



Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?

doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.tica

Recibido: 23 de mayo de 2017
Aceptado: 17 de julio de 2017
Disponible en línea: 18 de diciembre 2017

Submission Date: May 23rd, 2017
Acceptance Date: July 17th, 2017
Available Online: December 18th, 2017

Implicit Theories about the Academic Writing of Students of Initial teacher Training Programs: Do They Influence on Written Performance?

Teorías implícitas sobre escrita académica de alunos de programas de formacao inicial docente: afetam o desempenho escrito?

Origen del artículo

Este artículo se deriva de algunos de los resultados cuantitativos del proyecto de investigación Conicyt, Fondecyt N° 11130560, titulado “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”, cuyo financiamiento proviene de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt). La investigadora principal de este proyecto fue la profesora María Constanza Errázuriz y el proyecto fue desarrollado con apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ

Chilena. Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Lenguaje, Licenciada en Letras, Magíster en Lingüística y Doctora en Análisis del Discurso Hispanoamericano. Dirección postal: Bernardo O’Higgins 501, Villarrica, Araucanía, Chile. cerrazuc@uc.cl

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes y su relación con el desempeño de los mismos en programas de formación inicial docente. Con respecto a las teorías implícitas, se consideró la tipología de transmisión o transacción de White y Bruning (2005), que considera esta actividad como una reproducción del conocimiento o una construcción de este. Desde una metodología cuantitativa, se incluyó la participación de una muestra representativa de 240 estudiantes de Pedagogía de dos regiones chilenas, a quienes se les aplicó un cuestionario y una evaluación de escritura. Uno de los principales hallazgos es que los estudiantes de cuarto año no han evolucionado en sus teorías implícitas y en su desempeño con respecto a los de primer año. Asimismo, se constató que, a más altas teorías implícitas transaccionales, mayor desempeño.

Palabras clave: concepciones; teorías implícitas; escritura; alfabetización académica; formación inicial docente

Abstract

This research is aimed at analyzing the conceptions on students writing and its relation to performance. Regarding the implicit theories in writing, the transmission or transaction typology according to White & Bruning (2005), which considers this activity as a reproduction of knowledge or its construction was studied. A quantitative method, that included the participation of a representative sample of the in two Chilean regions (n=240), who had to answer a questionnaire on writing and a writing assessment. Finally, it was confirmed that students in the fourth year have not had developed their implicit theories and writing any further in that regard than first year students. Likewise, it was evidenced that students with higher transactional implicit theories write texts of higher quality.

Keywords: conceptions; implicit theories; writing; academic writing; teacher training programmes

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar as teorias implícitas sobre escrita académica de alunos e sua relação com o desempenho nos alunos de programas de formação inicial docente. No que diz respeito das teorias implícitas, considerou-se a tipologia de transmissão ou transação de White e Bruning (2005), que considera tal atividade como uma reprodução do conhecimento ou uma construção deste. Desde uma metodologia quantitativa incluiu-se a participação de uma amostra representativa (240) de alunos de Pedagogia de duas regiões chilenas, a quem foi aplicado um inquérito e avaliação de escrita. Um dos principais achados foi que os alunos de quarto ano não evoluíram nas suas teorias implícitas e desempenho respeito dos de primeiro. Mesmo assim, constatou-se que entre mais altas teorias implícitas transacionais, maior o desempenho.

Palavras-chave: Concepções; teorias implícitas; escrita; alfabetização académica; formação inicial docente

Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?

Introducción

Según el Artículo 28 de la Ley General de Educación chilena (Ley 20370, 2009), uno de los objetivos de la Educación Básica es que los niños desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan “leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana” (p. 51). Por lo tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar esta habilidad, no solo porque sea importante en sí misma, sino porque el logro de los demás objetivos de la educación declarados por esta Ley está supeditado al desarrollo de estas competencias. La lectura y la escritura son herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento y del aprendizaje en todas las disciplinas y a través de todos los cursos del currículo escolar y de la formación inicial docente (Álvarez, 2010; Bazerman et ál. 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Tolchinsky y Simó, 2001). Por ende, el abordaje de la escritura es clave para la calidad de la educación primaria, secundaria, superior, así como para la formación inicial de profesores, debido a que los procesos de producción de textos se generan a partir de la lectura (Mirás y Solé, 2009). Los procesos de lectura, escritura e investigación están absolutamente imbricados en todas las disciplinas (Carlino, 2005; Didactext, 2003).

Sin embargo, pese a la relevancia de esta habilidad en la educación escolar y la formación de profesores, existen deficiencias significativas tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como en los de pedagogía, hecho que ha sido corroborado por varias mediciones (Medina, 2006). En la prueba de comunicación escrita realizada por *Inicia* a estudiantes egresados de básica, los estudiantes de pedagogía presentan grandes baches. Solo el 41% logró un nivel adecuado, mientras que el 59% restante no alcanzó el nivel esperado. Esta brecha se profundiza en la Araucanía, donde el 70% obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Estos datos resultan preocupantes si se tiene en cuenta que estos egresados serán docentes. De hecho, algunas investigaciones han evidenciado la relevancia del nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas en los alumnos (Medina y Villalón, 2010; Villalón, 2008). Así, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye uno de los principales retos de toda escuela, en la medida en que afectará el aprendizaje posterior de todas las disciplinas (Tolchinsky y Simó, 2001; Villalón, 2008).

