

## RECONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA\*

MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ CRUZ  
Pontificia Universidad Católica de Chile\*\*

PAULA AGUILAR PEÑA  
Universidad San Sebastián – Chile\*\*

**RESUMEN:** La escritura académica es una competencia fundamental para el desarrollo de aprendizajes de calidad en la formación de profesores; sin embargo, en Chile, el nivel de desempeño escritural de los estudiantes de pedagogía es insuficiente. El objetivo de esta investigación es identificar las teorías implícitas sobre la escritura de un grupo de estudiantes universitarios de educación primaria. Este estudio es relevante debido a que existe un impacto directo de las concepciones sobre la escritura en el desempeño escrito, pues al ser inconscientes influyen de manera significativa la conducta. La metodología de este estudio, de carácter cualitativo, consistió en un análisis del discurso basado en los procesos de la enunciación considerando el carácter dialógico de los discursos. Los resultados indican que los estudiantes muestran simultáneamente ambas teorías implícitas: reproductivas y profundas, pero con predominio de las primeras, lo que es coherente con sus bajos resultados en las evaluaciones de sus textos.

**PALABRAS CLAVE:** procesos de escritura, profesores en formación, formación inicial docente, análisis del discurso, teorías implícitas, concepciones.

\* Esta investigación forma parte de los proyectos Conicyt Fondecyt Regular N° 1170193 “Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela” y Conicyt Fondecyt Iniciación N° 11130560, “Tipos de teorías implícitas sobre los procesos de escritura de estudiantes, formadores y profesores tutores de programas de formación inicial docente: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de las competencias de escritura”.

\*\* Para correspondencia, dirigirse a: María Constanza Errázuriz (cerrazuc@uc.cl), Paula Aguilar (paula.aguilar@uss.cl).

*DISCURSIVE RECONSTRUCTION OF THE IMPLICIT THEORIES ABOUT WRITING HELD BY  
UNIVERSITY STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION*

*ABSTRACT: Academic writing is a fundamental competence for the development of in-depth learning in initial teacher training; however, performance level of Chilean students is lower than expected. The aim of this research article is to identify the implicit theories about writing held by a group of university students of primary education. This is a relevant analysis because conceptions about writing have a direct impact on the quality of the written product, since aspects of knowledge significantly influence behavior. The methodology of this study, qualitative in its nature, will adopt a discourse analysis focused on enunciation while taking reference of the dialogical dimension of speech. The results indicate that these students employ simultaneously both implicit theories, i.e., reproductive and deep, but with predominance of the first one, which is consistent with their low results in the evaluations of their texts.*

*KEYWORDS: Writing Processes, Preservice Teachers, Teacher Education, Discourse Analysis, Implicit Theories, Writing Beliefs.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Según el Artículo 28 de la Ley General de Educación chilena, uno de los objetivos de la Educación Básica es que los niños desarrollen los 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” (Ministerio de Educación de Chile, 2007:51). De este modo, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar esta habilidad no solo por el hecho de que sea importante en sí misma, sino dado que el logro de los demás objetivos de la educación declarados por esta ley también está supeditado al desarrollo de estas competencias, ya que la lectura y la escritura son susceptibles de ser herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento y aprendizaje en todas las disciplinas y a través de todos los cursos del currículo escolar y también de la formación inicial docente (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Klein, Boscolo, Kirkpatrick y Gelati, 2014; Tolchinsky y Simó, 2001). Es así como los procesos de lectura, escritura e investigación están absolutamente imbricados en todas las disciplinas (Carlino, 2005, Didactext, 2003), pues los procesos de producción de textos se generan a partir de la lectura (Miras y Solé, 2009). Por todo lo expuesto, el abordaje de la competencia de escritura en la formación inicial de profesores es clave para alcanzar un nivel de calidad en la educación primaria y secundaria, pues serán ellos los promotores de dichas habilidades en sus estudiantes.

Sin embargo, pese a la relevancia de esta habilidad para la formación de profesores y la educación escolar, existen importantes deficiencias tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como en los estudiantes universitarios de pedagogía, situación que ha sido corroborada por una serie de mediciones (Medina, 2006). De acuerdo con la medición internacional PISA 2015, Chile obtuvo 459 puntos en el área de lectura comprensiva, datos que señalan que, si bien existe un alza con respecto al año 2009, estamos bajo el promedio de los países de la OCDE, que tienen un promedio de 493

puntos (OECD, 2016). Asimismo, en los últimos resultados del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación chilena) de Escritura 2016 efectuado en 6° grado de primaria, se han obtenidos bajos puntajes, pues el promedio nacional fue de 50 puntos de un total de 100, por lo que solo se obtuvo un 50% de logro, resultado que no ha evolucionado en los últimos tres años (Ministerio de Educación, 2017). Esto se agudiza en las regiones de la Araucanía y los Ríos, zonas del sur de Chile en las que se focaliza esta investigación, situación que probablemente se debe, en parte, a que estas regiones tienen los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). Por esta misma razón, el aprendizaje de la lectura y la escritura se plantea como uno de los principales retos de toda escuela, pues afectará el aprendizaje posterior en todas las disciplinas (Medina, 2006; Tolchinsky y Simó, 2001; Villalón, 2008).

Por otra parte, los estudiantes de pedagogía chilenos también presentan grandes carencias en esta área (Errázuriz, en prensa; Errázuriz, Arriagada, Contreras y López, 2015, Errázuriz y Fuentes, 2012). En la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, que evalúa a los estudiantes que egresan de Pedagogía Básica, el 59% logró un nivel adecuado y el 41% no lo alcanzó, brecha que se profundiza en La Araucanía, pues el 70% obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación, 2013). Si bien estos resultados tuvieron un alza en la última evaluación de 2013, no sabemos si esta tendencia se mantendrá en el tiempo (Ministerio de Educación, 2014).

