

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
PEDAGOGÍA EN ARTES MUSICALES
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PSICOPEDAGOGÍA**



**Desarrollo de la competencia escrita al inicio de la formación
docente**

Trabajo de investigación para optar al Grado académico de
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
Y PSICOPEDAGOGÍA

Estudiantes:

De Geyter Downey, Paula María

Muñoz Aguilar, Nicol Angely

Reyes Valenzuela, Anaís Belén

Villalón Álvarez, Valentina Paz

Profesor guía:

Dra. Paulina Núñ

Tabla de contenido	
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	3
1.1.2 El impacto de la Alfabetización Académica	4
1.1.3 Una mirada hacia los géneros discursivos.	7
1.1.4 Texto argumentativo en el contexto académico	8
1.1.5 La escritura en estudiantes universitarios	9
1.2 Formulación del problema	11
1.3 Justificación del problema de investigación	12
1.4 Objetivos de investigación	13
2. METODOLOGÍA	13
2.1 Instrumentos	14
2.2 Aspectos éticos	15
2.3 Plan de análisis	15
3. RESULTADOS.	16
3.1 Resultados según evaluaciones aplicadas durante el año	17
Tabla 1 Cantidad de estudiantes según puntaje obtenido en prueba 1 y 2	18
Tabla 2 Panorama de estudiantes según dimensiones y su puntaje total	19
Tabla 3. Comparativa según estado de avance de estudiantes	21
Tabla 4 Movimiento de rango de estudiantes según comparativa de resultados	23
3.2 Resultados según autoevaluación del estudiantado.	24
Tabla 5 Cantidad de estudiantes según su puntaje total en la autoevaluación	25
Tabla 6 Estado de autoevaluación relacionado a P.1 y P.2	26
4. DISCUSIÓN	28
4.1 Proyecciones y limitaciones de la investigación	31
4.2 Conclusiones finales	32
BIBLIOGRAFÍA	35
ANEXOS	39
Anexo 1	39
Anexo 2	40

Anexo 3

43

Anexo 4

44

SOLO USO ACADÉMICO

Resumen

La escritura como potenciador de pensamiento crítico es un tema que se viene desarrollando desde hace décadas. Sin embargo, el contexto educativo aún parece quedarse atrás en cuanto a la alfabetización académica (Castelló, 2014; Carlino, 2005): por lo tanto, los estudiantes se enfrentan a las exigencias de la educación superior sin estar preparados. Por esto, el siguiente estudio describe, de manera cuantitativa, el desarrollo de la escritura académica durante el primer año de formación universitaria de estudiantes que pertenecen al área educativa. En lo que respecta a los resultados de este estudio muestran que, a pesar de transcurrir un año de su formación, los alumnos no logran un avance significativo en cuanto al promedio general de la muestra. Sin embargo, cuando se analiza cada una de las dimensiones estos sí muestran avances, principalmente en el planteamiento de tesis e inferencia de resolución, al contrario de la dimensión de identificación de objeciones donde los alumnos presentan una disminución significativa en su puntaje, siendo así el contraargumento el mayor problema de escritura.

Palabras claves: Alfabetización académica, escritura, pensamiento crítico, formación docente.

Abstract

Writing as an enhancing of critical thinking is a topic that has been developing for decades. Nevertheless, the educational context still seems lag behind in relation to the academic literacy (Castelló,2014; Carlino, 2005): thus, students have to face requirements of the higher education without an appropriate preparation. For this reason, the following study describes, in a quantitative form, the development of the academic writing during the first year of university studies of students who belong to the educational area. Concerning the results of this study, they show that, in spite of having a year of higher formation, students do not achieve a significant progress regarding the general average score of the sample. However, if we analyze each dimension, they do show progress, mainly at formulating the thesis and inferring the resolution, contrary to the dimension of identification of objections where the students show a significant reduction of their score, being the counter-argument the biggest writing problem.

Key words: Academic literacy, Writing, critical thinking, preservice teacher

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas es fundamental en el proceso de formación universitaria. Tal y como lo señala Cassany, todo profesional que desee desenvolverse de forma apropiada en su área debe saber leer y escribir adecuadamente, ya que de esta forma le permite desarrollarse en el ámbito académico, manteniéndose actualizado y activo en su campo. Por ello, es importante saber que las habilidades comunicativas no se desarrollan de manera automática, sino que implican un proceso cognitivo lento y complejo (Cassany, 2006; Cassany y Morales, 2008).

No obstante, los procesos que están ligados a la producción de texto y lo que significan para el desarrollo del saber y el ser tienden a no ser reconocidos, a pesar de que esta es una idea que se viene desarrollando desde Vygotsky (1985) y Olson (1998), quienes se refieren a la escritura como un aporte al desarrollo cognitivo, de la conciencia y la racionalidad.

La idea anterior destaca por dar paso a la función epistémica del lenguaje, la cual se puede entender como un diálogo y estructuración del pensamiento, donde ocurren operaciones cognitivas complejas que transforman, descubren, crean y construyen el saber (Wells, 1990; Martínez, 2009; Serrano, 2014).

De acuerdo con lo mencionado, el contexto universitario requiere de sus estudiantes una destreza escrita superior que refleje un nivel de pensamiento crítico, de manera que ellos/as puedan crear ideas y argumentos provenientes de una transformación del contenido en un nivel epistémico. Sin embargo, estos requerimientos difieren de sus exigencias previas en la etapa escolar, en donde la acción de escribir se ve reducida, según algunos autores, a una escritura memorística o sintetizada del contenido adquirido (Cassany, 2006; Serrano, 2014).

Contrario a lo anterior, el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) busca en sus planes y programas potenciar y desarrollar las habilidades expuestas anteriormente en los estudiantes secundarios; no obstante, los resultados obtenidos no han sido los

esperados, lo cual se ve reflejado en los resultados de la prueba internacional PISA del año 2018: En esta, Chile se encuentra bajo el promedio de la OCDE, posicionándose en el nivel 2, mismo nivel obtenido en el año 2009. Errázuriz y Fuentes señalan que en este nivel “los estudiantes son capaces de identificar información explícita, discriminar acerca de ella, relacionar ideas, realizar inferencias simples, establecer relaciones lógicas al interior de un párrafo y no de un texto. Sin embargo, no son capaces de combinar fragmentos de información, inferir la idea principal del texto, evaluar críticamente, formular hipótesis, lograr una profunda comprensión en textos largos y complejos y establecer patrones en textos discontinuos” (2012, p. 289).

Esta transición, desde la etapa escolar a la universitaria, requiere que las y los estudiantes autogestionen su aprendizaje a partir de investigaciones e iniciativas propias, de manera que puedan crear ideas y argumentos provenientes de un decir el conocimiento a una transformación del contenido a un nivel epistémico, reflejándose el resultado anteriormente en sus exámenes, informes y/o proyectos de investigación (Cassany, 2006; Serrano, 2014).

En el caso de los y las estudiantes de pedagogía, generar un pensamiento crítico se vuelve aún más relevante, porque son ellos los que forman a niños, niñas y adolescentes, por eso desarrollar las habilidades comunicativas escritas les permitirá una interacción pedagógica efectiva con sus futuros estudiantes, y así facilitarles el desarrollo de una escritura académica (Errázuriz y Fuentes, 2012).

El siguiente trabajo de investigación tiene como propósito describir el desarrollo de las competencias escritas de 88 estudiantes universitarios que cursan su primer año de formación docente en el año 2019 dentro de una universidad chilena, identificando en qué dimensiones y en qué medidas evolucionan, y de qué manera sus avances se relacionan con la perspectiva de los estudiantes sobre su escritura.

A continuación, se revisan brevemente los principales conceptos, investigaciones y autores que abordan el tema de la escritura, su desarrollo y evolución en el tiempo.

1.1 Antecedentes

La concepción de la escritura como un proceso cognitivo importante se viene gestando desde hace unas décadas, siendo abordado como tal por diversos autores, entre ellos Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), Wells (1990).

Flower y Hayes (1980) plantean que la escritura se compone de momentos recursivos no lineales, que pueden superponerse, alternarse y repetirse. Esto quiere decir que es un proceso que puede ir cambiando o modificándose en el transcurso de construcción textual, permitiendo que un escritor experto realice una reflexión constante de sus conocimientos para lograr los objetivos de escritura planteados.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987) reconocen dos modelos de escritura: “decir el conocimiento”, y otro que sugiere “transformar el conocimiento”. El primero es más una reproducción del conocimiento del autor, por lo que se desarrolla como un proceso más natural y cotidiano, mientras que el segundo, ocurre a un nivel cognitivo mayor, puesto que requiere de habilidades complejas para reflexionar en torno al conocimiento adquirido, para luego reestructurarlo y transformarlo.

Según Bereiter y Scardamalia (1987), dependiendo a qué modelo de escritura pueden acceder los escritores y las escritoras, pueden ser catalogados como novatos o expertos. Los escritores novatos, debido a su experiencia, son usuarios del “decir el conocimiento” ya que implica un proceso cognitivo más natural y replicativo, y, por otra parte, los expertos acceden a la combinación, discusión y reflexión de conocimientos, lo que implica una tarea cognitiva mayor. El “transformar el conocimiento” puede incluir el “decir el conocimiento” pero no así al revés.

Por otro lado, Wells (1990) propuso cuatro niveles de escritura: el ejecutivo, el funcional, instrumental, y el cuarto, el más desarrollado, es el nivel epistémico. Al igual que Bereiter y Scardamalia, indica que el nivel más alto puede abarcar los otros tres, más no al revés. Wells se refiere al nivel epistémico de la escritura como la capacidad de transformar el conocimiento a través de un diálogo con el pensamiento, concibiendo el dominio de lo escrito como una forma de pensar y de desarrollar el conocimiento.