Sin embargo, los esfuerzos que se han llevado a cabo hasta ahora para mejorar estas habilidades

no han dado mayores resultados, por lo que se hace necesario abordar este problema desde otro enfoque. Es por ello que estudiar las teorías implícitas sobre la escritura de los estudiantes de pedagogía puede dar luces sobre cómo mejorar su desempeño. Ya existe evidencia internacional sobre la influencia de estos constructos en el desempeño escrito (Baaijen, Galbraith y Glopper, 2014; Neely, 2014; White y Bruning, 2005), por lo que conocerlas puede aportar a generar acciones para producir un cambio conceptual. Así, el objetivo general de esta investigación fue analizar las teorías implícitas sobre los procesos de la escritura académica en estudiantes de programas de formación docente en las regiones chilenas de la Araucanía y los Ríos y su relación con el desempeño escrito, para así aportar a mejorar la calidad de la formación de los profesores.

Marco de referencia

Teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes y profesores

Las teorías implícitas son constructos epistémicos de representación de la realidad que median el conocimiento, guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales.

De este modo, las teorías que las personas tienen sobre un fenómeno constituyen el conjunto de conocimientos que se activan a partir de las exigencias de un contexto (Dienes y Perner, 1999; Dweck, 1996; Hernández, 2012; Makuc, 2011; Pozo, Scheuer y Mateos, 2006; Rodríguez, 2001; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Schraw y Bruning, 1999; Vilanova, Mateos-Sanz y García, 2011). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad tienen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales y de un conocimiento culturalmente compartido que se obtiene al participar en ciertas comunidades de práctica; b) tienen una naturaleza implícita, pues son más bien inconscientes; c) conservan una coherencia interna; d) influyen en el comportamiento de las personas, y e) son resistentes al cambio (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006).

Con respecto a los tipos de teorías implícitas que existen sobre los procesos de escritura, estos dependen de las concepciones sobre las prácticas letradas, las comunidades discursivas, los géneros, la intertextualidad y la interacción texto-lector-escriptor-contexto (Camps, 2003a). En este sentido, existen varias tipologías de teorías implícitas con distintas terminologías, pero aluden a lo mismo. Entre ellas están las superficiales o

profundas (Marton y Saljö, 1976; Mateos, Martín y Villalón, 2006), de transmisión o transaccionales (Schraw y Bruning, 1999; White y Bruning, 2005), decir o transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987) y reproductivas o constructivas (Hernández, 2012).

La teorías transmisionales son propias de escritores novatos y se caracterizan por reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas y cuestionar el contenido. Este último constituye el centro, y no se considera la situación de comunicación, el fin, los potenciales lectores, el género discursivo y la comunidad discursiva donde circula. Además, la escritura es concebida como un producto y no como proceso, por lo que no intervienen estrategias metacognitivas (White y Bruning, 2005). Por su parte, las teorías transaccionales son propias de escritores experimentados y se caracterizan por transformar el conocimiento, poniendo en diálogo diversas voces y problematizando las posturas investigadas, para así crear puntos de vista originales que constituyan un aporte. Además, tienen en cuenta los distintos factores que intervienen en la tarea, tales como el entorno, el propósito, los posibles lectores, las propiedades del género discursivo y la comunidad discursiva donde circula, por lo que son capaces de adaptar el texto según estos aspectos. Aquí se concibe la escritura como una actividad social y cultural (Bajtín, 1982; Bronckart, 2010; Camps, 2003b; Martín y Rose, 2008; Street y Street, 1995) que se compone de momentos como la planificación, la escritura y la revisión, donde intervienen mecanismos metacognitivos de autocontrol (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2005; Cassany, 2000; Didactext, 2003; Flowers y Hayes, 1981).

En relación con las investigaciones sobre los tipos de teorías implícitas o concepciones sobre escritura de estudiantes y profesores, Mateos, Martín y Villalón (2006) concluyeron que las tareas de escritura que más se ejecutan en la educación secundaria tienen una baja complejidad, debido a que enfrentan al alumno con un sola voz o postura y suelen solicitar la transcripción del contenido de una fuente. En otras palabras, se centran en “decir

el conocimiento”; es decir, en teorías implícitas reproductivas, sin considerar la función epistémica de la escritura. En esta misma línea, Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia (2008) constataron que las labores de escritura que los estudiantes del sistema escolar de España consideran más útiles son aquellas que contribuyen a la preparación de las pruebas mediante las cuales los profesores evalúan sus logros de aprendizaje. Se trata pues de teorías superficiales, en tanto que se basan en lo que dice el docente o el texto escolar.

