

Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos?

Written performance of students of initial teacher training programs: How is the quality of the writing process of their essays?

María Constanza Errázuriz

Pontificia Universidad Católica de Chile

cerrazuc@uc.cl

Resumen

La escritura es una competencia fundamental para el desarrollo de aprendizajes en la formación docente, sin embargo, el desempeño de estudiantes chilenos es insuficiente. Es por ello que la presente investigación tuvo como objetivo evaluar el proceso de escritura de un ensayo de los estudiantes de los programas de Pedagogía de las regiones chilenas de la Araucanía y los Ríos. Con respecto a la escritura académica, se abordó la concepción de Alfabetización Académica, para el desarrollo de la escritura procesual a lo largo del currículo, pues es una herramienta epistémica. En relación con la metodología, esta fue cuantitativa e incluyó la participación de una muestra representativa de estudiantes de Pedagogía Básica de cuatro universidades de las dos regiones mencionadas (n=205), a quienes se aplicó una evaluación validada de escritura de un ensayo. Estos fueron revisados a través de una rúbrica compuesta por diez dimensiones y cuatro niveles de desempeño, cuyo procedimiento contó de la doble evaluación y la calibración de los evaluadores. Por último, se comprobó que los estudiantes presentan un bajo desempeño general, especialmente en ortografía, contraargumentos e intertextualidad. Asimismo se constató que el rendimiento de los alumnos no tuvo progresos significativos durante los cuatro años de su formación.

Palabras clave: proceso de escritura, ensayo, alfabetización académica, formación inicial docente.

Abstract

Writing is a fundamental competence for the development of learning in teacher training, however, according to the evidence, the performance of Chilean students is insufficient. Therefore the aim of the research was to assess the writing process of an essay of students of initial training programs of the Chilean regions of Araucanía and Los Ríos. With regard to academic writing, the concept of Academic Literacy was addressed, for the development of writing process through the curriculum, as it is an epistemic tool. In relation to the methodology, this was quantitative and included the participation of a representative sample of Elementary Education students of four universities of the mentioned regions (n = 205), to whom a validated written evaluation of a short essay was applied. The essays were revised through analytic rubric composed of ten dimensions and four levels of performance, whose procedure included the double evaluation of the texts and the calibration of the evaluators. Finally, it was found that the students showed low performance in general, especially in spelling, counterarguments and intertextuality. It was also found that the performance of the students did not have a significant progress during the four years of their training.

Keywords: writing process, essay, academic writing, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Según el Artículo 29 de la Ley General de Educación chilena 20370 (2009: 10), uno de los objetivos de la Educación Básica es que los niños desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan “Comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral”. Por tanto, una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar estas competencias, pero no solo porque sean importantes en sí mismas, sino porque el logro de los demás objetivos de la educación declarados por esta ley también está supeditado al desarrollo de estas, 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 formación inicial docente (Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Bazerman *et al.*, 2012; Klein *et al.*, 2014). En consecuencia, el abordaje de la competencia de escritura es clave para la calidad de la educación primaria y secundaria y para la formación inicial de profesores, debido a que los procesos de producción de textos se generan a partir de la lectura (Mirás & Solé, 2009), pues los procesos de lectura, escritura e investigación están absolutamente imbricados en todas las disciplinas (Didactext, 2003; Carlino, 2005).

Sin embargo, pese a la relevancia de esta habilidad para la educación escolar y la formación de profesores, existen importantes deficiencias tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como en los de pedagogía, lo que es corroborado por varias mediciones (Medina, 2006). De acuerdo con los últimos resultados del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación chilena) de Escritura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) se han obtenidos bajos puntajes en general, sobre todo en los géneros expositivos, una brecha de género a favor de las mujeres y también una de carácter socioeconómico, especialmente en las regiones de La Araucanía y Los Ríos, donde se centra esta investigación, lo que probablemente se debe en parte a que estas regiones tienen los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). Dichos bajos resultados en escritura del alumnado del sistema escolar, también han sido confirmados por varios estudios (Flotts, 2016; Sotomayor *et al.*, 2016; Figueroa *et al.*, 2018; Errázuriz *et al.*, 2018).

Por otra parte, los estudiantes de pedagogía chilenos también presentan carencias en este ámbito. Por ejemplo, en la prueba de Comunicación Escrita de INICIA 2012, que evalúa a los estudiantes que egresan de Educación Básica, solo el 41 % de los egresados logró un nivel adecuado y el 59 % no alcanzó este nivel, brecha que se profundiza en la Región de la Araucanía, pues el 70 % obtuvo un nivel insuficiente (Ministerio de Educación, 2012). Si bien, estos resultados tuvieron un alza en la última evaluación de 2013, no sabemos si esta tendencia se mantendrá en el tiempo. Asimismo, hay evidencias que confirman que los alumnos de pedagogía de la Araucanía han tenido un bajo rendimiento en evaluaciones de escritura de ensayos (Errázuriz, 2014; Errázuriz, 2017; Errázuriz *et al.*, 2015).

Estos datos resultan preocupantes al pensar que estos egresados serán futuros docentes, de hecho, las últimas investigaciones han evidenciado la relevancia que tiene el nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas mismas en los alumnos (Ferreiro, 2008; Villalón, 2008, Medina & Villalón, 2010; Errázuriz *et al.*, 2018).

En efecto, de acuerdo con Preiss *et al.* (2013) el rendimiento en la escritura de ensayos es predictivo del logro académico futuro de los alumnos universitarios. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura se plantea como uno de los principales retos tanto para la formación escolar como docente, dado que afectará el aprendizaje posterior en todas las disciplinas (Tolchinsky & Simó, 2001; Marchant *et al.*, 2007; Villalón, 2008).

