



SOLEDAD CONCHA¹ - *soledad.concha@mail.udp.ci*

PAOLA MIÑO² - *paola.mino@mail.udp.ci*

PAULETTE ANDRADE³ - *paulette.andrade@mail.udp.ci*

RIVA QUIROGA⁴ - *rivaquiroga@gmail.com*

Universidad Diego Portales, Facultad de Educación

Artículo recibido: 07/06/2014 - aceptado: 29/10/2014

UN MODELO FORMATIVO DE APRENDER A ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD: BASE CONCEPTUAL Y RESULTADOS DE IMPACTO

RESUMEN:

Los estudiantes que ingresan a la universidad se enfrentan a formas de comunicación diferentes a las del hogar y de la escuela. El desafío involucra leer y escribir para acceder

¹ Es académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Es directora de la Unidad de Alfabetización Académica y Coordinadora del Departamento de Didáctica de la Lengua de la misma universidad. Su trabajo de investigación se ha centrado en la escritura, su desarrollo, su didáctica y su evaluación, tanto en el sistema escolar como en la Educación Superior. Al respecto, ha publicado trabajos sobre el desarrollo de la coherencia local en la escritura académica (Concha, Aravena, Coloma y Romero, 2010; Concha, S. & Paratore, J. 2011) y sobre el uso de la escritura en la formación inicial docente (Concha, Hernández, Del Río, Romo & Andrade, 2013).

² Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Es coordinadora de la Unidad de Alfabetización Académica en la misma universidad. Su trabajo como académica se ha centrado en la enseñanza de la teoría lingüística en la formación inicial docente y en la enseñanza de la escritura en distintas facultades. Trabajó durante diez años en el sistema escolar, además de ser autora y asesora experta en textos escolares.

³ Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago, Chile. Trabaja en la Unidad de Alfabetización Académica y es parte del Departamento de Didáctica de la Lengua de la misma universidad. Su trabajo se ha focalizado en la lectura y escritura académicas, tanto en la Facultad de Educación como en otras facultades de la Universidad Diego Portales.

⁴ Es académica del Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA) de la Facultad de Letras de la Universidad Católica de Chile. Trabaja como Asistente de Investigación en la Unidad de Alfabetización Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y como Docente del equipo de Lenguaje del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. Su trabajo como académica se ha focalizado en la didáctica de la lengua en el sistema escolar y en la enseñanza de la escritura académica en la educación superior.

al conocimiento, construirlo y transformarlo al interior de cada comunidad discursiva académica. En Chile, hay antecedentes sobre problemas para comunicarse en la universidad, particularmente entre estudiantes que son primera generación en su familia en este nivel educativo. El estudio describe una intervención realizada en cursos de primer año de tres facultades de una universidad privada chilena, que tuvo el objetivo de enseñar a los estudiantes a escribir y a usar la escritura para aprender. En dos facultades la intervención se basó en los géneros discursivos de cada comunidad y en la tercera, se utilizó un enfoque vinculado al lenguaje académico (LA), un registro académico transversal a las disciplinas. Los participantes escribieron ensayos académicos antes y después de la intervención que fueron analizados según ocho criterios, incluyendo convenciones de la lengua, así como medidas relacionadas con la construcción, la organización y la transformación de los contenidos. Los resultados reflejan que quienes fueron formados en una lógica de LA, que incluía el ensayo académico, tuvieron en general mejores desempeños en el post test que aquellos cuya formación se centró en otros géneros. Se discute sobre la existencia de un cierto dominio avanzado metalingüístico que podría ser transferible a la estructuración de géneros no enseñados directamente, mientras que la capacidad para transformar el conocimiento por escrito podría ser más dependiente del género específico.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización académica, escritura a través del currículum, escritura en las disciplinas, lenguaje académico, géneros discursivos, cursos de escritura de primer año.

ABSTRACT:

A big challenge for first year university students is learning to communicate in ways that were not conventional at home or in school. The challenge involves reading and writing to access, build and transform knowledge within the particular academic discursive communities. There is evidence in Chile that students have trouble communicating in the university, especially those who are the first generation in their families attending higher education. Participants from three different faculties in a private university in Santiago, Chile, received a one semester intervention that focused on learning to write and writing to learn. In two of the three faculties the intervention was based on a genre approach, while the third one followed the notion of academic language (AL), an academic register that is used across disciplines. Participants wrote academic essays before and after the intervention. Products were analyzed to explore eight criteria, including spelling, grammar and punctuation, as well as content structure and knowledge transformation. Results suggest that students who had received an instruction based on AL, that included essay writing, had better overall post test performance than those whose instruction centered on other genres of their disciplines. A discussion is presented regarding a certain advanced metalinguistic domain that could transfer to the structuring of non instructed genres, while transforming knowledge through writing could be a genre specific domain.

KEYWORDS: Academic Literacy, Writing Across the Curriculum, Writing in the Disciplines, Academic Language, Genre, First year writing courses.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que ingresan a la universidad se ven enfrentados a formas de comunicación diferentes a las que utilizan en sus vidas diarias e, incluso, a las propias del sistema escolar. En este panorama, el aprendizaje de las convenciones lingüísticas de la academia se asemeja a la adquisición de una lengua extranjera. Si bien generalmente las definiciones de bilingüismo enfatizan la capacidad de un individuo para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas (Centro Virtual Cervantes, 2014; RAE, 2014), es posible también considerar que cualquier persona capaz de emplear dos variedades discursivas es bilingüe (Harding-Esch & Riley, 2003). Desde este punto de vista, enseñar a comunicarse en la universidad es un tipo de enseñanza de una segunda lengua que permite lograr una forma particular de bilingüismo.

Desde el punto de vista discursivo, el bilingüismo supone el conocimiento de los contextos y de los propósitos para los que se utiliza cada una de las lenguas (Idiazábal & Larrigan, 2002); al ingresar a la universidad, por su parte, los estudiantes deben aprender a reconocer los propósitos con los que se comunican los integrantes de una determinada comunidad académica y las convenciones discursivas con las que realizan dichos propósitos. Desde un punto de vista lingüístico, Alvar (1986) considera que «el bilingüismo se produce cuando el hablante posee dos lenguas con dominio de sus niveles fonológicos y morfosintácticos, y sin que en su vocabulario se produzcan interferencias de significado» (para. 55). Sin embargo, esto no quiere decir que ambas lenguas funcionen por separado, debido a que existe una transferencia de habilidades entre ambos dominios lingüísticos (Idiazábal & Larrigan, 2002). En el caso que discutimos, si bien se reconoce un proceso de aprendizaje de elementos lingüísticos y discursivos característicos de cada disciplina, se comprende también que las habilidades y conocimientos lingüísticos generales, tales como la ortografía y el léxico general, presentarán una transferencia que se reflejará en los textos que produzcan los estudiantes universitarios en el ámbito académico.