Estos datos resultan preocupantes si consideramos que estos egresados serán futuros docentes, teniendo en cuenta que recientes investigaciones han evidenciado la relevancia que tiene el nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas mismas en sus alumnos (Ferreiro, 2008; Medina, Valdivia y San Martín; 2014, Villalón, 2008). Además de ello, creemos, siguiendo a Figueroa, Aillon, Yáñez y Ajagán (2010), que es necesario tener en cuenta los cambios generados por los avances tecnológicos, pues estamos ante una redefinición de las prácticas de lectura y escritura en la que los lectores deben interactuar con el texto electrónico, con los textos escritos tradicionales, con la escritura manual y con la producción propia de textos electrónicos; en efecto, los estudiantes de pedagogía de las nuevas generaciones construyen, desde el trabajo académico, “sus competencias profesionales en la interacción con el texto desde la pantalla del computador” (2010: 102), por ello resulta sumamente relevante estudiar sus concepciones frente a los procesos escriturales que impliquen dichos desafíos.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación apunta a identificar las teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de Pedagogía en Educación Primaria -pertenecientes a la única universidad que imparte dicha carrera en la Región de los Ríos, Chile- a través de un análisis del discurso que toma como referente la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni, 1997, 2005) y que pone su atención en el carácter dialógico de los discursos (Bajtín, 1982, 2011; Medina, 2014). Consideramos que esta investigación constituye un aporte para los estudios y reflexiones en torno a la preparación de profesores en áreas de comunicación escrita, en especial debido a que existe evidencia internacional que destaca la influencia que tienen las concepciones sobre literacidad en el desempeño escrito y en las prácticas

docentes (Baaijen, Galbraith y Gloppe, 2014; Errázuriz, 2017; Errázuriz, Becerra, Cocio, Davison y Fuentes, 2018; Gaitas y Alves, 2015; Neely, 2014; White y Bruning, 2005).

## 2. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1 Teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes y profesores

Las teorías implícitas son constructos de pensamiento social que median el conocimiento, pues son concepciones epistémicas de representación de la realidad que guían las acciones de los sujetos y reflejan la influencia de diversos modelos culturales. De este modo, las teorías que las personas tienen acerca de un fenómeno constituyen el conjunto de conocimientos que se activan a partir de las exigencias de un contexto (Hernández, 2012; Rodríguez, 2001; Pozo, Scheuer y Mateos, 2006). Estas configuraciones de creencias relativas que un sujeto posee sobre un ámbito de la realidad son producto de experiencias personales, son más bien inconscientes, influyen en el comportamiento de las personas y son resistentes al cambio (Pozo, 2006).

Con respecto a los tipos de teorías implícitas que existen sobre los procesos de escritura, estos dependen de las representaciones acerca de las prácticas letradas, las comunidades discursivas, los géneros, la intertextualidad y la interacción texto, lector, escritor y contexto (Camps, 2003). En este sentido, existen varias tipologías con distintas terminologías, pero que aluden a lo mismo, por ejemplo: ‘superficiales’ o ‘profundas’ (Marton y Saljö, 1976; Mateos, Martín y Villalón, 2006; Villalón y Mateos, 2009), de ‘transmisión’ o ‘transaccionales’ (White y Bruning, 2005), ‘decir’ o ‘transformar el conocimiento’ (Bereiter y Scardamalia, 1987) y ‘reproductivas’ o ‘constructivas’ (Hernández, 2012).

Las teorías ‘superficiales’ son propias de escritores novatos y se caracterizan por reproducir el conocimiento sin poner en diálogo distintas posturas y sin cuestionar el contenido, pues se centran en este, sin considerar la situación de comunicación, el fin, los potenciales lectores, el género y la comunidad discursiva donde circula. Además, este tipo de escritores concibe la escritura como un *producto* y no un *proceso*, hecho que hace difícil que en el proceso de elaboración textual intervengan estrategias metacognitivas. Las teorías ‘profundas’, por su parte, son propias de escritores experimentados y se caracterizan por transformar el conocimiento, poniendo en diálogo diversas voces, problematizando las posturas investigadas, creando así puntos de vista originales. Además, toman en cuenta los distintos factores que intervienen en la tarea, por lo que son capaces de adaptar el texto según estos aspectos. Por ende, conciben la escritura como una actividad social y cultural (Bajtín, 1982; Bronckart, 2010; Camps, 2003) que se compone de momentos como la planificación, la escritura, la revisión y la edición, en las cuales intervienen mecanismos metacognitivos de autocontrol (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carlino, 2005; Didactext, 2003 y 2015; Flowers y Hayes, 1981).

En relación con las investigaciones acerca de los tipos de teorías implícitas sobre escritura que poseen estudiantes y profesores, Mateos, Martín y Villalón (2006) y Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia (2008) 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, es decir, centradas en teorías implícitas ‘reproductivas’, sin considerar la función epistémica de la escritura.

En cuanto a la autoeficacia en tareas de escritura y las teorías implícitas sobre estas, White y Bruning (2005) comprobaron que la aprensión al escribir de los estudiantes está positivamente relacionada con las teorías implícitas de ‘transmisión’ y negativamente relacionadas con las teorías ‘transaccionales’, pues existe correlación entre las concepciones de escritura, las experiencias en esta labor y la eficacia de estas. En efecto, las concepciones ‘transaccionales’ se vinculan con una mayor eficacia en las tareas de escritura y también con la expresión a través de la escritura y el placer al 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 a sí mismo, pues construye su identidad como escritor (Castelló, 2009; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, 2015; Hidi y Boscolo, 2006; Hyland, 2011; Pajares y Valiante, 2006; Schunk y Zimmerman, 2007).

A partir de lo anterior, se concluye que las teorías implícitas median la interacción que los lectores y escritores tienen con sus procesos de producción y el texto que escriben, incrementando o limitando los niveles de desempeño, por lo que conocerlas resulta fundamental para comprender de qué modo es posible lograr el cambio conceptual de estas (Martín y Cervi, 2006; Scheuer y Pozo, 2006) y, así, elevar estas competencias.

## 2.2 Perspectivas frente a los procesos de escritura

Una de las aproximaciones más relevante para los fines de esta investigación es la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987). Este enfoque señala la importancia que tiene para el escritor ser capaz de transformar el conocimiento que se investiga y no solo reproducirlo. Así, quienes *reproducen* la información poseen concepciones de escritura ‘superficiales’ o ‘transmisionales’, a diferencia de quienes la *transforman*, pues aquellos poseen concepciones ‘profundas’ o ‘transaccionales’ (Hernández, 2012; White y Bruning, 2005). De este modo, el gran desafío en el desarrollo de estas competencias está en el aprendizaje de habilidades para construir y transformar el conocimiento desde una perspectiva personal, crítica y creativa (Barbeiro y Brandão, 2006) pues la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado determinada por la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009).