A partir de lo anterior, el objetivo general de la presente investigación fue evaluar la calidad del proceso de escritura de un ensayo de los estudiantes de los programas de formación inicial docente (FID) de las regiones chilenas de la Araucanía y los Ríos, para así aportar insumos que permitan mejorar las competencias de escritura y elevar la calidad de la formación de profesores.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Calidad de la formación docente

Con respecto a la calidad de los programas de FID, la evidencia correlacional indica que la formación de los profesores y la efectividad de sus prácticas profesionales constituyen los factores cruciales de la calidad de la educación (Hanushek, 2002; Barber & Mourshed, 2008; Liston &, 2008; Montecinos *et al.*, 2009). En particular, se indica que los docentes que poseen mejor formación evidencian mejores prácticas y más apropiadas a las etapas del desarrollo de los niños, son más sensibles a sus necesidades y demuestran conocimientos más fundamentados sobre prácticas adecuadas (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Sin embargo, los antecedentes aportados por la investigación acerca de la calidad y la equidad de los programas de FID existentes en Chile, muestran limitaciones y carencias (Vaillant, 2002; Ministerio de Educación, 2005; Contreras *et al.*, 2010). De hecho, un estudio realizado en Chile (Larrondo *et al.*, 2007) que evaluó las habilidades en Lenguaje y Matemáticas en alumnos egresados de pedagogía encontró que la variación entre ingreso y egreso es baja, destacando que los estudiantes que ingresan a la universidad con ciertas dificultades, reflejadas en sus puntajes de selección, egresan con las mismas, por lo que interesaría indagar de qué modo se pueden hacer progresar estas competencias.

De acuerdo con la evaluación docente realizada en Chile en los últimos años, Docente Más, la cantidad de profesores que han obtenido un nivel competente o destacado es minoritaria, es decir, la mayoría ha alcanzado los niveles básico o insatisfactorio, lo que se ha ido acentuando a través del tiempo. Por ejemplo, en el año 2008 los docentes que obtuvieron los niveles básico o insatisfactorio fue del 70,6 % y los que alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 29,4 %. Mientras que el año 2010 aquellos que obtuvieron el nivel básico o insatisfactorio fue un 87,7 % y los que alcanzaron el nivel competente o destacado fue de un 12,3 % (Sun *et al.*, 2011).

Por último, también hay evidencia que señala que las prácticas didácticas de lectura y escritura de los profesores chilenos son poco diversas, lo que produce un desarrollo superficial de estas competencias. En efecto, según Medina & Villalón (2010) y Medina *et al.* (2014), las prácticas comunicativas más frecuentes son la lectura de textos completos, la lectura al alumno, la formulación de preguntas literales y cerradas con un dominio del discurso docente; en desmedro de actividades esenciales para el aprendizaje como la producción de textos y la formulación de preguntas inferenciales. De hecho, se ha

constatado que la cantidad de cursos de Lenguaje en programas FID (8 %) es insuficiente en relación con la presencia de esta disciplina en el currículo escolar (Sotomayor *et al.*, 2011).

Por tanto, es imperativo preguntarse por la formación inicial y continua que actualmente necesitan los profesores en la nueva cultura del aprendizaje y las nuevas formas de alfabetización en la sociedad del conocimiento, lo que requiere cambiar las concepciones y prácticas de estos sobre el aprendizaje y enseñanza de la escritura (Pozo, 2006; Medina *et al.*, 2014). Es por esto que el estudio -en Chile- de la calidad de la escritura en estudiantes de programas de pedagogía es relevante para comenzar a tomar medidas con el fin de revertir esta situación y crear intervenciones pertinentes.

2.2 Perspectivas frente a los procesos de escritura

Una de las aproximaciones más relevantes que se consideró en esta investigación es la propuesta de Bereiter & Scardamalia (1987), pues señala la importancia que tiene para el escritor ser capaz de transformar el conocimiento que se investiga y no solo reproducirlo. De hecho, quienes reproducen la información poseen concepciones de escritura superficiales o transmisionales, a diferencia de quienes la transforman, cuyas concepciones son profundas o transaccionales (White & Bruning, 2005; Hernández, 2012). Esto es apoyado por Ruiz (2009), quien señala que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela ha estado determinada por la dependencia de lo literal, es decir, por la reproducción del conocimiento, por lo que 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 & Brandão, 2006).

En relación con las estrategias del proceso de composición, se siguió 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 recursivas, reformuladas a partir del modelo propuesto por Flower & Hayes (1981): acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión. Además, se consideraron también elementos del modelo de Candlin & Hyland (1999), que aborda la escritura como texto (Beaugrande & Dressler, 1997), proceso y práctica social (Bajtín, 1982; Parodi, 2008; Teberosky, 2009; Bronckart, 2010). Asimismo, se abordó el modelo de Grabe & Kaplan (1996), pues define la escritura como una actividad inserta en la cultura, por lo que también se centra en las prácticas culturales.

Por otra parte, también se ha incluido el enfoque de la Alfabetización Académica, el cual conceptualiza la escritura como susceptible de ser una potente herramienta epistémica de construcción de conocimientos que permite generar aprendizajes en las disciplinas insertas en contextos académicos (Lillis, 2001; Foster & Russell, 2002; Hyland, 2004; Swales & Feak, 2004; Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2009; Miras & Solé, 2009; Teberosky, 2009; Parodi, 2010; Bazerman *et al.*, 2012; Carlino, 2013). En este sentido, según estos planteamientos, es labor de las universidades la inserción de los alumnos en el quehacer académico, es decir, en el análisis y escritura de textos en cada disciplina, pues los

expertos de cada área son quienes saben cómo comprender y producir textos en su ámbito. Esto es aún más evidente en la FID, pues el aprendizaje en las disciplinas está mediado por el lenguaje. Por otra parte, como los estudiantes no han sido preparados en su formación escolar para el contexto académico, sus géneros y su lenguaje, son los docentes quienes deben iniciarlos en la cultura académica de su disciplina en todas las cátedras del currículo.