Por su parte, el Grupo Didactext (2003) promueve y desarrolla una propuesta para el proceso de la escritura que coloca foco en la importancia de los elementos cognitivos que la componen y su relación con factores de tipos sociales y culturales.

En su propuesta didáctica se rescatan principalmente elementos de los modelos de Bereiter y Scardamalia (1977), Flower y Hayes (1980) y Hayes (1996). El grupo Didactext propone una serie de modificaciones a estos modelos con el fin de explicitar procesos cognitivos y estrategias o mecanismos que interfieren en la escritura dentro de una dimensión cultural. También se requiere confeccionar posibles respuestas a las situaciones o problemáticas que puedan darse al momento de surgir interacciones entre las necesidades y aquellas propuestas didácticas específicas a realizar. Lo anterior se plasma en un diagrama para representar cómo se comprenden dichos factores y aquellas dimensiones que van a intervenir al momento de gestar un texto escrito.

1.1.2 El impacto de la Alfabetización Académica

Navarro (2018), a partir de la importancia de la función epistémica del lenguaje mencionada anteriormente, establece una relación con el concepto de alfabetización académica. La complejidad de este concepto radica en la diversidad de sus funciones, puesto que son interdependientes y ocurren simultáneamente en el nivel cognitivo del estudiante, relacionándose así con la función epistémica. Por ende, se hace necesario un proceso de alfabetización consciente, integrado en la malla curricular.

Según una revisión de Castelló (2014), la alfabetización académica como concepto nace en la línea anglosajona, dentro del contexto universitario, específicamente en el Reino Unido, donde aparece en su primera forma como el Movimiento Academic Literacies, hacia finales del siglo XX producto de dos movimientos de la escritura, y en base al trabajo de Britton (1970) y aportaciones de Hounsell (1984), posicionándolo como actor principal en la elaboración y definición del concepto así como en respectivas investigaciones. Tanto el Reino Unido como Estados Unidos fueron países que, con sus aportes sobre la enseñanza de la escritura y su influencia en la evolución de las investigaciones, lograron expandir esta idea internacionalmente.

A partir del movimiento ya mencionado, aparece el término Literacy, el cual según Carlino (2013) es un concepto que se extiende a todos los niveles educativos y hace referencia a la formación de manera continua, tanto de la escritura como lectura. Este proceso de alfabetización transforma a los sujetos en letrados, capaces de hacer uso de las propias habilidades discursivas de una manera efectiva en cuanto a las exigencias que presentan los contextos en los que el individuo participa y se desenvuelve activamente, contribuyendo al desarrollo de su comunidad.

El concepto de alfabetización académica aparece por primera vez en español a partir de una traducción de Carlino (2002), y en el año 2005 se refiere a este como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.6). En esta definición se plantea que es una forma, tanto del lenguaje como del pensamiento, propia de la educación superior, contraponiéndose a la noción de que el aprendizaje de la escritura y lectura finalizan en la etapa escolar, o en algún momento, sino que está en un constante desarrollo.

Por otro lado, la importancia de la alfabetización académica recae en que permite al estudiante de educación superior conocer y desarrollar un pensamiento científico acorde a su campo de estudio, además de formar parte de la comunidad profesional, destacando que el escribir y leer no son iguales en todos los ámbitos, sino que depende del área en el que se desenvuelve el individuo. Específicamente, hace evidente que la alfabetización académica no es una propuesta para arreglar o solucionar la mala formación con la que llegan los estudiantes universitarios, es una herramienta para acceder a un contexto académico (Carlino, 2005).

Navarro (2018), por su parte, se refiere a la alfabetización académica como “proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional” (p 28.). En otras palabras, es un proceso que busca que el sujeto se integre a una cultura

disciplinar que, si bien no se limita solo a los aspectos lingüísticos, estos deben estar presentes.

1.1.2.1 Alfabetización académica en universidades anglosajonas

Carlino (2003), en relación a la alfabetización académica en universidades anglosajonas (Canadá, Estados Unidos y Australia) expone que estas instituciones consideran la alfabetización académica dentro del currículum en la educación superior. Esto quiere decir que existen materias, programas y sistemas orientados específicamente a mejorar y desarrollar de manera exponencial este tema dentro de la malla curricular. Lo anterior nace desde la visión de la interpretación y producción de textos como algo fundamental, además de ser un requisito mínimo en sus estudiantes para desenvolverse adecuadamente en el contexto educacional y de facilitar el acceso a comunidades especializadas en aspectos profesionales y/o científicos.

Carlino (2003) señala tres aspectos principales en los que las universidades anglosajonas focalizan la importancia de desarrollar la alfabetización académica: En primer lugar, destacan que la lectura y escritura son necesarias para construir un pensamiento crítico dentro de los marcos de cada disciplina; en segundo lugar, que al momento de ingresar a la cultura escrita se debe exigir dominar la prácticas discursivas y por último, que la producción e interpretación de textos especializados requieren de un proceso para generar las capacidades cognitivas necesarias al realizar esta tarea, debido a que estas no se generan de manera automática.

Es por los tres aspectos anteriores que, según la autora, estas universidades implementan tanto sistemas y formas novedosas para abordar las asignaturas referidas a la alfabetización académica, como actividades donde se acompaña al estudiante. Lo anterior puede darse en cursos específicos al inicio del año académico, por ejemplo, talleres de nivelación que otorguen herramientas comunicativas a los futuros profesionales, y, al mismo tiempo, forme personas autodidactas, es decir, deseosos de continuar construyendo su aprendizaje de manera autónoma posterior a la finalización de sus estudios.

En la opinión de Carlino (2003), las dificultades en la escritura y lectura deberían ser asumidos por las instituciones y no por el estudiantado, debido a que estas plantean desafíos discursivos propios; por lo tanto, es responsabilidad de las universidades y de cada área disciplinar entregarles las herramientas y los medios necesarios a sus alumnos para poder afrontarlos.

1.1.3 Una mirada hacia los géneros discursivos.

Camps y Castelló (2013) se refieren al concepto de géneros discursivos como una actividad social, oral o escrita, que responde a todos los usos posibles del lenguaje, por lo que la producción da respuesta individualmente a las diversas actividades humanas, y como los ámbitos en los que el individuo se desenvuelve son diversos, los discursos también lo serán. Sin embargo, los autores destacan que los recursos que se utilizan al momento de crear un texto, junto con la estructura y el cómo están compuestos, son características que inevitablemente unirán y clasificarán los discursos.

Parodi (2009) pone énfasis en el aspecto socio cognitivo de este concepto mencionando tres dimensiones desde las que pueden ser analizados los géneros discursivos: la dimensión social, lingüística, y cognitiva, existiendo una relación entre ellas. El autor propone una definición más integral del concepto, donde la dimensión lingüística actúa como nexo entre la social y la cognitiva, siendo ninguna de estas más importante que la otra.

Dentro de esta misma línea de los géneros discursivos, aparece el concepto de discurso académico, el cual según Hall y López (2011) hace referencia a producciones orales o escritas realizadas en un contexto de enseñanza-aprendizaje que pueden involucrar tanto a docentes y estudiantes como a investigadores. Ejemplos de estas producciones son ensayos, informes, pruebas de desarrollo, tesinas, bitácoras, planificaciones, entre otros, que se realizan en el contexto académico.

Por su parte, Camps y Castelló (2013) señalan que uno de los focos a tratar dentro del discurso académico es la escritura académica, la cual es entendida comúnmente

como todas las prácticas escritas que se producen en el contexto académico. Sin embargo, no todos los escritos tienen la misma finalidad, puesto que algunos son producidos para ser leídos fuera del contexto universitario, o bien, al interior, pero con metas académicas o profesionales. Por lo tanto, si bien la escritura académica hace referencia a los escritos producidos en este contexto, no necesariamente comparten la misma finalidad ni son escritos que se desenvuelven en un solo contexto.

1.1.4 Texto argumentativo en el contexto académico

Álvarez (1996) se refiere a la argumentación como un discurso cuya finalidad es convencer o persuadir de alguna idea o de realizar cierta acción, incluso de reforzar concepciones ya existentes en él.

A partir de una revisión de Errázuriz (2012), se desprende que el discurso argumentativo es muy frecuente en el ámbito académico, pues los estudiantes desde el inicio de su vida universitaria deben fundamentar sus opiniones y comprender el discurso razonado de otros (Brockriede, 1993; Toulmin, 1993; Vignaux, 1986). Por otra parte, Camps y Dolz (1995) mencionan que la enseñanza de la argumentación es una necesidad para crear una sociedad con una capacidad crítica y de diálogo, señalando que es de gran relevancia pasar por una ruta de actividades que orienten a la construcción del texto argumentativo a partir de cuatro criterios. El primero de ellos es la motivación por la producción de texto argumentativo; el segundo, la aceptación que este tiene por parte del receptor; le sigue poseer recursos argumentativos que nos ayuden a potenciar el estudio; y, por último, la posibilidad de una intervención didáctica.

Por lo tanto, el texto argumentativo está directamente relacionado con el contexto académico. Este tipo de texto está ligado no solo a la investigación, sino que es un recurso fundamental para desarrollar habilidades y competencias académicas necesarias para los futuros profesionales, imprescindibles para desenvolverse tanto dentro del mismo contexto universitario, como el laboral (Sampson y Clark, 2008; Sandoval y Reiser, 2004).