Por otra parte, Hernández (2012) corroboró que los estudiantes de Letras de una universidad mexicana tienen teorías implícitas constructivas y un mejor desempeño en comparación con los alumnos de Química, quienes tienen teorías más reproductivas y un menor rendimiento. Lo anterior indica que las prácticas de escritura con un fin epistémico durante la formación superior son esenciales para el desarrollo de esta habilidad. Estos datos coinciden con los obtenidos por Castelló y Mateos (2015), quienes relevaron que los estudiantes de carreras de humanidades, ciencias sociales y artes muestran un mayor nivel de escritura y tienen mayor retroalimentación y foco en el proceso.

Asimismo, Makuc (2011) constató que las teorías implícitas sobre la lectura más frecuentes entre los estudiantes chilenos son, por un lado, la interactiva —que se centra en el diálogo con el texto, sus voces y el entorno— y la literaria, que se focaliza solo en el placer por la lectura literaria. A su vez, descubrió que los alumnos que adhieren a la teoría interactiva tienen buenos resultados en evaluaciones de lectura comprensiva, mientras que aquellos apegados a las teorías literarias tienen bajos resultados en estas evaluaciones.

A partir de lo anterior, se concluye que las teorías implícitas median la interacción entre los lectores y escritores y sus procesos de producción y el texto que escriben, incrementando o limitando los niveles de desempeño. Por ello, conocerlas resulta fundamental para comprender de qué modo es posible lograr un cambio conceptual en estas y, así, elevar las competencias de estudiantes del sistema

escolar y de pedagogía (Aparicio y Hoyos, 2008; Martín y Cervi, 2006; Scheuer y Pozo, 2006).

En cuanto a la autoeficacia en tareas de escritura y las teorías implícitas sobre esta, White y Bruning (2005) comprobaron que la aprensión a la escritura por parte de los estudiantes está positivamente relacionada con las teorías implícitas de transmisión y negativamente relacionada con las teorías transaccionales, pues existe correlación entre las concepciones de escritura, las experiencias en esta labor y la eficacia de estas. Las teorías implícitas transaccionales se vinculan con una mayor eficacia en las tareas de escritura y también con la expresión de sí mismo a través de la misma, así como con el placer de ejecutarla. Además, quien concibe el proceso de escritura como transformativo tiene más confianza en sus habilidades, invierte más tiempo en la tarea y la ve como una manera de expresarse (Castells, Mateos, Martín, Solé, y Miras, 2015; Lonka y Ketonen, 2012). Asimismo, Pajares y Valiante (2006) señalan que la autopercepción de la eficacia se relaciona con la competencia escritora, ya que se puede predecir la habilidad para escribir, la motivación y la ansiedad. La autoeficacia en los procesos de producción depende de varios factores, entre los que están el desempeño, la experiencia observada en otros, las formas de persuasión positiva de parte de otros y los indicadores fisiológicos (Castelló, 2009; Hidi y Boscolo, 2006; Schraw y Bruning, 1999; Shell, Colvin, y Bruning, 1995). Por lo tanto, la enseñanza de la autorregulación es un factor a considerar si se quiere mejorar la escritura (Schunk y Zimmerman, 2007).

Perspectivas frente a los procesos de escritura académica

Una de las aproximaciones que se tuvo en cuenta en esta investigación es la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987). Estos autores señalan la importancia, para el escritor, de transformar el conocimiento que se investiga y no solo reproducirlo. De hecho, quienes reproducen la información tienen teorías implícitas superficiales o transmisionales sobre la escritura, a diferencia

de quienes la transforman, pues sus teorías son profundas o transaccionales (Hernández, 2012; White y Bruning, 2004). Esto es apoyado por Ruiz (2009), quien señala que la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado determinada por una dependencia de lo literal —por la reproducción del conocimiento—. El gran desafío en el desarrollo de estas competencias está entonces en el aprendizaje de habilidades para construir y transformar el conocimiento desde una perspectiva personal, crítica y creativa (Barbeiro y Brando, 2006).

En relación con las estrategias de composición, se siguió la propuesta del modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003). Los autores de este grupo plantean que la producción de textos es un macroproceso en el que interactúan tres ámbitos: el cultural, que comprende las creencias, prácticas humanas y sus géneros discursivos; el contextual, que se refiere a los contextos de producción y a la audiencia (Nystrand, 1989), y el individual, que alude a los recursos y estrategias del escritor. Estos ámbitos se articulan en cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión (Flowers y Hayes, 1981). Además, se incluyen elementos del modelo de Candlin y Hyland (1999), quienes ven la escritura como texto (Beaugrande y Dressler, 1997), como proceso y como práctica social (Bajtin, 1982; Bronckart, 2010; Teberosky, 2009). También se tomará el modelo de Grabe y Kaplan (1996), que definen la escritura como una actividad inserta en la cultura y, por ello, centrada en las prácticas culturales.