3. MÉTODO

Como el objetivo general de la investigación fue evaluar la calidad del proceso de escritura de un ensayo de los estudiantes de los programas de formación inicial docente de las regiones chilenas de la Araucanía y los Ríos, el diseño correspondió a uno descriptivo, evaluativo y cuantitativo.

3.1 Participantes

La muestra es representativa y correspondió a 205 estudiantes de primer a cuarto año ($n=31$ varones y $n=169$ mujeres, los 5 restantes no registraron su género), quienes accedieron a participar y firmaron un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética UC, el cual les garantizaba la confidencialidad de sus datos personales y el derecho a retirarse de la investigación cuando lo desearan. Estos alumnos provinieron de cuatro de los cinco programas de Pedagogía en Educación General Básica de las universidades que dictan la carrera en las regiones de la Araucanía ($n=3$) y los Ríos ($n=1$) en Chile. Todas las instituciones son privadas y una de ellas es “tradicional”, es decir, parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

3.2 Instrumentos

Se diseñó y validó una evaluación de escritura de un ensayo y su rúbrica analítica que contiene diez dimensiones y 4 niveles de desempeños: Óptimo (4), Satisfactorio (3), Suficiente (2), Insuficiente (1). Se decidió evaluar la producción textual del género discursivo ensayo, debido a que gran parte del desafío cognitivo de la escritura académica radica en la capacidad de argumentar (Van Eemeren, 2001; Muñoz & Valenzuela, 2015), además, la reflexión es una habilidad clave para el ejercicio docente (Sun *et al.*, 2011) y este género es frecuente en los programas FID (Parodi, 2008, Castro *et al.*, 2010). Asimismo, se optó por evaluar este género mediante una rúbrica analítica, pues estas han demostrado entregar datos detallados sobre el desempeño escrito (Weigle, 2009). A continuación, se presenta la tabla 1 que muestra las dimensiones y sus definiciones:

Tabla 1. Dimensiones de la rúbrica de evaluación de un ensayo

Dimensiones	Definiciones
Ortografía	Grado en que el texto presenta una adecuada ortografía acentual, literal y puntual.
Cohesión	Grado de cohesión textual, es decir, del adecuado uso de la gramática oracional y de los conectores que vinculan los enunciados (Halliday & Hasan, 1976).

Vocabulario	Grado en que el léxico utilizado en el texto es diverso, formal y libre de vicios lingüísticos (escritura errada de palabras o expresiones).
Organización de las ideas	Grado en que el texto se estructura en párrafos y tiene una secuencia lógica de las ideas (coherencia).
Tesis	Grado en que el texto se identifica con un punto de vista claro, explícito y controversial sobre el tema enunciado.
Argumentos	Grado en que el texto formula al menos dos argumentos válidos para apoyar la tesis y los desarrolla.
Contraargumentos	Grado en que el texto considera al menos un punto de vista alternativo a la tesis, para fortalecerla a partir de su refutación.
Estructura global	Grado en que el texto presenta una introducción, un desarrollo y una conclusión adecuados.
Intertextualidad y uso de fuentes	Grado en que se presentan ideas de otras fuentes, citadas y referidas explícitamente para construir el conocimiento y transformarlo (Bajtín, 1982; Bereiter & Scardamalia, 1987; Beaugrande & Dressler, 1997).
Proceso de producción textual	Grado en que se planifica apropiadamente el texto, de modo de reflexionar sobre aspectos de su escritura antes de redactar, como: el tema, la tesis, el propósito, los posibles lectores, los argumentos, el contrargumento y las ideas y fuentes (Didactext, 2003).

Como puede observarse en la tabla 1, hay dimensiones relacionadas con: los aspectos lingüísticos (ortografía, cohesión, vocabulario), la formulación y organización de las ideas (organización de las ideas, intertextualidad y uso de fuentes), las características del género discursivo (tesis, argumentos, contraargumentos y estructura global) y el proceso de escritura (proceso de producción textual). Ciertamente, se ha confirmado que la escritura y los textos de calidad son explicados principalmente por un elevado logro en: la formulación y organización de las ideas, la tesis, los argumentos, los contraargumentos y la estructura; es decir, se asocian fundamentalmente con las ideas manifestadas (Uccelli *et al.* 2013; Crossley *et al.*, 2016).

Los estímulos que se ofrecieron para la producción del texto fueron tres temas de contingencia nacional en educación acerca el movimiento estudiantil, los medicamentos para tratar el déficit atencional y la programación cultural y educativa de la televisión abierta.

El instrumento tiene algunas similitudes con aquel aplicado por Mide UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile a los estudiantes que ingresan a esta institución (Preiss *et al.*, 2013) y por la prueba INICIA a egresados de carreras de educación. Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones mencionadas previamente, también se consideró la intertextualidad y uso de fuentes y un aspecto del proceso de escritura: la planificación textual, según la experiencia del estudio *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (Atorresi, 2010) y el actual SIMCE de Escritura.

Esta evaluación fue aplicada a 205 estudiantes de Pedagogía Básica de las regiones de La Araucanía y Los Ríos y validada por tres jueces expertos y estadísticamente a través de un análisis factorial, de constructo y del Alpha de Cronbach. La consistencia interna general fue de 0,79, por lo que alcanzó un nivel adecuado de fiabilidad, si se considera que es un instrumento de nueva elaboración (Aguilar *et al.*, 2016; Errázuriz, 2017).