1.1.5 La escritura en estudiantes universitarios

A partir de la revisión de diversas mallas curriculares, Parodi (2007) hace referencia a la escasez de asignaturas enfocadas en enseñar la escritura académica en la educación superior, refiriéndose a que esta área no ha encontrado caminos efectivos en Chile en comparación con la situación de Norteamérica y de Europa. También señala que las universidades chilenas concentran sus estudios en el currículum netamente de la carrera, dejando espacios vacíos en cuanto a la lectura y escritura del discurso especializado.

Avilán (2003) menciona que los estudiantes universitarios son escritores inexpertos, ya que al momento de construir un texto no siguen el conducto evaluativo, no hacen borradores previos a la composición del texto escrito, se frustran y abandonan el proceso porque consideran que no lo saben hacer y les resulta más fácil abandonar la práctica que adoptarla. También menciona que los estudiantes no hacen un subproceso de revisión y que pocos planifican el contenido antes de la redacción y producción de textos. Es por eso que del modelo de Flower y Hayes (1996) recalca que los estudiantes no han sido capaces de reconocer la importancia del orden al momento de expresarse en un escrito, por lo que el profesor debe realizar un seguimiento en el proceso de escritura del estudiante.

Arriagada, Contreras, Errázuriz y López (2015) identifican que alumnos novatos de pedagogía de una universidad chilena, presentan dificultades al momento de producir un ensayo, principalmente en tres dimensiones: ortografía, donde la media del puntaje obtenido fue de 1.18 de un total de 4 puntos; de contraargumento que igualmente alcanzó 1.18 puntos; mientras que el uso de fuentes e intertextualidad obtuvo un promedio de 1.57 puntos. En esta última dimensión se plantea que los estudiantes no utilizan referencias de otros autores producto del miedo que les provoca no saber citar correctamente o por no manejar más ideas que las producidas débilmente por ellos mismos.

Por otro lado, un estudio de Núñez y Schnitzler (en revisión) en la que se aplicó una prueba de escritura a estudiantes de pedagogía que ingresaron el año 2019 a su primer año en una universidad de Santiago de Chile evidencia una deficiencia en cuanto al desarrollo de habilidades y competencias escritas, asociadas a la argumentación y pensamiento crítico. Según la rúbrica utilizada para evaluar los escritos de los estudiantes, referente a una situación pedagógica, ninguno logra alcanzar el 100% total del puntaje que se encontraba a un 70% de exigencia, y solo el 22,26% del alumnado obtiene el puntaje de corte o más.

En cuanto al Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico, confeccionado para la investigación anteriormente mencionada, las dimensiones con más bajo desempeño son: primero, la inferencia de resolución, en la que los sujetos debían presentar una o más soluciones atingentes de acuerdo a la problemática planteada en la evaluación, evidenciando el uso del pensamiento crítico, sólo el 29,8% de la muestra logró alcanzar la exigencia requerida; segundo, la identificación de objeciones, en la cual el 30,1% logra el 70% o más; tercero, en la relación argumentativa, en esta debían elaborar argumentos consistentes y coherentes entre sí, el 33,9% son los estudiantes que logran alcanzar el puntaje de corte en esta dimensión. Además, en el Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales el ítem de ortografía literal, puntual y acentual es el menos logrado con un promedio de 1,30 de un total de 4 puntos.

Navarro (2018), a partir de los escritos de Lillis (2001) y Schleppegrell (2004), expone la existencia de estudiantes favorecidos que han logrado adquirir en alguna medida las formas de escritura y comunicación que son valoradas en los contextos formales de educación. Estas, según los autores mencionados, no son enseñadas ni parte del currículum. En consecuencia, al llegar a la educación superior estos estudiantes son aún más favorecidos por las instituciones.

Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes universitarios al provenir de realidades escolares diversas, respecto a su desarrollo en habilidades y conocimientos, generan un desbalance importante al momento de iniciar un proceso educativo superior,

siendo privilegiados aquellos estudiantes que demuestran un nivel adecuado en su escritura académica.

Bazerman (2014) resume en las siguientes palabras lo abordado anteriormente, respecto a la situación que enfrentan los/as estudiantes al ingresar al contexto universitario:

“Escribir en la universidad es un trabajo duro. Como estudiante, debes lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto tu pensamiento como la evidencia propia de tu disciplina. Al mismo tiempo, debes estar consciente de las diversas teorías y perspectivas presentes en libros y artículos leídos, de modo de poder evaluar y elegir entre esas ideas para desarrollar las tuyas. Es probable que, en tu vida escolar previa, vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos, para demostrar que habías aprendido y que podía transmitir de forma adecuada la información adquirida, usando la lengua correctamente. Sin embargo, ahora te están pidiendo algo más. Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales; pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios” (Bazerman, 2014, p.11).

1.2 Formulación del problema

A partir de la revisión anterior de escritos, autores como Parodi (2007), Errázuriz y Fuentes (2012), Navarro (2018), Núñez y Schnitzler (en revisión), se puede observar que los estudiantes llegan al contexto universitario con un bajo rendimiento en las habilidades de escritura académica, lo que afecta el desarrollo del pensamiento crítico y, por tanto, la adquisición y creación de conocimiento en la formación académica.

Debido a lo anterior, surge el interés por conocer las principales dificultades y fortalezas con las que ingresan los estudiantes de educación respecto de su escritura académica argumentativa y si en el transcurso de su primer año universitario logran

avanzar en el desarrollo de esta habilidad, en qué medida lo hacen, y en qué aspectos específicos lo realizan.

Con este objetivo, esta investigación se enfoca en torno a 88 estudiantes que cursan carreras de educación en variadas especialidades de una universidad de Santiago de Chile que ingresaron a su primer año universitario en el año 2019, queriendo responder en qué medida y en qué dimensiones los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas escritas durante el primer año de formación académica y cómo se relacionan estos resultados con la percepción de los estudiantes sobre su propia escritura.

1.3 Justificación del problema de investigación

Como se ha mencionado, entender y desarrollar la escritura como proceso cognitivo complejo es esencial para enfrentar el contexto universitario y desarrollarse como profesional.

La educación superior significa para el estudiante un cambio académico importante. La universidad busca que sus estudiantes alcancen un nivel avanzado en el desarrollo de sus trabajos escritos, apelando a potenciar el pensamiento crítico; observando frecuentemente un aumento en la exigencia de esta habilidad durante los años académicos de una especialidad. Si el estudiante no logra desarrollar su escritura académica argumentativa al inicio de su formación docente, esto puede entorpecer y/o perjudicar su desenvolvimiento tanto en sus ramos universitarios como en un futuro desempeño profesional y laboral.

Dentro de este contexto, la investigación que se expone busca poder describir la situación de los estudiantes respecto a su escritura académica, el avance que presenta durante un primer año de formación docente y la perspectiva que poseen sobre su propia escritura. El propósito es tomar conocimiento y conciencia sobre los resultados que deja el proceso académico en primer año de formación y de ser estos favorables, evidenciar cuáles son las dimensiones que logran mejorar. Los resultados podrían ser un aporte en

futuras investigaciones sobre este tema, especialmente para el proceso de planificación de las asignaturas ligadas a la escritura en las universidades.

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general:

Describir el desarrollo de la escritura académica argumentativa de los estudiantes de una carrera de educación en su primer año de formación docente.

Objetivos específicos:

1. Determinar el nivel de avance de las y los estudiantes en cuanto a su escritura académica, durante la etapa inicial de su formación docente.
2. Identificar las principales dimensiones en las que los/as alumno/as mejoran sus habilidades comunicativas escritas y en las que no lo hacen.
3. Relacionar la percepción de el/a estudiante sobre su propia escritura con los resultados de los objetivos específicos 1 y 2.

2. METODOLOGÍA

Las preguntas que se plantean en este estudio son:

- ¿En qué medida y en qué dimensiones los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas escritas durante el primer año de formación académica?
- ¿Cómo se relacionan estos resultados con la percepción de los estudiantes sobre su propia escritura?

La metodología de investigación es de tipo cuantitativo, para lo cual se utilizó la recolección de datos numéricos, con el fin de establecer un comportamiento general, en base a la categorización y tabulación de los resultados de las evaluaciones rendidas por los estudiantes y una autoevaluación como lista de cotejo para conocer la perspectiva de ellos sobre su propia escritura.

El alcance de este estudio es de carácter descriptivo, pues se desea plasmar los resultados de un proceso educativo ligado a la escritura académica por el cual deben

pasar los estudiantes de primer año de una universidad de Santiago de Chile, a través del análisis de datos, describiendo los resultados, sin intentar explicarlos ni realizar una intervención pedagógica. Con este propósito se describen tanto los resultados obtenidos en una prueba de diagnóstico realizada por la universidad a principio del año de ingreso, una segunda aplicada a finales de ese mismo año y una autoevaluación.

Para esto, la población abarcada en este documento son los estudiantes de diversas carreras de educación que cursan su primer año universitario, tomando una muestra de 88 estudiantes de una universidad chilena, la que posee dentro de su malla curricular una asignatura enfocada en potenciar las habilidades comunicativas escritas de los estudiantes, la que además realiza dos evaluaciones diagnósticas, al inicio y al finalizar el primer año de formación docente.

La selección de la muestra se lleva a cabo considerando a los estudiantes que finalizaron la asignatura ya mencionada, rindiendo las dos evaluaciones realizadas por esta, además de firmar el consentimiento informado para utilizar sus datos.

2.1 Instrumentos

En el proceso de investigación se recogieron los datos de 3 instrumentos diferentes: 2 evaluaciones (una a principio y otra a fin de año) y una lista de cotejo para una autoevaluación. La primera evaluación fue aplicada por la universidad como parte de una asignatura enfocada a las habilidades comunicativas escritas; la segunda, al igual que la autoevaluación, es parte de una investigación realizada por Núñez y Schnitzler (2019) la que se llevó a cabo en esa institución.

