing*, 24 (pp. 19-31). Londres: Emerald Group Publishing Limited.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. doi:10.1174 / 021037009788001761
- Villalón, R., Mateos, M., & Cuevas, I. (2013). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: what is their role in writing performance? *Educational Psychology*, 35(6), 1-22. doi:10.1080/01443410.2013.836157
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.002