3.3 Procedimientos

La evaluación de los ensayos fue realizada por profesores de Lenguaje capacitados especialmente para esta labor, quienes fueron acompañados durante el proceso a través de una doble evaluación de cada texto y la constante calibración entre ellos.

Con respecto al análisis de los datos recabados, se analizaron cuantitativamente en cuanto a desempeño total y de cada una de las dimensiones y se efectuaron análisis estadísticos comparativos según factores como el género, el año de la carrera y el tipo de universidad.

4. RESULTADOS

En relación con el desempeño en escritura de los alumnos, en general, los resultados indican que el nivel de logro en esta evaluación es suficiente, es decir, ha sido bajo, como muestra la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la evaluación de un ensayo según el año de la carrera

Año	Puntaje	%	DE
1	23,54	58,8	5,3
2	21,84	54,60	5,01
3	23,59	58,98	5,02
4	23,31	58,27	5,03

De acuerdo con ella, es posible constatar que el porcentaje de logro de los alumnos de primer a cuarto año de la carrera está alrededor del 58 %, a excepción de los estudiantes de segundo año que tienen un porcentaje de logro de 54,6 %. Lo anterior constituye un desempeño exiguo para un alumno de pedagogía en formación. Sin embargo, lo que parece más alarmante es la aparente falta de evolución en los resultados de los alumnos de primer a cuarto año de la carrera, fenómeno que se profundizará posteriormente.

Con respecto a los resultados de acuerdo con las dimensiones evaluadas por el instrumento, se presenta la tabla 3.

Según la tabla 3, es posible constatar que las dimensiones de ortografía, contraargumentación e intertextualidad tienen los más bajos resultados de 1 a 4, pues su nivel es insuficiente, esto es coherente si consideramos que los dos últimos aspectos son los más complejos de lograr y presentan un mayor desafío cognitivo (Castro *et al.*, 2010; Errázuriz & Fuentes, 2012; Errázuriz, 2014; Moreno & Illas, 2018), ya que la contraargumentación requiere identificar una idea contraria a la tesis y poder refutarla, así

como la intertextualidad exige poner en diálogo distintas voces, autores y puntos de vista sobre el tema del texto, para construir una visión personal sobre este.

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

Año	Dimensiones*									
	Ort.	Coh.	Voc.	Org.	Tesis	Arg.	Contraarg.	Estr.	Intertext.	Plan
1	1,37	2,51	2,17	2,95	3,16	2,47	1,54	2,64	1,49	3,09
2	1,36	2,18	1,99	2,72	3,06	2,29	1,43	2,34	1,31	3,22
3	1,48	2,38	2,07	2,97	3,16	2,48	1,62	2,59	1,56	3,30
4	1,49	2,36	2,12	2,91	3,13	2,42	1,52	2,52	1,58	3,27

*Dimensiones: Ortografía, cohesión, vocabulario, organización de las ideas, argumentos, contraargumentos, estructura global, intertextualidad y uso de fuentes y planificación.

Por otro lado, las dimensiones que presentan un mayor logro con un nivel satisfactorio son la tesis y la planificación, ya que los estudiantes demostraron ser capaces de formular una opinión adecuada acerca del tema y de planificar sobre los principales aspectos de su texto como el propósito, la tesis, los argumentos y contraargumento, la secuencia de ideas y las fuentes. No obstante, el mayor desempeño en planificación no tuvo impacto en la calidad general de sus textos, lo que es consistente con los resultados del Cuestionario de Concepciones de Escritura aplicado a la misma muestra en otra etapa de la investigación (Aguilar & Errázuriz, 2016; Errázuriz, 2017), pues también la dimensión de planificación obtuvo mayores niveles de concepciones transaccionales (de construcción de conocimiento) y menores de transmisionales (de reproducción). Por último, las dimensiones de cohesión, vocabulario y argumentos tienen bajos resultados y los criterios organización de las ideas y estructura global están medianamente logrados, aunque su nivel sigue siendo suficiente.

Ahora bien, para corroborar si las diferencias en el desempeño de los alumnos según su año de la carrera fueron significativas, se aplicó el ANOVA no paramétrico Kruskal-Wallis, pues es 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), como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencias de estudiantes de acuerdo con el año al que pertenecen

		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1er año	110	53,7	53,9	53,9
	2do año	10	4,9	4,9	58,8
	3er año	26	12,7	12,7	71,6
	4to año	58	28,3	28,4	100,0
	Total	204	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		205	100,0		

Es necesario precisar que las cifras de estudiantes en cada año son irregulares debido a que, por una parte, hubo algunos alumnos que no accedieron a participar y, por otra parte, se produjo una disminución en la admisión y a la vez un incremento de la deserción de estudiantes de carreras de educación durante varios años, especialmente en estas regiones. Esto último ha ocurrido porque la carrera docente ha sido la opción con menor prestigio social para los jóvenes (Mori, 2015). De hecho, uno de los programas, durante la investigación, cerró la carrera por contar con una admisión muy baja. Es por ello que se optó por aplicar las pruebas estadísticas ya señaladas.

De acuerdo con los resultados, se puede constatar que, en primer lugar, los alumnos de segundo año difieren con los de primer, 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, 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, los alumnos de tercer año no difieren estadísticamente de los de cuarto año ($U=737,5$, $p=0,973$). En efecto, los alumnos de segundo año son los que obtienen menores puntajes totales (mediana= 23) en relación con los de primer (mediana=25), tercer (mediana=25) y cuarto año (mediana= 25).