En relación con las estrategias de composición, se seguirá la propuesta del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003). Estos autores 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 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 incluirán elementos del modelo de Candlin y Hyland (1999), que ve la escritura como texto (Beaugrande y Dressler, 1997), proceso y práctica social (Bajtin, 1982; Bronckart, 2010; Parodi, 2008; Teberosky, 2009;), así como también el modelo de Grabe y Kaplan (1996) que define la escritura como una actividad inserta en la cultura.

Por otra parte, también se considerará el enfoque de la alfabetización académica que aborda la escritura como una potente herramienta epistémica y de construcción de conocimientos que permite generar mayores aprendizajes en las disciplinas insertas en contextos académicos. Según estos planteamientos, se considera que es labor de las universidades introducir a los alumnos en el quehacer académico, pues solo los expertos de cada área saben cómo comprender y producir los géneros discursivos que circulan en su ámbito (Aguilar, 2017; Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell, 2012; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Carlino, 2013; Castelló, 2009; Foster y Russell, 2002; Hyland, 2004; Lillis, 2001; Sánchez y Errázuriz, 2018). En efecto, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura letrada de su disciplina en todas las cátedras del currículo, pues los textos académicos tienen un nivel de especificidad y complejidad mayor (Miras y Solé, 2009; Natale, 2012; Swales y Feak, 2004; Teberosky, 2009;).

### *2.3 Reconstrucción discursiva de teorías implícitas*

Una de las principales dificultades que presenta el estudio de las teorías implícitas es lograr, por una parte, el acceso indirecto a sus componentes y su visibilización y, por otra, evitar la deseabilidad social (Medina, 2014). Teniendo presente tal complejidad, la justificación de la perspectiva que se utiliza en este análisis se sustenta en la creencia de que al atender a ciertos mecanismos de dialogicidad que constituyen el proceso enunciativo, considerando aquel componente conceptual que dirige los aspectos gramaticales, así como las expresiones de la actitud subjetiva (modalidad) y la organización del propio acto metadiscursivo (enunciación), es posible construir un sujeto discursivo y reconstruir sus concepciones respecto al proceso estudiado.

Por tal motivo, se considera que el dialogismo bajtiniano permite un acercamiento plausible a dichos constructos, “entendiendo la dialogicidad como aquella capacidad de la mente humana de concebir y comunicar en términos de un otro” (Medina, 2014, p. 8). Dicha perspectiva dialógica de análisis (Medina, 2014) enfatiza la presencia de múltiples voces emergentes del discurso (Bajtin, 1982) así como la idea de que no existiría la palabra neutra o carente de subjetividad. De este modo, el discurso concretaría “los juegos de tensión entre saberes y/o construcciones implícitas y explícitas, desde la emergencia de un discurso consciente” (Medina, 2014, p.9), hasta la cristalización lingüística de posiciones menos dirigidas por la conciencia.

Como es sabido, el enunciado constituye la mínima unidad discursiva y puede estar constituida por segmentos menores, una o varias oraciones, además de contener un núcleo proposicional y una serie de márgenes o periferia. Para este estudio es relevante la acción ejercida por dichas partículas discursivas periféricas, o *satélites sintácticos* (Hengeveld y Mackenzie, 2011) precediendo o siguiendo el núcleo, pues establecen “modificaciones que actúan como enmarcadores, estableciendo las coordenadas enunciativas, y situando el contenido proposicional en relación con la macroestructura” (Fuentes, 2014, p. 139). El análisis tomará como referencia conceptos de la teoría de la enunciación, en especial, los subjetivemas afectivo y evaluativo: la axiologización y modalización enunciativas (Kerbrat-Orecchioni, 1997, 2005). Precisamente, la descripción de estos elementos valorativos constitutivos del *mecanismo discursivo* será de ayuda en el proceso de reconstrucción de las concepciones. Ahora bien, respecto de la forma que pueden adoptar tales marcos de la enunciación, estos pueden ser desde elementos que típicamente cumplen esta función, los así llamados ‘operadores’, que constituyen paradigmas ya definidos en nuestra lengua, como también pueden serlo construcciones sintácticas libres, sintagmas u oraciones (Fuentes, 2014; Errázuriz, 2014). Para llevar a cabo la localización de tales unidades, que nos parece legítimo considerar como *subjetivas*, siguiendo a Kerbrat-Orecchioni, “nos fiaremos ante todo ... de nuestra propia intuición” (1997, p. 93) lingüística, y de comprobaciones que tienen que ver con, principalmente, su relación con estructuras objetivas de la lengua y de la consideración de que el eje de oposición objetivo-subjetivo no es dicotómico sino gradual.

Si bien para este estudio es relevante fijar la mirada en el discurso, este análisis considera además aquel *componente conceptual*, “fuerza motriz tras las operaciones del *componente gramatical*” (Hengeveld y Mackenzie, 2011, p. 26), lugar donde se representa el material ideacional e interactivo que motiva los actos discursivos. El complemento que otorga este enfoque es necesario debido a que las teorías implícitas representan constructos de pensamiento y concepciones epistémicas de representación de la realidad para cuya descripción es necesario considerar además aspectos cognitivos. Es así como se proponen reconstrucciones del acto de habla o *componentes conceptuales* (Hengeveld y Mackenzie, 2011) que motivarían las intervenciones discursivas de los participantes.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio es cualitativa y corresponde a un estudio de caso. La técnica utilizada fue el análisis discursivo realizado a un corpus constituido por la transcripción del audio de dos grupos de discusión realizados en 2016.

Los participantes son veinte estudiantes de Pedagogía en Educación Primaria quienes cursan el último año académico, de un total de cuatro, del único programa de estas características ofrecido por una universidad en la Región de los Ríos, Chile. Los estudiantes han realizado durante su formación tres asignaturas que les han permitido ejercitar específicamente el desarrollo de competencias escriturales (“Lenguaje

y comunicación: Producción escrita”, “Didáctica del lenguaje oral y escrito” y “Gramática comunicativa”), si bien se espera que la escritura constituya un aprendizaje transversal y permanente durante todo el periodo formativo. En dichas asignaturas, principalmente, han ejercitado la escritura de textos informativos y argumentativos.