En el contexto chileno, los desafíos a los que se ven enfrentados los nuevos universitarios no solo conciernen al aprendizaje de la escritura académica y disciplinar, sino que se relacionan también con convenciones generales de la lengua (Tapia, Burdiles & Arancibia, 2003). Por ejemplo, existe evidencia, en el caso específico de los estudiantes universitarios chilenos de carreras de Educación, de que estos presentarían debilidades en las así llamadas «habilidades básicas» de lenguaje (Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas & Caro, 2007). Al año 2010, el 53,5% de las mujeres y el 55,8% de los hombres que ingresan al sistema universitario chileno es primera generación en la universidad (Latorre, Aravena, Milos & Gar-

cía, 2010). Este último dato se podría asociar con una falta de familiaridad con las convenciones discursivas de la escritura académica las que, como propone Jacobs (1990), son frecuentes y valoradas no solo en la comunicación escrita en la escuela, sino también en la comunicación oral de comunidades con tradición universitaria.

La intervención de la que da cuenta el presente artículo ha tenido como objetivo general que los estudiantes que ingresan a una universidad privada chilena, cuenten con apoyo para desempeñarse exitosamente en ella. Considerando sus debilidades lingüísticas y discursivas de origen, la intervención se ha centrado en el uso del lenguaje para comprender y construir conocimiento al interior de las comunidades discursivas de sus programas académicos. El modelo formativo utilizado en esta intervención, de aprender a escribir y escribir para aprender en la universidad, se sostiene conceptualmente en distintos principios y enfoques disponibles en la literatura especializada, tales como la noción de alfabetización académica (Carlino, 2007) y propuestas de los movimientos *writing across the curriculum* (WAC), *writing in the disciplines* (WID) (Bazerman et al., 2005; Moyano, 2004), del enfoque de géneros (Camps & Castelló, 2013) y del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua (Lomas, Osorio & Tusón, 1992). Este modelo, además, varía y se adapta dependiendo de la comunidad académica específica del programa universitario en el que se inserta, dada la manera particular en que cada una de ellos concibe la escritura en la universidad.

Se reportan aquí resultados de un trabajo interdisciplinario que se ha realizado con tres facultades: Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Comunicación y Letras y Facultad de Economía y Empresa. Todas estas experiencias se llevaron a la concreción a través de cursos de un semestre de duración (marzo a julio de 2013) en los que un académico de cada Facultad se encargó de impartir conocimientos disciplinares en una parte de las horas asignadas al curso, mientras que en la otra parte, un profesor de lengua se hizo cargo de apoyar la comprensión y producción de los textos académicos que conforman el curso.

El presente artículo tiene por objetivo describir y problematizar el modelo formativo asumido en la intervención, a la luz de los resultados obtenidos en cada una de las facultades antes mencionadas. Se espera, así, poder discutir cuál es el marco teórico más apropiado para basar una intervención pedagógica de *aprender a escribir* y *escribir para aprender* que atienda al contexto académico y a las necesidades generales del perfil de estudiante universitario chileno que planteamos anteriormente. Asimismo, se discuten las limitaciones de medir los resultados de una intervención de este tipo.

1.1. *¿Qué dice la teoría sobre aprender a escribir en la universidad?*

Para abordar el proceso que deben seguir los estudiantes para poder insertarse en la cultura discursiva de la universidad, nos ubicaremos primeramente en el marco de la alfabetización académica. Entenderemos este concepto en su doble dimensión, como el conjunto de nociones y estrategias necesarias, así como también el proceso que debe pasar un estudiante para llegar a ser parte de una comunidad científica determinada (Carlino, 2007). Una intervención formativa basada en esta noción se hará cargo de acompañar al estudiante en su ingreso a una comunidad discursiva científica, no solo para que logre producir textos apropiados a esta cultura, sino que también para que logre acceder y producir conocimiento al interior de ella.

La consideración de que la alfabetización académica solo ocurre al interior de una comunidad discursiva contrasta directamente con un modelo de desarrollo de habilidades básicas. Un enfoque de este tipo podría ayudar a los estudiantes a manejar los usos generales de la lengua que pueden no haber aprendido en los niveles escolares, pero no les sirve para superar los complejos desafíos que implica la comunicación en la formación universitaria (Carlino, 2003; Marín, 2006).

Esta distinción entre habilidades generales y específicas ha sido abordada también en relación con un dominio avanzado de la comunicación escrita. Como propone Olson (2009), si bien en gran medida un dominio avanzado de la alfabetización depende de la participación en contextos profesionales y académicos específicos, es posible distinguir habilidades sofisticadas generales, aplicables a distintos contextos, y que podrían ser desarrolladas en la escuela. Entre ellas, el autor destaca la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y el dominio de conceptos metalingüísticos. Otra propuesta relevante al respecto es el concepto de Lenguaje Académico (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli & Meneses, este tomo), que identifica convenciones discursivas y lingüísticas avanzadas, transversales a las disciplinas, que se utilizan en un registro académico que va mucho más allá del uso de un léxico técnico: organización lógica y jerárquica de la información; uso de formas despersonalizadas que reflejan una manera objetiva de gestionar el conocimiento académico; formas nominales complejas que empaquetan grandes porciones de conocimiento disciplinar, entre otros.

Un enfoque que aborda la enseñanza de conocimientos y habilidades transversales para la comunicación es el enfoque comunicativo funcional (Lomas, 1995), de amplia adhesión en los sistemas escolares de habla hispana, que se orienta a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes (Gumpertz & Hymes, 1964), entendida esta como el conjunto de habilidades y conocimientos que nos permite

producir y comprender discursos apropiados a distintas situaciones comunicativas. En este enfoque, las reglas lingüísticas (competencia lingüística) se asumen como recursos necesarios, pero no suficientes para la comunicación adecuada. Si bien, de nuestro conocimiento, no existe una tradición de enseñanza de la escritura en la universidad que derive del enfoque comunicativo, resulta relevante incluirlo en esta revisión por su incorporación de dominios lingüísticos y discursivos transversales y básicos, en un marco comunicativo o de uso social de la lengua.

Con respecto a las propuestas pedagógicas que han surgido para abordar la enseñanza de la escritura, se revisarán en primer lugar los aportes de las corrientes *escribir a través del curriculum* y *escribir en las disciplinas* (WAC y WID). WAC se basa en el concepto central de escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004), perspectiva según la cual los estudiantes escriben sobre los contenidos temáticos, lo que les permite procesarlos y comprenderlos (Carlino, 2003; Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Bajo los preceptos de WAC, la enseñanza de la escritura debe basarse en la reflexión sobre el proceso de escritura, más que en los productos textuales (Moyano, 2004). Este enfoque de proceso pretende lograr el desarrollo de la conciencia metacognitiva, la que permite a los estudiantes regular su proceso de escritura y convertirse en escritores independientes, capaces de aprender por sí mismos (Ochsner & Fowler, 2004).