Esta falta de evolución en la calidad de la escritura entre los alumnos de primer a cuarto año de la carrera, posiblemente indica que el impacto de la formación parece ser bajo respecto de las habilidades de producción de un ensayo, género discursivo que estos alumnos deberán escribir en la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ex INICIA) y cuyas competencias tendrán que poner en juego en su ejercicio docente y en la Evaluación Docente (Sun *et al.*, 2011). Por ende, cabe preguntarse, cuál es el nivel de familiaridad y la calidad de la práctica de escritura del género ensayo de estos estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que el mayor conocimiento de un escritor acerca de la estructura de un género, incide en la mayor calidad de su texto (Graham *et al.*, 2012). A partir de esta realidad, queda la interrogante 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. En efecto, según Medina & Villalón (2010) y Medina *et al.* (2014), las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y escritura en Chile se han caracterizado por el predominio del discurso docente y el escaso desafío cognitivo y las actividades de producción textual epistémica son minoritarias. Por consiguiente, las limitaciones de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura pueden radicar, en parte, en las debilidades que tienen los futuros docentes para expresarse adecuadamente por escrito y reflexionar sobre su proceso.

Con respecto a las eventuales diferencias de género en el desempeño de la escritura del ensayo, se aplicó la prueba estadística utilizada fue U de Mann-Whitney, por tratarse de dos grupos independientes de acuerdo a una variable ordinal (puntaje). La prueba indicó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de los puntajes de hombres y mujeres, $U=2301,5$, $p=0,376$, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Comparación del desempeño en escritura de alumnos de pedagogía según el género

		Frecuencia	%	% válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	31	15,1	15,5	15,5
	Mujer	169	82,4	84,5	100,0
	Total	200	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	2,4		
Total		205	100,0		

Sin embargo, es importante considerar que la cantidad de sujetos de género masculino en las carreras de Pedagogía Básica y, en particular, en este caso, es minoritaria, por lo que sería conveniente realizar esta comparación con una muestra mayor de estudiantes de sexo masculino, para que tuviese mayor validez. Especialmente, considerando que según la evidencia nacional e internacional, las mujeres obtienen mayores resultados en lectura y escritura (Logan & Johnston, 2010; Agencia de Calidad de la Educación. 2017)

Asimismo, en relación con el desempeño según el tipo de institución donde estudian los alumnos, nos ha parecido relevante constatar si existen diferencias según esta variable, debido a que tradicionalmente se ha asociado a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) a una mayor calidad respecto de aquellas que no forman parte de él, probablemente por ser más antiguas. Con calidad de la formación, generalmente, se hace referencia a la competencia por estudiantes, la acreditación y el financiamiento estatal (Pedraja-Rejas *et al.*, 2012). En este sentido, las universidades del CRUCH, en general, se han caracterizado por ser estatales o católicas, tener un sistema único de admisión, ser en algunos casos más selectivas, tener en promedio un nivel más alto en la acreditación institucional, ofrecer más programas de doctorado, contar con más profesores contratados por jornada y tener un rol público relevante en la sociedad (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, 2014).

A continuación, las tablas 6, 7 y 8 presentan los resultados de cada institución según el desempeño total, las dimensiones de la rúbrica y la frecuencia de acuerdo con el tipo de universidad.

Tabla 6. Resultados de la evaluación de un ensayo según la universidad

Universidad	Puntaje	%	DE
1*	23,54	58,85	1,37
2	20,42	51,05	1,17
3	18,60	46,50	1,15
4	22,11	55,27	1,34

*Corresponde a una institución del CRUCH.

Tabla 7. Resultados de las dimensiones de la evaluación de un ensayo según la universidad

Univers.	Dimensiones									
	Ort.	Coh.	Voc.	Org.	Tesis	Arg.	Contraarg.	Estr.	Intertextt	Plan
1*	1,37	2,51	2,17	2,95	3,16	2,47	1,54	2,64	1,49	3,09
2	1,17	1,83	1,6	2,69	2,99	1,99	1,45	2,23	1,29	3,23
3	1,15	1,25	1,35	2,35	2,58	1,85	1,48	2,05	1,4	3,25
4	1,34	2,17	1,91	2,83	3,1	2,27	1,49	2,49	1,34	3,23

*Corresponde a una institución del CRUCH.

Tabla 8. Frecuencias de acuerdo con el tipo de universidad

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	CRUCH	90	43,9	43,9	43,9
	NO CRUCH	115	56,1	56,1	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

La prueba estadística utilizada en la última tabla fue la U de Mann-Whitney, por tratarse de dos grupos independientes de acuerdo con una variable ordinal (puntaje). El resultado indica que las medianas difieren significativamente entre los dos grupos, $U = 3341,5$, $p < 0,01$. De este modo, la mediana que obtiene la universidad del CRUCH es mayor (25) que en las demás universidades (22). En este sentido, podemos constatar que la institución 1 del CRUCH presenta un mayor desempeño en dimensiones como cohesión, vocabulario, organización y argumentos, no así en planificación, cuyo puntaje es el menor. Estas cuatro dimensiones mayormente logradas constituyen tanto aspectos lingüísticos como de género discursivo y son de una gran relevancia para la calidad de un texto, de hecho, hay evidencias que confirman que la calidad del lenguaje académico influye en el rendimiento escrito (Figuerola *et al.*, 2018).