Por otra parte, se considerará también el enfoque de la alfabetización académica que entiende la escritura como una potente herramienta epistémica y de construcción de conocimientos que permite generar mayores aprendizajes en las disciplinas insertas en contextos académicos. En este sentido y siguiendo estos planteamientos, es labor de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina, pues los expertos de cada área saben cómo comprender y producir los géneros discursivos que circulan en su ámbito (Bazerman et ál., 2012; Bazerman et

ál., 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Castelló y Donahue, 2012; Foster y Russell, 2002; Hyland, 2004; Lillis, 2001). Esto es aún más evidente en la formación inicial docente, teniendo en cuenta que el aprendizaje está mediado por el lenguaje. Por otra parte, en tanto los estudiantes no hayan sido preparados para el contexto académico, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su disciplina en todas las cátedras del currículo; los géneros discursivos académicos son diferentes a los abordados en la educación escolar y tienen un nivel de especificidad y complejidad mayores, al circular en dos comunidades distintas (Miras y Solé, 2009; Natale, 2012; Parodi, 2010; Pinzón, Salazar-Sierra, Ríos y Moya-Chaves, 2015; Swales y Feak, 2004; Teberosky, 2009).

Método

Esta investigación tiene a un diseño cuantitativo y su muestra es representativa, pues está confirmada por los estudiantes de primer a cuarto año de la carrera Pedagogía General Básica (primaria) de las cinco universidades que dictan la carrera en las regiones de la Araucanía y los Ríos en el sur de Chile que accedieron a participar¹ (n= 240 total, n= 50 por institución).

Con respecto a los instrumentos que se utilizaron, se diseñó y validó un cuestionario de concepciones en torno a la escritura compuesto por 24 ítems, una escala de Likert de 1 a 4 (de 'muy en desacuerdo' a 'muy de acuerdo') y tres dimensiones: propósitos, usos y funciones; planificación, textualización y revisión, y construcción de ideas y dialogicidad. En cada dimensión se presentaron cuatro ítems que aluden a teorías implícitas transaccionales —de transformación del conocimiento— y cuatro ítems que se refieren a teorías implícitas transmisionales —de reproducción del conocimiento—. Este instrumento fue diseñado a partir de la revisión de los cuestionarios de White y Bruning (2005); Shell, Colvin y Bruning (1995) y Villalón y Mateos (2009), aplicados a alumnos de Estados Unidos y España con buenos resultados de validación.

Este cuestionario fue aplicado a manera de

piloto a una muestra representativa de 240 estudiantes de Pedagogía, validado por tres jueces expertos y estadísticamente revisado a través de un análisis factorial, de constructo y del Alpha de Cronbach. La consistencia interna —Alpha de Cronbach— fue de 0,72 para la escala transmisional y de 0,77 para la escala transaccional, por lo que alcanzó un nivel adecuado fiabilidad —si se tiene en cuenta que es un instrumento de nueva elaboración— (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016). Asimismo, ambos factores del instrumento, la escala transmisional y la escala transaccional, fueron confirmados por el análisis factorial.

En segundo lugar, se diseñó y validó una rúbrica de evaluación de un ensayo que tiene diez dimensiones —ortografía, vocabulario, cohesión, organización, argumentos, contraargumento, estructura del género discursivo, planificación e intertextualidad²— y cuatro niveles de desempeño que van del 1 al 4. Este presenta algunas similitudes con los instrumentos aplicados por el Centro de Medición Mide UC a los estudiantes que ingresan a esta institución (Preiss, Castillo, Flotts y San Martín, 2013), y a los que la prueba Inicia aplica a egresados de carreras de educación. Adicionalmente, el aspecto de planificación textual se consideró siguiendo el estudio realizado por Atorresi y Bengochea (2010) y los planteamientos de Didactext (2003), que son a su vez similares al actual Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Escritura en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Esta rúbrica fue aplicada a manera de piloto a una muestra representativa de 240 estudiantes de Pedagogía, luego validada por tres jueces expertos y estadísticamente a través de un análisis factorial, de constructo y del Alpha de Cronbach. La consistencia interna —Alpha de Cronbach— de cada dimensión estuvo sobre 0,77, por lo que alcanzó un nivel adecuado fiabilidad. Asimismo, todos los factores del instrumento, es decir, sus diez dimensiones, fueron confirmados por el análisis factorial.

Por último, en relación con los procedimientos, se analizaron cuantitativamente los resultados del cuestionario. De este modo, se efectuaron

análisis estadísticos correlacionales para constatar, en primer lugar, la evolución de las concepciones y de la escritura entre el primer y el cuarto año de la carrera, para lo cual se aplicaron la prueba de Anova no paramétrico Kruskal-Wallis y la prueba U de Mann-Whitney. En segundo lugar, para comprobar la posible correlación entre las teorías implícitas transmisionales y transaccionales y el desempeño escrito de los estudiantes, se aplicó el test de Pearson, puesto que las variables son consideradas intervalares (Creswell, 2005; Pell, 2005). Finalmente, para evaluar los ensayos escritos

por los alumnos mediante la rúbrica diseñada, se realizó una evaluación doble de todos los textos con una calibración constante de los evaluadores, quienes fueron capacitados previamente para este fin (Preiss, Castillo, Flotts y San Martín, 2013).