1. Evaluación diagnóstica principio de año: el estudiante contó con 60 minutos para crear un texto argumentativo donde expuso su punto de vista en base a la lectura de una carta al director.
2. Evaluación segunda etapa, fin de año: El/a estudiante a partir del análisis y reflexión sobre un caso pedagógico redactó un texto argumentativo planteando su punto de vista sobre la situación presentada.

3. Lista de cotejo autoevaluación: A partir de una lista de cotejo el/a estudiante evaluó su texto, revisando y plasmando su visión sobre su escritura. (Anexo 1)

2.2 Aspectos éticos

Se declara en este apartado resguardar y mantener la confidencialidad de los estudiantes respecto a su identidad, para ello a cada estudiante se le asignó un determinado código con el fin de identificarlos.

Además, se cuenta con la autorización de los estudiantes que participaron del proceso, para el uso de los datos obtenidos por los instrumentos con fines investigativos (Anexo 3).

2.3 Plan de análisis

El análisis de los datos obtenidos por los diferentes instrumentos se efectuó de la siguiente manera:

1. A cada estudiante se le identificó con un código.
2. Los resultados de ambas evaluaciones fueron sometidos a una planilla Excel donde se cuantifican los puntajes obtenidos en cada dimensión de la rúbrica de evaluación de cada prueba, comparando los resultados y observando cómo fluctúan entre sí.
3. De esta misma forma se procede con la autoevaluación para analizar los resultados de ambas pruebas junto con la visión que tienen las y los estudiantes de su propia escritura y así conocer si existe una conciencia ligada a la reflexión pedagógica sobre sí mismos y si esto coincide con los resultados anteriores.

3. RESULTADOS.

En este apartado se exponen los resultados recogidos por los diferentes instrumentos, a los cuales nos referiremos como:

P.1 a la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del año 2019

P.2 a la segunda evaluación realizada a finales de año

Autoevaluación para la lista de cotejo, donde ellos evalúan su propia escritura.

Los tres instrumentos anteriores fueron actualizados a una escala de un 60% de exigencia, además comparten los mismos indicadores de evaluación a los cuales nos referiremos como Dimensiones; las que se describen de acuerdo a lo que debe presentar el texto para obtener los 4 ptos:

D.I -Identificación del problema según caso: El problema se identifica y desarrolla adecuada, sistemática y explícitamente según datos relevantes para su resolución y contexto (tópico general, tópico específico y propósito argumentativo)

D.II -Planteamiento de tesis (Punto de vista): Se presenta la opinión del que escribe y desde dónde lo realiza (profesor, alumno, administrativo, sociedad, ...) de manera explícita y precisa, utilizando marcas discursivas adecuadas para destacarla.

D.III -Relación Argumentativa: Se articula la tesis con los argumentos de manera consistente y sistemática, se presentan los argumentos con claridad y se explicita una relación coherente entre los argumentos.

D.IV -Identificación de objecione(s): Se presentan objeciones posibles y posiciones rivales, y sistemáticamente se provee respuestas convincentes a estas, fortaleciendo los argumentos, ya sea ampliándolos, restringiéndolos o especificándolos.

D.V -Valoración: Se enuncian sistemáticamente juicios de valor atinentes al desarrollo del problema y su resolución a través de marcas de valoración.

D.VI -Inferencia de resolución: Se presenta una o más soluciones viables a la problemática presentada de manera crítica y concisa, derivándose del desarrollo argumentativo y con sugerencias atinentes.

D.VII -Análisis sistémico: Se integran sistemáticamente varias perspectivas o actores de la problemática planteada, más allá del punto de vista individual, mostrándose una visión panorámica del problema.

3.1 Resultados según evaluaciones aplicadas durante el año

Para relacionar y responder las preguntas de esta investigación en conjunto con los objetivos, en este apartado se presentan los datos obtenidos por los instrumentos aplicados durante el año 2019 a los estudiantes de educación, abordando en primera instancia la pregunta N°1 que surgió en esta investigación:

1.- ¿En qué medida y en qué dimensiones los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas escritas durante el primer año de formación académica? y sus objetivos correspondientes:

- Determinar el nivel de avance de las y los estudiantes en cuanto a su escritura académica, durante la etapa inicial de su formación docente.
- Identificar las principales dimensiones en las que los/as alumno/as mejoran sus habilidades comunicativas escritas y en las que no lo hacen.

En cuanto al nivel de avance de los estudiantes en su escritura, en la primera prueba el promedio del porcentaje alcanzado por el alumnado fue de un 56%, mientras que en la segunda evaluación fue de 59%, evidenciando un aumento del 3%. Considerando que el porcentaje de aprobación para esta investigación es 60%, en ambas pruebas el promedio es bajo, siendo no aprobatorio; no obstante, estos datos generales no logran visibilizar las fluctuaciones de la muestra, los que se detallan a continuación en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1 Cantidad de estudiantes según puntaje obtenido en prueba 1 y 2

Puntaje	Porcentaje	Nota	CANT. ESTUDIANTES	
			P.1	P.2
28	100%	7.0	0	1
27	96%	6.7	1	3
26	93%	6.5	2	1
25	89%	6.2	1	0
24	86%	5.9	0	5
23	82%	5.7	3	5
22	79%	5.4	4	3
21	75%	5.1	3	7
20	71%	4.9	6	5
19	68%	4.6	2	5
18	64%	4.3	5	2
17	61%	4.1	3	9
16	57%	3.9	12	7
15	54%	3.7	11	4
14	50%	3.5	11	4
13	46%	3.3	5	4
12	43%	3.1	6	3
11	39%	3.0	3	4
10	36%	2.8	2	4
9	32%	2.6	2	4
8	29%	2.4	3	5
7	25%	2.3	1	1
6	21%	2.1	0	1
5	18%	1.9	0	0
4	14%	1.7	1	1
3	11%	1.5	1	0
2	7%	1.4	0	0
1	4%	1.2	0	0

Nota. La línea roja separa a los estudiantes que obtuvieron resultados por sobre el porcentaje de aprobación y bajo este.

De los datos obtenidos y tabulados en la tabla anterior, se puede observar que en la primera prueba la moda se encontraba en los 16 puntos, siendo su nota un 3.9, no logrando el puntaje de corte, mientras que en la segunda evaluación la moda cambia a los 17 puntos, correspondiente a un 4.1 (nota aprobatoria). De igual forma, los alumnos que en la primera prueba obtuvieron notas aprobatorias fueron 30 de un total de 88, y en la segunda evaluación aumentaron a 46. Así mismo, las notas reprobatorias tuvieron una disminución entre ambas evaluaciones, de 58 estudiantes en P.1 se redujeron a 42 en P.2, subiendo así las notas a aprobatorias de 16 estudiantes.

En resumen, los discentes ingresan con un nivel bajo de escritura, además se ve un avance mínimo en cuanto al promedio general de la muestra, lo que es preocupante considerando la cantidad de estudiantes y variedad de carreras abordadas. Sin embargo, se logra una distribución más homogénea en cuanto a la cantidad de sujetos por puntaje de logro, los números ya no están concentrados bajo el 60%, lo que quiere decir que efectivamente hubo cambios y avances durante el año, falta por averiguar dónde se efectuaron estos movimientos, y en qué dimensiones o ámbitos de la escritura.

Tabla 2 Panorama de estudiantes según dimensiones y su puntaje total

	D. I	D.II	D.III	D.IV	D.V	D.VI	D.VII	PTJE TOTAL
CANTIDAD QUE MEJORA	33	44	47	4	40	53	46	50
CANTIDAD QUE MANTIENE	24	21	20	19	27	14	20	5
CANTIDAD QUE DISMINUYE	31	23	21	65	21	21	22	33

Nota. La tabla muestra la cantidad de estudiantes que mejoran, mantienen o disminuyen sus puntajes en cada dimensión evaluada y en su puntaje total.

En relación al segundo objetivo de la investigación “identificar las principales dimensiones en las que los/as alumno/as mejoran sus habilidades comunicativas escritas y en las que no lo hacen”, se puede observar lo siguiente:

La tabla 2, muestra que en 6 de las 7 dimensiones la cantidad de estudiantes que mejora es mayor a la que mantiene y disminuye su puntaje, si comparamos los que suben con la sumatoria de quienes mantienen y bajan, se puede apreciar la cercanía entre sí, por lo tanto, se podría decir que aun teniendo una cantidad considerable de discentes que mejoran su puntaje, los que no lo hacen son también una cantidad preocupante.

La dimensión inferencia de resolución (VI) en la cual los estudiantes son capaces de sugerir una o más soluciones adecuadas al problema pedagógico que se les proporcionó, presentó un mayor incremento. Se puede inferir que, a un año de haber ingresado a la carrera docente, hay un desarrollo en cuanto al pensamiento pedagógico,

siendo más capaces de presentar soluciones a los posibles escenarios que podrían enfrentar en su quehacer docente.

Por otro lado, la dimensión IV, relacionada con la identificación de objeciones o contraargumentos, un grupo de 65 estudiantes, correspondiente a un 74% de la muestra, disminuye su puntaje y solo 4 logran mejorar, esto significa que más de la mitad visibiliza una disminución en cuanto al manejo de esta habilidad.