En relación con las características de los grupos focales realizados, instancias de una hora de duración cada uno, durante las dos reuniones con los estudiantes se propusieron preguntas para estimular la conversación en torno a la escritura. Esto permitió crear un contexto abierto a la discusión y propició el surgimiento de nuevos tópicos convergentes que permitieron ampliar la temática. Durante los encuentros no se mencionó en ningún momento que el objetivo general del estudio era estudiar las teorías implícitas sobre la escritura, por lo que no fue necesario explicitarles previamente a los estudiantes ningún aspecto teórico ni conceptual referido a las concepciones. Las preguntas que guiaron el diálogo estuvieron orientadas por objetivos predeterminados y corresponden a los siguientes:

1. Objetivo 1: relevar la importancia otorgada a la escritura académica especialmente en el ámbito académico. Preguntas: ¿Qué diferencias creen que tiene la escritura académica y profesional frente a la producción de textos en otros ámbitos?, ¿qué importancia creen que tiene la escritura en un ambiente universitario?
2. Objetivo 2: comprender sus métodos de escritura en la universidad. Preguntas: ¿Qué estrategias o métodos usan para escribir un texto en la universidad?, ¿cómo les enseñan a escribir los textos en la universidad?
3. Objetivo 3: relevar la relación que tienen con la escritura y su rol docente. Pregunta: ¿Qué relevancia tiene para ustedes la escritura en su labor como futuros profesores?

Una vez realizados los grupos de discusión y transcritas las grabaciones de audio, en un primer acercamiento se utilizó la técnica inicial utilizada en el análisis del contenido, concretamente la técnica inicial de ‘codificación abierta’ (Mayring, 2000). Se decidió utilizar dicha estrategia, proveniente del análisis del contenido, debido a la convicción de que, en conjunto con las estrategias otorgadas por el análisis del discurso, nos permitiría diseñar una perspectiva de análisis apropiada que creemos nos permitió identificar de buena forma dimensiones implícitas que fueron expresadas de forma dispersa durante la conversación, pudiendo así reagruparlas en categorías que organicen y describan los elementos que emerjan del discurso (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, los aspectos valorativos referidos a la escritura se agruparon temáticamente en las siguientes áreas emergentes: 1) el significado de escritura, 2) la descripción de las estrategias escriturales conocidas y la relevancia que tiene cada una de ellas y 3) el tipo de relación establecida con la escritura.

Luego se reconstruyó aquel *componente conceptual* prelingüístico que subyace y puede dirigir la estructura gramatical de los discursos, es decir, aquella intención comunicativa que se considera que guió la ejecución de cada intervención, así como también el posicionamiento axiológico frente a lo enunciado y la descripción de



ciertas partículas discursivas que permitieron conectar dichas intervenciones. Todo esto con el propósito de reconstruir discursivamente aquellas teorías implícitas sobre los procesos de escritura.

Los resultados en relación a la descripción de las teorías implícitas sobre escritura fueron puestos en contraste con resultados obtenidos en una investigación previa (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016) realizada a este mismo grupo de estudiantes enfocado en la medición de la calidad del desempeño escritural y su correlación con las teorías implícitas de los sujetos, las que fueron identificadas a través de la aplicación de un cuestionario de concepciones de escritura (Errázuriz, 2017).

#### 4. RESULTADOS

Luego de la segmentación recién descrita, la codificación realizada nos entregó las siguientes muestras respecto de las huellas discursivas que desplegamos a continuación en las siguientes tablas: 1) significado de la escritura; 2) estrategias en el proceso de escritura y 3) relación con la escritura.

<b>Componente conceptual</b>	<b>Interpretación posicionamiento axiológico</b>	<b>Partículas introductorias de conexión discursiva</b>	<b>Ejemplos de fragmentos discursivos</b>
Valoración del significado de la escritura como un elemento social.	La escritura es una herramienta útil para comunicarnos. Está siempre disponible y permite dejar un registro escrito del pensamiento y de las lecturas previas. Sirve para lograr diferentes fines: expresar sentimientos o desahogarse. Es importante para la formación de profesores.	“como dice (usted)”, “pienso lo mismo que mis compañeros”. “más que nada”, “en general”, “yo creo que...”, “como dice mi compañero”, “lo que dijeron mis compañeros”.	“si a alguien se le ocurre una idea <u>la escribe para que otro pueda leerla y entenderla</u> ”, “ <u>permite transmitir</u> un mensaje más claro”, “ <u>sirve para desahogarse</u> ”, “en la formación docente <u>yo creo que es más importante</u> ”.
Valoración del rol que cumple la escritura en los procesos comunicativos.	La escritura es una herramienta indispensable para interactuar en la sociedad. Creamos nuestra imagen social a través de la escritura.	“como decían mis compañeros”, “igual”, “en general”, “yo quiero decir que...”.	“una persona que <u>no sabe escribir queda apartada</u> de la sociedad”, “es el medio que tiene uno de <u>expresarse</u> ”.

(continúa en la página siguiente)

(viene de la página anterior)

Minimización de la importancia de la escritura.	La escritura no tiene importancia para aquellas personas que prefieren ver imágenes. La escritura es útil solo para enseñar ortografía y dejar un registro.	“como dice mi compañera”, “en cuanto a eso que decía la Vanesa”.	“a mí la escritura <u>no me sirve mucho</u> porque yo soy más visual”, “ <u>no tiene mucha importancia</u> la escritura, o sea sí, un poco, en el tema de la ortografía”, “la escritura <u>sirve más que nada para mantener un registro</u> ”.
---	---	--	--

Tabla 1: *Significado de la escritura*

Componente conceptual	Interpretación posicionamiento axiológico	Partículas introductorias de conexión discursiva	Ejemplos de fragmentos discursivos
Exposición de problemas que se presentan en el proceso de escritura.	Constituye un problema la imposición respecto al tema y al tipo de texto. Es negativo que les impongan escribir sobre temáticas que no les interesan o sobre las cuales tienen poca información. Además, les cuesta tener un objetivo claro al escribir y jerarquizar la información importante.	“yo creo que”, “además”, “igual”, “de repente, no sé”, “obviamente”, “Como que”, “como dijeron los chicos”, “yo concuerdo con mi compañero”.	“se nos van ocurriendo ideas y <u>nos vamos por las ramas</u> ”, “ <u>no encuentro el objetivo</u> ”, “encuentro ‘fome’ (aburrido) tener que escribir algo que es <u>impuesto y estructurado</u> ”, “ <u>si te imponen el tema</u> es más <u>difícil</u> ”, “cuando <u>nos piden escribir</u> una cierta cantidad de hojas”, “es muy <u>complicado</u> si es un <u>tema que no nos guste</u> ”, “uno ni siquiera piensa <u>a quién va dirigido</u> ”.