Resultados

Con respecto a los resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, sus niveles de teorías implícitas transmisionales y transaccionales —en una escala de 1 (bajo) a 4 (alto)— son los siguientes:

Tabla 1
Tipos de concepciones de alumnos de Pedagogía General Básica

Estudiantes	Concepciones transmisionales	Concepciones transaccionales
Primer año	2,8 (DS=0,54)	3,2 (SD=0,47)
Cuarto año	2,8 (DS=0,54)	3,23 (SD=0,47)
Total alumnos	2,8 (DS=0,54)	3,2 (DS=0,47)

Fuente: elaboración propia.

Según estos resultados, es posible corroborar que en cada una de las dimensiones los sujetos presentan ambas teorías implícitas de manera simultánea, lo que aparentemente resulta contradictorio. No obstante, según White y Bruning (2005) y Villalón y Mateos (2009), es normal que los participantes muestren inconsistencias en sus

respuestas y que mantengan ambas teorías, dado su carácter implícito. También es posible observar que el grado de evolución de las teorías implícitas de los estudiantes en cada una de las dimensiones parece insignificante de cuarto a primer año. Para constatarlo, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis, que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2
Frecuencia de participantes de acuerdo al año que cursan

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primer año	118	49,2	53,4
	Segundo año	6	2,5	56,1
	Tercer año	24	10,0	67,0
	Cuarto año	73	30,4	100,0
	Total	Válidos	92,1	100,0
Perdidos	Sistema	19	7,9	
Total			100,0	

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas cifras, se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas en las teorías transmisionales, $\chi^2(3)=16,306$, $p=0,001$, pero no en las transaccionales, $\chi^2(3)=6,281$, $p=0,099$. Vale decir que los alumnos de primer y segundo año son más reproductivos (mediana=36) que los de cuarto (mediana=34) y tercer año (mediana=32). Sin embargo, los estudiantes de los últimos años de la carrera no se muestran más transaccionales que los de los primeros. En consecuencia, es posible constatar que el grado de evolución de las teorías implícitas de estudiantes de cuarto año es muy discreto en relación con las de segundo año, lo que indica que probablemente hay un bajo impacto de la formación pedagógica de estos alumnos, pues no han evidenciado un cambio conceptual sobre la escritura.

En cuanto a los resultados de cada dimensión del cuestionario, la de planificación tiene los niveles de teorías implícitas transmisionales más bajos y los transaccionales más altos en todos los sujetos, en tanto que estos le dan cierta importancia a la planificación y revisión de los textos. Asimismo, el aspecto de propósitos muestra mayor acuerdo en teorías transmisionales, ya que de modo inconsciente los estudiantes escriben más para reproducir conocimiento que para crearlo o construirlo.

En relación con el desempeño en escritura de los alumnos, en general, los resultados indican un nivel muy bajo, como se muestra en la siguiente tabla.

Es posible constatar que el porcentaje de logro de los alumnos de primer a cuarto año de la carrera es cercano al 58%, a excepción de los estudiantes de segundo año, quienes presentan un porcentaje de logro del 54.6%. Ese nivel es bastante bajo para un alumno de Pedagogía en formación y, sin embargo, lo que es más alarmante es la aparente falta de evolución de los alumnos entre primer y cuarto año. Para constatar las diferencias reales entre puntajes, se aplicó el Anova no paramétrico Kruskal-Wallis —la prueba indicada cuando se tienen tres o más grupos de acuerdo a una variable ordinal— y luego la prueba U de Mann-Whitney, para determinar en qué pares de grupos se encuentran esas diferencias —*post hoc*—. De acuerdo con los resultados, se pudo constatar que, en primer lugar, los alumnos de segundo año difieren con los de primero, tercer y cuarto año ($U=319$, $p=0,035$; $U=836,5$, $p=0,002$; $U=2076,5$; $p=0,001$ respectivamente); en segundo lugar, que los estudiantes de primer año no difieren significativamente de los de tercero o cuarto ($U=124$, $p=0,849$; $U=227$, $p=0,888$ respectivamente), y, por último, que los alumnos de tercer año no difieren estadísticamente de los de cuarto ($U=737,5$, $p=0,973$). En efecto, los alumnos de segundo año son los que obtienen menores puntajes totales (mediana=23), en relación con los de primero (mediana=25), tercero (mediana=25) y cuarto (mediana=25).

Tabla 3
Resultados de la evaluación de un ensayo según el año de la carrera

Año	Puntaje	%	Ortografía	Cohesión	Vocabulario	Organización	Tesis	Argumentos	Contraarg.	Estructura	Intertexto	Plan
1	23,54	58,8%	1,37	2,51	2,17	2,95	3,16	2,47	1,54	2,64	1,49	3,09
2	21,84	54,60	1,36	2,18	1,99	2,72	3,06	2,29	1,43	2,34	1,31	3,22
3	23,59	58,98	1,48	2,38	2,07	2,97	3,16	2,48	1,62	2,59	1,56	3,30
4	23,31	58,27	1,49	2,36	2,12	2,91	3,13	2,42	1,52	2,52	1,58	3,27

Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, el efecto de la formación solo ejerce su impacto durante el primer año, periodo en el que se produce un alza significativa. Sin embargo, en segundo, tercer y cuarto, no se presentan diferencias significativas, por lo que se observa un bajo impacto de la formación en la mejora de las competencias de escritura. A partir de esta realidad, queda la inquietud sobre cómo enseñarán la escritura estos futuros profesores, si ellos mismos no son capaces de escribir adecuadamente un ensayo —especialmente en el caso de los alumnos de cuarto año de la carrera—.