Por otra parte, hay dimensiones que tienen bajos resultados en todas las universidades, por ejemplo: ortografía, contraargumentos e intertextualidad, estas dos últimas -como hemos señalado- constituyen habilidades que exigen un alto nivel cognitivo. En efecto, estos resultados son coincidentes con otras investigaciones que detectaron debilidades de los estudiantes de pedagogía en ortografía, contraargumentación e intertextualidad (Errázuriz, 2014; Errázuriz *et al.*, 2015). De hecho, algunos de los estudiantes participantes en los grupos de discusión, efectuados y analizados cualitativamente en otra etapa del estudio, afirmaron tener graves dificultades en la escritura de ensayos en las dimensiones de ortografía y contraargumentación, sin embargo, declararon centrarse en los aspectos más formales del proceso (Aguilar & Errázuriz, 2016).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica de las regiones chilenas La Araucanía y Los Ríos presentan una calidad insuficiente en la escritura de sus ensayos, especialmente, en dimensiones altamente relevantes para los procesos de producción textual y el desarrollo del pensamiento a través de la escritura, como la contraargumentación y la intertextualidad (Errázuriz, 2017; Figueroa *et al.*, 2018). Asimismo, también se ha observado que aparentemente su formación docente no ha tenido un mayor efecto en el progreso de la escritura, lo que se infiere al corroborar que la calidad de los ensayos escritos no ha cambiado mayormente desde primer año a cuarto año de la carrera y que el desempeño continúa siendo similar.

En este sentido, surge la interrogante sobre por qué estos programas de formación inicial docente no han tenido un mayor impacto en el rendimiento escrito de sus estudiantes. Probablemente se deba, por una parte, a la fractura cognitiva en la formación entre la teoría y la práctica y lo pedagógico y lo disciplinar (Contreras *et al.*, 2010) y, por otra parte, a que los estudiantes siguen manteniendo sus concepciones reproductivas acerca de la escritura, desarrolladas en el sistema escolar por la dependencia de lo literal (Ruiz, 2009), pues son resistentes al cambio (Errázuriz, 2017). De hecho, existen evidencias sobre la relación entre las concepciones de escritura y la calidad de los textos escritos (White & Bruning, 2005; Baaijen *et al.*, 2014; Errázuriz, 2017), especialmente en relación con generar perspectivas personales frente a la contraposición de diversas ideas. Seguramente unos de los factores que también inciden en el desempeño son la autorregulación y la percepción de autoeficacia y el autoconcepto como escritor, así lo han corroborado varias 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 (White & Bruning, 2005; Pajares & Valiante, 2006; Castelló, 2009; Graham *et al.*, 2012; Gallego *et al.*, 2015).

De este modo, sería posible pensar que quizás algunos formadores de profesores mantienen y transfieren esta mirada más reproductiva acerca de la escritura y que sus prácticas docentes puedan verse afectadas por estas creencias. Por consiguiente, tal vez sea necesario elevar la calidad de estos programas de pedagogía y formar a los formadores de profesores (Vaillant, 2002), 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; Errázuriz 2016). De hecho, sería esperable que el bajo desarrollo de estas competencias incida en el aprendizaje de las demás áreas del conocimiento, lo que es fundamental para un profesor de primaria, por lo que también podría afectar las prácticas docentes generales y de Lenguaje. (Medina *et al.*, 2014).

Por otra parte, se ha constatado que los estudiantes participantes de la universidad perteneciente al CRUCH presentan un mayor desempeño en la escritura del ensayo, por lo que es necesario pesquisar y reflexionar sobre el origen de esta diferencia significativa. Especialmente, considerando que actualmente existe una acentuada preocupación por la inclusión en los establecimientos escolares y de educación superior (Ministerio de Educación, 2015), de hecho, de acuerdo con Ávalos, (2014) “Existe una distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar, en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitarían de ellos”

(Ávalos, 2014: 12). En consecuencia, se requiere indagar acerca del nivel de calidad e inclusión de estos programas FID y si efectivamente sus mejores profesores egresados están trabajando en los lugares más necesitados, pues según Ávalos (2014) se estaría reproduciendo la desigualdad de nuestro sistema educativo también en la formación de maestros.

Los resultados de este estudio deben tomarse con cautela, debido a que es necesario ampliar la muestra, para validar más sólidamente las comparaciones efectuadas, y extenderla a otras regiones del país, pues es representativa del universo de las zonas consideradas, pero no de todo Chile, ya que -como se aseveró- estos territorios tienen los mayores niveles de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social, 2014). De este modo, también se podrá robustecer el instrumento aplicado. Asimismo, es recomendable evaluar también los demás momentos del proceso de escritura, dado que la evaluación de la planificación no tuvo efectos en el rendimiento general, y complementar estos resultados con otros métodos cualitativos, para explicar de modo más profundo los resultados; en efecto, Lillis (2017) señala la necesidad de emplear un enfoque etnográfico para relevar dimensiones claves de los fenómenos estudiados, ya que posiblemente los regímenes evaluativos normativos de la escritura estén reproduciendo ciertas prácticas y desatendiendo algunos aspectos relevantes. En este sentido, cabe explorar aún la identidad de los estudiantes como escritores, especialmente en sujetos desaventajados como los participantes de esta investigación, pues el aprendizaje del discurso académico puede implicar conflictos identitarios al tener que adoptar un lenguaje que no es propio ni familiar (Bartholomae, 1985; Ivanic, 1998), es por ello que es imperativo abordar este problema desde un enfoque sociocultural.