Por su parte, WID está centrado en un componente retórico que lo diferencia de WAC, de modo que en vez de enfocarse en el aprendizaje conceptual de los estudiantes, pone énfasis en la formación de productores de textos que sean capaces de adaptarse a las convenciones discursivas de una audiencia especialista (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Para esta variante, la escritura adquiere importancia en tanto práctica universitaria para desarrollar la escritura profesional y académica, además de como un instrumento privilegiado para desarrollar pensamiento crítico (Carlino, 2004; Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004). Así, la corriente WID considera fundamental el análisis de los patrones comunicacionales de cada disciplina que lleven a los estudiantes a reconocer y luego usar estas convenciones en sus propios textos (Carlino, 2003; Moyano, 2004).

Según WAC, los encargados de enseñar la escritura académica son los profesores de las diversas asignaturas, por su conocimiento único de las convenciones discursivas de su comunidad. Así, la labor es compartida por todos los académicos (Bazerman, 2005; Moyano, 2004). En contraste, el enfoque WID ha considerado que la enseñanza de la escritura se debiera llevar a cabo en cursos dedicados específicamente a esta labor, dictados por especialistas en escritura (Bazerman, 2005; Moyano, 2004).

Por último, no podemos omitir los aportes del enfoque de géneros discursivos. Un modelo de enseñanza basado en este enfoque consistirá en ayudar a los estudiantes a comprender los elementos del contexto cultural y situacional de los géneros discursivos que se enseñen, así como también de las elecciones lingüísticas y discursivas que los caracterizan (Camps & Castelló, 2013; Early & De Costa, 2011; Hyland, 2003). De acuerdo con Johns (2008), dentro de esta corriente es posible identificar tres grandes escuelas que nacen de tradiciones teóricas diferentes: la Nueva retórica, línea principalmente norteamericana, que adhiere a las ideas de la teoría de la actividad; la de Inglés para fines específicos (English for Specific Purposes, o ESP); y la línea de la Escuela de Sidney, que deriva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), y que entiende los géneros como procesos sociales organizados y orientados hacia un propósito.

Por su relación con la enseñanza de la escritura, es relevante destacar la propuesta de Johns (2008) de desarrollar en los estudiantes una conciencia de los géneros discursivos, que los lleve a reflexionar sobre los contextos en los que estos aparecen, sobre los participantes de la interacción y las comunidades en las que surgen. La propuesta es que los estudiantes podrían transferir esta reflexión a cada género discursivo nuevo al que se enfrenten, no obstante no haber recibido enseñanza directa en cada uno de ellos (Johns, 2008; Russell & Fisher, 2010). Así también, se destaca la propuesta de Schleppegrell y Oliveira (2006) de ofrecer a los estudiantes oportunidades para analizar las formas lingüísticas en relación con los contenidos que estas construyen, al interior de géneros determinados.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Participantes*

En la intervención participaron todos los estudiantes matriculados en el primer semestre de cinco carreras de una universidad privada ubicada en Santiago de Chile (n=572). La muestra en la que se evaluó el impacto de esta iniciativa estuvo constituida por los 381 estudiantes de estas cinco carreras que participaron tanto en la instancia de pre como de post-test. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes en las tres facultades involucradas.

Tabla 1
PARTICIPANTES EN LA INTERVENCIÓN (n=572) Y MUESTRA EVALUADA (n=381)

Facultad	Curso intervenido	Carrera de procedencia de los estudiantes	N estudiantes intervención	N muestra evaluada
Ciencias Sociales (FCS)	<i>Escritura Histórica</i>	Licenciatura en Historia	38	30
Comunicación y Letras (FCL)	<i>Taller de Redacción</i>	Literatura Creativa	28	19
		Periodismo	127	95
		Publicidad	97	73
Economía y Empresa (FEE)	<i>Pensamiento Económico</i>	Ingeniería Comercial	282	164

Tal como se señaló anteriormente, estos tres cursos se desarrollaron en el primer semestre del año académico 2013 (marzo a julio). En cada uno de ellos una parte de las horas estaba a cargo de un especialista en la disciplina (ED) y la otra, a cargo de un especialista en escritura (EE). El equipo de EE estaba compuesto por siete personas con formación inicial como profesores y postgrado en Lingüística, quienes se reunían de manera periódica para la coordinación de la intervención. En la Tabla 2 se especifica la cantidad de secciones y especialistas involucrados en cada una de las facultades. Cabe señalar que algunos de los EE participaron como docentes en más de una facultad.

Tabla 2
EQUIPO DE TRABAJO DE LAS DISTINTAS SECCIONES DE CADA CURSO

Curso intervenido	Cantidad de secciones del curso	Especialistas en la disciplina	Especialistas en escritura
<i>Escritura Histórica</i> (FCS)	2	1	1
<i>Taller de Redacción</i> (FCL)	10	3	5
<i>Pensamiento Económico</i> (FEE)	12	3	4

2.2. Modelo formativo

Como se detalla a continuación, los modelos formativos adoptados en cada facultad comparten una amplia base conceptual, así como una serie de estrategias

pedagógicas derivadas de estos principios. Los señalados modelos, sin embargo, poseen también énfasis diferentes que resultaron de una activa negociación entre los directivos y académicos de los programas particulares y el equipo de especialistas en escritura. En buena medida, los objetivos y necesidades expresados por cada comunidad académica representan la diversidad de enfoques de enseñanza de la escritura revisados anteriormente. En efecto, mientras las facultades de Economía y Empresa (FEE) y Ciencias Sociales (FCS) expresaban un claro interés por iniciar a sus estudiantes en los géneros discursivos y contenidos de su comunidad, la Facultad de Comunicación y Letras (FCL) centraba su interés en desarrollar unos conocimientos y habilidades de base para la comunicación universitaria.