Con respecto a los resultados, de acuerdo con las dimensiones evaluadas por el instrumento, es posible constatar que ortografía, la contraargumentación y la intertextualidad tienen los resultados más bajos, lo cual tiene sentido si consideramos que los dos últimos aspectos son los más complejos de lograr, pues requieren el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Errázuriz y

Fuentes, 2012; Errázuriz, 2014). Los aspectos que presentan un mayor logro son la tesis y la planificación, lo cual es coherente con los resultados del cuestionario de concepciones sobre la escritura, pues esta dimensión también obtuvo mayores niveles de teorías implícitas transaccionales y menores transmisionales. Por último, las dimensiones de cohesión, vocabulario y argumentos tienen bajos resultados y los aspectos organización de las ideas y estructura global presentan un desempeño medio.

Por último, con respecto a la correspondencia entre las teorías implícitas sobre los procesos de escritura y el desempeño de los estudiantes de Pedagogía General Básica, se halló un alto nivel de correlación entre las transaccionales y el desempeño en la escritura, especialmente en la dimensión de construcción de ideas y dialogicidad, que alude a la necesidad de contrastar diferentes ideas y crear nuevas durante el proceso de escritura. Para identificar la relación entre ambas variables, se aplicó el test de Pearson, como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4
Correlaciones entre concepciones y escritura

	Desempeño	Transaccional	
Desempeño	Correlación de Pearson	1	,704**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	11424,282	9498,626
	Covarianza	89,252	74,208
	N	129	129
Transaccional	Correlación de Pearson	,704**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	9498,626	15925,231
	Covarianza	74,208	124,416
	N	129	129

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia.

Como observamos en la tabla anterior, la correlación de 0.704 tiene una relación lineal alta, ya que a mayor desempeño, mayor nivel de teorías implícitas transaccionales en la dimensión construcción de ideas y dialogicidad. Es decir, aquellos sujetos que manifestaron un mayor nivel de producción textual mostraron también una mayor predominancia de teorías implícitas de transformación del conocimiento. Por lo tanto, estos resultados indican que los individuos que tienen teorías y una actitud hacia la escritura transaccionales tienen asimismo mayor posibilidad de presentar un buen desempeño en la composición escrita. Esto es coherente con otras investigaciones, donde se ha identificado una alta correlación entre las concepciones y creencias sobre la escritura y la calidad de los textos (Baaijen, Galbraith y Glopper, 2014; Hernández, 2012; Neely, 2014; Villalón, Mateos y Cuevas, 2015; White y Bruning, 2005).

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de Pedagogía General Básica de las regiones chilenas de La Araucanía y Los Ríos presentan simultáneamente ambos tipos de teorías implícitas y en niveles similares. Esta inconsistencia, causada por el carácter inconsciente de estos constructos (White y Bruning, 2005), indica que los alumnos aún sostienen teorías implícitas de reproducción del conocimiento y que, por tanto, su formación docente no ha tenido un mayor efecto en el progreso de estas, lo que se confirma al corroborar que sus concepciones no han cambiado significativamente entre primer y cuarto año de la carrera. Lo mismo ocurre con el desempeño escrito de los alumnos, pues apenas muestran un desarrollo durante la carrera y solo se produce entre primer y segundo año.

Resulta interesante constatar que, en el cuestionario de concepciones de escritura, la dimensión de planificación tiene los niveles más bajos de teorías implícitas transmisionales y los más altos de transaccionales en todos los alumnos, por lo que seguramente estos tienen consciencia de la

relevancia de la planificación y revisión de los textos. Del mismo modo, el aspecto de propósitos muestra mayor acuerdo en teorías transmisionales, ya que —probablemente de modo inconsciente— mantienen sus prácticas de dependencia de lo literal, en busca de mejores calificaciones (Ruiz, 2009).