Por último, cabe destacar que uno de los dispositivos que ha resultado ser exitoso para el incremento del desempeño en la composición escrita y la formación de comunidades de práctica, es el centro de escritura entre pares, ya que ha demostrado mejorar el rendimiento de sus participantes, hacer progresar sus concepciones de escritura, especialmente de sus tutores, y desarrollar las habilidades de autorregulación, metacognición y autoeficacia (Molina, 2012; Thaiss *et al.*, 2012; Errázuriz, 2016). Asimismo, también sería recomendable implementar programas de escritura académica a través del currículo (Bazerman *et al.* 2005; Carlino, 2005; Errázuriz & Fuentes, 2012, Thaiss *et al.*, 2012; Ávila *et al.*, 2013, Natale & Stagnaro, 2017) en el que se implicara y asesorara a los formadores, para así considerar la escritura como una actividad de aprendizaje en todas las disciplinas, cuyo proceso y retroalimentación (Natale, 2014) sean orientados por los formadores. De esta manera, será posible mejorar la formación docente y, por consiguiente, la calidad de la educación escolar.

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por Conicyt Fondecyt Iniciación 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 y Conicyt Fondecyt Regular N° 1170193 titulado 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. Asimismo, agradecemos a las universidades participantes, por su colaboración.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. 2017. *Resultados de aprendizaje escritura 6° Básico*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf (20 de junio de 2017).
- Aguilar, Paula, Paulina Albarrán, M. Constanza Errázuriz y Cecilia Lagos. 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.
- Aguilar, Paula y M. Constanza Errázuriz. 2016. Reconstruction of implicit theories regarding primary teacher student writing skills: Towards understanding their discursive-enunciative attitude about their writing processes. Ponencia presentada ante *The European Conference on Language Learning*, Brighton.
- Atorresi, Ana. 2010. Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: Unesco.
- Ávalos, Beatrice. 2014. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos* 40: 11-28.
- Ávila, Natalia, Paula González y Christian Peñaloza. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, 57: 537-560.
- Bajtín, Mijail. 1982. El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI.
- Baaijen, Veerle M., David Galbraith y Kees de Gloppe. 2014. Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction* 33: 81-91.
- Barbeiro, Luis y José Antonio Brandão. 2006. Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación. En Anna Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 77-08. Barcelona: Graó.
- Barber, Michael y Mona Mourshed. 2008. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago: CINDE McKinsey & Company.
- Bartholomae, David. 1985. Inventing the university. En Mike Rose (ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing-process problems*, 134-165. New York: Guilford.
- Bazerman, Charles, Chris Dean, Jessica Early, Karen Lunsford, Suzie Null, Paul Rogers y Amanda Stansell (eds.). 2012. *International advances in writing research: Cultures, places, measures, Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Bazerman, Charles, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette & Janet Garufis. 2005. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parolor Press.
- Beaugrande, Robert & Wolfgang Dressler. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. London: Lawrence-Erlbaum.

Bronckart, Jean Paul. 2010. Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, 69-86. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Candlin, Christopher & Ken Hyland (eds.). 1999. *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.

Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa* 18, 57: 355-38.

Castelló, Montserrat. 2009. Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Castro, María Cristina, Laura Aurora Hernández & Martín Sánchez. 2010. El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En Giovanni Parodi (coord.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 49-70. Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. 2014. *60 años Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

Contreras, Paulo, Nicolás Díaz, Paulina Larrosa, Christian Miranda & Iván Oliva. 2010. Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile. Un estudio de casos en tres contextos formativos. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1: 177-189.

Crossley, Scott, Kasia Muldner & Danielle McNamara. 2016. Idea generation in student writing: Computational assessments and links to successful writing. *Written Communication* 33, 3: 328-354.

Darling-Hammond, Linda & John Bransford (eds.). 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Didactext (Grupo). 2003. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15: 77-104.

Errázuriz, M. Constanza. 2014. El desarrollo de la escritura argumentativa académica: Los marcadores discursivos. *Onomazein* 30, 2: 217-236.

Errázuriz, M. Constanza. 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. Constanza. 2017. Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento* 36, 71: 36-52.

Errázuriz, M. Constanza, Lucía Arriagada, Maritza Contreras & Carla López. 2015. Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el Campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos* 150, XXXVII: 76-90.

Errázuriz, M. Constanza, Rukmini Becerra, Andrea Cocio, Omar Davison & Liliana 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, María Constanza & Liliana Fuentes. 2012. Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Onomazein* 25, 1: 287-313.

Ferreiro, Emilia. 2008. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Figuerola, Javiera, Alejandra Meneses & Eugenio Chandía. 2018. Academic language and the quality of written arguments and explanations of Chilean 8th graders. *Reading and Writing* 3: 703–723.

Flotts, Paulina, Jorge Manzi, Patricia Lobato, María Durán, María Díaz & Andrea Abarzúa. 2016. *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago: SERCE UNESCO.

Flower, Linda & John Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 31: 132-149.

Foster, David & David Russell. 2002. *Writing and Learning in Cross-National Perspective*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Gallego Ortega, José Luis, Antonio García Guzmán & Antonio Rodríguez Fuentes. 2015. ¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio. *Lengua y Habla* 19: 1-10. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6919> (20 de junio de 2017).

Grabe, William & Robert Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.

Graham, Steve, Debra Mckeown, Sharlene Kiuahara & Karen Harris. 2012. A meta- analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational* 35: 3-12.

Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Hanushek, Eric. 2002. Teacher quality. En Lance T. Izumi & Williamson M. Evers (eds.), *Teacher quality*, 1-12. Stanford CA: Hoover Press. [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek %202002 %20Teacher %20Quality.pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf) (20 de junio de 2017).

Hernández, Gerardo. 2012. Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Revista Perfiles Educativos* XXXIV, 136: 42-61.

Hyland, Ken. 2004. *Disciplinary Discourse. Social interactions in academic writing*. London: Longman.

Ivanic, Roz. 1998. *Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Klein, Perry Pietro Boscolo Lori Kirkpatrick & Carmen Gelati (eds.). 2014. *Writing as a learning activity*. Leiden: Brill.