Es importante señalar que, el uso de la contra-argumentación da solidez a los textos argumentativos, ya que refleja no solo la preparación del escritor frente a la posible aparición de objeciones a sus puntos de vista, sino que también, al refutarlas exitosamente el escritor le entrega más peso a su tesis (Belandria y Ramírez, 2014), lo que implica un desarrollo cognitivo complejo, puesto que el emisor debe cuestionar sus propios argumentos, modificando su pensamiento constantemente para buscar las razones que mejor lo respalden, lo que explicaría el por qué se vuelve la dimensión más compleja para los y las estudiantes.

Esto se encuentra evidenciado también por numerosas investigaciones realizadas en diferentes centros de educación universitaria, por lo que se puede suponer que es una falencia transversal, a pesar de que los estudiantes se sometieron a formaciones o talleres para avanzar en su escritura, la contraargumentación siguió siendo el punto de tope (Arriagada, Contreras, Errázuriz y López, 2015; Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat, 2015; Aguirre, 2016).

Se puede implementar un plan de estrategias y seguimiento para brindar apoyo hacia los estudiantes, enfocándose en las dimensiones más afectadas, y los alumnos que no presentan un avance. Como plantea Avilán (2003), el proceso didáctico en la enseñanza de la escritura tiene que abordar varios aspectos para ser efectivo; entre ellos, las características y formas de aprendizaje de cada uno, junto con la práctica continua y supervisada al momento de escribir, ya que este proceso requiere ser analizado, revisado y también discutido entre docentes de todos los niveles de educación, pero

especialmente en docentes de nivel superior pues la escritura no solo es un proceso cognitivo, sino que un foco de la didáctica del lenguaje.

La didáctica utilizada por docentes universitarios para enseñar la escritura académica en estudiantes de educación podría traer repercusiones en su rol profesional, debido a que esta se vuelve un referente en cuanto a la forma que ellos fueron preparados para enseñar a sus futuros alumnos (Errázuriz y Fuentes, 2012)

Los datos entregados por la tabla 2 nos dicen que, 50 estudiantes, equivalente a un 57%, logran subir su puntaje total, 5 (6%) lo mantienen y 33 (38%) lo disminuye. Por lo tanto, desde ese punto de vista, más de la mitad de los estudiantes logra mejorar, pero esto no significa que hayan logrado superar el puntaje de corte, o los que disminuyeron hayan bajado de este. Es por este motivo que en la tabla 3 se divide a los estudiantes por rangos para visibilizar la cantidad de estudiantes por sector y su comportamiento, identificando aquellas categorías donde se concentra el mayor número de alumnos.

Tabla 3. Comparativa según estado de avance de estudiantes

		ESTUDIANTES						COMPARATIVA DE AVANCE SEGÚN PTJE P.1								
		P1		P2		Diferencia		Estado	Puntaje total	D. I	D. II	D. III	D. IV	D. V	D. VI	D. VII
		N°	%	N°	%	N°	%									
SOBRE 60%	Rango 1 81% - 100%	7	8%	15	17%	8	9%	SUBE			1		1	2	2	
								MANTIENE	4	4	2		3	1		
								DISMINUYE	3	3	4	7	3	4	5	
	Rango 2 61% - 80%	23	26%	31	35%	8	9%	SUBE	4				1	6	10	4
								MANTIENE	3	5	2	7	6	7	4	9
								DISMINUYE	16	15	12	8	16	10	9	19
BAJO 60%	Rango 3 21% - 60%	56	64%	41	47%	-15	-17%	SUBE	44	28	34	36	3	31	39	38
								MANTIENE	2	15	14	11	11	17	9	11
								DISMINUYE	10	13	8	9	42	8	8	7
	Rango 4 1% - 20%	2	2%	1	1%	-1	-1%	SUBE	2	2	1	2		2	2	2
								MANTIENE					1			
								DISMINUYE					2			

Nota. Los estudiantes están divididos en 2 grupos, los que obtuvieron puntajes sobre el 60% y bajo él, los cuales son subdivididos por rangos, donde el rango 1 representa a los puntajes más altos. Luego, por rango, de acuerdo a la cantidad de estudiantes de P.1, se observa si su puntaje total subió, se mantuvo o disminuyó, así mismo con las dimensiones.

Para el análisis de esta tabla hay que comprender que en el indicador “diferencia”, es favorable que los dos primeros rangos aumenten su número, mientras que en el 3ero y 4to disminuyan siendo números negativos, lo cual refleja un incremento en los

estudiantes que obtienen nota aprobatoria y una baja en los que no. Teniendo esto en cuenta, se puede observar que tanto el rango 1 como el 2 suben en 8 estudiantes, mientras que el rango 3 de 56 estudiantes desciende a 41, con una diferencia de 15 estudiantes menos.

Al observar la tabla, se aprecia que en P1 la mayor cantidad de estudiantes se concentra en el rango 3 con 56 (64%), seguido del rango 2 con 23 (26%) estudiantes, en la cual 16 alumnos del rango 2 han disminuido su puntaje en comparación con el rango 3, en el que 44 estudiantes han aumentado su puntaje, correspondiente a un 88% de los 50 alumnos que subieron su puntaje según la tabla 2, por lo tanto, podemos decir que el sector más favorecido en el primer año fue el 3er rango. Por otro lado, llama la atención que de los 7 estudiantes que en la primera prueba obtuvieron puntajes dentro del rango uno, su totalidad descendió el puntaje total.

Lo anterior contradice lo expuesto por Larraín et. al (2015), quienes, según su estudio, los estudiantes que más deberían verse beneficiados son aquellos que ingresan con un mayor nivel de escritura, es decir, los del rango 1 y en algunos casos del rango 2, lo que en este caso no ocurre, al ser los del 3er rango quienes logran una mayor mejoría en el primer año de formación inicial.

A pesar de la información entregada por la tabla, el que su puntaje sufra cambios no necesariamente significa que su rango se vea modificado, por eso para complementar lo anterior, la tabla 4 plasma los movimientos producidos en esas categorías.

Tabla 4 Movimiento de rango de estudiantes según comparativa de resultados

Ptje. de aprobación	Estado	CANTIDAD DE ESTUDIANTES					
		Puntaje total	Mantiene Rango	Disminuye 1 Rango	Disminuye 2 Rango	Sube 1 Rango	Sube 2 Rango
Rango 1 81% - 100%	Sube						
	Mantiene						
	Disminuye	7	2	1	4		
Rango 2 61%-80%	Sube	4				4	
	Mantiene	3	3				
	Disminuye	16	4	12			
Rango 3 21% - 60%	Sube	44	13			22	9
	Mantiene	2	2				
	Disminuye	10	9	1			
Rango 4 1% - 20%	Sube	2				1	1
	Mantiene						
	Disminuye						

Nota. La tabla separa la cantidad de estudiantes que subieron, mantuvieron, o disminuyeron su puntaje total, según si mantienen rango, bajan 1, 2, suben 1 o 2 rangos.

Movimientos según rango:

- En el rango 1 de los siete estudiantes, que mostraron una disminución en sus puntajes totales en la 2da prueba, solo dos de ellos mantuvieron su rango, mientras que uno bajo 1 rango y cuatro bajaron 2 rangos, quedando bajo el 60% de aprobación.
- En lo que respecta a los estudiantes del 2do rango, 4 se posicionan en el primero, 3 de ellos se mantienen, y de los 16 que disminuyeron, 4 se mantienen en el rango y 12 bajan uno.
- De los 44 estudiantes que en el rango 3 suben su puntaje, 31 aumentan de rango pasan de tener notas bajo 4.0 a calificaciones aprobatorias, destacando que 9 de ellos pasan a estar en el 1er rango, 2 mantienen su posición y de los 10 cuyos puntajes se vieron reducidos, 1 se vuelve parte del 4to rango.
- Finalmente, en el rango 4, de un total de 2 estudiantes, 1 sube un rango y el otro 2, donde este último de estar entre las calificaciones más bajas pasa a formar parte del grupo de 61% al 80% de logro.

A pesar de que las pruebas se rindieron con un año de diferencia, esperando un aumento significativo en el desempeño del estudiantado, más que un desarrollo en cuanto a las competencias escritas en general de la muestra, lo que se logra visualizar es un acercamiento entre los estudiantes que en un inicio se encontraban en rangos superiores con los que se encontraban en los inferiores, por ende, es posible inferir que el primer año cumple la función de nivelar las habilidades de escritura con las que provienen los sujetos de estudio.

Respecto a lo anterior, y tomándonos de la investigación de Navarro, Uribe, Lovera y Sologuren (2019), se puede relacionar el contexto del que provienen los estudiantes con los resultados de la primera evaluación, y al ir desenvolviéndose en un entorno común en la segunda prueba los resultados son más homogéneos, lo que conduce a un desempeño académico más cercano, estrechando así las brechas que existían en un inicio.

3.2 Resultados según autoevaluación del estudiantado.

El último instrumento aplicado es la autoevaluación de los estudiantes sobre su propia escritura que está ligado a la segunda pregunta y último objetivo de la investigación.

2. ¿Cómo se relacionan estos resultados con la percepción de los estudiantes sobre su propia escritura?

- Relacionar la percepción de el/a estudiante sobre su propia escritura con los resultados de los objetivos específicos 1 y 2.

La moda que enseña la tabla es de 21 puntos, el cual equivale a una nota de 5.1. El promedio de la muestra es de un 68%, superior al porcentaje obtenido P.1 y en P.2.