Asimismo, se comprobó que hay una relación entre las teorías implícitas de transformación del conocimiento a través de la escritura y la calidad de los textos escritos, pues —como señalamos anteriormente— los estudiantes que ostentaron teorías implícitas transaccionales más elevadas mostraron, a su vez, un alto desempeño escrito en la dimensión dialogicidad y construcción de ideas. En consecuencia, fue posible constatar que las teorías implícitas afectan e influyen el rendimiento escrito, especialmente la posibilidad de generar puntos de vista propios frente a la contrastación de diversas ideas (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Baaijen, Galbraith y Glopper, 2014; Neely, 2014; White y Bruning, 2005). Seguramente unos de los factores que inciden en las concepciones y el desempeño es la actitud hacia la escritura, la percepción de autoeficacia y la autopercepción como escritor, como lo han demostrado algunas investigaciones. Quien tiene más confianza en sus habilidades invierte más tiempo en la tarea, la ve de un modo más positivo y motivante y se autorregula en mayor medida (Castelló, 2009; Hidi y Boscolo, 2006; Lonka y Ketonen, 2012; Mateos, 2001; Pajares y Valiente, 2006; Schraw y Bruning, 1999; Shell, Colvin y Bruning, 1995; Schunk y Zimmerman, 2007). De hecho, sabemos que, en general, las actitudes y creencias sobre diversos fenómenos afectan el rendimiento y la motivación (Viáfara González, 2016); en la medida en que son inconscientes, se construyen a partir de las experiencias, son difíciles de cambiar y orientan el comportamiento de las personas. En este sentido, elevar el desempeño es posible a través de la movilización de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006).

Queda la pregunta sobre por qué estos programas de formación inicial docente no han tenido un mayor impacto en las concepciones y

el rendimiento escrito de sus estudiantes. Probablemente se deba a que los estudiantes mantienen sus teorías implícitas y prácticas reproductivas que desarrollaron en el sistema escolar, caracterizadas por la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009), y también a una fractura cognitiva entre la teoría y la práctica y lo pedagógico y lo disciplinar en su formación pedagógica (Contreras, Díaz, Larrosa, Miranda y Oliva, 2010). Si bien las teorías implícitas son resistentes al cambio, de todos modos sería normal que, después de cuatro años de una formación de calidad, se produjera algún cambio conceptual.

Es posible pensar que, tal vez, estos formadores de profesores están transmitiendo esta mirada de la escritura a sus estudiantes y que sus prácticas docentes pueden verse afectadas por estas concepciones. Si eso es así, probablemente sea necesario elevar la calidad de estos programas de Pedagogía y capacitar a los docentes, pues, en ocasiones, no consideran que la escritura sea una herramienta epistémica en todas las disciplinas y no solo en el área de Lengua (Carlino, 2005; Ruiz, 2009). De hecho, sería de esperar que el bajo desarrollo de estas competencias incida en el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento —fundamental para un profesor de primaria—, por lo que también podría afectar las prácticas docentes generales y de Lengua. Efectivamente, según Medina, Valdivia y San Martín (2014), las prácticas docentes de enseñanza de la lectura en Chile se caracterizan por el predominio del discurso docente y el escaso desafío cognitivo.

Los resultados de este estudio deben tomarse con cautela, debido a que es necesario ampliar la muestra a otras regiones del país. La muestra es representativa del universo de las zonas consideradas, pero no de todo Chile, ya que —como se señaló previamente— estos territorios presentan los mayores niveles de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2014). Es importante entonces validar más sólidamente los instrumentos diseñados y contrastar estos resultados con otros métodos cualitativos, pues los cuestionarios, en ocasiones, no son del todo fidedignos, ya que

los sujetos tienden a responder por deseabilidad social. De hecho, a causa de esto último, en una fase posterior de esta investigación se realizaron grupos de discusión con estudiantes y profesores y se analizaron mediante análisis discursivo y lexicometría. Los resultados confirmaron las dificultades identificadas en su escritura y las teorías implícitas; los participantes señalaron tener graves dificultades en la escritura académica, especialmente de ensayos en las dimensiones de ortografía y contraargumentación, y centrarse en los aspectos más formales y reproductivos del proceso más que en la transformación del conocimiento (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Aguilar y Errázuriz, 2016).

Entre los posibles aportes de esta línea de investigación está entregar más insumos para entender cómo funcionan los procesos de escritura en los estudiantes de Pedagogía y cómo impactan sus teorías implícitas y su percepción de autoeficacia en la calidad de sus textos escritos. Esta información podrá contribuir a diseñar intervenciones y estrategias adecuadas al contexto para producir el cambio conceptual y el mayor desarrollo de esta competencia (Mateos y Solé, 2012).

Por último, cabe destacar que una de las intervenciones que ha sido exitosa para el cambio conceptual y el mejor desempeño en la composición escrita es el Centro de Escritura de Triple Modelamiento, que consiste en un modelamiento constante por parte del coordinador del centro a los tutores, por un lado, y entre el tutor y el alumno que asiste a una sesión de tutoría y entre los tutores que se observan y coevalúan, por otro. En una intervención piloto, este dispositivo demostró ser efectivo en la mejora del desempeño escrito de los participantes y en el progreso de sus teorías implícitas —especialmente de los tutores—. Además, se desarrollaron las habilidades de autorregulación, autoevaluación, metacognición, autoeficacia, autoestima como escritor y las actitudes de persistencia y tolerancia a la frustración (Errázuriz, 2016, 2017).

Asimismo, sería recomendable implementar programas de lectura y escritura a través del currículo (Bazerman et ál., 2006; Carlino, 2005;

Errázuriz y Fuentes, 2012), en los que se asesore a los formadores y así considerar la escritura como una actividad con potencial epistémico y de aprendizaje en todas las disciplinas. De esta manera, será posible elevar la escritura académica y los aprendizajes de los alumnos de programas de formación de profesores.

Referencias

- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. C. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Aguilar, P. y Errázuriz, M. C. (2016). *Reconstruction of implicit theories regarding primary teacher student writing skills: Towards understanding their discursive-enunciative attitude about their writing processes*. Trabajo presentado en The European Conference on Language Learning, Brighton, Reino Unido.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Aparicio-Serrano, J. y Hoyos, O. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 7(3), 725-738. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a10.pdf>
- Atorresi, A. y Bengochea, R. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D. y de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, 81-91. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475214000358#>
- Barbeiro, L. y Brandão J. (2006). Enseñar y aprender es escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. y Stansell, A. (Eds.) (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011>
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. London: Lawrence-Erlbaum.
- Bronckart, J. (2010). Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En J. Bronckart (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 69-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, A. (2003a). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf

- Camps, A. (2003b). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisa... pero con sentido* (pp. 13-32). Sevilla: MCEP.
- Candlin, C. y Hyland, K. (Eds.) (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2009). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.) (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies, Volume Series in Writing*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. doi: 10.1080/11356405.2015.1072357
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (2015). Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. doi: 10.1080/11356405.2015.1072358
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Resultados de Aprendizaje. Escritura 6º Básico*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Evaluación Inicia. Presentación de Resultados*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2014). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2013*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- Contreras, P., Díaz, N., Larrosa, P., Miranda, C. y Oliva, I. (2010). Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 177-189. doi: 10.4067/S0718-07052010000100010
- Creswell, J. W. (2005). Mixed methods designs. En J. W. Creswell (Ed.), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 509-529). Boston: Pearson.
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, 15, 77-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(5), 735-808. doi: 10.1017/s0140525x99002186
- Dweck, C. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. Gollwitzer y J. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: The Guilford Press.
- Errázuriz, M. C. (2017). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-131). Los Polvorines: UNGS.
- Errázuriz, M. C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M. C. (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. C., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura

- de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 150(37), 76-90. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-150-76-90.
- Errázuriz, M. C. y 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. *Onomazein*, 25(1), 287-313. Recuperado de http://www.onomazein.net/Articulos/25/14_Errazuriz.pdf
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. doi: 10.2307/356600
- Foster, D., y Russell, D. (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective*. Urbana: National Council of Teachers of English y Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psyke*, vol. 20, núm. 1, 2011, pp. 29-43, María Rosa; Sebastián, Christian
- Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psyke*, vol. 20, núm. 1, 2011, pp. 29-43
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200004&lng=es&esytlng=es.
- Hidi, S. y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. En Ch. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourse. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, regulation, desire*. London y New York: Routledge.
- Lonka, K. y Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(3), 63-74. doi: 10.2478/v10240-012-0006-1
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre la 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
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En J. Pozo, N. Scheuer, M. 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. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II. Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Mateos, M., Martín, E. y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. 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. 171-188). Barcelona: Graó.
- Mateos, M. y Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies, Volume Series in Writing*. Bingley, UK: Emerald Group.

- Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhē*, 15(2), 45-55.
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhē*, 23(2), 1-13. doi: 10.7764/psykhē.23.2.734
- Ley 20370. Ley General de la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Miras, M. y Solé, I. (2009). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S. y Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 91-102). Barcelona: GRAÓ.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac>
- 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), 141-171. doi: 10.17239/jowr-2014.06.02.3
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 66-85. doi:10.1177/0741088389006001005
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Pajares, F. y Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Parodi, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Pell, G. (2005). Use and misuse of Likert scales. *Medical Education*, 39(9), 970-970.
- González Pinzón, B. J., Salazar-Sierra, A., Molina Ríos, J. A. y Moya-Chaves, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *Revista Folios*, 41, 143-155.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. 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. 29-54). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. 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.
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Flotts, P. y San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193-203.
- Rodríguez, E. (2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 145-155.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302. doi:10.1207/s1532799xssr0303_5

- Scheuer, N. y Pozo, J. (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. 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. 375-402). Barcelona, Graó.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578
- Shell, D. F., Colvin, C. y Bruning, R. H. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.386
- Street, J. C. y Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum: Issues in english, science and mathematics* (pp. 72-86). Londres: Routledge.
- Swales J. y Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Teberosky, A. (2009). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- Viáfara González, J. J. (2016). Prospective teachers' self-assessment of international sojourns: Pedagogical byproducts and language ability gains. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 14-32.
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M. y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/44/229>
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- Villalón, R., Mateos, M. y Cuevas, I. (2015). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance?. *Educational Psychology*, 35(6), 653-674.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. doi:10.1174/021037009788001761
- White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.00

Notas

1. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por lo que cumplió con las exigencias éticas internacionales como la autorización de las universidades involucradas y la firma del consentimiento informado por parte de los sujetos participantes.
2. Tanto en la dimensión estructura del género discursivo como de intertextualidad, se abordaron criterios de la escritura académica y disciplinar propios del ámbito educativo y pedagógico en el género discursivo ensayo y en la referencia y diálogo de las fuentes.

Cómo citar

Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>