Larrondo, Tito, Claudio Figueroa, Marcela Lara, Alberto Caro, María J. Rojas, & Claudio Gajardo, 2007: Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y Matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo, Informe Final Investigación. Valparaíso, 1-33. http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/52/CSE_resumen731.pdf (20 de junio de 2017).

Lillis, Theresa. 2001. *Student Writing. Access, regulation, desire*. London/New York: Routledge.

Lillis, Theresa. 2017. Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento* 36, 71: 68-83.

Liston, Dan, Hilda Borko & Jennifer Withcomb. 2008. The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education* 59, 2: 111-116.

Logan, Sarah & Rhona Johnston. 2010. Investigating gender differences in reading. *Educational Review* 62: 175-187.

Marchant, Teresa, Graciela Lucchini & Blanca Cuadrado. 2007. ¿Por qué leer bien es importante?: Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé* 16, 2: 3-16.

Martín, Elena & Jimena Cervi. 2006. Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María Del Puy Pérez, Montserrat De La Cruz, Elena Martín & Mar Mateos (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 419-43. Barcelona: Graó.

Medina, Alejandra. 2006. Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé* 15, 2: 45-55.

Medina, Lorena, Andrea Valdivia & Ernesto San Martín. 2014. Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé* 23(2). 1-13.

Medina, Lorena & Malva Villalón. 2010. *Alfabetización en Establecimientos Chilenos Subvencionados*. Proyecto Ministerio de Educación/Facultad de Educación: Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social. 2014. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2013*. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/> (20 de junio de 2017).

Ministerio de Educación. 2005. *Informe Comisión Formación Inicial Docente*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación. 2009. *Ley General de la Educación 20.370*. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación. 2012. *Informe sobre los resultados de la Prueba INICIA 2012*. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf> (20 de junio de 2017).

Ministerio de Educación. 2015. *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. Santiago: Mineduc.

Miras, Mariana & Isabel Solé. 2009. La elaboración del conocimiento científico y académico. En Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, 83-112. Barcelona: Graó.

- Molina-Natera, Violeta. 2012. Escritura a través del currículo en Colombia: Situación actual y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 5, 10: 93-108.
- Montecinos, Carmen, María Cristina Solís, Inés Contreras & Silvia Rittershausen. 2009. *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones UC.
- Mori. 2015. *Barómetro de la Educación Superior 2014. Novena medición*. <http://morichile.cl/wp-content/uploads/2015/05/INFORME-DE-PRENSA-MAYO-27-2015-BES-.pdf> (20 de junio de 2017).
- Moreno, Douglas & Wilfredo Illas. 2018. Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica. *Lengua y Habla* 22: 257-267. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12827/21921923925> (20 de junio de 2018).
- Muñoz, Carla & Jorge Valenzuela. 2015. Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario. *Formación Universitaria* 8: 75- 84.
- Natale, Lucía. 2014. Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL: 81-98.
- Natale, Lucía & Daniela Stagnaro (eds.). 2017. *Alfabetización académica: Un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: UNGS.
- Nystrand, Martin. 1989. A social-interactive model of writing. *Written Communication* 6, 1: 6-85.
- Pajares, Frank & Gio Valiante. 2006. Self-efficacy beliefs and motivation. En Charles MacArthur, Steve Graham & Jill Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Parodi, Giovanni (ed.). 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (ed.). 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Pedraja-Rejas, Liliana, Carmen Araneda-Guirrman, Emilio Rodríguez-Ponce & Juan Rodríguez-Ponce. 2012. Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria* 5, 4: 15-26.
- Pozo, José Ignacio. 2006. La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María Del Puy Pérez, Montserrat De La Cruz, Elena Martín & Mar Mateos. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 29-54. Barcelona: Graó.
- Preiss, David, Juan Carlos Castillo, Elena Grigorenko & Jorge Manzi. 2013. Argumentative writing and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences* 28: 204-211.
- Ruiz, Maite. 2009. *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Sotomayor, Carmen, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez, Percy Bedwell, Ana-María Domínguez & Natalia Ávila. 2016. Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein* 34: 381-424.

Sotomayor, Carmen, Giovanni Parodi, Carmen Coloma, Romualdo Ibáñez & Paula Cavada. 2011. La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile: ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo* 48, 1: 28-41.

Street, Joanna & Brian Street. 1995. The schooling of literacy. In Patricia Murphy, Michelle Selinger, Jill Bourne & Mary Briggs (eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics*, 72-86. Londres: Routledge.

Sun, Yulan, Mónica Correa, Álvaro Zapata & Diego Carrasco. 2011. Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En Jorge Manzi, Roberto González & Yulan Sun, *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MIDE UC/Ediciones UC.

Swales John & Christine Feak. 2004. *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: The University of Michigan Press.

Teberosky, Ana. 2009. El texto académico. En María Teresa Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, 17-46. Barcelona: Graó.

Thaiss, Chriss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams & Aparna Sinha (eds.). 2012. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press.

Tolchinsky, Liliana & Rosa Simó. 2001. *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.

Uccelli, Paola, Christina Dobbs & Jessica Scott. 2013. Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication* 30, 1: 36-62.

Vaillant, Denisse. 2002. *Formación de formadores: Estado de la práctica*. PREAL.

Van Eemeren, Frans H. (ed.). 2001. *Crucial concepts in argumentation theory*. Amsterdam: University Press.

Villalón, Malva. 2008. *Alfabetización inicial*. Santiago: Ediciones UC.

Weigle, Sara Cushing. 2009. *Assessing Writing*, Cambridge: University Press.

White, Mary Jane & Roger Bruning. 2005. Implicit Writing Beliefs and their Relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology* 30, 2: 166-189.