(continúa en la página siguiente)

(viene de la página anterior)

<p>Explicación de las estrategias más importantes del proceso de escritura.</p>	<p>Es fundamental la búsqueda de información antes de escribir, la planificación de los textos, la consideración de cuál es el tipo de texto, quiénes serán los interlocutores y la coherencia y cohesión por sobre los asuntos ortográficos.</p>	<p>“yo creo que entiendo un poco lo que quieren decir”, “opino lo mismo que la Vale”, “lo que dice Kimberly”.</p>	<p>“es necesario <u>planificar</u> las ideas”, “durante la escritura uno se va <u>apoyando en otros textos</u> y así el texto es más enriquecedor para nosotros”, “primero uno tiene que ver <u>qué tipo de texto</u> va a escribir”, “uno tiene que <u>informarse y escuchar a los demás compañeros</u> para hacer algo más elaborado”, “después escribir nuestras ideas, <u>releer y poder modificar</u> las palabras o la estructura”.</p>
---	---	---	---

Tabla 2: Estrategias usadas en el proceso de escritura

<p><b>Componente conceptual</b></p>	<p><b>Interpretación posicionamiento axiológico</b></p>	<p><b>Partículas introductorias de conexión discursiva</b></p>	<p><b>Ejemplos de fragmentos discursivos</b></p>
<p>Explicación de la relación forzada y poco enriquecedora establecida con la escritura.</p>	<p>La escritura forma parte de las exigencias en la universidad y está ligada a actividades de evaluación (tesis, ensayos, resúmenes). Por esta razón, es una actividad poco motivante debido a que es muy estructurada.</p>	<p>“en general”, “igual”, “a mí me pasa que”, “yo siento”, “generalmente”, “yo no concuerdo con ellos”, “como decía la Bárbara”.</p>	<p>“<u>me aburre</u> escribir tantas cosas prefiero imprimir los PPT y luego leerlos”, “cuando tengo que <u>estudiar</u> hago resúmenes”, “<u>con la tesis</u> vamos a tener que escribir hartos”.</p>

(continúa en la página siguiente)

(viene de la página anterior)

Explicación de la relación positiva, reflexiva y enriquecedora con la escritura.	La escritura es un desafío y una responsabilidad en la formación de profesores. La escritura de algunos tipos de textos permite expresar sentimientos personales e ideas que permiten cierta liberación.	“yo pienso algo parecido”, “siguiendo lo que dice mi compañera”.	“Los escritos como poemas <u>me gusta</u> hacerlos”, “es <u>importantísima</u> en nuestra labor como futuros profesores”, “aunque a nosotros nos cueste (...) tenemos que <u>desarrollar esa área</u> ”, “ <u>me gusta</u> escribir, cosas personales”, “cuando escribo, <u>siento que libero</u> tensiones”, “no hay <u>nadie que te juzgue</u> , solamente la hoja”.
--	--	--	--

Tabla 3: *Relación de los estudiantes con la escritura*

La agrupación temática nos ha permitido describir el significado y la importancia que les otorgan los estudiantes a la escritura. Así también, hemos podido comprender cuáles son aquellas estrategias personales usadas en el proceso escritural y cuál es la relación que establecen con la escritura.

La Tabla 1 nos permitió reconstruir cuál es el sentido que tiene para los estudiantes la escritura y establecer así que valoran el rol que cumple la escritura en los procesos comunicativos, pues consideran que la escritura es una herramienta útil, que está siempre disponible y que permite dejar un registro escrito del pensamiento. Por otra parte, también existieron algunas observaciones que intentaron minimizar la importancia de la escritura, indicando que aquellas personas que tienen más habilidades visuales y auditivas tienen preferencia por didácticas audiovisuales.

La tabla 2 resume los problemas que perciben los estudiantes al enfrentarse a actividades de escritura en contextos universitarios, así como a las estrategias que han ido desarrollando para superar estas limitaciones. Constituyen los principales problemas, por un lado, la imposición de temas poco motivantes y, por otro, la exigencia respecto al tipo de texto o la extensión del texto en el proceso de escritura. En cuanto a las principales estrategias que han desarrollado, estas son: la búsqueda de información antes de escribir; la planificación de los textos; la consideración de cuáles son las características del tipo de texto que se escribirá y quiénes serán los interlocutores, así como también asuntos referidos a la coherencia y cohesión de los textos.

La tabla 3 presenta las relaciones que han podido experimentar en conexión con la escritura. Así, pudimos observar que, por una parte, describen sostener una relación forzada y poco enriquecedora con la escritura en los contextos académicos de escritura

y, por otra parte, dan cuenta de una relación positiva y reflexiva que les ha permitido enriquecerse durante los procesos de escritura.

A partir de estas descripciones, hemos podido relevar las teorías implícitas sobre la escritura y caracterizar aquellas de tipo superficial y profundo, de acuerdo con la conceptualización y prácticas que se tenga de esta actividad. En la tabla 4 presentamos los tipos de teorías implícitas.

<b>Componente conceptual</b>	<b>Tipo de teoría implícita</b>	<b>Ejemplos de fragmentos discursivos</b>
Explicación del sentido primordial de la escritura por su utilidad y la relación práctica con la escritura.	Teorías implícitas superficiales	“(permite) transmitir un mensaje más claro”, “(sirve) para desarrollar más vocabulario”, “no tiene mucha importancia la escritura, o sea (sí) en el tema de la ortografía”, “en la formación docente yo creo que es más importante porque vamos a tener que enseñarles a los niños a escribir”, “cuando tengo que estudiar hago resúmenes”.
Explicación de la escritura como proceso epistémico que implica reflexión y exposición de las ideas y permite estar en contacto intelectual con la sociedad.	Teorías implícitas profundas	“el niño tiene que aprender a escribir bien para desarrollarse como persona”, “nos sirve para compartir ideas”, “durante la escritura uno se va apoyando en otros textos y vamos creando un texto que sea más enriquecedor para nosotros”, “uno tiene que informarse y escuchar a los demás compañeros para hacer algo más elaborado”, “leo muchos textos reflexivos y en base a eso anoto citas y las voy reflexionando”, “en la universidad uno se enfoca más en que tenga coherencia el texto, que en las faltas ortográficas”.

Tabla 4: *Tipos de teorías implícitas sobre la escritura*

En cuanto a los tipos de teorías implícitas, se aprecian fragmentos discursivos que apuntan a dar cuenta de teorías implícitas más profundas propias de escritores que tienen experiencia en este tipo de proceso o, por lo menos, un nivel de formación que les ha permitido adquirir ciertas estrategias escriturales. Señalábamos que este tipo de teorías se caracterizan por transformar el conocimiento, poniendo en diálogo diversas voces y problematizando las posturas investigadas (“nos sirve para compartir ideas”).