El modelo formativo llevado a cabo en la FCS tiende hacia un enfoque de género discursivo. Este se realiza en un curso llamado Escritura Histórica, cuyo objetivo declarado es el de desarrollar en los estudiantes habilidades propias del oficio de la historia, asociadas tanto a la lectura de fuentes documentales, bibliografía secundaria y textos teóricos, como a la escritura de distintos formatos narrativos que operan en la disciplina. El curso se realiza en dos sesiones semanales: una a cargo de la especialista disciplinaria (ED) y otra, de la especialista en escritura (EE), si bien en las dos sesiones ambas especialistas estaban presentes en el aula. La ED centraba su formación en temas clave (clase, género y raza) asociados a lecturas que eran discutidas colectivamente, con énfasis en el funcionamiento de estos textos en la comunidad discursiva particular. La EE centraba su formación en el análisis de las lecturas y la enseñanza de recursos discursivos para la producción de las tareas escritas. En coherencia con el enfoque de género, ambas docentes consideraban en sus clases la forma y el contenido de textos fuente (capítulos de libro, discursos públicos, textos teóricos) y de los géneros que deberían producir los estudiantes (discusión bibliográfica, reseña histórica y ensayo histórico). Este último tipo de análisis se realizó sobre la base de modelos escritos por la ED. Para guiar la producción escrita los estudiantes contaron, además de enseñanza directa y práctica, con pautas y rúbricas orientadas a la evaluación y la autoevaluación. Los criterios de evaluación articulaban elementos del contenido y de la forma.

En esta Facultad no se enseñó a los estudiantes un género ensayo académico general, pues el foco estaba en los géneros de la disciplina histórica. No hubo tiempo para enseñar directamente gramática y ortografía, pues la cantidad de géneros abordados permitía solo una revisión de elementos macro, estructurales y funcionales. Por la misma limitación, no hubo entregas parciales; sin embargo, los estudiantes recibían retroalimentación individualizada exhaustiva en relación con las entregas calificadas, la que incluía elementos de lengua, discurso y contenido. Adicionalmente, hubo un trabajo profundo con el resumen de lecturas, que permitía procesar los contenidos leídos.

El modelo formativo utilizado en la FCL es muy diferente, pues se inserta en un curso denominado Taller de Redacción en el que se fusionan estudiantes de tres programas (Literatura Creativa, Publicidad, Periodismo), y es asumido por esta Facultad como una oportunidad para aprender a escribir. De ahí que la formación se pueda identificar en mayor medida con la noción de Lenguaje Académico, que asume un dominio avanzado del discurso, transversal a las disciplinas. De modo de asegurar este enfoque y evitar uno de habilidades básicas o de redacción general, se propuso a los directivos que este curso pudiera centrarse en un tema en torno al cual producir escritura. Los directivos seleccionaron el tema amplio de la cultura popular, el que fue adaptado por cada ED, lo que implicó una selección de lecturas diferenciadas. En 10 secciones de aproximadamente 30 estudiantes, cada ED se reunía una vez por semana con los estudiantes a revisar los contenidos asociados a las lecturas, por espacio de 1 hora y 20 minutos. El EE, por su parte, se reunía una vez por semana, por espacio de 2 horas y 40 minutos, para apoyarlos en la comprensión de las lecturas asignadas y la producción de un análisis literario y dos ensayos académicos, en modalidades breve y extenso. Los tres textos precedentes fueron objeto de entregas parciales, de calificación y de retroalimentación individualizada. En el marco de su taller, el EE entregaba rúbricas de evaluación y autoevaluación y enseñaba directamente cuestiones de lengua (gramática y ortografía) y discurso, asociadas a los géneros que debían producir los estudiantes y a los contenidos específicos de las lecturas. Para asegurar su apropiación de los contenidos, el EE asistía a la clase del ED y leía las lecturas asignadas, si bien no realizaban análisis colaborativo de forma y contenido con los estudiantes. Adicionalmente, se trabajó el resumen y el mapa conceptual, como recursos para procesar los contenidos leídos.

Por último, el modelo formativo realizado en la FEE se contextualiza en un curso mínimo de la malla curricular (Pensamiento Económico) y surge con una motivación similar a la del curso de la FCS, de apoyar a los estudiantes para que construyeran conocimiento por escrito en su comunidad discursiva particular. Los ED y EE se reunían por separado una vez por semana con los estudiantes, distribuidos en 12 secciones de 30 personas aproximadamente. Los ED tenían dos horas y cuarenta minutos por semana y los EE, una hora y veinte minutos. La mayor parte del tiempo de intervención se dedicó al trabajo con un género denominado «comente», que es parte de la comunidad de la FEE, y tiene el objetivo de apoyar el procesamiento de los contenidos leídos por la vía de debatir en un párrafo (máximo dos) una afirmación que puede ser verdadera, falsa o parcialmente verdadera. En relación a dicho género, el EE entregaba formación para el análisis de las lecturas y para la producción de comentarios, considerando las dimensiones de forma y contenido, con especial énfasis en la construcción de párrafos argumentativos sobre

pensamiento económico. Los ED entregaron modelos de comentarios producidos por ellos mismos, los que fueron analizados en la sección de los EE. Se utilizaron rúbricas para evaluación y autoevaluación de los géneros comentario y ensayo académico. No hubo tiempo disponible para entregar enseñanza directa en convenciones de la lengua, ni para realizar entregas parciales.

Respecto del género ensayo, en un principio, como en el caso de la FCL, los directivos de la FEE optaron por un ensayo académico general. Sin embargo, durante el proceso los ED fueron gradualmente alejándose de la estructura y función aceptadas en un principio; específicamente, asignaron a los estudiantes la tarea de producir un ensayo que no suscitaba contraargumentación y que podía asimilarse más bien a la escritura expositiva.

A continuación en la Tabla 3 se detallan los elementos comunes entre los tres tipos de intervención, con énfasis en los conceptos o enfoques teóricos y las intervenciones pedagógicas que de ellos se derivan.

Tabla 3
ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO COMUNES A LAS
TRES FACULTADES

Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque o concepto del que se deriva
Formación durante al menos un semestre del primer año de estudios universitarios. Incluye apoyos para leer y escribir los textos asignados en un curso de la malla curricular obligatoria.	Entregar nociones y estrategias, así como acompañar sistemáticamente el proceso que permita acceder a los conocimientos de una determinada comunidad discursiva.	Alfabetización académica (Carlino, 2007; Marín, 2006).
Análisis de textos asignados para la lectura y de textos escritos por los estudiantes, para reflexionar sobre cómo se utilizan los recursos discursivos para construir conocimiento.	Análisis de recursos discursivos y su función en la construcción de conocimiento al interior de los géneros.	Análisis articulado de forma y contenido (Schleppegrell & Oliveira, 2006).
Uso de rúbricas para monitoreo, evaluación y reflexión sobre los recursos lingüísticos y discursivos en los textos producidos por los estudiantes.	Conocimiento y reflexión metalingüística.	Dominio avanzado de la alfabetización, transversal a la comunicación en las disciplinas y las profesiones (Olson, 2009).

Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque o concepto del que se deriva
Enseñanza de géneros para procesar y transformar los contenidos derivados de las lecturas de un curso universitario: mapas conceptuales, resúmenes, comentarios ⁵ .	La escritura como mediador del aprendizaje.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).