Tabla 5 Cantidad de estudiantes según su puntaje total en la autoevaluación

Puntaje	Porcentaje	Nota	Estudiantes
28	100%	7.0	0
27	96%	6.7	1
26	93%	6.5	1
25	89%	6.2	4
24	86%	5.9	7
23	82%	5.7	7
22	79%	5.4	9
21	75%	5.1	10
20	71%	4.9	6
19	68%	4.6	7
18	64%	4.3	6
17	61%	4.1	6
16	57%	3.9	6
15	54%	3.7	6
14	50%	3.5	4
13	46%	3.3	6
12	43%	3.1	2
11	39%	3.0	0
10	36%	2.8	0
9	32%	2.6	0
8	29%	2.4	0
7	25%	2.3	0
6	21%	2.1	0
5	18%	1.9	0
4	14%	1.7	0
3	11%	1.5	0
2	7%	1.4	0
1	4%	1.2	0

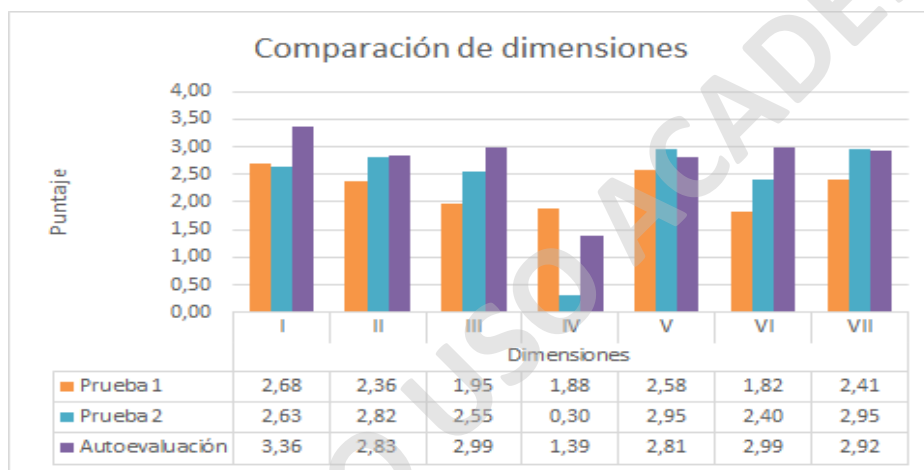
En cuanto a la relación que existe entre la percepción de los estudiantes sobre su propia escritura y la realidad de esta, podemos establecer una discordancia entre la noción de los estudiantes y los resultados obtenidos en las evaluaciones (P1 y P2). Como evidencia, 64 estudiantes evaluaron su escritura con un puntaje superior al 60% de aprobación, contrario a la realidad, donde en P1 fueron 30 estudiantes y en P2 46. Además, el promedio según su autoevaluación fue de un 68% de logro (correspondiente a un 4.6), el cual difiere del 56% alcanzado en P1 y del 59% en P2.

Tabla 6 Estado de autoevaluación relacionado a P.1 y P.2

Estado de autoevaluación	Relación con P.1	Relación con P.2
Mayor	59	50
Cercano	14	12
Menor	15	26

Nota. La tabla relaciona el puntaje dado por los estudiantes en su autoevaluación con el obtenido en P.1 y P.2. El estado mayor significa que el estudiante se calificó con un puntaje por sobre el obtenido, así mismo con el menor, mientras que en el estado cercano se dio un margen de un 4% para considerarse cercano.

Gráfico 1 Comparación de dimensiones entre P.1, P.2 y la Autoevaluación



Nota. El puntaje total por cada dimensión son 4 puntos, los datos están dados según el promedio obtenido por la muestra en cada instrumento.

Relacionando los datos proporcionados por la tabla 6, específicamente la comparación del estado de la autoevaluación con la P2, 50 estudiantes tienen una mayor apreciación de su escritura, 12 tienen una conciencia más cercana a su realidad y 26 se califican con un menor puntaje, además según el gráfico 2, donde más se acerca la percepción de los estudiantes es en las dimensiones planteamiento de tesis (II), valoración (V), Análisis sistémico (VII).

Por otro lado, el promedio de su autoevaluación según las dimensiones ronda por números cercanos entre sí, menos en la identificación de problema según caso (I) y en la identificación de objeciones (IV), donde en la primera se evalúan mucho mejor de lo que obtuvieron y para ellos es su punto mejor evaluado, al igual que en la segunda. Sin embargo, en esta última consideran es su punto más débil, coincidiendo con los resultados anteriores y con las investigaciones mencionadas anteriormente, donde el contraargumento es el punto con el más bajo en rendimiento.

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes se calificaron con un puntaje mayor al realmente obtenido, sin embargo, 14 estudiantes (un 16%) se acercaron bastante a la realidad de su escritura en la primera prueba y 12 (14%) en la segunda.

Que los estudiantes tengan una percepción más alta de su escritura podría relacionarse con su rendimiento, que ellos no tengan una noción correcta de lo que es un texto argumentativo correctamente escrito, con todos sus elementos, denotaría una falta al momento de escribir.

En un estudio de Núñez y Moreno-Núñez (2017) realizado a estudiantes universitarios de Iberoamérica, recogen sus opiniones sobre la alfabetización académica, donde más del 90% de la muestra señalan que es algo fundamental para su desarrollo, ligado a esto, más de la mitad dice que al ingresar a la universidad no presentaban ningún problema de escritura, porcentaje que baja mientras avanzan en la carrera, dándose cuenta que la universidad más que resolver los problemas de escritura, estos aumentan o surgen dentro del mismo contexto.

Si contrastamos lo dicho en la investigación anterior y los resultados arrojados por la tabla 6 podríamos decir que los estudiantes no son capaces de visualizar con claridad sus problemas de escritura, teniendo está en una alta estima, por lo que al no reconocer sus problemas se vuelve difícil resolverlos.

De aquí nace una preocupación por el fenómeno que ocurre con la dimensión I, identificación del problema, la que los y las estudiantes evalúan como su mejor área, sin

embargo, es una de las dimensiones que disminuye su puntaje desde P1 a P2, si no hay una identificación correcta del problema, ¿cómo es posible que puedan haber dimensiones con un mayor resultado? y ¿cómo se generan argumentos y soluciones a un problema que no está identificado?, podría ocurrir en este caso son capaces de identificar el problema a nivel cognitivo, más no de plantearlo correctamente en sus escritos, por lo que obtienen un puntaje menor. Cual sea la respuesta de esta interrogante, queda en manos de futuras investigaciones.

Por último, hay que tener en consideración que, si un estudiante de pedagogía no logra abordar el caso pedagógico presentado de forma adecuada y atingente, no es solo un problema de escritura, sino de pensamiento crítico y específico de la carrera, lo que deja ver la necesidad de una alfabetización académica dirigida por especialidad.

Como menciona Tamayo, Zona y Loaiza (2015), el docente debe ser un agente influyente en el proceso de enseñanza de sus estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico, mediante las prácticas pedagógicas y las didácticas. Sin embargo, según Alvarado y Cortés (2001) los profesores reconocen que se enfocan más en corregir y desarrollar los conceptos teóricos y tangibles más que en los procesos mentales.

4. DISCUSIÓN

En este último apartado, se pretende profundizar en cuanto a las observaciones y resultados obtenidos a partir de los datos de esta investigación, con el fin de contribuir en el proceso académico de los estudiantes que han presentado falencias en las habilidades comunicativas escritas y que en un futuro otros docentes en formación podrían verse enfrentados a estas, pero que con nuevas propuestas ayudarían a superar las dificultades en la escritura.

Respecto al desarrollo de las habilidades escritas durante el primer año de formación docente, es posible observar que no hay un avance significativo, ya que en términos generales solo hay un aumento del 3% en el promedio total de la muestra.

Lo anterior podría deberse a lo planteado por Jorquera, Marillanca y Loyola (2015), quienes aluden a los cambios implicados al momento de ingresar en el ambiente universitario a partir de una visión integrada desde lo académico, psicológico y emocional. Se pasa de un sistema paternalista propio del modelo escolar chileno a uno en donde el comportamiento académico dependerá exclusivamente del estudiante, en el cual deben desarrollar autonomía, estrategias y hábitos de estudios que no poseen, para poder desenvolverse en la educación superior.

Por lo tanto, se podría pensar que los cambios en este contexto afectan a los estudiantes a tal punto que su forma de estudio y disciplinariedad pueden no ser suficientes para enfrentarse a las exigencias universitarias, viéndose reflejado en el poco avance de sus resultados académicos o en el caso de algunos la disminución de este, como vimos en las tablas 3 y 4.

Además, Larraín et. al (2015) mencionan que aquellos estudiantes que ingresan con mejores habilidades comunicativas escritas a la universidad se verían mayoritariamente beneficiados manteniendo la brecha a medida que se avanza en la carrera. Sin embargo, en la presente investigación se observa lo contrario, puesto que los alumnos que se vieron más favorecidos en su primer año de formación, fueron quienes obtuvieron resultados regulares - bajos en la primera evaluación (P1). Eso nos demuestra que tener habilidades comunicativas escritas desarrolladas en la etapa escolar, a pesar de ser una ayuda, no garantiza un mejor desempeño en la universidad, sino que es la actitud del estudiante frente al contexto universitario quien adquiere un rol preponderante en este último, basándose en Tamayo et. al, (2015), quien expone que el aprendizaje depende tanto del profesor como del estudiante.

Por este motivo, las percepciones de los estudiantes juegan un papel fundamental en el desempeño universitario, como se observó en los resultados la noción que poseen sobre su propia escritura discrepa con la realidad de sus resultados, lo que podría afectar su rendimiento. Esto refleja que aún no tienen un conocimiento claro respecto a un texto argumentativo bien elaborado, careciendo de una autoevaluación crítica y consciente

para poder determinar su estado de avance. Sin embargo, estos resultados no logran vislumbrar las razones del porqué de su comportamiento, por ello, se sugiere la aplicación de un cuestionario conformado por preguntas de selección múltiple y abiertas.