Por otra parte, las personas que construyen primordialmente este tipo de teorías toman en cuenta los distintos factores que intervienen en la tarea escritural como el entorno, el propósito, los posibles lectores, las propiedades del género y la comunidad discursiva donde circula.

Además, quien posee este tipo de teorías considera la escritura como una actividad social y cultural. Dicha actividad social se compone de momentos como

la planificación, la escritura y la revisión: “primero (escribo) un punteo y después desarrollo y formulo las ideas”.

En cuanto a las teorías implícitas superficiales, podemos afirmar que los comentarios que apuntaban a este tipo de teoría en su mayoría estaban orientados a describir la escritura como un producto y no un proceso, o simplemente como un medio para alcanzar fines académicos impuestos. Esta situación resulta altamente preocupante, pues bajo estas premisas en dichos procesos escriturales no participarían estrategias metacognitivas ni de autorregulación (Herczeg y Lapegna, 2010) de parte de los productores de los textos, destrezas que les permiten relacionarse de un modo reflexivo con lo escrito durante este proceso. En esa misma línea, en sus discursos no se observa una reflexión profunda sobre los géneros discursivos que circularán en su ámbito profesional, ni una conexión de estos con los tipos de textos con los que trabajan en los cursos de escritura que han realizado previamente durante su formación, textos argumentativos e informativos, principalmente. Es posible que las teorías superficiales que se observan en los discursos se hayan establecido debido a problemas que los jóvenes describen como propios del proceso escritural. Dichos inconvenientes se concretarían en la idea de que frecuentemente deben escribir sobre temas que les son impuestos y que, en ciertos casos, no les interesan o simplemente respecto de los cuales tienen poca información o datos que aportar.

En cuanto a los elementos periféricos modales, destacamos la utilización de sintagmas que expresan cortesía verbal hacia los otros participantes, revelándose en el discurso prácticas del ámbito cultural (Nystrand, 1989), el cual forma parte la escritura. Se observa así, en general, que los estudiantes escuchan y valoran las opiniones de sus compañeros (“uno tiene que informarse y escuchar a los demás compañeros para hacer algo más elaborado”) y consideran sus observaciones. Este hecho puede ser interpretado como una forma de pertenencia a la comunidad discursiva y de prácticas (Wenger, 1998), situación que podría haberse visto estimulada gracias a actividades escriturales grupales realizadas en el contexto universitario que hayan permitido integrar la visión grupal de los estudiantes, reforzando así la representación comunitaria en torno a la prácticas letradas (Camps, 2003) en la universidad. En efecto, dentro de las asignaturas obligatorias realizadas previamente por todo el grupo de participantes se encuentra el curso “producción escrita”, asignatura de primer año, que cuenta con un taller práctico en el que se realizan actividades grupales de escritura y cuyo resultado de aprendizaje es elaborar textos académicos y profesionales, adecuados a distintos contextos comunicativos, aplicando los aspectos conceptuales y procedimentales de la producción escrita. Es posible que el trabajo grupal escritural realizado en los mencionados talleres haya permitido el potenciamiento de aquella idea grupal sobre las prácticas en torno a la escritura.

Además de ello, de forma reiterada los interlocutores expresan consideración hacia las intervenciones de los otros participantes, ya sea de manera explícita o en modo de paráfrasis (“como decían mis compañeros”, “en cuanto a eso que decía la Vania”). La interpretación que le damos a este hecho es que el grupo se muestra colaborativo respecto a las opiniones de otros participantes y son corteses al referirse a las opiniones del resto, debido posiblemente a que el tema general de la conversación, la escritura,

constituye un ámbito que forma parte de sus prácticas en su formación universitaria y de sus actividades y rutinas diarias.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes que conformaron la muestra presentan ambos tipos de teorías implícitas simultáneamente con un predominio de aquellas superficiales, al igual que otras investigaciones en Latinoamérica (Hernández Machuca, 2012; Molano y López, 2011). Esta inconsistencia, causada por el carácter inconsciente de estos constructos, indica que estos alumnos, pese a sus cuatro años de formación universitaria, sostienen concepciones de reproducción del conocimiento y que, por tanto, su formación no ha tenido un efecto en el progreso de estas. Este fenómeno también ocurre en otros programas de formación docente en la región de la Araucanía (Errázuriz, 2017).

De hecho, en cada una de las dimensiones sobre la escritura analizadas: propósitos, relevancia, estrategias y relación, se manifiestan ambos tipos de teorías implícitas a la vez. Por ejemplo, hay participantes que consideran que la escritura es importante para la labor docente y para la vida en general y otros señalan que no lo es. Algunos estudiantes afirman que los procesos de escritura sirven para pensar y aprender y otros aseveran que sirven solo para responder las evaluaciones o hacer resúmenes. Un grupo de alumnos también señala que las estrategias más útiles al escribir es fijarse en la formalidad y la ortografía y otros, por el contrario, mencionan que deben centrarse más en el proceso, la reflexión, la planificación y la revisión del texto, más que en los aspectos formales.

En este sentido, queda la interrogante respecto de por qué estos programas de formación inicial docente no han tenido un mayor impacto o más homogéneo en las creencias sobre la escritura de sus estudiantes, pues una mayoría sigue manteniendo sus concepciones reproductivas desarrolladas en el sistema escolar por la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009). Si bien las teorías implícitas son resistentes al cambio, de todos modos, sería esperable que luego de cuatro años de formación universitaria se produjera algún cambio conceptual.

De este modo, sería posible pensar -entre otras explicaciones- que probablemente son sus formadores quienes siguen traspasando esta mirada acerca de la escritura a sus estudiantes -a través de su discurso y estrategias- y que sus futuras prácticas docentes pueden verse afectadas por estas concepciones (Guerrero, 2017; Hernández Machuca, 2012; Hall y Grisham-Brown, 2011; Natale, 2014). Especialmente, si consideramos que el nivel la calidad de los programas de formación de profesores en Chile y de sus formadores debe seguir desarrollándose (Ávalos, 2014; Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce, 2012), pues en el caso de los académicos de este programa, la mayoría no tenía grado de doctor, no efectuaba labores de investigación y tampoco había publicado artículos académicos, lo que indica que su relación con la escritura y la reflexión es también limitada.

Por tanto, sería interesante poder también analizar el discurso de los docentes escolares y universitarios, pues efectivamente las prácticas docentes de enseñanza de la escritura y lectura en Chile se caracterizan por el predominio del discurso docente y el escaso desafío cognitivo (Medina et al., 2014). Esto es sumamente relevante, pues insistimos en que es precisamente la escuela el lugar estratégico para cambiar ciertas actitudes que son determinantes para el aprendizaje lingüístico (Lillis, 2017; Madariaga, Huguet y Lapresta, 2013), considerando que las concepciones son relativamente estables e influyen y determinan el aprendizaje de la lengua y que podrían ser modificables en los procesos educativos.

Asimismo, podríamos sostener que existe cierta relación entre las teorías implícitas de escritura y la calidad del desempeño, pues pudimos constatar que estos mismos estudiantes mostraron un rendimiento de 50.3% en la escritura de un ensayo en un estudio anterior (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Errázuriz, aceptado) y que estos bajos resultados se correlacionaron con las teorías implícitas de los participantes, las que fueron identificadas a través de la aplicación de un cuestionario (Errázuriz, 2017). Como ya hemos afirmado, la evidencia indica que las teorías implícitas afectan el desempeño (Baaijen, Galbraith y Glopper, 2014; Neely, 2014; White y Bruning, 2005), además de que es posible que unos de los factores que incide en las concepciones y el rendimiento sea la actitud hacia la escritura, la percepción de autoeficacia y la autopercepción como escritor. Así lo han demostrado algunas investigaciones, pues 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 más (Castelló, 2009; Graham, Mckeown, Kiuahara y Harris, 2012; Hidi y Boscolo, 2006; Pajares y Valiante, 2006; Schunk y Zimmerman, 2007). De hecho, los participantes que afirmaron tener un buen rendimiento escrito también señalaron que les gustaba escribir; por el contrario, aquellos que aseveraron que no tenían buenos resultados también destacaron que no les agradaba esta labor y que tampoco la consideraban relevante.

En este sentido, una estrategia efectiva para el cambio conceptual de las concepciones, según Phipps y Borg (2009), consiste en el fomento de la exploración colaborativa y dialógica de estudiantes, docentes y formadores sobre sus prácticas y creencias, para que identifiquen las tensiones que detentan, reflexionen y tomen consciencia sobre estas (Martín y Cervi, 2006). De hecho, estudios realizados sobre procesos de mejoramiento educacional, destacan que este tipo de reflexiones entre pares permite fortalecer las comunidades docentes, así como una mejor gestión institucional del currículo y la pedagogía (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Por último, los resultados de este estudio deben tomarse con cautela, debido a que es necesario ampliar la muestra y contrastar estos resultados con otros métodos cualitativos y cuantitativos de análisis discursivo, para abordar otras aristas y dimensiones del problema. De esta manera, se entregarán más insumos para entender cómo funcionan los procesos de escritura en los estudiantes de pedagogía, cómo impactan sus creencias en la calidad de sus textos escritos y cómo se manifiestan en el discurso. Además, contribuirán a diseñar intervenciones (Errázuriz, 2016) y estrategias adecuadas al contexto para producir el cambio conceptual y el mayor desarrollo de esta competencia.



## REFERENCIAS

- AGUILAR, P. 2017. Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Revista Perfiles Educativos* 155, XXXIX: 179-192.
- AGUILAR, P., ALBARRÁN, P., ERRÁZURIZ, M. C. y LAGOS, C. 2016. Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos* XLII (3): 7-26.
- ÁVALOS, B. 2014. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40, N° Especial: 11-28.
- BAJTÍN, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. 2011. *Las Fronteras del discurso*. Buenos Aires: Colección Mitma.
- BAAIJEN, V. M., D. GALBRAITH y K. DE GLOPPER. 2014. Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction* 33: 81-91.
- BARBEIRO, L. y J. BRANDÃO. 2006. Enseñar y aprender es escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En A. Camps (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. 77-98. Barcelona: Graó.
- BAZERMAN, C., C. DEAN, J. EARLY, K. LUNSFORD, S. NULL, P. ROGERS y A. STANSELL (eds.). 2012. *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- BAZERMAN, CH., J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE, D y J. GARUFIS. 2005. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parolor Press.
- BEAUGRANDE, R., y W. DRESSLER. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BELLEI, C; J. P. VALENZUELA, X. VANNI, X y D. CONTRERAS. 2014. *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA. 1987. *The psychology of written composition*. London: Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J. 2010. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAMPS, A. 2003. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida* 24(4): 2-11.
- CANDLIN, C., y K. HYLAND (eds.). 1999. *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- CARLINO, P. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57). 355-381.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. 2009. Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En Castelló (ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. 137-162. Barcelona: Graó.
- CASTELLS, N., M. MATEOS, E. MARTÍN, I. SOLÉ y M. MIRAS. 2015. Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students/ Perfiles de

- competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3): 569-593.
- DIDACTEXT (GRUPO). 2003. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15: 77-104.
- DIDACTEXT (GRUPO). 2015. Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. (Lengua y Literatura)*, 27: 219-254.
- ERRÁZURIZ, M. C. Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Revista Magis*, 12 (25) (aceptado).
- ERRÁZURIZ, M. C. Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23 (en prensa).
- ERRÁZURIZ, M. C. 2017. Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71).
- 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.
- ERRÁZURIZ, M. C., L. ARRIAGADA, M. CONTRERAS y C. LÓPEZ. 2015. Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150): 76-90.
- ERRÁZURIZ, M. C., R. BECERRA, A. COCIO, O. DAVISON y L. FUENTES. 2018. Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. *Informe final FONIDE N°FX11619*. Santiago: Ministerio de Educación.
- ERRÁZURIZ, M. C. y L. FUENTES. 2012. Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Onomazein* 25(1): 287 – 313.
- FERREIRO, E. 2008. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FIGUEROA, B., M. AILLON, V. YÁÑEZ y L. AJAGÁN. 2010. Aprendizajes de calidad en el trabajo con el hipertexto: Alfabetismo académico en carreras de formación docente. *Revista Universum* 25 (1): 100-121.
- FLOWER, L., y J. HAYES. 1981. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4): 365-387.
- FOSTER, D. y D. RUSSELL. 2002. *Writing and Learning in Cross-National Perspective*. Urbana: National Council of Teachers of English & Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FUENTES, C. 2014. Los límites del enunciado. *Estudios de lingüística del español* 35(1): 137-160.
- GAITAS, S. y M. ALVES MARTINS. 2015. Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, 30 (4): 492-505.
- GUERRERO, R. 2017. Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20 (23): 237-261.
- GRABE, W. y R. KAPLAN. 1996. *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.

- GRAHAM, S., D. MCKEOWN, S. KIUHARA Y K. HARRIS. 2012. A meta- analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educationa*, 35: 3-12.
- HALL, A. y J. GRISHAM-BROWN. 2011. Writing Development Over Time: Examining Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs About Writing, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (2): 148-158.
- HENGEVELD, K. y L. MACKENZIE, L. 2011. La gramática discursivo funcional. *Moenia*, 17: 5-45.
- HERCZEG, C. y M. LAPEGNA. 2010. Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, 35: 9-19.
- HERNÁNDEZ, G. 2012. Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos* 34 (136): 42-61.
- HERNÁNDEZ MACHUCA, D. C. 2012. Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17 (1): 40-54.
- HIDI, S. y P. BOSCOLO. 2006. Motivation and writing. En Ch. Macarthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Pp. 144-157. New York: The Guilford Press.
- HYLAND, K. 2011. Projecting an academic identity in some reflective genres. *Ibérica* 21: 9-30.
- HYLAND, K. 2004. *Disciplinary Discourse. Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1997. *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.
- KLEIN, P., P. BOSCOLO, L. KIRKPATRICK Y C. GELATI (Eds.). 2014. *Writing as a learning activity*. Leiden: Brill.
- LILLIS, T. 2017. Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36 (71): 68-83.
- LILLIS, T. 2001. *Student Writing. Access, regulation, desire*. London & New York: Routledge.
- MADARIAGA, J., A. HUGUET y C. LAPRESTA. 2013. Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI*, 16(1): 305-328.
- MARTÍN, E., y J. CERVI. 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 & M. MATEOS (eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. 419-434. Barcelona: Graó.
- MARTON, F., y R. SÄALJÖ 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.
- MATEOS, M., E. MARTÍN y R. VILLALÓN. 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*. 171-188. Barcelona: Graó.
- MAYRING, P. 2000. Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research (On line Journal)*, 1(2): s/n.

- MEDINA, L. 2014. How to access the conceptions and theories that underlie teaching practices? A theoretical-methodological reflection based on dialogic discourse analysis/¿Cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? Una reflexión teórico-metodológica desde el Análisis dialógico de los discursos. *Cultura y Educación*, 26(3): 603-616.
- MEDINA, A. 2006. Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psyche* 15(2): 45-55.
- MEDINA, L., A. VALDIVIA y E. SAN MARTÍN. 2014. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyche* 23(2): 1-13.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. 2017. *Resultados de aprendizaje escritura 6° Básico*. [en línea]. Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados\\_nacionales\\_escritura\\_2016.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf) [consulta 12/01/2018].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2014. *Evaluación Inicia. Presentación de Resultados*. [en línea] Disponible en <https://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostics-de-la-formacion-inicial/>. [consulta 04/03/2019].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2013. *Evaluación Inicia. Presentación de Resultados*. [en línea] Disponible en [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS\\_EVALUACION\\_INICIA.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf). [consulta 12/01/2018].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2007. *Ley General de la Educación*. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE CHILE. 2017. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2017*. Disponible en [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casennmultidimensional/casen/casen\\_2017.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casennmultidimensional/casen/casen_2017.php) [consulta 12/01/2018].
- MIRAS, M. y I. SOLÉ. 2009. La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. CASTELLÓ (ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. 83-112. Barcelona: Graó.
- MIRAS, M., I. SOLÉ, N. CASTELLS, S. ESPINO y M. GRÀCIA. 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. *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. 91-102. Barcelona: Graó.
- MOLANO, L. M. y G. S. LÓPEZ. 2011. Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35 (1), 119-146.
- NATALE, L. 2014. Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL: 81-98.
- NATALE, L. (ed.). 2012. *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- 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.
- NYSTRAND, M. 1989. A social-interactive model of writing. *Written Communication* 6(1): 66-85.
- OECD. 2016. *PISA 2015. Results (Volume I), excellence and equity in education*. PISA: OECD Publishing, Paris.
- PAJARES, F. y G. VALIANTE. 2006. Self-efficacy beliefs and motivation. En C. MACARTHUR, S. GRAHAM & J. FITZGERALD (eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

- PARODI, G. (Ed.). 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- PEDRAJA-REJAS, L. M., C. A. ARANEDA-GUIRRIMAN, E. R. RODRÍGUEZ-PONCE y J. J. RODRÍGUEZ-PONCE. 2012. Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5 (4): 15-26.
- PHIPPS, S. y S. BORG. 2009. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3): 380-390. Recuperado de [https://ac.els-cdn.com/S0346251X09000542/1-s2.0-S0346251X09000542-main.pdf?\\_tid=d9b2c74a-adf2-11e7-a835-00000aab0f26&acdnat=1507664600\\_2753d6bd822b0e82e226207b15a6cb6e](https://ac.els-cdn.com/S0346251X09000542/1-s2.0-S0346251X09000542-main.pdf?_tid=d9b2c74a-adf2-11e7-a835-00000aab0f26&acdnat=1507664600_2753d6bd822b0e82e226207b15a6cb6e)
- 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*. 29-54. Barcelona: Graó.
- POZO, J., N. SCHEUER y M. MATEOS. 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*. 95-134. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ, E. 2001. Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media. *Revista Enfoques Educativos* 3(2):145-155.
- RUIZ, M. 2009. *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, M. V. y M. C. ERRÁZURIZ. 2018. Enseñar a escribir en las disciplinas. En L. NATALE y D. STAGNARO. *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. 75-10. Polvorines: UNGS.
- SCHEUER, N. y J. POZO. 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*. 375-402. Barcelona: Graó.
- SCHUNK, D. y B. ZIMMERMAN. 2007. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly* 23 (1): 7-25.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SWALES J. y C. FEAK, C. 2004. *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: The University of Michigan Press.
- TEBEROSKY, A. 2009. El texto académico. En M. Castelló (ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. 17 – 46. Barcelona: Graó.
- TOLCHINSKY, L. y R. SIMÓ. 2001. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- VILLALÓN, M. 2008. *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- VILLALÓN, R. y M. MATEOS. 2009. Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje* 32 (2): 219-232.
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

WHITE, M. y R. BRUNING. 2005. Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology* 30 (2): 166-189.