En los casos de las facultades FCS y FCL, es posible distinguir algunos elementos adicionales a la propuesta formativa común. En la Tabla 4 se resumen estos elementos que, como se ha dicho, resultaron de los objetivos y necesidades de cada comunidad académica.

Tabla 4

ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO ENFATIZADOS EN LA FCS Y LA FCL

Facultad	Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque del que se deriva
FCL	Enseñanza, evaluación y medición de los recursos discursivos asociados a un género transversal a las disciplinas, denominado «ensayo académico».	Registro académico avanzado, transversal a las disciplinas.	Lenguaje académico (Snow & Uccelli, 2009)
	Enseñanza directa de las convenciones de la lengua (gramática y ortografía), en el marco de un taller abocado a la producción de las tareas escritas de un curso universitario.	Competencia lingüística funcional a la comunicación.	Enfoque comunicativo funcional (Lomas, 1995)
	Entregas parciales (punteos, borradores) y retroalimentación individualizada sobre ellas para orientar la revisión autónoma.	Enfoque de proceso para una producción escrita orientada hacia la autorregulación.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).

⁵ El género «comente» se utiliza en la Facultad de Economía y Empresa. Consiste en un breve texto en el que los estudiantes reaccionan argumentativamente frente a una afirmación derivada de sus lecturas, para decir y fundamentar por qué la afirmación es falsa, verdadera, precisa, o imprecisa.

Facultad	Propuesta del modelo formativo	Principio que la sustenta	Enfoque del que se deriva
FCS	Trabajo colaborativo con los profesores expertos en las disciplinas de cada curso universitario, para determinar con ellos cómo realizar análisis de forma y contenido.	Para analizar las convenciones discursivas de una comunidad específica se requiere de la participación de los especialistas disciplinarios que las utilizan.	Escribir para aprender (Moyano, 2004; Ochsner & Fowler, 2004).
	El especialista disciplinario y el especialista en lenguaje analizan con los estudiantes las prácticas discursivas y los contextos de su comunidad académica específica, sobre la base de textos fuente y textos propios.	Comprender los elementos del contexto cultural y situacional de los géneros discursivos que se quiere enseñar, tanto como las elecciones lingüísticas y discursivas que los caracterizan.	Enfoque de género discursivo (Camps & Castelló, 2013; Early & De Costa, 2011; Hyland, 2003).
FCS y FCL	Los especialistas en lenguaje asisten a las clases de los especialistas disciplinarios y leen las lecturas del curso, de modo de incorporar la dimensión contenido en sus clases de escritura.	Los cursos requieren ser dictados por especialistas en lenguaje y didáctica de la escritura, que tengan conocimiento de la disciplina en la cual se inserten.	Escribir en las disciplinas (Bazerman, 2005; Moyano, 2004).

2.2. Instrumentos

Los directivos de las tres facultades solicitaron que se evaluara el impacto de sus intervenciones, de modo de sopesar los beneficios obtenidos por los estudiantes, en relación con la magnitud de los costos del programa. Con el fin de obtener resultados comparables entre las tres facultades, se desarrolló un único instrumento de evaluación que fue piloteado previamente. Respecto de su base conceptual, el instrumento se sustenta en la noción de lenguaje académico, en tanto evalúa un dominio avanzado de la lengua y del discurso, transversal a las disciplinas, y que permite construir conocimiento por escrito. Adicionalmente, evalúa un dominio básico de gramática y ortografía, que se sustenta en el enfoque comunicativo funcional.

El reactivo del instrumento invita a los estudiantes a producir un ensayo académico sobre un tema que deberán previamente seleccionar de entre tres opciones.

«Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender...»

La indicación es la de escoger aquel tema respecto del cual posean conocimientos previos suficientes e, idealmente, un punto de vista. Lo anterior se funda en la evidencia disponible respecto de que los escritores requieren, para poder tomar un punto de vista informado frente a un tema, poseer conocimientos previos que hayan permitido alcanzar dicha postura. Está también a la base la noción documentada de que los escritores pueden disponer de atención para gestionar el plano retórico de la escritura, solo cuando liberan atención de la generación de contenidos (Hayes, 2000; Kellogg, 1987; Stein & Bernas, 1999; Mc Cutchen, 1986; Concha & Paratore, 2011, entre otros).

Dado que el ensayo solicitado debía regirse por las convenciones de la escritura académica, se tomaron tres resguardos adicionales: a) Se provee de dos lecturas para cada tema propuesto, que los estudiantes deben estudiar previo a la producción del ensayo. Estos textos representan posturas diversas respecto de un tema y han sido escritos por especialistas; b) Se explicitan los elementos mínimos que debe contener el ensayo, incluyendo su estructura y el uso de citas directas de las lecturas proporcionadas; c) Se incluye la instrucción de realizar una planificación del ensayo antes de redactar, en base a las indicaciones sobre su estructura y contenido. Es importante destacar que en el reactivo se describe la estructura del ensayo, pero no se entrega la rúbrica de evaluación (ver Anexo).

Como se observa, el reactivo busca ofrecer a los estudiantes todas las posibilidades para que logren desempeñarse con éxito en la tarea, lo que en este caso significa producir un ensayo académico, adecuarse al registro académico y construir conocimiento en diálogo con la teoría disponible.

1.1.1. Condiciones de aplicación

El instrumento se aplicó en un período de dos horas y quince minutos. Durante la primera hora los estudiantes leyeron y estudiaron los textos y pudieron planificar su ensayo académico. Luego de eso tuvieron 15 minutos de descanso. En la segunda hora escribieron su ensayo de forma manuscrita. Cada grupo tomó la prueba en una sala de su facultad. En todo momento hubo una persona encargada de la sala que mantuvo el silencio, distribuyó los tiempos y se hizo cargo del material.

1.1.2. La rúbrica

Se utilizó una rúbrica de 5 niveles, que fue construida y piloteada previamente. Los niveles describen desempeños característicos en una lógica de desarrollo, de

menor(0) a mayor dominio(4). Los criterios de evaluación corresponden a niveles macro y micro discursivos, de modo que los primeros se organizan según la noción de Lenguaje Académico y, los segundos, según el enfoque comunicativo/funcional. En la Tabla 5 se describe cada una de las dimensiones evaluadas:

Tabla 5
DIMENSIONES EVALUADAS POR LA RÚBRICA

Dimensión	Descripción
Estructura	Presencia de cada parte del ensayo, considerando que cada una de ellas cumpla con su función convencional.
Coherencia local	Capacidad de articular varios contenidos por medio de relaciones lógicas, conectores con alto poder anafórico y marcadores discursivos.
Ortografía acentual y literal	Frecuencia de errores de ortografía acentual y literal y la medida en que estos afectan la coherencia del texto.
Ortografía puntual	Frecuencia de errores de puntuación y la medida en que estos afectan la coherencia del texto.
Léxico	Presencia y variedad de léxico académico (hiperónimos para categorizar el conocimiento, vocabulario técnico), además de léxico general correcto, preciso y variado.
Recursos de nivel gramatical	Presencia de errores y la medida en que estos afectan la coherencia del texto y su adecuación a la situación comunicativa académica.
Estructura de párrafo	Presencia de idea central y adecuada extensión.
Transformación del conocimiento	Se usan fuentes, de modo que se demuestra una lectura crítica del tema investigado; estas no solo son coherentes con el tema y estratégicas (sirven para fundamentar una afirmación), sino que se presentan organizadas en secciones o ámbitos.

Debido a la magnitud de la muestra y al tiempo acotado para el reporte de resultados a las autoridades de cada facultad, la rúbrica fue aplicada por un total de cinco correctores, especialistas en enseñanza de la escritura, a los ensayos manuscritos de los estudiantes.

Se realizaron dos rondas previas de corrección del 10% de los ensayos del pre test para alcanzar la consistencia necesaria. Debido a la cantidad de correctores, se estimó que un nivel de acuerdo adecuado sería *moderado* (,41 - ,60) tal como

se define en la escala de Landis y Koch (1977), es decir, un nivel por sobre *aceptable*.

En el caso del post-test, fue necesaria solo una ronda para obtener el nivel de acuerdo esperado.

En la Tabla 6 se consigna el grado de acuerdo logrado en las rondas de calibración entre los correctores.

Tabla 6
CONSISTENCIA ALCANZADA ENTRE LOS 5 CORRECTORES AL EVALUAR EL 10% DE LA MUESTRA
(KAPPA DE FLEISS)

Dimensión	Consistencia pre-test	Consistencia post-test
Estructura	,75	,56
Coherencia local	,71	,71
Ortografía acentual y literal	,56	,43
Ortografía puntual	,85	,74
Léxico	,53	,49
Recursos de nivel gramatical	,46	,56
Estructura de párrafo	,46	,67
Transformación del conocimiento	,63	,63

2.3. *Análisis de datos*

Para la comparación de los resultados de ambas mediciones se realizó una prueba T de Student de muestras relacionadas para todas las variables de la rúbrica.

2. RESULTADOS

A continuación se resumen los resultados obtenidos por los estudiantes de cada una de las facultades que participaron en la intervención.

En la siguiente tabla se consignan los resultados obtenidos por los estudiantes de la FCS:

Tabla 7
DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FCS (n=30)

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,70 (0,65)	1,23 (0,94)	0,53 (0,97)**
Coherencia local	1,70 (0,92)	2,13 (0,43)	0,43 (0,90)*
Ortografía acentual y literal	2,60 (0,56)	2,63 (0,72)	0,03 (0,89)
Ortografía puntual	2,03 (0,67)	1,93 (0,58)	-0,10 (0,61)
Léxico	1,53 (0,78)	2,03 (0,67)	0,50 (1,04)*
Recursos de nivel gramatical	2,60 (0,68)	2,60 (0,56)	--- (0,91)
Estructura de párrafo	2,33 (0,88)	2,40 (0,93)	0,07 (1,17)
Transformación del conocimiento	1,87 (0,68)	1,93 (0,74)	0,07 (0,98)

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

* la diferencia es significativa al nivel ,05 (bilateral)

Los estudiantes de la carrera de Historia evidencian un aumento de su puntaje en seis de las ocho dimensiones evaluadas; sin embargo, solo en tres este aumento es estadísticamente significativo: *Estructura*, *Coherencia local* y *Léxico*. En los tres indicadores el incremento en el puntaje se encuentra sobre los 0,4 puntos.

En la Tabla 8 se consignan los resultados obtenidos por los estudiantes de la FCL:

Tabla 8
DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FCL (n=187)

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,82 (0,77)	1,47 (1,20)	0,65 (1,37)**
Coherencia local	1,60 (0,77)	2,19 (0,59)	0,59 (0,93)**
Ortografía acentual y literal	2,17 (0,88)	2,58 (0,94)	0,41 (1,06)**
Ortografía puntual	1,86 (0,65)	2,28 (0,77)	0,42 (0,93)**
Léxico	1,21 (0,64)	1,89 (1,05)	0,68 (1,16)**
Recursos de nivel gramatical	1,94 (1,05)	2,46 (1,30)	0,52 (1,63)**

Dimensión	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura de párrafo	1,97 (0,85)	2,60 (0,94)	0,63 (1,22)**
Transformación del conocimiento	1,62 (0,82)	2,07 (0,91)	0,45 (1,11)**

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Los estudiantes de la FCL aumentaron su puntaje en todas las dimensiones evaluadas. Todas las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Los aumentos más importantes se identificaron en los indicadores *Léxico*, *Estructura* y *Estructura de párrafo*, en el que las diferencias entre el pre y el post test superan los 0,6 puntos. Bajo los 0,5 puntos de aumento en el desempeño se encuentran los indicadores de *Ortografía puntual*, *Ortografía acentual y literal* y *Transformación del Conocimiento*.

En relación con los resultados alcanzados por los estudiantes de la FEE, estos se consignan en la siguiente tabla:

Tabla 9

DIFERENCIA RESULTADOS PRE Y POST TEST POR INDICADOR ESTUDIANTES FEE (n=164)

Criterio	Media (DE) pre-test	Media (DE) post-test	Diferencia (DE)
Estructura	0,92 (0,85)	1,39 (1,14)	0,47 (1,31)**
Coherencia local	1,74 (0,73)	2,12 (0,57)	0,38 (0,85)**
Ortografía acentual y literal	2,16 (0,88)	2,27 (0,79)	0,11 (1,03)
Ortografía puntual	2,00 (0,69)	2,09 (0,69)	0,09 (0,90)
Léxico	1,56 (0,88)	1,60 (1,09)	0,04 (1,17)
Recursos de nivel gramatical	1,99 (1,12)	2,03 (1,32)	0,04 (1,62)
Estructura de párrafo	2,16 (0,81)	2,46 (0,77)	0,301 (1,09)**
Transformación del conocimiento	1,68 (0,93)	1,74 (0,96)	0,07 (1,19)

** la diferencia es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Los estudiantes de Ingeniería Comercial evidencian un aumento de su puntaje en todas las dimensiones evaluadas, sin embargo, solo en tres indicadores este aumento es estadísticamente significativo: *Estructura*, *Coherencia local* y *Estructura de*

párrafo. En los tres indicadores el incremento en el puntaje se encuentra sobre los 0,3 puntos.

4. DISCUSIÓN

Frente a la demanda de una evaluación de impacto común para las tres facultades, el instrumento diseñado asumió la propuesta de que es posible distinguir un dominio sofisticado de la escritura que es transversal a las disciplinas, así como un nivel de dominio básico de la lengua, igualmente transversal. Los resultados, sin embargo, revelan que los estudiantes que recibieron una formación más centrada en los géneros discursivos de su comunidad no tuvieron tan buen desempeño como los de la FCL en la producción de ensayos académicos, género respecto del cual no recibieron formación directa en la FCS y escasa formación en la FEE. Específicamente, mientras que los estudiantes de la FCL avanzan significativamente en todas las medidas, los estudiantes de FCS avanzan significativamente solo en las medidas de Estructura, Coherencia Local y Léxico. Por su parte, los estudiantes de FEE mejoran significativamente su desempeño en Estructura, Coherencia local y Estructura de párrafo.

Los resultados de este estudio abren interrogantes respecto de los enfoques y nociones teóricas en las cuales basar una intervención pedagógica de estas características, al menos en el contexto particular que aquí nos ocupa. Dadas las características del instrumento de evaluación utilizado, los resultados permiten observar el impacto de un modelo formativo centrado en los géneros discursivos de una comunidad particular, para desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades lingüísticas transversales a las disciplinas. En lo que respecta a esta investigación, es posible realizar tres observaciones.

En primer lugar, se destaca que un modelo centrado en los géneros discursivos no se presta fácilmente para la enseñanza de conocimientos y habilidades básicos como la ortografía, la gramática y el léxico general, en tanto la formación tiende a centrarse en los recursos discursivos más evidentes con los que se construye conocimiento por escrito en cada comunidad (Schleppegrell & Oliveira, 2006), en desmedro, por ejemplo, de la puntuación y la acentuación que no parecen incidir de manera diferenciada en este nivel. Dadas las dificultades básicas que experimentaban en general los participantes de este estudio para estructurar oraciones, utilizar punto seguido y coma, ortografía correcta y un léxico convencional, es crítico debatir respecto de la viabilidad y relevancia de un modelo formativo estrictamente centrado en los géneros discursivos en este contexto.

En segundo lugar, el hecho de que los estudiantes de la FEE y la FCS hayan mejorado significativamente sus desempeños en las medidas de Estructura y Coherencia Local, permite establecer relaciones con la propuesta de Johns (2008) de que la capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre algunos géneros discursivos pueda transferir a géneros no enseñados. En este caso específico, asumiendo que ambas medidas contribuyen a la estructuración lógica de la información, en los niveles macro y micro discursivo, y que los estudiantes fueron capaces de realizar dicha organización al escribir un género para el cual no habían recibido enseñanza directa y sistemática, es posible deducir unos conocimientos y habilidades transversales disponibles para la resolución de este problema comunicativo nuevo. Considerando las características de la intervención, parece probable que se trate de un conocimiento consciente sobre la lengua, sus estructuras y recursos, y sobre la manera en que estos se organizan para comunicarse. Siguiendo a Olson (2009), pudiera ser que el modelo formativo más centrado en los géneros discursivos hubiera desarrollado en los participantes habilidades sofisticadas generales, aplicables a distintos contextos, como la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje y el dominio de conceptos metalingüísticos. A su vez, los resultados de este estudio sugieren que este dominio metalingüístico pudiera estar disponible para la producción textual; en específico, para organizar lógica y jerárquicamente la información de un género académico (Snow & Uccelli, 2009), no obstante este género pudiera ser nuevo para los escritores. Es muy importante recordar en este punto que el reactivo del instrumento detallaba la estructura general del ensayo, de modo que los participantes pudieron aplicar su dominio metalingüístico dadas esas indicaciones y no en ausencia total de conocimiento sobre la estructura de este género específico.

En tercer lugar, los resultados de este estudio señalan que los estudiantes de las facultades FCS y FEE no avanzaron significativamente en su capacidad para transformar el conocimiento por escrito. Esta medida, de gran relevancia en este trabajo dado el énfasis de todas las intervenciones formativas en el uso de la escritura como mediador para el aprendizaje, evaluaba en los participantes la capacidad para construir conocimiento por escrito por la vía de articular críticamente diversas informaciones extraídas de otras lecturas, con expresiones que las organizan en ámbitos o secciones.

En la misma lógica de evaluar el impacto de una intervención enfocada en géneros discursivos sobre el desempeño en esta medida, los resultados parecen indicar que el género ensayo académico posee maneras particulares de gestionar el conocimiento académico, que pudieran ser diferentes a las que caracterizan a los géneros enseñados: el comente y el ensayo expositivo en la FEE y la discusión bibliográfica, reseña histórica y ensayo histórico en la FCS. En términos generales, el ensayo académico se organiza en torno a un propósito argumentativo, lo que implica que las

voces de otros se incorporen para apoyar una tesis o punto de vista particular. En ese sentido, se transforma conocimiento en el ensayo, en base a una capacidad para agrupar y categorizar contenidos leídos e ideas propias en argumentos particulares, que se plantean estratégicamente para fundamentar un punto de vista más global. Si bien los demás géneros enseñados en ambas facultades son diversos respecto de sus propósitos, estructuras y recursos, es evidente que ninguno de ellos reproduce este tipo de razonamiento argumentativo. Los resultados de este estudio parecen indicar, así, que los conocimientos y habilidades asociados a la transformación del conocimiento por escrito pudieran ser particulares a determinados géneros discursivos, en lugar de transversales o aplicables a nuevos géneros.

5. CONCLUSIONES

Se ha descrito en este trabajo una intervención pedagógica de aprender a escribir y escribir para aprender en tres facultades diferentes de una universidad privada de Santiago de Chile. Respecto de los modelos formativos asumidos, en las tres facultades se implementaron acciones pedagógicas derivadas de la noción de alfabetización académica, entendida como aprender a escribir al interior de una comunidad discursiva particular, para acceder y construir conocimiento. Respecto del tratamiento del conocimiento, es común también el rol de la escritura como mediadora del aprendizaje, que se recoge de la tradición de WAC. Respecto de habilidades avanzadas de alfabetización, transversales a los contextos académicos particulares, los tres modelos favorecen el desarrollo de la reflexión metalingüística y el manejo de un metalenguaje que contribuyen al análisis y la autorregulación de la producción escrita (Olson, 2009). Esta propuesta se materializó con el uso de rúbricas de autoevaluación y a través de sucesivas discusiones sobre modelos escritos por expertos y por los estudiantes. Por último, los tres modelos aplican la propuesta de WID de que sea un especialista en escritura quien enseñe este dominio, en cursos dedicados específicamente a este propósito. En nuestra adaptación, sin embargo, este especialista se interiorizaba de los contenidos disciplinarios del curso, los que eran puestos al centro de la escritura, en coherencia con la propuesta de escribir para aprender.

Respecto de las diferencias, una cuestión clave es que en la FCS y en la FEE, los directivos y académicos concebían el rol de este programa como una oportunidad para iniciar a sus estudiantes en las convenciones discursivas de su comunidad académica, mientras que en la FCL imperaba un énfasis en la redacción, como habilidad transversal a las disciplinas. Como consecuencia, en las dos primeras el modelo formativo tendió hacia un enfoque de géneros discursivos, en tanto los especialistas

en escritura se centraron en analizar y enseñar a escribir géneros propios de cada comunidad. Esta opción tuvo como consecuencia que no hubiera espacio suficiente para enseñar cuestiones básicas de lengua (ortografía y gramática), que no necesariamente son características particulares de los géneros en cuestión, sino elementos transversales. Por su parte, la enseñanza en la FCL tendió a centrarse en la noción de lenguaje académico, entendida como un registro académico transversal a las disciplinas, que se cristalizó en la producción de un género ensayo académico que reunía varias de las características descritas por Snow y Uccelli (2009). Adicionalmente, en la FCL hubo espacio para enseñar directamente un manejo de la lengua básico y transversal a los géneros discursivos, lo que se realizó con un enfoque comunicativo funcional, en base a las tareas escritas del curso.

6. LIMITACIONES

Cabe señalar que, como en cualquier estudio, existen limitaciones que resulta fundamental hacer evidentes para poder seguir profundizando en la interpretación de los resultados. En el caso de esta intervención en particular, estas están dadas principalmente por la necesidad de medir a través de un único instrumento implementaciones que, si bien comparten la mayoría de sus principios, también poseen particularidades que las distinguen entre sí. Como se ha discutido ya, esta decisión podría explicar parte de las diferencias en los resultados obtenidos en algunos de los indicadores de la rúbrica por los participantes de los tres grupos. Asimismo, existen principios que resultan fundamentales dentro del enfoque propuesto que no pueden ser medidos a través de un instrumento de estas características. Particularmente, el componente de escribir para aprender requeriría, de modo de evaluar comprensivamente su impacto, de un procedimiento para medir el dominio que alcanzaron los participantes de los contenidos enseñados.

Por otra parte, el volumen de la muestra, así como la necesidad de reportar los resultados a los directivos de las carreras, implicó tener que conformar un equipo de cinco correctores. Habría existido mayor control y consistencia en la aplicación de la rúbrica si se hubiese trabajado con solo dos. Además, se podría haber realizado un cálculo del grado de acuerdo entre correctores más preciso al utilizar un kappa ponderado, más adecuado para variables de tipo ordinal.

Por último, resulta fundamental seguir explorando los datos obtenidos para poder determinar con mayor precisión qué resultados se explican por la intervención y cuáles por otras variables que no pudieron ser controladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (1986). Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/cuestiones-de-bilinguismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html#I_0_
- Bazerman, C. (Ed). (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- Camps A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Bilingüismo individual. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm.
- Concha, S. & Paratore, J. (2011) Local coherence in persuasive writing: an exploration of chilean students' metalinguistic knowledge, writing process and writing products. *Written Communication*, 28(1), 34-69.
- Early, J. S. & De Costa, M. (2011). Making a case for college: A genre-based college admission essay intervention for underserved high school students. *Journal of Writing Research*, 2(3), 299-329.
- Gumpertz, J. J. & Hymes, D. (Eds.). (1964). The ethnography of communication. *American anthropologist*, 66(6).
- Harding-Esch, E. & Riley, P. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: research, theory, and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hyland, K (2003). *Second language writing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Idiazábal, I. & Larrigan, L.M. (2002). La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*.
- Jacobs, S. (1990). Building Hierarchy: Learning the language of the science domain, ages 10-13. In U. Connors & A. Johns, *Coherence in Writing* (pp. 151-169). Alexandria, VA: Library of Congress Catalog.
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252.

- Kellogg, R. T. (1987). Writing performance: Effects of cognitive strategies. *Written Communication*, 4, 269-298.
- Landis, J. R. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M., & Caro, A. (2007) Desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de pedagogía. Un estudio comparativo. *Calidad en la Educación*, 27, 150-176.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275 - 301
- Lomas C., Osorio, A., & Tusón, A. (1992). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos*, 7, 26-53.
- Lomas, C. & Osorio, A. (Eds.). (1995). *El enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(4), 30-39.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Ochsner, R. & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 141-151.
- Real Academia Española. (2001). Bilingüismo. En *Diccionario de la lengua española* (22.a. ed.) Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=biling%C3%BCismo>
- Russell, D. & Fisher, D. (2010). Online, multimedia case studies for professional education: Revisioning concepts of genre recognition. In J. Giltrow & D. Stein (Eds.), *Theories of Genre and the Internet* (pp. 163-191). Amsterdam: John Benjamins.
- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L.C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 254-268.
- Snow, C.E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 97-116). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257.

ANEXO

PRUEBA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Esta prueba tiene el objetivo de medir su capacidad para producir ideas por escrito en el ámbito académico. INSTRUCCIONES:
Primera hora de trabajo 1. De las siguientes opciones, seleccione un tema respecto del cual tenga suficientes conocimientos previos e, idealmente, un punto de vista. a) Jóvenes y participación política b) Eutanasia c) Adopción entre parejas del mismo sexo 2. Solicite al examinador el cuadernillo que contiene las lecturas asociadas al tema seleccionado. 3. Lea atentamente los dos textos del cuadernillo, considerando que usted deberá luego producir un ensayo académico sobre el mismo tema, usando citas textuales extraídas de estas lecturas. 4. Planifique el ensayo académico que deberá producir durante la segunda hora de trabajo. Para esto, tome en cuenta las instrucciones detalladas en el punto 5.
[Recreo de 15 minutos]
Segunda hora de trabajo 5. Escriba un ensayo académico basado en el tema tratado en los artículos leídos. Considere una extensión mínima de 2 carillas y una máxima de 3. Los siguientes son elementos esenciales que debe tener su ensayo: a) una introducción b) una tesis explícita que resuma un punto de vista sobre el tema c) argumentos que apoyen su tesis d) un argumento que se contraponga al punto de vista representado en la tesis e) citas textuales de ambos textos leídos f) una conclusión

Además de las instrucciones, el instrumento incluía una hoja para la planificación y tres hojas para la escritura del ensayo.