Si hay algo en lo que coinciden la percepción y resultados de los estudiantes es en el contraargumento, el cual es su dimensión más descendida, un fenómeno que se replica no solamente en el campo de estudio, sino que también en otras universidades e investigaciones. Según Manzi y Flotts (2012), en otras instituciones el promedio de desempeño de los estudiantes es bueno en el texto argumentativo, pero el contraargumento solo alcanza un desempeño aceptable, apoyado por otros autores como Arriagada, Contreras, Errázuriz y López (2015) Larraín et.al, (2015) y Aguirre (2016), quienes en sus investigaciones obtuvieron los mismos resultados referentes al contraargumento. Los primeros señalan, que esto puede deberse a la poca lectura y conocimiento de otros autores por parte de los y las estudiantes, lo que reduce su accesibilidad a ideas objetoras a su punto de vista.

En relación a los contraargumentos y la fundamentación, las investigaciones evidencian que estas habilidades no logran mejorar por sí mismas en el tiempo, ya que la diferencia entre estudiantes de segundo año y primero no es significativa, por lo tanto, no es una variable que se vea afectada por el tiempo, sino que necesita de supervisión y estructuración, mientras que la argumentación se verá potenciada en base a la experiencia que irán enfrentando los estudiantes. Cabe decir que no basta solo con enseñar la estructura de la argumentación, sino con adquirir una forma de pensar ligada a esta tarea, donde ellos vayan contraponiendo ideas, dialogando en su pensamiento para formular argumentos y opiniones propias desde su conocimiento (Flower y Hayes, 1981; Larraín et. al, 2015).

Por otro lado, las dimensiones que presentan mayor desarrollo son las dimensiones de relación argumentativa, inferencia de resolución y análisis sistémico, en cambio, según la percepción de los estudiantes estos evaluaban la dimensión de identificación del problema, con el mayor puntaje. Como investigadoras al igual que el

estudiantado, consideramos que la dimensión más elevada debería ser la de identificación del problema, ya que es la base para generar un punto de vista, argumentos y soluciones a partir de los casos presentados, además, para los futuros docentes esta es una tarea a la que deberán enfrentarse cotidianamente al ejercer su profesión.

A partir de lo expuesto anteriormente, se recalca la importancia de la alfabetización académica, ya que el leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, sino que diversos además de específicos. La Alfabetización académica es un medio imprescindible en cualquier formación profesional, permite adquirir nuevos conocimientos, es el modelo a través del cual el ser humano aprende y desarrolla su capacidad en diferentes ámbitos, de acuerdo a la disciplina que se haya elegido aprender (Carlino, 2005).

Por lo tanto, aun cuando es fundamental para la formación de futuros docentes tener desarrollada la habilidad de lectoescritura, un estudio Núñez y Moreno-Núñez (2017) demuestra que más del 50% de los y las estudiantes no ha recibido una formación en la alfabetización académica, por lo que muchos se presentan a la educación superior sin tener la habilidad aprendida. Eso quiere decir, que una de las competencias más importantes y fundamentales que debe tener un docente no ha sido bien adquirida, lo que en un futuro puede afectar en las metodologías con las que les enseñará a sus futuros estudiantes.

4.1 Proyecciones y limitaciones de la investigación

Como se señaló anteriormente, para poder tener una mejor profundización de la investigación, se diseñó un cuestionario para conocer las perspectivas que tienen los estudiantes sobre su propia escritura a lo largo del año y qué actividades les ayudaron a mejorar su desempeño académico, con el fin de poder recoger esos datos y elaborar planes de apoyo para los estudiantes que mantienen un bajo rendimiento en las habilidades comunicativas escritas.

El equipo de investigación, por motivos sanitarios y de contexto pandémico no pudo aplicar el instrumento, ya que no se pudo establecer un contacto directo con los

estudiantes, ya sea presencial o virtual. Por lo cual no podemos saber si hay cambios significativos o sustanciales en las habilidades de lectoescritura de los alumnos. Es por eso, que el instrumento elaborado quedó disponible para ser utilizado en investigaciones futuras, así poder cumplir con el objetivo de este y dar respuesta a las interrogantes que quedaron pendientes.

La intención era recoger una segunda opinión de los estudiantes frente a la percepción que tienen sobre su escritura, si bien pudimos tener la recolección de datos en una primera instancia con la autoevaluación, con el instrumento elaborado por este grupo de investigación, se buscaba ahondar en una nueva mirada de los estudiantes, si bien el contexto también influyó en la realización del cuestionario, nuevas interrogantes surgieron, como el porqué de algunos comportamientos específicos en las evaluaciones, como lo fue el descenso de algunas dimensiones que presentaron principalmente los estudiantes del rango 1.

Además, se vuelve indispensable conocer de qué manera han avanzado los alumnos durante el año 2020, su segundo año de formación profesional, ya que debido a la contingencia mundial de salud han tenido que enfrentarse a una educación virtual, donde tienen herramientas computacionales que facilitan su escritura, con correctores de: ortografía, gramática, puntuación, entre otras.

4.2 Conclusiones finales

En conclusión, a partir de la recolección de datos en esta investigación y la lectura de otras enfocadas al mismo tema, podemos rescatar la importancia que tiene la adquisición de la habilidad escrita de manera transversal y longitudinal al inicio de la formación docente, ya que esta nos permite desarrollar nuestro pensamiento para formular ideas, argumentos u opiniones propias y así enfrentar las exigencias académicas que conlleva la universidad. Así mismo, teniendo en cuenta que los géneros discursivos serán tan variados como las actividades humanas que existan (Parodi, 2009), es importante el profundizar en los que son específicos de cada área disciplinar, en este caso ligado a la educación, como estudios de caso, bitácoras, diarios de campo,

portafolios, entre otros, donde deben plasmar su pensamiento crítico y desarrollar la reflexión pedagógica potenciando la competencia profesional (Jarpa y Becerra, 2019).

Además, como lo muestran las evidencias, es necesario profundizar y focalizarse en la capacidad para elaborar y expresar por escritos contraargumentos o limitaciones de los propios argumentos, considerando que tiene estrecha relación con la intertextualidad.

Si esta exigencia no se cumple debidamente con la importancia que requiere, colaborará en rendimientos académicos bajos o posibles deserciones y tal vez, conflictos de autoestima académica de los estudiantes, ya que al no estar preparados para enfrentar futuras evaluaciones genera una presión y desgaste extra a los cambios ya vividos por el ingreso a un nuevo contexto.

Así también, como menciona Avilán (2003), cuando los estudiantes al final de su carrera se les exige la elaboración de sus tesis o tesina presentan una gran dificultad al escribir. Esto pone en juego las habilidades de lectura y escritura, lo cual produce el síndrome llamado 'todo menos tesis', provocando la prolongación de la carrera y, por lo general, no la concluyen, entre otras razones por las consecuencias académicas que trae la deficiencia en la habilidad de la escritura. Por otro lado, las habilidades con las que ingresa el estudiante a la universidad, no asegura su desarrollo a lo largo del año, sino que depende de cada caso y las actitudes que este pueda tomar frente a su condición actual.

Además, es necesario señalar que el contexto pandémico que se vive actualmente en Chile y en el mundo ha obligado a realizar la mayoría de las clases de manera online, lo que dificulta el seguimiento y apoyo a la escritura de los estudiantes. Esto se debe a que tienen herramientas virtuales que pueden facilitar momentáneamente su desempeño, lo cual no refleja la realidad de sus habilidades, por lo que la retroalimentación y supervisión se ven afectadas por esta realidad.

Por último, al observar las dificultades en la elaboración del texto argumentativo, y el bajo avance que presentan los estudiantes durante su primer año en torno a estas, como equipo de investigación, concordamos con Carlino (2003), al afirmar que la institución universitaria debe hacerse cargo de las falencias de los estudiantes en el ámbito de la escritura, modificando sus ramos en base a sus necesidades, entregándoles las herramientas para poder enfrentar y superar los desafíos universitarios, y para que el desarrollo de la escritura no actúe como un filtro en el transcurso de la carrera docente.

SOLO USO ACADÉMICO

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Seura, Luis. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Logos (La Serena)*, 26(2), 181-196. **Recuperado de:** https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622016000200005&lng=es&tlng=es
- Alvarado, Maite y Marina Cortés (2001) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Volumen 1:19-23. **Recuperado de:** <https://es.scribd.com/document/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes>
- Alvarez, G. (1996) Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. *Lingüística aplicada aula virtual (Concepción)*. Capítulo VII, Pág 1. **Recuperado de:** <http://www2.udec.cl/avirtual/lap/biblio.htm>
- Avilán, A. (2003) *La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura)*. *Acción Pedagógica*, Vol. 13, N°. 1, 2004, págs. 18-30. **Recuperado de:** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971868>
- Belandria, R. y Ramirez, D. (2014) *Uso del contraargumento en los ensayos académicos argumentativos producidos por estudiantes del noveno semestre del departamento de idiomas modernos de la facultad de ciencia de la educación de la universidad de Carabobo (Tesis)* **Recuperado de:** <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1459/4509.pdf?sequence=3>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. New York: Roudledge. **Recuperado de:** <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=zdP5AQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+psychology+of+written+composition.&ots=dZVRAMvG-U&sig=4PLJFUChSfZejZ2VUCC04o8rc3o#v=onepage&q=The%20psychology%20of%20written%20composition.&f=false>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013) La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11, N°. 1, 2013 (Ejemplar dedicado a: Academic Writing) **Recuperado de:** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243793>

- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *En Aprendiendo a construir el discurso argumentativo escrito*. (pp. 51-63). Barcelona: Comunicación, lenguaje y educación.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995) Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *En Hacia una didáctica de la argumentación*. (pp. 5-8). Barcelona: Comunicación, lenguaje y educación.
- Carlino, Paula (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. ISSN: 1316-4910. **Recuperado de:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Buenos Aires: Fondo de cultura Económica* **Recuperado de** <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Cassany, D. (2006) *Taller de textos: Leer escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós. **Recuperado de** <http://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Cassany, D. y Morales, O. (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, **Recuperado de** http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=FD5FF7372675A147EA4FD7AA7B94F0D?sequence=1
- Errázuriz, M. Arriagada, L. Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles educativos*, 37(150), 76-90. **Recuperado de** http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400005&lng=es&tlng=es.
- Errázuriz, M. (2012) Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. **Recuperado de** http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007
- Errázuriz, M, y Fuentes, L. (2012) *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC*. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, N°. 25, 2012, págs. 287-313. **Recuperado de** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982914>

- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- Hall, B. y López, M. (2001) Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y lingüística*, (23), 167-192. **Recuperado de** https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112011000100010&lng=pt&nrm=iso
- Jarpa, M. y Becerra N. (2019) Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. **Recuperado de** <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jorquera, F. Marillanca, A. Loyola, K. (2015) *Salud mental e ingreso al ambiente universitario: una aproximación a los significados de estudiantes de primer año de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. **Recuperado de:** http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-1500/UCD1825_01.pdf
- Larraín, A. Freire, P. Moretti, R. Requena, M. Sabat, B. (2015) ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la educación*, (43), 201-228. **Recuperado de:** <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art07.pdf>
- Manzi, J. y Flotts, P. (2012). Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios. La experiencia UC. **Recuperado de:** http://www.mideuc.cl/presentaciones_colmee/Paulina_Flotts_Examen_Com_Escrita.pdf
- Navarro, F.(2014) Manual de escritura para carreras de humanidades. *Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras*. **Recuperado de** https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Navarro, F. (2018) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *En Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp.13-49). Porto Alegre, RS. Editorial: Fi. **Recuperado de** https://www.academia.edu/37039674/M%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_alfabetizaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica
[Las funciones de la escritura en educaci%C3%B3n superior](https://www.academia.edu/37039674/M%C3%A1s_all%C3%A1_de_la_alfabetizaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica)

- Neira, A. y Ferreira, A. (2011) Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, (24), 143-159. **Recuperado de** https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112011000200008&lng=es&nrm=iso
- Núñez Cortés, J y Moreno-Núñez, A (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, (26),44-60. ISSN: 1657-2416. **Recuperado de:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85352029004>
- Parodi, G. (2007)El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución del corpus de estudio. *Revista signos*, 40(63), 147-178. **Recuperado de** https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100008
- Parodi, G. (2009) Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-56. **Recuperado de** http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci_abstract
- Pujol, A. (2015) La alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional. *Revista Fuentes*, 0(17), 67-87. **Recuperado de** <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2317/2151>
- Sánchez, L. , González, J. y García, A. (2013) La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de estudios educativos, Colombia*, 9(1), 11-28. **Recuperado de** <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372002.pdf>
- Tamayo A., Oscar Eugenio, & Zona, Rodolfo, & Loaiza Z., Yasaldez Eder (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2),111-133. **Recuperado de:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134146842006>
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. Toronto: *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. doi:10.2307/1179876

ANEXOS

Anexo 1

Autoevaluación de actividad individual Reflexión Pedagógica

Nombre	
Carrera y sección	
Universidad	

INSTRUCCIONES

- Vuelva a leer su texto escrito y evalúelo según la tabla que se presenta a continuación.
- El puntaje 4 corresponde a totalmente logrado y el cero, a ausencia total de lo que se solicita.
- **Tu evaluación es sin nota dentro de la asignatura.**
- **Tiempo aproximado: 15 minutos**

Al leer su texto considera que:	Puntos				
	4	3	2	1	0
1. se identifica con claridad el problema presentado en el caso pedagógico.					
2. se presenta la tesis o punto de vista de manera precisa.					
3. existe coherencia entre la tesis y los argumentos expuestos.					
4. se plantea al menos un contraargumento (punto de vista diferente al suyo)					
5. se presentan palabras y frases que expresan juicios de valor acerca del caso planteado.					
6. se identifica con claridad y concisión la solución del caso.					
7. en términos globales su escrito presenta una visión completa del caso.					

Anexo 2

Cuestionario estudiantes Generación 2019

Nombre estudiante: _____

Carrera: _____

Semestre que cursa: _____

En marzo del año 2019 cuando ingresaste a estudiar a la Facultad de Educación de una universidad de Santiago, realizaste una Prueba diagnóstica de producción de texto argumentativo, y al finalizar el año académico se te aplicó una evaluación con similares características, para recordarte te adjuntamos las pruebas.

A continuación te solicitamos que respondas un cuestionario con 8 preguntas sobre la percepción que tienes sobre tu escritura académica. El tiempo a considerar son 20 minutos aproximadamente.

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada pregunta que se presenta en este cuestionario y marca con una X al costado de tu respuesta.

Parámetros

Muy malo	Malo	Suficiente	Bueno	Muy Bueno
1.0 – 2.9	3.0 – 3.9	4.0 – 4.9	5.0 – 5.9	6.0 – 7.0

1.- Al ingresar a la universidad ¿cómo definirías tu nivel de escritura argumentativa? Considera los parámetros de la tabla anterior para responder.

___ a) Muy bueno

___ b) Bueno

___ c) Suficiente

___ d) Malo

___ e) Muy malo

2.- Cuando ingresaste a la universidad ¿cuáles eran los problemas de escritura más frecuentes que presentabas? **Puedes seleccionar más de una alternativa.**

- a) Manejo de Vocabulario
- b) Ortografía
- c) Incorporar y elaborar diversos puntos de vista
- d) Exponer y defender el punto de vista propio
- e) Otro _____

3.- ¿Qué aspectos de la escritura argumentativa crees que mejoraste durante el transcurso del año 2019? **Puedes seleccionar más de una.**

- a) Manejo de Vocabulario
- b) Ortografía
- c) Incorporar y elaborar diversos puntos de vista
- d) Exponer y defender el punto de vista propio
- e) Otro _____

4.- ¿A qué razones le atribuyes la mejora de estos aspectos? **Puedes seleccionar más de una alternativa.**

- a) Actividades de escritura
- b) Escribir textos argumentativos
- c) Actividades en el aula
- d) Estudio y práctica personal
- e) Otras _____

5.- ¿Cuáles son los aspectos que aún consideras que te faltan por mejorar? **Puedes seleccionar más de una alternativa.**

- a) Plasmar ideas y/o conocimientos de manera clara.
- b) Dominio de vocabulario académico/formal.
- c) Coherencia y congruencia al elaborar un texto escrito.

___d) Capacidad de sintetizar (de resumir) las ideas.

___e) Otras _____

6.- Al finalizar el primer año académico, ¿cómo definirías tu nivel de escritura argumentativa? Considera los parámetros que aparecen en la tabla al inicio del cuestionario.

___a) Muy bueno

___b) Bueno

___c) Suficiente

___d) Malo

___e) Muy malo

7.- ¿Crees que el nivel de escritura con el que ingresaste afectó en tu desempeño académico durante el año?

Si ___ No ___

8.- Si tu respuesta es afirmativa, explica de qué forma sucedió. (Al rendir evaluaciones escritas, en trabajos de investigación, entre otros aspectos que tu consideres)

9.- En una escala del 1 al 7, en la que 7 es el puntaje máximo ¿crees que mejoraste tu escritura en el curso de Habilidades Comunicativas Escritas?

1 ___	2 ___	3 ___	4 ___	5 ___	6 ___	7 ___
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Anexo 3

Autorización Investigación “Evaluación discursiva de la reflexión pedagógica en la formación docente”

Con el fin de investigar la relación entre escritura y reflexión pedagógica de los y las estudiantes de Pedagogía, les solicitamos autorizar el uso de la información recopilada durante la tarea de escritura realizada en esta asignatura. **Todos los datos serán utilizados de manera confidencial y no se darán a conocer nombres de los estudiantes.**

El propósito es difundir en eventos académicos los resultados obtenidos para mejorar las estrategias pedagógicas.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Escuela de Educación.

Universidad Mayor.

Fecha:

Autorizo al equipo de investigación a hacer uso exclusivo de los resultados obtenidos en la actividad de escritura solo con fines de investigación y comprometiéndome a reservar mis datos personales.

.....
NOMBRE Y APELLIDO ESTUDIANTE

.....
FIRMA

.....
CARRERA, SECCION E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Anexo 4

Validación de Cuestionario



Constancia de Validación por Juicio Experto

Yo, Nicole Schnitzler, Magíster en Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje, Académica de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación del(los) instrumento(s) adjuntado(s) para la investigación **Desarrollo de la competencia escrita al inicia de la formación docente**, conducente a lograr el grado de Licenciatura en Educación/Psicopedagogía de la carrera de *Pedagogía en Artes Musicales, Pedagogía en Educación Diferencial y Psicopedagogía*.

Criterio de validación	Validado	Validado con observaciones	Deficiente
Congruencia del instrumento con los objetivos propuestos.	X		
Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación/hipótesis.	X		
Claridad y precisión en las instrucciones.	X		
Claridad y precisión de preguntas o ítems.	X		
Lenguaje adecuado para la población de estudio.	X		
Ortografía y redacción.	X		

FECHA: 24 de junio, 2020.

Schnitzler

Firma de validador(a) experto(a)

Coordinación de Tesinas
Universidad Mayor
Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile