

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

**AUTORA**

Gisela Aquino Ventura

**ASESORA**

Mag. Dany Marisol Briceño Vela

**JURADOS**

Mag. Orietta María Del Pilar Marquina Vega

(jurado) Mag. Yannina Yaniré Saldaña Usco

(jurado)

Diciembre, 2019

## **RESUMEN EJECUTIVO**

### **Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E. de Lima Metropolitana**

Al reflexionar acerca de la relevancia de la enseñanza de la escritura en la Educación Básica Regular, surge el interés por describir aquellos conocimientos de los estudiantes que forman sus teorías implícitas, y que guían, de manera inconsciente, sus actividades de aprendizaje, en relación a la escritura.

Esta investigación pretende dar respuesta al siguiente problema de investigación ¿cuáles son las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria acerca de la competencia comunicativa escrita desarrollada en el área de Comunicación en una I.E.P de Lima Metropolitana?

La investigación responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y emplea el método del estudio de casos. Para el recojo de información se aplicó la técnica del grupo focal a 24 estudiantes del VI ciclo del nivel secundario, distribuidos en tres grupos focales de 8 estudiantes, a fin de identificar sus teorías implícitas en relación a las funciones y pasos implicados en la competencia comunicativa escrita, desarrollada en el área de Comunicación.

Entre los resultados más resaltantes se destaca que la función comunicativa personal, fundamentada en el enfoque funcional de la enseñanza de la escritura, prevalece como implícito en las verbalizaciones de los estudiantes. Por otro lado, las etapas de la planificación y revisión en el proceso de escritura de diversos textos son las menos consideradas. Estos hallazgos permiten concluir que predomina la teoría implícita interpretativa en el pensamiento de los estudiantes de segundo grado de secundaria, con respecto a la escritura.



A mis padres, por su incondicional apoyo.

A Patrick, mi esposo, por su amor, comprensión y motivación aún en los momentos más difíciles.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
--------------------------	----------

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I**

<b>1. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN SECUNDARIA.....</b>	<b>11</b>
1.1. La competencia comunicativa escrita .....	12
1.2. La relevancia de la formación escrita en la Educación Secundaria.....	15
1.3. Los enfoques de enseñanza acerca de la escritura .....	18
1.3.1. Enfoque fundamentado en la gramática .....	19
1.3.2. Enfoque fundamentado en las funciones .....	21
1.3.3. Enfoque fundamentado en el proceso de la escritura .....	24
1.3.4. Enfoque fundamentado en el contenido.....	29
1.4. El proceso de la escritura de diversos textos desde el área de Comunicación .....	36

### **CAPÍTULO II**

<b>2. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DE LA ESCRITURA.....</b>	<b>43</b>
2.1. Definición y características de las teorías implícitas .....	43
2.2. Adquisición de las teorías implícitas .....	46
2.3. El cambio de las teorías implícitas en los estudiantes .....	48
2.4. Tipología de las teorías implícitas acerca de la escritura.....	50
2.4.1. Teoría directa .....	52
2.4.2. Teoría interpretativa.....	53
2.4.3. Teoría constructiva .....	54

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **CAPÍTULO I**

<b>1. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>59</b>
1.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel .....	59
1.2. Problema de investigación.....	61
1.3. Objetivos de la investigación .....	61
1.4. Categorías y subcategorías de estudio.....	61

1.5. Método de investigación.....	62
1.5.1.El estudio de casos.....	62
1.5.2.Descripción de las características generales del caso .....	64
1.6. Diseño, validación y aplicación del instrumento de recojo de información .....	66
1.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	71
1.8. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida .....	73
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>76</b>
2.1. Teorías implícitas expresadas en la función de la competencia comunicativa escrita	76
2.1.1.Función: instrumento de aprendizaje .....	77
2.1.2.Función: comunicativa personal .....	79
2.1.3. Función: de relevancia social .....	82
2.1.4. Función gramatical.....	84
2.2. Teorías implícitas expresadas en los pasos implicados en la escritura de diversos textos .....	88
2.2.1. Etapa de planificación.....	89
2.2.2. Etapa de textualización.....	92
2.2.3. Etapa de revisión .....	94
CONCLUSIONES .....	97
RECOMENDACIONES .....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÉNDICES.....	108

## INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación, en 2015 y 2018, realizó la Evaluación Muestral de Estudiantes de segundo grado de secundaria acerca de la competencia comunicativa escrita en 251 instituciones públicas y privadas. Los resultados demuestran que en el 2015 solo el 12, 6% de estudiantes logra el nivel “satisfactorio”, mientras que en el 2018 tal nivel es alcanzado por el 20, 2%. Aparentemente hubo una pequeña mejora en dicha competencia, sin embargo, en el 2015 el nivel de “inicio” lo presentaban el 20,5% de los estudiantes evaluados y ello aumentó a 23, 8% en 2018 (UMC<sup>1</sup>, 2018). Estos resultados generaron preocupación, debido a que el dominio de la escritura, es indispensable para afrontar la vida académica, laboral, profesional, o en cualquier otro tipo de actividad social. Nos preguntamos el porqué de estos resultados, ¿qué factores afectan el desarrollo de la competencia comunicativa escrita?, ¿solo es por la falta de hábito de escritura en los estudiantes?, ¿desde qué conocimientos intervienen los estudiantes cuando se enfrentan a la tarea de escribir? Al respecto, estudios de White y Brunning (2005) señalan que los conocimientos inconscientes que poseen los estudiantes influyen en el desempeño de la escritura. Por ello, es necesario conocer no solo el rendimiento escolar en esta competencia, sino también comprender lo que los aprendices conciben de ella. Así, un estudio sobre las teorías implícitas en estudiantes, acerca de la escritura, es justificable en el contexto peruano.

Las teorías implícitas, según los aportes de Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, De la Cruz & Martín (2006) es un tipo de conocimiento, producto de aprendizajes inconscientes, generados a partir de las experiencias individuales y sociales que inciden en las decisiones de las personas. Dichas teorías son relativamente estables y resistentes al cambio (Rodríguez & González, 1995; Pozo & Scheuer, 1999).

Es de interés reconocer dichas teorías implícitas respecto a la escritura que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria, debido a que, en la Educación Básica Regular, se forma al estudiante en la habilidad para la escritura,

---

<sup>1</sup> Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

desde el enfoque comunicativo, en lo que se denomina competencia “escribe diversos tipos de textos en lengua materna” (MINEDU, 2017, p. 46). Esto quiere decir que la competencia comunicativa escrita se reconoce como un instrumento que permite la comunicación en contextos y situaciones reales para el estudiante.

La competencia comunicativa escrita implica producir adecuadamente diferentes tipos de textos, según la función que han de cumplir, los pasos, contexto y situación comunicativa. La función responde al para qué escribir un texto. Hace referencia al propósito que se atribuye a la tarea de escribir. Los pasos aluden a las acciones que realiza el estudiante cuando tiene la tarea de escribir.

El desarrollo de esta habilidad es necesario para afrontar las exigencias que involucra ser ciudadanos del siglo XXI. Esto requiere que la escritura transforme y genere nuevos conocimientos. Sin embargo, estudios que se refieren al modo cómo los estudiantes de secundaria trabajan la escritura señalan que más bien escriben de forma reproductiva y por obligación (Castelló, 1999 citado por Pozo et al, 2006). ¿Podrían las teorías implícitas, acerca de la competencia comunicativa escrita, estar interfiriendo en lo que explícitamente se enseña a los estudiantes, desde el enfoque comunicativo, concretamente en el área de Comunicación? En tal sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación **¿cuáles son las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita que desarrollan en el área de Comunicación en una I.E.P de Lima Metropolitana?** Si bien la competencia no se limita al área curricular en mención, en ella se generan estrategias de enseñanza para que los estudiantes comprendan la naturaleza de la competencia comunicativa escrita y la desarrollen, con la finalidad de producir diversos textos.

Al indagar sobre antecedentes en el repositorio de tesis de la PUCP, el repositorio Alicia, y las bases de datos Scopus y ProQuest, en los últimos diez años, se identifica que, en el ámbito internacional, existen estudios que relacionan las teorías implícitas a la calidad de los textos que producen los estudiantes. Tal es el caso de Miras, Solé, y Castells (2013); Errázuriz (2017); Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016) y Karlen y Compagnoni (2017). Estos autores consideraron la clasificación

denominada: teorías implícitas transmisionales y transaccionales propuestas por White y Brunning (2005). Los tres estudios antes mencionados apuntan a que los estudiantes, con teorías transaccionales, muestran mejor organización e integración de los contenidos textuales a diferencia de los estudiantes con teorías transmisionales. Otros autores presentan comparaciones entre estudiantes que pertenecen a dos áreas académicas distintas: Hernández y Rodríguez (2018); Villalón y Mateos (2014); Villalón, Mateos y Cuevas (2013); Villalón (2010) y Hernández (2012). Estos autores comparan las teorías implícitas de estudiantes respecto a la escritura y las prácticas que le atribuyen, así como, sobre los procesos y estrategias que emplean para escribir. Los resultados de Hernández y Rodríguez (2018) y Hernández (2012), señalan que los estudiantes de las carreras de humanidades demuestran un nivel de escritura más sofisticado. Mientras que Villalón y Mateos (2014); Villalón, Mateos y Cuevas (2013); y Villalón (2010), indican que los estudiantes de secundaria muestran desventaja en su desempeño escrito frente a los universitarios. La mayor parte de los estudios van dirigidas al ámbito universitario. En cuanto al contexto nacional, no hemos encontrado estudios al respecto en dichos repositorios.

Tomando como base todo lo presentado nos planteamos el siguiente objetivo general de investigación: **describir** las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria acerca de la competencia comunicativa escrita desarrollada en el área de Comunicación en una I.E.P de Lima Metropolitana. Como objetivos específicos: **identificar** las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria respecto a las funciones que le atribuyen a la escritura; **identificar** las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria respecto a los pasos que implica la escritura de diversos tipos de textos.

La investigación realizada se inscribe dentro del contexto de la Maestría en Educación con mención en Currículo, y constituye un aporte a la línea de investigación sobre los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, en el eje del estudio teorías implícitas sobre enseñanza-aprendizaje y currículo.

De igual modo, es significativa no solo porque existen estudios escasos que responden de manera directa al problema en el ámbito peruano, sino también porque aporta conocimiento (aun cuando se haya realizado en un pequeño grupo) que puede complementar lo vertido por la Oficina de Medición de la Calidad UMC del Ministerio de Educación en el 2018. Así también, contribuye con las investigaciones sobre el pensamiento escolar que resultan limitados en el Perú.

La investigación responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y emplea el método del estudio de casos, de tipo instrumental. Se utiliza la técnica de grupo focal y como instrumento, el guion respectivo para recoger la información.

Finalmente, el informe de investigación se organiza en dos partes. La primera, presenta el marco teórico, estructurado en dos capítulos. En el primer capítulo se abordan aspectos conceptuales sobre la competencia comunicativa escrita, la relevancia de la formación escrita en la Educación Secundaria y los enfoques de enseñanza de la escritura: gramatical, funcional, procesual y de contenido. Además, se explica el proceso de la escritura de diversos textos desde el área de Comunicación. El segundo capítulo corresponde a las teorías implícitas: su definición, características, adquisición, cambio y tipología. La segunda parte está organizada en dos capítulos. En el primero, se justifica el diseño metodológico elegido y en el segundo capítulo se realiza el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento. Seguidamente se plantean las conclusiones y recomendaciones.

Los hallazgos más significativos en la investigación se resumen en la predominancia de la teoría implícita interpretativa en los estudiantes de segundo grado de secundaria, respecto a la competencia comunicativa escrita. Esto se refleja en el ejercicio de la escritura como producto y no como un proceso complejo y recursivo que requiere ser planificado y revisado.

Después de realizada la investigación, es posible identificar como una limitación de carácter metodológico, a la técnica aplicada, pues los resultados se ciñen a un solo instrumento. Y aunque el guion de grupo focal ha sido sometido a la validación de

coherencia, relevancia y claridad, sería necesario complementar los resultados de este trabajo con un segundo o tercer instrumento como la entrevista semiestructurada.



## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

El marco teórico y contextual está estructurado en dos capítulos. En el primero, se trata de manera concreta, lo concerniente a la enseñanza de la competencia escrita, su importancia en la educación secundaria y los enfoques de enseñanza que justifican la manera de concebir y emplear la escritura en la escuela y fuera de ella. La segunda parte está dedicada a las teorías implícitas en relación a la escritura. Su definición, características, adquisición, cambio y tipología.

### **CAPÍTULO I**

#### **1. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN SECUNDARIA**

En la Educación Básica Regular del país, la competencia comunicativa escrita es abordada desde el área de Comunicación; sin embargo, y debido a la relevancia e importancia en la vida de las personas, es transversal a todas las áreas curriculares. En el Currículo Nacional (2017), la competencia comunicativa escrita denominada: *escribe diversos tipos de textos en lengua materna*, destaca el valor instrumental de la escritura al definirla como el empleo del lenguaje escrito para la construcción de textos con sentido, sobre la base de la reflexión ya que supone la adecuación y organización de los textos tomando en cuenta los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión constante de los textos con la finalidad de mejorarlos (MINEDU, 2017). Se fundamenta en el enfoque comunicativo, y conlleva el despliegue y desarrollo de tres capacidades fundamentales: planificación, textualización, y revisión que favorecen y promueven la capacidad de escribir.

Asimismo, se resalta que en el ciclo VI, que corresponde a los estudiantes de segundo grado de secundaria, los desempeños de la competencia comunicativa en

mención y las distintas capacidades en torno a ella (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2017) se correlacionan con el proceso de escribir.

Tales desempeños y capacidades, demandan en los estudiantes, en la etapa de planificación de un texto, identificar la situación y propósito comunicativo, el tipo de texto y, por tanto, las características del género discursivo. En la parte de la textualización, se requiere escribir textos de forma coherente y cohesionada. Ello implica también conocimientos gramaticales y ortográficos que contribuyen al sentido del texto. Finalmente, como parte del proceso de revisión, los estudiantes deben reflexionar en torno a si su producción escrita se ajusta a la situación comunicativa, sobre los efectos que esto puede producir en los lectores (propósito), como respecto a las normas formales afines al lenguaje escrito de acuerdo al género discursivo, y evaluar la eficacia de los recursos gramaticales y ortográficos.

En el presente capítulo, se exponen los aspectos teóricos sobre qué es la competencia comunicativa escrita y los enfoques de enseñanza, para procurar el desarrollo o adquisición de dicha competencia.

### **1.1. La competencia comunicativa escrita**

El término *competencia* proviene del mundo laboral; migró a la educación superior y posteriormente a la educación básica. Por tanto, es un término polisémico que ha sido definido en función de momentos históricos, enfoques y contextos.

Bolívar (2010), Tardif (2006), Le Bofert (1994), Tobón (2006), Boyatzis (2013), Perrenoud (2012) y Díaz (2011) definen competencias como un saber actuar en situaciones auténticas de aprendizaje, a través de la combinación de diferentes saberes y recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, procedimientos, capacidades, valores y emociones) que los estudiantes activan y movilizan, con la finalidad de dar una respuesta eficiente a una tarea o problema de manera idónea y ética.

Es decir, las competencias no son en sí mismas conocimientos, saberes o actitudes, sino el conjunto de todas ellas que permiten la movilización (activación, extracción, utilización) de esos recursos en situaciones que tengan sentido para los

estudiantes ya sea en su vida real y/o escolar. Es importante señalar que las competencias no les restan importancia a los conocimientos, ya que los conocimientos son parte de la cultura. El hombre es ante todo acción; por tanto, sus pensamientos y la cultura se asientan en una relación de pragmatismo con el mundo. Las competencias que desarrolla son parte de la cultura en la que se inscribe. El problema es que las instituciones educativas no cuentan con el tiempo suficiente para movilizar aquellas competencias, como consecuencia de la cantidad de saberes contenidos en los programas de estudio y que se exige que los estudiantes aprendan (Perrenoud, 2012). Por ello, es comprensible la dificultad que implica promover el desarrollo de competencias.

Bolívar (2010) sostiene que, para que el estudiante desarrolle una competencia, no es suficiente con los recursos que comprende, sino también que sea “capaz de ponerlo en obra para resolver una tarea, se manifiesta cuando el sujeto afronta con éxito una situación nueva y compleja” (p. 37). Una situación nueva se refiere a que el estudiante puede enfrentar cualquier hecho o circunstancia, aun cuando no haya sido entrenado para eso. Y por compleja se entiende aquellas tareas que pueden ser resueltas desde diferentes perspectivas, formas u opciones, por tanto, no son sencillas de solucionar.

Integrando los aportes de los autores citados, podemos mencionar características comunes de las competencias: son holísticas e integradoras ya que los conocimientos, actitudes y valores no son de carácter aislado. Transcienden a otras disciplinas, es decir, que no son exclusivas de una sola área curricular o disciplina. Son creativas y reflexivas porque se adaptan a diferentes situaciones y contextos; y por la capacidad de crear y reflexionar, permiten resolver los problemas cotidianos. Finalmente, las competencias se desarrollan, amplían y mejoran a lo largo de la vida, es decir, no finalizan en la escuela e involucran los principios éticos que las personas adoptan permanentemente.

Díaz (2011) señala que la necesidad de formar en competencias se justifica al contexto de la era global. Ello conlleva en el estudiante, el dominio en el uso de las herramientas de manera efectiva (lenguaje y tecnología), interactuar con grupos

heterogéneos y la autonomía para tomar decisiones. Estas habilidades prefiguran al ciudadano de los tiempos actuales, donde no existan diferencias raciales, religiosas, históricas o de otra índole. Además de ello, no se busca que los estudiantes reproduzcan información (enciclopedismo), sino que resuelvan problemas. Esta misma reflexión se aplica al desarrollo de la competencia comunicativa escrita, pues se debe lograr que los estudiantes no solo reproduzcan lo que leen en sus producciones escritas, sino, más bien, que procesen información, la transformen en conocimiento y reflexionen sobre lo escrito.

Santiago (2010) menciona que la competencia comunicativa escrita también denominada “expresión escrita”, “comunicación escrita” o “discurso escrito”, es una competencia elemental que toda institución educativa debe garantizar en los escolares al finalizar la Educación Básica Regular. Entonces, si la escuela es responsable de asegurar que el estudiante la adquiera, también es necesario identificar las diferentes formas en cómo los escolares conciben la escritura, ya que de ello dependerán los lineamientos, decisiones y planteamientos de la enseñanza en esta materia.

La escritura ha sido descrita a partir de diversos enfoques de enseñanza formal a lo largo de la educación básica. Tradicionalmente, era concebida como la demostración de los dominios gramaticales reflejados en un producto escrito (Condemarín y Chadwick, 1990; Jiménez y Velilla, 1993). Más adelante, como un instrumento de comunicación (Cassany, 1999; Condemarín y Medina, 2000). Para otros, es una actividad compleja que involucra un conjunto de procedimientos como la planificación, textualización y revisión de los escritos (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 1993; Tolchinsky y Simó, 2001; Hernández y Quintero, 2001). También, una actividad de doble aprendizaje: contenido disciplinar y la actividad misma de la escritura (Álvarez, 1991; Salvador, 1997; Mendoza, López y Martos, 1996). A pesar de la diversidad conceptual, los autores coinciden en reconocer que la escritura es una actividad o habilidad compleja que implica un esfuerzo del estudiante.

En esta investigación, definimos competencia comunicativa escrita como la habilidad para transmitir, preservar y transformar el conocimiento a través de diversos

tipos de textos, según su función, pasos, contexto y situación comunicativa. La función de la escritura es la utilidad que los estudiantes le atribuyen a la tarea de escribir. Responde al para qué escribir un texto y se corresponde con los enfoques de enseñanza de la escritura. En cambio, los pasos, son las acciones que realiza el estudiante cuando tiene la tarea de escribir un texto. Se fundamentan en el enfoque procesual de la escritura e implican tres momentos en la producción de cualquier tipo de texto: planificación, textualización y revisión. El contexto y la situación comunicativa involucran factores extralingüísticos que acompañan a la propia comunicación escrita: el espacio, tiempo y la cultura de los sujetos (emisor-receptor).

## **1.2. La relevancia de la formación escrita en la Educación Secundaria**

La escritura es una herramienta comunicativa que nos permite desenvolvemos en la vida académica y social. A través de ella, se transmite todo tipo de información, se desarrolla la creatividad, y se expresan las ideas más personales e internas. Es el medio por el cual las sociedades preservan sus conocimientos culturales a las generaciones venideras, por lo que trasciende las barreras del tiempo y la distancia. En la llamada sociedad del conocimiento<sup>2</sup>, los estudiantes se ven expuestos a mucha información, y, puesto que buena parte de las prácticas del aprendizaje se realiza a través de escritos, se requiere el dominio de saber buscar, seleccionar, integrar la información que encuentra dispersa y hasta contradictoria para construir un nuevo discurso (Villalón, 2010).

Las investigaciones de Castelló (1998) y Solé, Mateos, Martín, Miras, Castell, Cuevas y Gracia (2005), en el contexto de la escuela española, han puesto de

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Balderas (2009) en *¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?* La sociedad del conocimiento es una etapa evolutiva y posterior a la sociedad de la información (conjunto de relaciones sociales en un espacio social altamente dinámico, abierto, globalizado y tecnologizado, que se apoyan y realizan a través de la información; la cual es igualmente dinámica, abierta, globalizada, tecnologizada además de mercantilizada), y hacia la que se llegará solo si la información se asume como fuente de poder y no como poder mismo. El conocimiento es el producto terminado que ha sido generado a través del almacenamiento, ordenamiento y transferencias de los datos de la información recibida. El objetivo principal del conocimiento es enfrentar situaciones complejas del mundo para poder guiar una sociedad más justa y humana en la que se integran información, tecnología, tiempo y humanidad.

manifiesto que la enseñanza de la escritura no cubre las demandas que exige la sociedad del conocimiento. Esto en parte se debe a que en las aulas se enfatiza el trabajo individual, y a que las tareas que demanda la escritura, suelen estar encaminadas a la reproducción de conocimiento o las actividades que demanda un libro de clase. En ese contexto tradicional, la escritura es un instrumento para transmitir información y no una herramienta que transforma o moviliza el conocimiento.

En lo que respecta al contexto peruano, los resultados que se han obtenido a partir de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM), respecto a la escritura en segundo grado de secundaria, que se han realizado en el 2015 y 2018 por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) en la cual participaron 5968 estudiantes de 251 instituciones públicas y privadas, son una muestra representativa que nos ofrece un panorama referencial respecto a cómo estamos avanzando en materia de la enseñanza de la competencia comunicativa escrita. Los resultados indican que en 2018 avanzamos en comparación a la primera evaluación de 2015. Sin embargo, las cifras no son muy alentadoras (UMC, 2018). Pero ¿qué evalúa la prueba escrita? Esta evaluación se dirigió al despliegue de tres capacidades: adecuar el texto a la situación comunicativa, organizar y desarrollar las ideas del texto de manera coherente y cohesionada, y usar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Para evaluar el desarrollo de estas capacidades, la prueba solicitó a los estudiantes escribir cuatro textos de diferente tipo: narrativo, descriptivo y argumentativo. Según los resultados en 2015, el 12,6 % de los estudiantes evaluados lograron el nivel satisfactorio, 66,9 %, el nivel en proceso y el 20,5 % se encontraba en la etapa inicial. Por otro lado, en 2018, el 20,2 % de estudiantes lograron el nivel satisfactorio, 56 % el nivel en proceso y el 23,8% se ubicaron en inicio. Se puede apreciar cierto avance en el 2018 respecto al 2015. Sin embargo, también se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes del nivel en inicio: de 20,5 % (en 2015) a 23,8 % (en 2018). Esto nos invita a reflexionar sobre ¿cuáles son las dificultades a superar para que los estudiantes logren mejores resultados en dicha competencia?

El desafío que enfrenta hoy en día la escuela, respecto a la enseñanza de la escritura, es incorporar a los estudiantes de secundaria en la cultura de lo escrito. Esto

significa convertirlos en miembros de una comunidad de escritores que producen sus propios textos para distintas funciones como, transmitir el pensamiento, informar acerca de hechos, compartir distintos puntos de vista, etc. Pero, para ello, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza de la escritura.

Para lograr insertar al estudiante en la cultura escrita, la escuela debe ser un lugar donde la escritura sea una práctica vital, un instrumento que permita reorganizar, interpretar y producir el propio pensamiento. Sin embargo, esta tarea, según Lerner (2012), conlleva superar ciertos desafíos:

- ✓ Tradicionalmente la escuela ha cumplido el rol de ser transmisora de conocimientos y quehaceres; en consecuencia, la escritura existe para ser enseñada y aprendida. Esto lleva a que los propósitos comunicativos como escribir para generar conocimiento, reflexionar acerca de lo escrito, escribir para mantener contacto o lazos con los que están lejos u otras necesidades que cumple la escritura en la vida social, pasen a ser relegados.

- ✓ Las responsabilidades sociales que cumple la escuela conducen a una fuerte necesidad de control sobre la base de los resultados. La necesidad de evaluar los aprendizajes implica que la escritura sea abordada desde “lo correcto” e “incorrecto”; es decir, las evaluaciones en los textos se centran en la revisión y calificación de los aspectos ortográficos; así, se relegan otros problemas también importantes que involucran el proceso de la escritura.

- ✓ Sobre los roles y obligaciones que cumplen los docentes y los estudiantes en las actividades para escribir, por lo general, el docente sigue siendo el único autorizado para evaluar los aprendizajes en el aula de clase. Esto implica que los estudiantes tienen pocas oportunidades para controlar lo que aprenden al leer y corregir sus escritos. Así, se pierde una gran oportunidad para fortalecer la autonomía del escritor, tan difícil de lograr.

Resumiendo, las ideas de Lerner (2012), la formación escrita en la escuela debe orientar sus prácticas para el desarrollo de un ciudadano de la cultura escrita. Es en ese sentido que la escritura cumple la tarea de ser una herramienta de crecimiento

personal, pues es tan necesaria para la vida cotidiana, académica y laboral más allá de los resultados censales o muestrales.

Por lo expuesto, es necesario el esfuerzo de trazar una línea conciliadora de las necesidades que requiere una escuela y el propósito de la competencia comunicativa escrita. En primer lugar, se requiere modificar los quehaceres del estudiante cuando escribe. Es decir, el proceso de la escritura (planificar, textualizar, revisar) es una actividad más interna. Por ello, es necesario explicitar los pensamientos que se formulan los estudiantes cuando escriben; esto es posible si esta actividad se realiza de manera grupal. Así, escribir con sus compañeros los obliga a debatir para decidir concienzudamente acerca de los problemas que les plantea esta actividad y de esta manera reflexionar sobre las cuestiones que pueden permanecer implícitas si escriben de manera individual.

El desafío está en orientar las acciones pedagógicas hacia la formación de escritores. Ciudadanos que sean capaces de comunicar sus pensamientos por escrito con otros y con ellos mismos. Es decir, ciudadanos productores y no reproductores del conocimiento sin ningún propósito comunicativo. La escritura, por otra parte, debe dejar de ser únicamente objeto de evaluación para ser herramienta de reflexión.

Por lo expuesto, queda claro que lo más importante es que el aprendizaje de la escritura trascienda a la escuela. Esto se logrará en cuanto los estudiantes se apropien de ella. Para poder entender la escritura de esta forma, es necesario conocerla en el tiempo, cómo fue abordada en las escuelas del pasado, qué ha cambiado o qué conocimientos permanecen en la enseñanza respecto a ella. Ello será abordado en las siguientes páginas.

### **1.3. Los enfoques de enseñanza acerca de la escritura**

Después de lo explicado, se hace necesario presentar los diferentes enfoques de enseñanza acerca de esta competencia para comprender las conceptualizaciones, ya que ello explica la manera de enseñarla. Para seleccionar los enfoques, se toma en cuenta el trabajo de Cassany (1990), quien aborda el estudio de la escritura en cuatro

grandes enfoques: fundamentado en la gramática, en las funciones; en el proceso y fundamentado en el contenido. En cada enfoque se abordan los contenidos que se enseña en la escuela a través del curso de Gramática, Lengua o Comunicación, y los conocimientos y funciones atribuidas a la escritura.

### **1.3.1. Enfoque fundamentado en la gramática**

Este enfoque tuvo su origen a partir de los estudios de la lingüística o gramática, originalmente desde los primeros estudios de los griegos, posteriormente al arribo de la lingüística moderna pasando por la gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto. La mayor preocupación estuvo orientada a definir términos de las categorías gramaticales. Podríamos mencionar los aportes de Saussure en la lingüística descriptiva al definir *lingua* y *parole* (lengua y habla), o de la lingüística generativa de Chomsky en su definición de *competencia lingüística* (capacidad exclusivamente humana e innata de poder hablar y crear mensajes). Desde la sociolingüística, figuran términos como *dialecto* (sistema lingüístico que deriva de otro) o *idiolecto* (variedad de la lengua hablada por una persona).

En principio, parte de la idea que, para aprender a escribir, se debe conocer a profundidad los saberes gramaticales de una lengua. Es decir, los conocimientos que sustentan los aprendizajes de los estudiantes se basan en la sintaxis, el léxico, la morfología, la ortografía, etc. En palabras de Cassany (1990), se establecen dos corrientes en este mismo enfoque: el modelo oracional, que se sustenta en los estudios de la gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se sustenta en los estudios de la lingüística del texto.

#### **a) Los contenidos que se enseñan desde el área de Comunicación**

En el modelo oracional, se aprende la sintaxis de la oración, la concordancia, etc. En cambio, en el modelo textual, la construcción de párrafos, por ejemplo: el párrafo de introducción, desarrollo y conclusión; además, la estructura interna de un texto, la distribución lógica de la información dentro del texto, etc.

La programación de estudios de aquellos años también varía los contenidos que ofrecen según el modelo. Desde el modelo oracional, los estudiantes aprenden básicamente ortografía (acentuación, ortografía de grafemas, uso de mayúsculas y minúsculas, etc.), morfología (concordancia verbal, sustantival, adjetival, etc.), sintaxis (oraciones subordinadas, concordancia, etc.) y léxico (memorización del significado de palabras, enriquecimiento del vocabulario nuevo, etc.). En cambio, en el modelo textual o lingüística del texto, se estudian aspectos de formalidad y presentación del texto, la organización de los párrafos, la estructura global del texto, coherencia y cohesión, etc.

El enfoque basado en la gramática centraba su foco en el aprendizaje de la lengua desde un marco teórico. Por ello, era necesario tener conocimientos normativos para lograr una expresión escrita culta. Esto se explica porque los conocimientos gramaticales fueron una herencia de la gramática latina y griega, y su estudio respondía a lograr la pureza idiomática. Ejemplo de ello son expresiones como “debe escribirse de este modo”, “es incorrecto decir”, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Este tipo de contenidos en la enseñanza restringía el espacio a las innovaciones lingüísticas o diversidad lingüística. En general, la lengua escrita ocupaba mayor importancia respecto a la comunicación oral; además, se mostraba como modelo a ser imitado en la expresión oral. Ello explica por qué se rechazaban las variaciones de la lengua en el plano oral.

### **b) Concepción y función de la escritura**

De manera general, dentro del enfoque fundamentado en la gramática, la escritura se concibe de forma prescriptiva. Por una parte, es homogénea porque no se tiene en cuenta el valor sociolingüístico en la actividad de la escritura. Se ofrece un solo modelo lingüístico al estudiante sin tomar consideraciones o vista de manera restringida la situación comunicativa, niveles de formalidad, etc., importantes al momento de escribir. Desde este enfoque, los alumnos aprenden lo que dicen los textos escolares acerca de gramática: la normativa. Lo importante es aprender la correcta escritura, obedeciendo las reglas ortográficas.

Así, la competencia comunicativa escrita en este enfoque es la demostración de los conocimientos gramaticales. Para Condemarín y Chadwick (1990), Jiménez y Velilla (1993), la escritura implica la combinación de símbolos gráficos (palabras) siguiendo las normas establecidas hasta formar una frase. Por tanto, las actividades dirigidas por el docente iban a la corrección de la gramática de la lengua estándar.

La función de la escritura consistía en el aprendizaje de todas las categorías gramaticales en todos sus componentes (ortografía, sintaxis, semántica) para construir oraciones o frases correctamente pulcras. La función de la escritura, entonces, era reflejar la pureza de la lengua, una lengua culta. La evolución de la lingüística gramatical fue desarrollándose hasta la lingüística textual que dio origen al enfoque funcional, el mismo que se detalla a continuación.

### **1.3.2. Enfoque fundamentado en las funciones**

A partir de los años ochenta y desde las investigaciones en lingüística interdisciplinaria y en la semiótica del discurso (divulgada en la década de los sesenta del siglo pasado), se fue insinuando un enfoque social del estudio de la lengua en contextos escolares. Con los aportes de la sociolingüística y de diversos autores citados en Jurado (2014), como Hymes (2010), Labov (1983), Bernstein (1990) y Halliday (1982), y desde la textolingüística con Hjelmslev (1969), Bajtin (1982) y Teun Van-Dijk (1982). De esta manera se dio lugar al enfoque comunicativo o enfoque funcional de la enseñanza del lenguaje de la que se fundamentan la mayoría de los currículos del área de Lenguaje o Comunicación en América Latina.

Surge en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, aplicando la metodología comunicativa. Inicialmente fue desarrollado en Europa durante los años sesenta del siglo XX. Parte del pensamiento de que lo más importante de enseñar a escribir es para usarla en la comunicación. Es así como las distintas disciplinas (sociología, sociolingüística, psicolingüística, etc.) aportaron a un nuevo enfoque de la enseñanza comunicativa.

### **a) Los contenidos que se enseñan desde el área de Comunicación**

El objetivo de una clase desde los cursos denominados Lengua o Gramática es aprender a realizar una función determinada de la lengua materna. El contenido que se aprende son los mismos usos de la lengua en contextos cotidianos. Los estudiantes son expuestos a una determinada situación para escribir, por ejemplo, escribir una carta a un familiar por motivo de un viaje de visita. Otro ejercicio es la manipulación o transformación del texto, cambiar el punto de vista, ordenar los párrafos de un texto, cambiar el registro de la lengua, etc.

Originalmente la metodología de este enfoque fundamentado en las funciones fue empleada en la enseñanza de los idiomas como segunda lengua, concretamente en la enseñanza del inglés y francés como lenguas extranjeras. Por ello, se priorizó la expresión oral; en cambio, el desarrollo de la enseñanza escrita era limitado. Sin embargo, en la década de los ochenta, se instalaron métodos para el desarrollo en esta competencia. Así, se van incorporando los nuevos descubrimientos de la lingüística textual, entre ellos, las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), o las tipologías de textos o los géneros escritos (Cassany, 1999).

En este enfoque surgen las tipologías textuales. Surge la preocupación por presentar una tipología textual por parte de los investigadores de la lingüística del texto mencionados en Calsamiglia y Tusón (2008). Entre las más conocidas, algunos autores han usado criterios funcionales (Grosse, 1976; Halliday, 1975; Longacre y Levinsohn, 1978); otros, criterios enunciativos (Simonin-Grumbach, 1975; Bronckart, 1985); otros se han apoyado en un conjunto de rasgos variados (Sandig, 1975), en bases cognitivas-textuales (Werlich, 1975), en esquemas que organizan el texto (Van Dijk, 1978), en criterios lingüísticos (Biber, 1985, 1986, 1989), en criterios de praxis interactiva (Gülich, 1986) o en criterios cognitivos (Heinemann y Viehweger, 1991).

Navarro y Revel (2013) nos aclaran la diferencia entre tipos de textos y géneros discursivos. Los tipos textuales pueden entenderse como clasificaciones muy generales asociadas a un conjunto acotado de rasgos. Son formas discursivas elementales asociadas a bases o secuencias; por ejemplo, la secuencia narrativa

ordena hechos cronológicamente. En contraste con los géneros discursivos, “suelen entenderse como configuraciones sociodiscursivas mucho más específicas, asociadas a contextos de circulación concretos, descriptivamente más completas (en términos de objetivos, estructuras, temas, léxico y gramática) y que forman listas abiertas” (Navarro y Revel, 2013, p. 45). Por ejemplo, un artículo de investigación, la crónica policial o la receta de cocina. Estos géneros discursivos se hallan regulados institucionalmente y presentan una estructura textual realizada en recursos léxico-gramaticales y gráficos típicos.

Bajtín (1972), citado por Calsamiglia y Tusón (2008) menciona que lo que determina la presencia de un concluyente género se debe a los siguientes factores: los temas, la estructura interna, el registro utilizado y la relativa estabilidad de todo ello. Es relativo porque los cambios históricos en los estilos de la lengua se vinculan con los géneros discursivos. Se distinguen entre género primario y secundario. El primero se relaciona con la conversación en todas sus manifestaciones y el secundario, con aquellos productos de la producción intelectual (literarios, periodísticos y científicos).

J. M. Adam (1985), citado por Cassany (1990), presenta una tipología textual integradora: textos de conversación (diálogos escritos, transcripciones), descriptivos, narrativos, instructivos, predictivos, expositivos, argumentativos y retóricos. Por lo expuesto, la tipología textual y los géneros discursivos fueron un aporte que se desarrolló y trabajó en las escuelas por influencia de este enfoque. Los textos escolares albergan la clasificación integradora, y a partir de la intención comunicativa es que se selecciona el tipo de texto o discurso que se pretende escribir.

## **b) Concepción y función de la escritura**

Este enfoque, fundamentado en las funciones, fue una crítica a los modelos tradicionales de la enseñanza sobre las habilidades comunicativas que se limitaban a ejercicios de las prácticas gramaticales. “Se trata de ejercicios descontextualizados que por su naturaleza no tienen destinatarios, no son mensajes que promueven las interacciones comunicativas. En estos casos se aprende mucho de gramática (si acaso), pero poco de competencia comunicativa a nivel oral o escrito” (Jurado, 2014,

p. 173). Sin embargo, no se trata de desconocer la gramática de la lengua, sino de comprender sus categorías desde el uso, es decir, desde textos escritos auténticos. Aquí se hace una diferenciación entre “competencia gramatical” y “competencia comunicativa”. La competencia comunicativa es una invitación a “saber hacer con las palabras, mucho más que a saber cosas de las palabras. Saber qué es un adjetivo está bien, pero mucho más, cuáles son sus potencialidades expresivas” (Moreno, 2014, p. 99).

Desde este enfoque, fundamentado en las funciones, la escritura no debe ser entendida como un conjunto gramatical que el alumno debe memorizar, sino como una herramienta comunicativa útil a fin de lograr un propósito válido en la vida cotidiana: expresar nuestros sentimientos, redactar una solicitud, escribir una carta de amor, pedir información, etc. Así, investigadores como Cassany (1999), Condemarín y Medina (2000) sostienen que la escritura es un instrumento de comunicación que realiza la persona motivada por una necesidad real de comunicación que no se limita al ámbito escolar.

Desde el enfoque fundamentado en las funciones, la escritura implica el planeamiento y elaboración de diferentes textos en respuesta a necesidades útiles de quienes escriben. Por tanto, la escritura cumple una función instrumental. Además, debe tomar en cuenta la situación comunicativa (emisor, receptor, mensaje, lugar, etc.). Para practicar estos ejercicios, el docente parte de una situación y receptor imaginario; sin embargo, esto origina que la mayoría de los estudiantes escriban para un receptor impuesto: el docente.

### **1.3.3. Enfoque fundamentado en el proceso de la escritura**

El enfoque fundamentado en el proceso de la escritura se inició aproximadamente en los años sesenta en Estados Unidos, encabezado por un grupo de psicólogos y maestros quienes impartían cursos de escritura en los institutos y universidades privadas. Ellos reflexionaron acerca de las limitaciones metodológicas que se utilizaban en clase y que no permitían resultados satisfactorios en sus

estudiantes. Por ello, investigaron a fondo, y empezaron a analizar lo que sus alumnos hacían antes, durante y después de escribir un texto.

Los resultados de la investigación sugerían que los estudiantes que obtenían buenas calificaciones en sus textos, utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para redactar textos que no eran tomadas en cuenta por el resto de los estudiantes con calificaciones bajas. Ello significó que para escribir satisfactoriamente no era suficiente los conocimientos acerca de la gramática o dominar el uso de la lengua, sino también resultaba necesario dominar el proceso de la escritura. Así este enfoque se nutrió mucho de los aportes de la psicología cognitiva.

Calsamiglia y Tusón (2008) nos recuerdan que la primera formulación teórica de la composición textual proviene de la retórica clásica de Aristóteles. Dicho personaje define cuatro fases: la *intellectio*, que involucra hacerse cargo de la situación comunicativa; el *inventio*, que prepara para la búsqueda de la información y el contenido conceptual; *dispositio*, fase en que se organiza el contenido; finalmente, la fase de la *elocutio*, donde todo el material se transforma en expresión lingüística.

Este modelo lineal de la composición escrita fue criticado por las corrientes posteriores. Los estudios indican que las etapas no suceden de manera mecánica, sino que se alternan e interfieren durante el proceso de redacción. En consecuencia, Flower y Hayes (1981) propusieron un modelo procesual de la escritura que fue tomado como referente en la educación básica regular de muchos países. Este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un estudiante para escribir un texto. Consiste en procesos y subprocesos mentales jerárquicamente organizados, codificados por reglas básicas que rigen su funcionamiento. Las etapas de este proceso de composición son organizadas y ordenadas de acuerdo a los objetivos de quien escribe; es decir, no son etapas rígidas, unitarias o lineales; más bien, pueden actuar más de una vez, en cualquier etapa de composición según así lo decida el escritor. Un aspecto importante en este modelo es que propone la relación entre aprendizaje y creatividad en el proceso de escribir.

Cassany (2006) analiza a detalle el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981) que consta de tres grandes elementos: la situación comunicativa (task environment), la memoria a largo plazo del escritor (donde se almacena la información que involucra la práctica de la escritura) y los procesos de escritura. A continuación, detallamos en qué consiste el proceso de la escritura, según estos autores.

### **El proceso de escribir bien**

Se compone de tres procesos: planificar (*planning*), redactar (*translating*) y examinar (*reviewing*).

- ✓ **Planificar.** Este proceso consiste en que los estudiantes forman una representación mental detallada de la información que contendrá el texto. Contiene, a su vez, tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.
  - El subproceso de **generar ideas** implica pensar en aquello que se quiere escribir.
  - El subproceso de **organizar ideas** consiste en que los escritores estructuran la información según las necesidades de la situación de comunicación. Además, en este subproceso, se organizan las ideas dispersas a una estructura global; por el contrario, si las ideas ya están ordenadas, este subproceso las modifica y adecúa a los objetivos de la comunicación y características del texto. Así, en este proceso, se genera el descubrimiento y creación de ideas, ejemplos, conceptualizaciones, etc.
  - El subproceso de **formular objetivos** que se encargarán de la elaboración del proceso de composición. Pueden ser objetivos procedimentales (“primero haré un esquema”, “empezaré de este

modo”, etc.) o de contenido (“explicaré esto”, “compararé aquello”, etc.). Este proceso también genera la creatividad del escritor.

- ✓ **Redactar.** En este proceso, los estudiantes transforman las ideas que han organizado mentalmente a un lenguaje visible y comprensible al lector.
- ✓ **Examinar.** Consiste en releer todo lo planificado: ideas, frases, objetivos que se elaboraron mentalmente. Se subdivide en dos procesos denominados evaluación y revisión.

Este modelo procesual de la escritura fue adaptado y desarrollado por otros autores como Scardamalia y Bereiter (1992); Camps (1993), Tolchinsky y Simó (2001), Hernández y Quintero (2001). Hasta la actualidad, en las instituciones educativas, se proponen diversas estrategias didácticas para cada etapa del proceso. Así, a raíz de las investigaciones de Flower y Hayes (1981), es que se propone una nueva conceptualización de la escritura: es una actividad que conlleva un conjunto de operaciones creativas complejas (planificar, textualizar y revisar). Este modelo procesual de la escritura fue el gran aporte de este enfoque y dirige las propuestas curriculares de todas las escuelas en la enseñanza de la escritura.

### **a) Los contenidos que se enseñan desde el área de Comunicación**

Desde este enfoque fundamentado en el proceso, la mirada apunta, ya no al producto escrito, sino, más bien, a formar un escritor competente. El estudiante, en consecuencia, aprende a pensar, hacer esquemas, a ordenar sus ideas, a revisar lo escrito. Para cumplir con las expectativas de una buena producción textual, Cassany (2006) plantea “El decálogo de la redacción”, que comprende consejos prácticos que se pueden tener en cuenta en el proceso de la escritura.

Tabla 1. El decálogo de la redacción

<b>Decálogo de la redacción</b>	
1	Debe tomarse el tiempo para escribir, esto, para reflexionar acerca del propósito del texto, tomar en cuenta al lector, etc.
2	Se debe utilizar el papel como herramienta para realizar muchos borradores (notas, listas, esquemas) antes de finalizar un texto.

3	Es necesario reescribir el texto tantas veces como sea necesario.
4	No se debe perder de vista a la audiencia. El texto debe ser entendible para ellos ya que es el puente entre ellos y el escritor.
5	Aunque los aspectos gramaticales son importantes, lo primero es la significatividad de lo que se quiere decir.
6	La tarea de escribir la composición escrita requiere ser planificada y <del>ser</del> dirigida conscientemente.
7	Se debe tener cuidado en el sentido y forma de los párrafos. Deben estar debidamente ordenados y empezar con una frase principal.
9	Luego de formar los párrafos, se debe repasar lo escrito, cuidando la comprensión y la legibilidad sin perder de vista la economía de las palabras y la claridad.
10	Para ayudar la lectura al escritor, el texto puede incluir imágenes, subtítulos, números, enlaces, etc.

Adaptado de: "La cocina de la escritura", Cassany, 2006, pp. 56-57.

Por lo expuesto, desde los aportes del autor, la escritura es un proceso recursivo. Pues, considerar borradores de los escritos implica verificar los puntos tomados en cuenta en la planificación y ajustar el texto a los objetivos del escritor. Además, reescribir el texto, es una actividad reflexiva que fomenta el desarrollo de un escritor competente.

### **b) Concepción y función de la escritura**

La escritura, desde el enfoque procesual, al ser una actividad compleja, implica la tarea de leer para comprender, leer para definir el objetivo comunicativo y leer para revisar el producto final. La capacidad para escribir depende de las habilidades vinculadas a las funciones de la lectura. Esto significa desarrollar en el estudiante procesos cognitivos como planificar, conceptualizar, inferir, resolver problemas escriturales, comprobar lo escrito, etc., todo ello con la finalidad de formar un escritor competente (Álvarez y Ramírez, 2006).

Hasta el momento, los enfoques de enseñanza dedicaron el estudio de la escritura dentro del área de Comunicación, Lengua y Literatura o Gramática. Es así como surge un nuevo enfoque que propone un trabajo integrador y transversal de la escritura en la escuela.

#### 1.3.4. Enfoque fundamentado en el contenido

Este enfoque, explica Cassany (1990), se desarrolló paralelamente en la educación universitaria y en las escuelas básicas de Estados Unidos durante la década de los ochenta del siglo pasado. En ambos casos, la idea fundamental es la supremacía del contenido por encima de la forma, entendido este último como la gramática, la función, la tipología textual, el proceso, etc.

En el contexto de las escuelas básicas, a partir del movimiento *escritura a través del currículo* (“writing across the curriculum”), se pretende que el aprendizaje de la escritura priorice el contenido sobre temas de diversas disciplinas como sociales, matemática, ciencias en los cursos correspondientes con la intención de que los alumnos profundicen en el tema, además de practicar y mejorar la producción de los diversos textos. De esta manera, el desarrollo de la competencia comunicativa escrita deja de ser exclusiva de los cursos de Lengua y pasa a cubrir todo el currículo.

This approach asks us to think of student writing holistically, as including students' literacy and language experiences outside of the classroom (online writing, civic writing, disciplinary writing, writing in languages other than English) as well as the writing students did before they entered our classrooms and what they'll write after leaving them. (Cox y Gimbel, 2015, p. 19) <sup>3</sup>

Como señalan los autores, la enseñanza de la escritura en este enfoque no se limita a las disciplinas impartidas en la escuela. Hoy en día, las redes sociales y demás aplicaciones, son el principal medio comunicativo escrito por los adolescentes, esto también debe ser tomado en cuenta en la práctica reflexiva de los docentes. Por otro lado, que los estudiantes sean capaces de escribir textos en otros idiomas, implica no solo un nivel alto de preparación por parte de ellos sino, de la disposición de la escuela para fortalecer el trabajo cooperativo de todos los docentes. Así este enfoque:

---

<sup>3</sup> Este enfoque nos pide que pensemos en la escritura integral de los estudiantes, que incluye la alfabetización y las experiencias lingüísticas de los estudiantes fuera del aula (escritura en línea, escritura cívica, escritura disciplinaria, escritura en idiomas distintos al inglés), así como la escritura que los estudiantes hicieron antes de ingresar nuestras aulas y lo que escribirán después de dejarlas. (Traducción libre)

- ✓ Pone énfasis en lo que dice el texto (contenido) y no en cómo se dice (la forma).
- ✓ Se valora la claridad, el orden y la originalidad de las ideas; si se relacionan con argumentos sólidos y si son creativas, etc.
- ✓ Los aspectos formales como la estructura, la presentación y la gramática del texto solo son tomados en cuenta al menos que el alumno lo requiere.
- ✓ Los estudiantes no solo escriben sobre sus vivencias, sino también sobre algún tema académico. Ello implica conocimientos de fuentes bibliográficas.
- ✓ La habilidad escrita se integra con otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar); en consecuencia, en el aula, los alumnos no solo escriben, sino que realizan actividades de todo tipo de ejercicios verbales.

Este enfoque, fundamentado en el contenido, fomenta el trabajo conjunto de todas las áreas para tratar los tópicos de la lectura y la escritura, ya que dichas habilidades pueden ser desarrolladas transversalmente en una institución educativa.

En términos generales, el movimiento *escribir a través del currículum* apuesta por liberar el trabajo sobre la lectura y la escritura de una materia específica y aislada, que en educación secundaria suele ser Lengua y Literatura. Por el contrario, considera que la lectura y la escritura constituyen una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas. (Navarro y Revel, 2013, p. 37)

Tales autores sostienen, además, que escribir contribuye al aprendizaje ya que la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se refuerza con la realización de distintas actividades que involucran la escritura. Este enfoque promueve aprendizajes complejos que involucran a la lectura, porque para escribir se requiere investigar e informarse de un tema determinado. En consecuencia, promueve, en el estudiante, la lectura de textos meditados, analíticos y complejos (Navarro y Revel, 2013).

Para este enfoque, Álvarez (1991), Salvador (1997), Mendoza, López y Martos (1996) definen la escritura como una actividad que implica un doble aprendizaje para el estudiante. Por un lado, aprende de un tema (contenido) que obedece a alguna área

curricular y, por otro, aprende a escribir. En este concepto, el proceso de la escritura apunta a los conocimientos de un tema de una disciplina o asignatura escolar.

La escritura, a través de la lectura, permite disponer de los contenidos, apropiarse de ellos para construir conocimiento nuevo sobre la base de esos contenidos. Entonces, podríamos decir que la escritura en este enfoque es una herramienta de aprendizaje ya que promueve el aprendizaje a través de tareas complejas; así, la función que cumple es más epistémica.

Las actividades con más valor epistémico son aquellas que favorecen los aprendizajes de contenidos conceptuales en paralelo con las operaciones y exigencias propias de cada curso o disciplina, porque al escribir y leer se activan procesos de pensamiento para aprender. Estas actividades complejas implican que el estudiante seleccione, organice y transforme la información que, además, ha investigado y seleccionado de diversas fuentes (Serrano, 2014).

#### **a) Los contenidos que se enseñan desde el área de Comunicación**

En el enfoque fundamentado en el contenido, la enseñanza de la competencia comunicativa escrita (que es transversal a todas las áreas curriculares) puede ser estructurada a partir de los criterios de una disciplina en particular o puede ser más flexible al considerar el interés de los estudiantes. Sin embargo, detrás de la selección de temas escogidos por los estudiantes, los docentes han organizado una serie de actividades que responden a diferentes objetivos: desarrollar estrategias cognitivas (análisis, comprensión, síntesis, etc.), desarrollo de tipos de textos (descriptivos, argumentativos, etc.), estilos de trabajo (en casa, en grupo, en la biblioteca, etc.).

Los temas pueden ser diversos, desde un tema de literatura hasta de biología o ecuaciones, ya que la tarea de escribir no recae únicamente en el área de Comunicación; por tanto, involucra la coordinación constante con las demás áreas curriculares. Una clase basada en este enfoque requiere del estudiante:

- ✓ Investigación profunda de un tema: lectura profunda, búsqueda de información, análisis y selección de lecturas, etc.

- ✓ Procesamiento de la información: elaboración de organizadores de información, discusión, contrastación de opiniones, etc.
- ✓ Producción de diversos tipos de textos: preparación y redacción final.

Respecto al docente:

- ✓ Planificación y preparación de los diversos temas de elección.
- ✓ Manejo de estrategias diferenciadas.
- ✓ Predisposición para coordinar con otros colegas.
- ✓ Flexibilidad y adaptabilidad para orientar a los estudiantes en otros espacios fuera del aula.

Por lo expuesto, las actividades que se demanda a los estudiantes, en este enfoque, propicia su naturaleza autónoma e investigadora. Por parte del maestro, requiere un espíritu colaborativo y de preparación constante, ya que, deberá trabajar en conjunto con los docentes de todas las áreas curriculares. Las escuelas, por su parte, deberán facilitar las condiciones necesarias para adecuar las demandas exigidas por este enfoque.

### **b) Concepción y función de la escritura**

La concepción de la escritura como instrumento de aprendizaje, desde el enfoque fundamentado en el contenido, se respalda principalmente en lo siguiente:

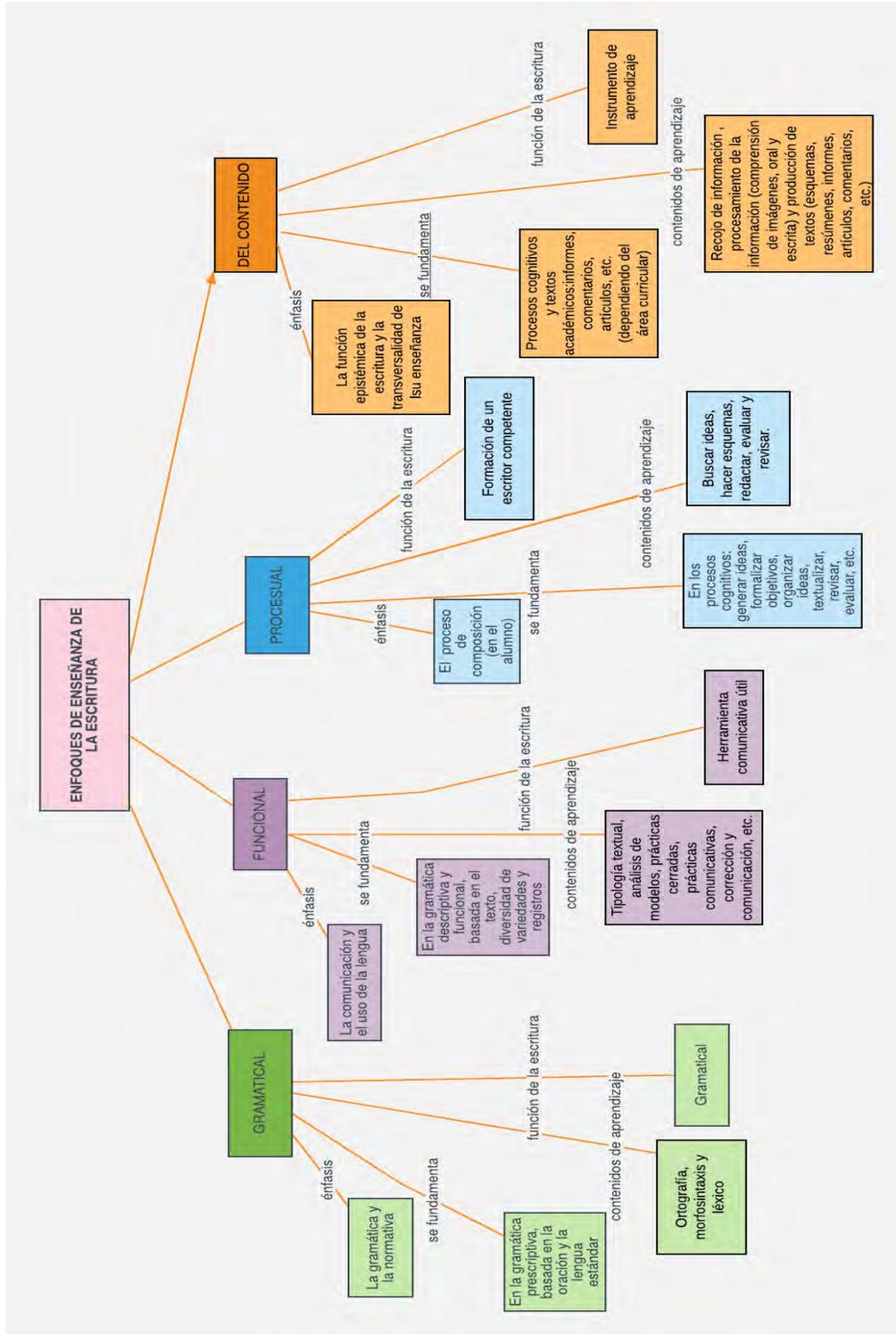
- ✓ Los estudiantes aprenden el contenido del tema que escriben al mismo tiempo de aprender la acción de escribir.
- ✓ El proceso de la escritura incluye de alguna forma los procesos de aprendizaje.
- ✓ La escritura es un pretexto para aprender un tema del currículo o programación.
- ✓ Las actividades de escritura pueden ser utilizadas para aprender un tema y no solo para evaluar los conocimientos de los estudiantes.

Como podemos observar, a través del tiempo, la enseñanza de la escritura se ha desarrollado siguiendo enfoques que han tomado como fundamentos distintos aspectos como la gramática, la función comunicativa, el proceso escrito y el contenido. Esto derivó a la concepción y función de la escritura que le iban atribuyendo

estudiantes, maestros y funcionarios educativos, reflejadas en la propuesta pedagógica. Al respecto, la siguiente figura resume las principales características de cada enfoque.



Figura 1. Los enfoques de enseñanza de la escritura



Elaboración propia

Cada uno de estos enfoques planteó una propuesta de enseñanza influenciadas por otras disciplinas. Dichos planteamientos respondían a las necesidades del contexto y de la época en la que fueron desarrollados. Sin duda, en la actualidad, el avance de la tecnología, la globalización y el acceso a la información han generado otras demandas en la formación para un ciudadano de la sociedad del conocimiento. Dicha sociedad “hace (auto) referencia a las sociedades desarrolladas contemporáneas, destacando el papel crucial que ejerce el conocimiento en la dinámica social, hasta el punto de ser uno de los rasgos principales distintivos” (Sacristán, 2013, p. 22). Como sostiene Villalón y Mateos (2014), en la llamada sociedad del conocimiento, la escritura no solo es concebida como una herramienta que permite el acceso a la información, sino también, el desarrollo de una competencia que permite la construcción de conocimiento.

Frente a concepciones más restrictivas, autores como Olson (1998), y Scardamalia y Bereiter (1987) han defendido que la escritura no es solo un sistema para transmitir información, sino para modificar el conocimiento. Vista de esta forma, la escritura no es más un instrumento para comunicar información, sino que implica la transformación de un conocimiento nuevo. Es en ese sentido la afirmación de la función epistémica de la escritura. Así, en la actualidad, se contraponen dos modelos que abordan la escritura de dos maneras: dirigidas a decir el conocimiento o bien, dirigidas a transformar el conocimiento.

Partiendo de la idea de que es fundamental el aprendizaje de la escritura, ello significa sumergir a los estudiantes en una cultura de la escritura dominante. Si el objetivo de la educación básica es formar escritores capaces de emplear la escritura con eficacia en cualquier situación comunicativa, será necesario desarrollar estrategias adecuadas para formar estudiantes autónomos y libres como lo es un escritor sea o no profesional (Moreno, 2014).

#### **1.4. El proceso de la escritura de diversos textos desde el área de Comunicación**

El área de Comunicación de la EBR en el Perú tiene como objetivo el desarrollo de tres competencias comunicativas en el estudiante: se comunica oralmente, lee diversos tipos de textos y escribe diversos tipos de textos, estas tres competencias en su lengua materna que son promovidas desde el enfoque comunicativo. Ello significa que está orientado al desarrollo de las competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos. Destaca el valor comunicativo ya que el lenguaje es el instrumento de comunicación por excelencia.

Los estudiantes pueden comprender textos, orales o escritos de diversa tipología textual, con diferentes propósitos. Además, el lenguaje no es una actividad aislada, sino que se desarrolla en la interacción social y cultural; por ello, se utiliza en diferentes formas para construir textos. Por otro lado, los usos y las prácticas del lenguaje oral y escrito adoptan características propias de cada contexto, más aún en la diversidad cultural que caracteriza a nuestro país.

Por todo ello, este enfoque enfatiza el aspecto sociocultural de los textos que se producen. Asimismo, el área de Comunicación no solo contempla el uso del lenguaje para adquirir conocimientos de distintas disciplinas, sino también para crear y apreciar las manifestaciones literarias, así como el impacto de la tecnología en la forma de comunicarnos. De esta manera, se garantiza la apropiación integral de la lengua. (MINEDU, 2017).

La competencia “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” implica la combinación de cuatro capacidades, y estas, a su vez movilizan ciertos conocimientos que el estudiante deberá poner en práctica para producir cualquier tipo de texto. Esto se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2. Capacidades que demanda la competencia comunicativa escrita

<b>Escribe diversos tipos de textos en lengua materna</b>				
<b>Capacidades</b>	<b>Adecúa el texto a la situación comunicativa</b>	<b>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada</b>	<b>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</b>	<b>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito</b>
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósito</li> <li>- Destinatario</li> <li>- Tipo de texto</li> <li>- Género discursivo</li> <li>- Registro</li> <li>- Contexto sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohesión textual</li> <li>- Coherencia textual</li> <li>- Vocabulario pertinente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos textuales, gramaticales y ortográficos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión permanente del contenido del texto</li> <li>- Análisis, comparación y contrastación de las características del lenguaje</li> <li>- Repercusión del escrito</li> </ul>

Adaptado de: “Currículo Nacional de la Educación Básica Regular”, MINEDU, 2017, p. 170.

Estas capacidades son requeridas para escribir diversos tipos de textos, tanto continuos como discontinuos (no siguen una estructura secuenciada) o mixtos. Pero, para cuestiones de la investigación, el concepto de “diversidad de textos” ha sido delimitado únicamente a textos escritos continuos desarrollados desde el área de Comunicación: expositivo, instructivo, argumentativo, descriptivo y narrativo; y en sus distintos géneros discursivos: carta, cuento, noticia, descripción enciclopédica, ensayo, etc.

La competencia comunicativa escrita va más allá de plasmar las ideas. Desde la educación básica, es comprendida como un proceso complejo que involucra tres momentos: la planificación, la textualización y la revisión. Estos momentos se relacionan con las capacidades antes mencionadas para la elaboración de cualquier tipo de texto, como se detalla a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Capacidades desarrolladas en el proceso de la competencia comunicativa escrita

Procesos de la escritura	Capacidades
Planificación	- Adecúa el texto a la situación comunicativa.
Textualización	- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. - Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
Revisión	- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Adaptado de: “Currículo Nacional de la Educación Básica Regular”, MINEDU, 2017, p. 170.

En esta propuesta pedagógica para abordar la escritura, es importante destacar los aportes de la psicología cognitiva a partir de las ideas de Flower y Hayes (1981), desde el enfoque fundamentado en el proceso, desarrollado en líneas anteriores. Al respecto mencionan que “The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing”<sup>4</sup> (p. 366). Es decir, la escritura es un proceso cognitivo que implica distintas operaciones internas orientadas hacia la escritura de diversos textos. Cabe mencionar los aportes de Díaz (1999) y Cassany (2011) en la didáctica de la enseñanza de esta competencia. Este último menciona que no es suficiente con que los estudiantes conozcan el código escrito, sino que deben saber emplearlo en una situación concreta y desarrollarlo en un proceso textual.

Es necesario precisar que este modelo no es rígido, es decir, no sigue un orden lineal. Más bien, son los escritores quienes lo organizan según el objetivo del texto, de modo que el proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición, pues, este modelo es recursivo, tal como lo afirma Cassany (2011). A continuación, se desarrollan los tres momentos que conlleva la competencia comunicativa escrita en la EBR.

---

<sup>4</sup> El proceso de escritura se entiende mejor como un conjunto de características distintivas de pensamiento que los escritores orquestan u organizan durante el acto de componer. (Traducción libre)

### **a) Etapa de planificación**

En esta etapa, el escritor piensa el tema que abordará. Implica acciones como responder interrogantes, eliminar, reorganizar y cambiar de ideas. Esta etapa es la más difícil para el estudiante debido a que el docente les presta más atención a la redacción y evaluación del producto, y eso genera que se concentre más bien en lo que el docente le exige (Díaz, 1999).

Díaz (1999, pp. 88-89) propone interrogantes que podrían facilitar la orientación del estudiante en esta etapa:

- ¿Cuál es el propósito del texto que va a escribir?, ¿por qué lo escribe?, ¿para qué?
- ¿Podría resumir su propósito en una o dos oraciones?
- ¿Considera que su tema está debidamente delimitado?
- ¿Para quién va a escribir?, ¿qué características intelectuales tiene su potencial destinatario?
- ¿Es consciente del tono que va a emplear?
- ¿Qué modalidad textual va a predominar en su escrito?
- ¿Cómo piensa decirlo?, ¿a qué procedimientos retóricos piensa recurrir?

El éxito de los estudiantes dependerá en gran medida de la etapa de planificación. En esta etapa, el escritor va construyendo una representación del escrito. Primero, recupera información de su memoria acerca de los rasgos del tipo de texto, sobre el tema que escogió y esto lo lleva a ejecutar ciertas actividades como, ordenar sus ideas, tomar decisiones en cómo presentar los párrafos (Flower & Hayes, 1981). Cassany (2011) menciona que los buenos escritores planifican lo que van a escribir y se apoyan de esquemas, toma de notas; reflexionan antes de iniciar el escrito y son conscientes de la audiencia a la que va destinado el texto.

### **b) Etapa de textualización**

En esta etapa, las ideas se contemplan en oraciones y párrafos debidamente estructurados. Díaz (1999) propone la versión de un borrador en esta fase, es decir, una versión previa de lo que será la versión final del texto. También propone una fase de evaluación para mejorar aspectos en relación con el contenido, la organización de

las ideas, el estilo y el manejo del lenguaje. Al respecto, Cassany (2011) afirma que los buenos escritores releen mientras escriben, ya que, esta estrategia permite mantener el sentido global del texto.

La representación que inicialmente se propuso en la etapa de la planificación se convierte en entidad de lenguaje escrito y comprensivo para el lector. En esta etapa, se contempla la adecuación al género y el léxico más apropiado para el discurso escrito. Por otro lado, se despliegan los conocimientos formales de la redacción: sintaxis, léxico, ortografía, puntuación, coherencia, cohesión, etc.

Díaz (1999, pp. 91-92) propone interrogantes que podrían facilitar la orientación del estudiante en esta etapa:

Respecto al contenido:

- ¿Se puede identificar con claridad el propósito del autor?
- ¿Hay unidad en el texto?
- ¿Se aprecia algún aporte que enriquezca la interpretación del tema escogido, o se limita a repetir lo que dicen las fuentes de consulta?
- ¿Se perciben con claridad las ideas del autor?

Respecto a la organización de la información:

- ¿Aparece la información lógicamente organizada?
- ¿Faltan conectivos o expresiones de transición que relacionen con más claridad el tipo de relación lógica que se desea establecer?
- ¿Es demasiado general el tratamiento del tema?
- ¿A cada párrafo le corresponde una idea importante?

El estilo y el manejo del lenguaje:

- ¿Es adecuado el tono al propósito y a la ocasión?
- ¿Es descuidado el manejo de la sintaxis?
- ¿Hay precisión en el manejo del léxico?
- ¿Hay unidad en las oraciones y párrafos?
- ¿Hay problemas en el uso de las mayúsculas?
- ¿Es adecuado el manejo de los signos de puntuación?

Como podemos apreciar, desde los aportes de Díaz (1999), en la etapa de la textualización no se deja de lado los aspectos gramaticales. También son importantes

los aportes del escritor en cuanto al contenido del texto. El enriquecimiento del texto no se restringe a resumir las ideas de otros sino, a plantear ideas originales.

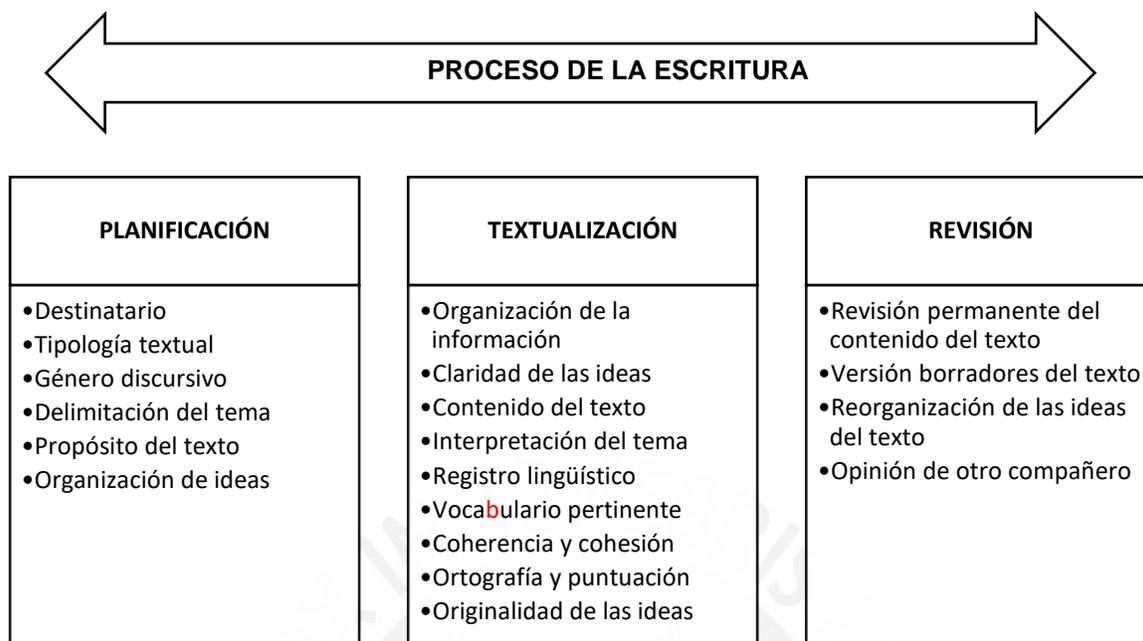
### **c) Etapa de revisión**

En esta etapa, el escritor acude al texto para evaluar la calidad de sus ideas. Es una etapa de comprobación de lo previsto. No solo se revisa la estructura de las oraciones o párrafos, sino también el propósito comunicativo, planes y objetivos que se elaboraron mentalmente (Flower & Hayes, 1981).

En ese contexto, revisar significa reparar las imperfecciones encontradas a partir de cuatro criterios procedimentales: adicionar nuevas ideas, eliminar las que no son oportunas, cambiar palabras “baúl” (de sentido impreciso e inapropiadas para el sentido del texto), y reorganizar las oraciones o párrafos si es necesario (Díaz, 1999). Los escritores competentes revisan más de una vez sus escritos antes de publicarlos a diferencia de otros escritores (Cassany, 2011), lo que implica tener más de una versión de borrador hasta llegar al producto final.

La siguiente figura sintetiza aquellos tópicos involucrados en cada etapa del proceso de la escritura, ello, nos servirá para identificar dichas etapas en el posterior análisis. Los tópicos presentes en cada una de las etapas del proceso de la escritura fueron considerados del Currículo Nacional 2017 como de los aportes de Cassany (2011) y Díaz (1999).

Figura 2. Tópicos incluidos en las etapas del proceso de la escritura



Elaboración propia

Las tres etapas del proceso de la escritura arriba descritas, son abordadas, comprendidas y utilizadas desde distintas formas, en función a las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria. De ello dependerá, el éxito o fracaso de las producciones textuales que le demande la escuela, el trabajo o su vida social. Entender las estrategias de aprendizaje y los tópicos que implica cada etapa del proceso de la escritura, servirá posteriormente para caracterizar las formas en las que se puede clasificar las teorías implícitas de los estudiantes, lo cual se aborda en el capítulo que corresponde al análisis de la investigación.

La investigación propuso estudiar las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria. El segundo capítulo del marco teórico servirá para comprender cómo este enfoque aborda el estudio de las teorías implícitas y la forma cómo estas configuran el aprendizaje de la competencia comunicativa escrita.

## CAPÍTULO II

### 2. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS ACERCA DE LA ESCRITURA

Aprender a escribir implica involucrarse en un proceso de enculturación, en tanto que la escritura es un producto social que se aprende en comunidad. En el aprendizaje de la escritura, intervienen factores tanto internos como externos. Es decir, la manera en cómo y para qué y lo que implica escribir responde a procesos cognitivos internos y a los intereses del contexto social, declarados en la educación formal o no declarativos a través del currículo oculto. Por lo tanto, las decisiones que tome el estudiante en este proceso pueden estar siendo influenciadas por conocimientos inconscientes. Por ello, resulta necesario detallar las teorías implícitas que tienen los estudiantes de la EBR respecto a la escritura y así comprender ciertos conceptos preconcebidos respecto a dicho proceso de aprendizaje. De ese modo, reconocer si existe alguna posibilidad de modificar concepciones arraigadas que entorpecen o dificultan el aprendizaje de la escritura y en consecuencia la competencia comunicativa escrita. En este capítulo, nos aproximaremos a la definición y características de las teorías implícitas, cómo se adquieren, cómo cambian en los estudiantes; y las tipologías respecto a la escritura. Ello permitirá analizar posteriormente, los datos recogidos.

#### 2.1. Definición y características de las teorías implícitas

Las teorías implícitas han sido denominadas como constructos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), conocimiento práctico (Rodrigo y Correa, 1999), un sistema del funcionamiento cognitivo (Pozo y Scheuer, 1999), representaciones (Pozo, *et al.*, 2006) o concepciones (Pozo, 2014) personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales, dentro de un ambiente de aprendizaje. Dichas teorías no son accesibles directamente a la conciencia, pero restringen las formas de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Estas experiencias “se construyen principalmente en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 50). Tales experiencias sociales y culturales son de naturaleza directa (experiencias directas del conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones cotidianas), experiencias vicarias (obtenidas por el medio de la observación de otros), y experiencias simbólicas (canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, charlas etc.). Los autores denominan a este proceso como socioconstructivista, debido a que las teorías implícitas no son transmisibles, sino que se construyen de manera personal en un medio social.

Dicha construcción cumple una función invariante en la especie humana independientemente de la cultura o sociedad a la que pertenezca. Esta función queda garantizada a partir de tres anclajes básicos: biológico (predisposición del niño por la búsqueda activa del contacto social garantizado por una programación biológica), social (en la medida que todas las culturas promuevan espacios interpersonales) y representacional (interpretaciones personales del conocimiento acerca de los fenómenos).

Este conocimiento, representación y constructo se va construyendo por procedimientos de asociación a partir de experiencias episódicas. “Los esquemas se almacenan en la memoria a largo plazo y son bastante estables y a cambios parciales a través de las modificaciones en los modelos mentales” (Rodrigo y Correa, 1999 p. 78). Cabe aclarar que las teorías implícitas no se manifiestan en su totalidad; lo que sucede es que los estudiantes construyen un modelo mental en una representación episódica, flexible a la situación que integra tanto las concepciones implícitas y lo que la tarea le ha demandado.

Para Pozo (2014), los estudiantes, desde pequeños, elaboran teorías o modelos implícitos sobre el aprendizaje, como consecuencia tanto de sus experiencias en contexto de aprendizaje informal como de la educación formal a causa de la inmersión escolar temprana. Esta situación es un factor que complejiza más la tarea enseñar, debido a que, los docentes pueden no ser conscientes de ello. Por tanto, los

conocimientos implícitos de los estudiantes también debería ser una cuestión de reflexión curricular.

Basándonos en los autores antes mencionados, planteamos las características más significativas de las teorías implícitas.

- a) **Son conocimientos vinculados a la acción.** Esto significa que dicho conocimiento nos predispone para la toma de decisiones para la acción. Es un saber hacer ya que en el individuo predomina la búsqueda de soluciones a un determinado problema o situación restando importancia a la verdad o falsedad de ese saber, por ejemplo, cuando nuestros estudiantes reciben orientaciones acerca de cómo revisar la composición escrita de su compañero; se les indica que deben poner mayor esfuerzo en la estructura del texto y no en las cuestiones formales, pero ellos insisten en revisar lo último.
- b) **Cumplen una función pragmática.** Hacemos uso de ellas en diferentes circunstancias repetitivas, cotidianas y familiares. Por ello, en circunstancias similares, somos capaces de predecir y evitar un problema; sin embargo, las teorías implícitas tendrían menos éxito si nos enfrentamos a problemas o situaciones desconocidas. Su éxito depende de la situación.
- c) **Inaccesibles a la consciencia.** La adquisición de las teorías implícitas ocurre con independencia de la consciencia de sujeto y sin conocimiento explícito acerca de lo que se ha adquirido. Es decir, no pueden ser explicitados verbalmente, de manera consciente, por los individuos porque los argumentos son tácitos y sin especificar.
- d) **Son de naturaleza teórica.** El tener la categoría de teoría se justifica por ciertos principios que les otorgan cohesión y organización, y que, por tanto, su cambio implica modificar esos principios o supuestos en los que se basan esas teorías implícitas. Esos principios o supuestos son, precisamente, lo que requiere cambiar, si tenemos el interés por modificar en profundidad una representación mental.
- e) **Se producen de manera automática.** Esto se justifica en la medida que no todas nuestras reacciones pueden ser controladas de manera consciente. En

cada momento del día, reaccionamos a nuestros reflejos o intuiciones, lo cual tiene grandes ventajas cognitivas al asegurar respuestas rápidas. Esta intuición nos permite responder a numerosas situaciones rutinarias; sin embargo, esto no será funcional en situaciones desconocidas o más complejas.

En síntesis, a partir de las ideas presentadas, las teorías implícitas son un tipo de conocimiento producto de aprendizajes inconscientes y no necesariamente formales, generadas a partir de las experiencias individuales y sociales que condicionan las decisiones y acciones de los estudiantes sobre su aprendizaje. Dichos conocimientos son de carácter relativamente estable y resistente al cambio.

Después de la aproximación conceptual a las teorías implícitas surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo se adquieren las teorías implícitas?, ¿qué factores influyen su origen?, ¿es posible desterrar las teorías implícitas de la mente de los estudiantes?, ¿cuáles son las teorías implícitas acerca de la escritura?, ¿cómo operan estas en los estudiantes? Estas preguntas serán respondidas y explicadas en los siguientes apartados.

## **2.2. Adquisición de las teorías implícitas**

Las teorías implícitas se incorporan desde un entorno natural, producto del aprendizaje formal e informal. Se originan en la experiencia personal y se van afianzando en la aplicación de problemas prácticos de la vida cotidiana, en la escuela, en el hogar, es decir, en relación con otros. Pozo (2008), señala lo siguiente:

El proceso de adquisición se da de modo inconsciente e involuntario, como producto de repetidas situaciones que viabilizan su adquisición; se trata de un sistema de aprendizaje primario en la historia de la especie humana y la de su cultura, así como la de su propio desarrollo personal (p. 394).

Tal como lo señala el autor, el carácter inconsciente de las teorías implícitas se podría explicar en cómo de niños adquirimos la gramática de nuestra lengua materna. A ninguno de nosotros, nuestros padres o los adultos a cargo, nos instruyeron en clases de verbos subjuntivos o sustantivos abstractos antes de formular nuestras oraciones, empleando tales categorías gramaticales. Sin embargo, adquirimos la

gramática por influencia del entorno y de manera inconsciente. De la misma forma los estudiantes de secundaria desarrollan buena parte de sus representaciones implícitas, en relación con otros y en su entorno cotidiano, incluidas las que se refieren al aprendizaje. Cuando el estudiante de segundo grado de secundaria no puede informar aquello que se le ha enseñado o lo informa de manera opuesta, quiere decir que ha aprendido de manera inconsciente o implícita.

Las teorías implícitas también se adquieren por la acumulación de experiencias personales con influencia del medio sociocultural, como consecuencia de la “exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en los que se repiten ciertos patrones” (Pozo, 2006, p. 101). Las personas pueden compartir actividades sociales como los juegos, un empleo, la escuela o en una fiesta, etc. Sin embargo, dichas actividades varían de acuerdo a espacio y tiempo, aun así, suelen realizarse bajo parámetros sociales. De esta manera, las personas van construyendo sus conocimientos que reflejan visiones personales, pero de un acopio de experiencias obtenidas en los intercambios del entorno social.

Las teorías implícitas, que se adquieren en contextos sociales y culturales, suelen ser influenciados por el aprendizaje informal, a diferencia del conocimiento explícito que se enseña como tal. Se adquieren en contextos de enseñanza-aprendizaje, pero no son producto de la enseñanza explícita. Por ejemplo, se suele pedir a los estudiantes que reflexionen acerca de sus escritos, mas no se les enseña la acción de reflexionar. Es así que estos aspectos no explicitados son parte de los conocimientos de todos los agentes educativos, incluido el alumno, que conforman el currículo oculto. Solo cuando estamos expuestos a otras circunstancias culturales somos capaces de reflexionar sobre estos implícitos que pueden ser contradictorios o incluso opuestos para otras culturas.

Estas teorías implícitas, que requieren ser atendidas, atraviesan también por un proceso de cambio que, según lo desarrollaremos en el siguiente apartado, no es tan sencillo de lograr.

### **2.3. El cambio de las teorías implícitas en los estudiantes**

Las investigaciones respecto a las teorías del aprendizaje han demostrado que detrás de las acciones o estrategias que utiliza el estudiante existe un cuerpo teórico conformado por un conjunto de supuestos implícitos formado por un grupo de ideas coherentes o aisladas una de otras. Desde esta perspectiva, este cúmulo de ideas son las que determinan las acciones de los estudiantes en la realización del aprendizaje. Es decir, “lo que se hace” es precedido por ese cuerpo teórico que filtra las concepciones del alumno acerca de su aprendizaje. En este caso, lo que “dice sobre la escritura” y lo “que dice que se hace sobre la escritura” (Martínez, 2004).

Dichas investigaciones acerca de las teorías implícitas sobre el aprendizaje señalan que estos supuestos implícitos se hacen coherentes y explícitos cuando el estudiante se aproxima a las teorías científicas acerca del aprendizaje. Para ello se requiere la acción constructiva de los sujetos para que las concepciones más básicas pasen a una concepción más elaborada. Esa acción constructivista no solo involucra la activación de mecanismos favorables para la reestructuración del conocimiento, sino una disposición al cambio de los sujetos involucrados. Entonces, es tan importante que los estudiantes tengan la actitud y disposición para dejar esas ideas arraigadas acerca del aprendizaje de la escritura y así lograr la evolución a un conocimiento más científico.

Según Pozo *et al.* (2006), si las representaciones implícitas de los estudiantes se adquieren en entornos de aprendizajes implícitos, entonces, un cambio o modificación de esas representaciones han de ser realizables a través de procesos de aprendizajes explícitos. Cambiar una teoría implícita a otra más elaborada requiere la reorganización de algunos principios básicos para que pueda comprenderse como un proceso de cambio conceptual, y solo así se produciría una auténtica reestructuración de esos principios. Es decir, el cambio de una representación implícita solo podrá cambiar a través de procesos explícitos. Tal como sucede con los pacientes que adquieren de manera inconsciente alguna fobia o manía y deben ser tratados bajo un tratamiento que involucra un reconocimiento de cómo adquirió tal manía o fobia. De la

misma manera, un estudiante debe ser capaz de reconocer sus teorías implícitas acerca de las actividades que involucra la competencia comunicativa escrita: qué entiende por escritura, qué utilidad tiene en sus vidas, cuáles son los pasos que involucra esta competencia, etc.

Por otro lado, cambiar las teorías implícitas no es tan sencillo. Hacer explícitas las teorías o reconocer aquellos conocimientos no es suficiente. Según las afirmaciones de Duit (1999), no existen estudios de investigación sobre las teorías implícitas de los estudiantes que hayan logrado extinguir completamente aquellas ideas arraigadas y haber sido sustituidas por otras. En general, los resultados solo revelan un éxito limitado para tal objetivo.

Pozo *et al.* (2006) mencionan que esta resistencia de cambio conceptual podría obedecer a que esas teorías implícitas no requieren ser modificadas o cambiadas por otros conocimientos más elaborados. Obedeciendo a esta tesis, afirman lo siguiente:

Adquirir nuevos conocimientos explícitos no implica sustituir una representación u objetos de conocimientos por otros, sino multiplicar las perspectivas o actitudes epistémicas con respecto a esos objetos, y finalmente integrarlas en una única agencia cognitiva que redescriba las relaciones entre esos componentes en un nuevo nivel (p. 113).

Por tanto, para cambiar las teorías implícitas de los estudiantes de secundaria sobre el aprendizaje de la escritura, demanda no solo explicitarlas, sino que sean capaces de integrarlas jerárquicamente o reescribirlas (Karmiloff-Smith, 1999). Así, mediante la instrucción y el nuevo aprendizaje, podemos controlar algunas situaciones en las que es necesario reemplazar ideas mucho más elaboradas por conocimientos implícitos. En el siguiente apartado se presentan algunas concepciones acerca de la escritura que requieren ser reemplazadas por ideas más elaboradas, es decir, ser explicitadas.

## 2.4. Tipología de las teorías implícitas acerca de la escritura

El estudio de las teorías implícitas sobre la escritura es un área en desarrollo, como tal existen diferentes tipologías para denominarlas y varias formas de clasificarlas, pero que aluden a lo mismo. El estudio abordado por White y Brunning (2005), da cuenta de dos teorías implícitas en el dominio de los estudiantes acerca de la escritura: teorías implícitas transmisionales vs. transaccionales.

En primer lugar, las teorías transmisionales son atribuidas a los “escritores novatos”, pues se caracteriza por reproducir el conocimiento gramatical en los textos que redactan sin tener espacio para cuestionar el contenido de lo que se escribe. Además, la escrita es concebida como un producto, y no como proceso, por lo cual no intervienen estrategias metacognitivas (White y Brunning, 2005). Por otro lado, las teorías transaccionales son atribuidas a los “escritores experimentados”, ya que transforman el conocimiento, van más allá de “decir el conocimiento”; por tanto, toman en cuenta los procesos de la escritura (planificación, textualización y revisión), y se aprecia el diálogo de diversos autores, además de la propia contribución de las ideas del escritor.

El estudio de White y Brunning (2005) fue base para otras investigaciones acerca de la escritura en estudiantes universitarios, de diferentes carreras y estudiantes del último año escolar. Podemos mencionar las investigaciones de Miras, Solé, y Castells (2013); Errázuriz (2017); Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016); Karlen y Compagnoni (2017); Hernández y Rodríguez (2018); Villalón y Mateos (2014); Villalón, Mateos y Cuevas (2013); Villalón (2010) y Hernández (2012). Los resultados de estos estudios concluyen que:

- ✓ Las teorías transmisionales se presentan de manera más acentuada en estudiantes de secundaria, mientras que disminuyen notablemente en estudiantes universitarios. Sin embargo, en el grupo universitario, en los estudiantes de las carreras de humanidades, las teorías transaccionales tienen mayor peso a comparación con los estudiantes de las carreras de ciencias o ingenierías.

- ✓ Las teorías implícitas de los estudiantes se relacionan con la calidad de sus textos escritos. Es decir, se hallaron niveles de correlación entre las teorías transaccionales y las calificaciones más altas en los escritos. Por el contrario, los estudiantes con predominio de las teorías transmisionales obtuvieron menor puntaje en sus escritos.
- ✓ Se manifiesta una relación coherente entre el tipo de teoría implícita predominante de los sujetos y las actividades de enseñanza-aprendizaje de escritura. Esto indica que la naturaleza del texto redactado de los estudiantes coincide con el tipo de conceptualización que tienen sobre lo que es la escritura.

Estos resultados revelan que los alumnos de secundaria presentan más dificultades para hacer uso de la escritura acorde a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Por otro lado, esta clasificación (teorías implícitas transmisionales y transaccionales) fue diseñada en base a los resultados de los conocimientos de estudiantes universitarios y de estudiantes de los últimos años de la educación secundaria, es decir, sujetos de entre 16 y 23 años. Nuestro estudio ofrece las descripciones implícitas en estudiantes de 13 años que coinciden con los primeros niveles de la Educación Básica Secundaria. Por este motivo, la tipología de teorías implícitas acerca de la escritura desarrollada por White y Brunning (2005), no es la más idónea para el análisis de esta investigación. En cambio, la clasificación de teorías implícitas desde los aportes de Pozo *et al.* (2006) cuentan con una serie de supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales sobre el aprendizaje que, adaptado a la escritura, ofrece un panorama más amplio que incluye tres tipologías en las teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva.

Respecto a esta clasificación conviene mencionar que, las investigaciones sobre las teorías implícitas acerca del aprendizaje de la escritura, en estudiantes más jóvenes (preescolar y primaria), y los primeros cursos de secundaria, tienden a manifestar la teoría directa. En cambio, estudiantes de los grados superiores de secundaria y universitarios se encuentran más cercanos a las teorías interpretativa y constructiva (Villalón, 2009). Respecto a las características de esta clasificación se desarrollarán en los siguientes apartados.

### **2.4.1. Teoría directa**

Es el más cercano al realismo ingenuo propio de los estudiantes más pequeños. El conocimiento es la copia fiel de la realidad, aunque con cierto grado de parcialidad y complejidad. La teoría directa concibe el logro del aprendizaje a partir de la reproducción de contenidos. En ese escenario, los estudiantes deben repetir los conocimientos específicos que le demanda una actividad de enseñanza.

La relación entre el docente y el estudiante es vertical. El éxito o fracaso del aprendizaje en el estudiante dependerá de su motivación intrínseca y el grado de disciplina en el desempeño de sus actividades escolares. El docente aplica refuerzos positivos o negativos (castigos o premios) para lograr los resultados óptimos en la evaluación. Dichas evaluaciones privilegian las pruebas reproductivas y de memorización.

En cuanto a las actividades de aprendizaje de la escritura, incluyen ejercicios como aplicación de las reglas ortográficas. Prácticas mecánicas como completar espacios en blanco con la consonante correcta; la corrección sintáctica en las oraciones, memorización de vocabulario, etc. En esa premisa, la escritura refleja la transcripción literal del conocimiento. Tanto el escritor como el texto mantienen una relación divorciada. En consecuencia, la escritura es concebida como un producto, de la cual el docente valorará una sola versión del texto.

Este conocimiento acerca de la escritura es compartida por docentes, funcionarios y estudiantes hasta el día de hoy. Prueba de ello son las recientes investigaciones realizadas por Navarro, Ávila y Cárdenas (2019), quienes señalan, a partir de los datos recogidos por los sujetos de su investigación (docentes y estudiantes de la educación secundaria), ideas muy arraigadas acerca de la escritura. Una primera idea es que consideran que la escritura es oralidad (pensamiento) transcrita. Es decir, desconocen que la oralidad, al ser espontánea y suceder en tiempo real, tiene otras convenciones y características que no necesariamente requieren ser planificadas. Una segunda idea compartida es considerar que la escritura es un talento innato, producto de la inspiración o incluso como una habilidad que se hereda. Dicha

situación simplifica la complejidad de la tarea de escribir, y puede reforzar la idea de estigmatizar a los estudiantes con menos habilidades para escribir. Una tercera idea compartida por los docentes y estudiantes es considerar que la escritura se aprende en los primeros años de escolaridad. Si bien es cierto que los estudiantes más pequeños adquieren ciertas destrezas para dominar el código y producir lenguaje en los primeros años de estudio, el desarrollo de esta habilidad no culmina allí. La escritura es una actividad más compleja que la codificación, y requiere de aprendizajes más elaborados para cada tipo de texto y género discursivo. Finalmente, la idea de considerar que la enseñanza de la escritura es exclusivamente un asunto de la lengua. A diferencia de la oralidad, la escritura no es innata al ser humano, por ello, requiere de un entrenamiento constante.

Estas ideas que se comparten acerca de la escritura, podrían estar interfiriendo en el desarrollo de la competencia como tal. La resistencia en reconocer a la escritura como una competencia que requiere disciplina y práctica no solo es un problema estudiantil. Muchos docentes no están insertos en la cultura de la escritura, ya sea porque tampoco fueron entrenados para ello, o porque tienen sus propias teorías implícitas.

#### **2.4.2. Teoría interpretativa**

La teoría interpretativa es una evolución de la teoría directa, ya que incorpora procesos más complejos de enseñanza. Aún prevalece la transmisión del conocimiento del docente hacia el estudiante. Sin embargo, se consideran los procesos intermedios entre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La teoría interpretativa incluye la variable de procesos internos (los cuales puede interferir en el logro de los aprendizajes) que realiza el estudiante y que el docente debe tener en consideración para intervenir cada vez que se requiera.

El logro de los resultados de los aprendizajes es a través de la asimilación de los contenidos de enseñanza. Dichos resultados deben ser una reproducción de los conocimientos, al igual que la teoría directa. Sin embargo, para enseñar es necesario e importante activar los procesos internos del estudiante: motivación, interés, atención,

comprensión. Es decir, se plantean actividades en consideración del alumno y sus intereses (estudiante activo). Sin embargo, la selección de los contenidos y el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje siguen siendo dirigidos por el docente.

El papel del docente, a diferencia de la teoría directa, cambia a un rol más mediador entre el material de aprendizaje y el estudiante. La atmósfera de la clase se caracteriza por un mayor diálogo y se fomenta el aprendizaje colaborativo entre todos los estudiantes. El docente perfila un trato más horizontal y cercano a sus estudiantes.

La evaluación considera que el estudiante ha aprendido en función a la forma en que sus procesos mentales hayan procesado la información logrando resultados óptimos o presentando dificultades, todo ello se circunscribe en que el estudiante tiene que desarrollar mejores procesos internos, que han podido sufrir interferencias y que son, de algún modo, ajenos al docente.

En referencia a la escritura, las actividades de aprendizaje aún incluyen la valoración gramatical de la lengua, sin embargo, la escritura deja de ser considerado un producto. En ese sentido, Villalón y Mateos (2014), mencionan que la escritura sirve para demostrar la cantidad de información y conocimiento retenido. Por ello, el criterio de valoración de un buen texto se mide por la cantidad del contenido y la corrección de estilo en cuanto al correcto uso de las reglas ortográficas y gramaticales. Si bien la escritura es considerada como un proceso que incluye tres etapas: planificar, textualizar y revisar, la etapa de la textualización ocupa mayor tiempo y preocupación para los docentes y, en consecuencia, para los estudiantes.

### **2.4.3. Teoría constructiva**

La teoría constructiva plantea que el conocimiento es una construcción elaborada y adecuada a las demandas del contexto. El aprendizaje se interpreta a partir de un conjunto de relaciones como parte de un sistema complejo. La enseñanza

ya no consiste en la transmisión de conocimientos, sino que ofrece oportunidades que favorecen la construcción y transformación del saber.

El rol del docente consiste en interactuar con el estudiante, facilitándole las condiciones y oportunidades para que desarrolle su autonomía. Toma en cuenta sus intereses, incluso cuando estos difieren de los intereses del docente. A través de la motivación y el seguimiento constante y personalizado, los docentes facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación, el docente valora todo el proceso y no solo el producto final de las producciones de sus estudiantes. Se contempla un espacio de reflexión docente, en la que se evalúa no solo el desenvolvimiento de los estudiantes, si no que el docente autoevalúa su desempeño para la toma de decisiones en busca de mejoras en la práctica de la enseñanza. Los intereses de los estudiantes y sus saberes previos también son tomados en cuenta.

La relación entre el docente y estudiante es más horizontal. El estudiante es un sujeto creativo e innovador; y el docente incluye actividades de aprendizaje que permiten la reconceptualización de conceptos e ideas, que son desarrolladas por los mismos estudiantes. Las experiencias de aprendizaje están dirigidas a la investigación, indagación, argumentación, resolución de casos, etc.

En cuanto a la escritura, el texto es una construcción elaborada en un contexto social de acuerdo a los niveles de adecuación y propósitos del escritor. La redacción es un proceso dinámico, recursivo y complejo en el que interactúa la forma y contenido de un texto; a partir de esa interacción pueden construirse nuevos conocimientos. La etapa de planificación, es antes de la redacción de cualquier texto. En la etapa de revisión se considera no solo la corrección formal, pues la mayor concentración consiste en reajustar aspectos de contenido y de estructura textual. El proceso de un texto contempla la versión de varios borradores y el docente valora no solo el producto final sino los avances de los estudiantes en todo el proceso textual, a través de la retroalimentación.

Por lo expuesto se ha elaborado una tabla que resume las ideas más importantes acerca de la clasificación de teorías implícitas, en relación a las funciones y pasos de la escritura. Estas conceptualizaciones permitirán analizar los datos obtenidos a partir de las respuestas de los estudiantes de segundo grado de secundaria. Para su construcción se ha tomado en cuenta los aportes de Pozo et. al. (2006) y Villalón y Mateos (2014).

Tabla 4. Clasificación de las teorías implícitas en estudiantes acerca de la escritura

<b>Teorías implícitas de la escritura</b>	<b>Función de la escritura</b>	<b>Pasos implicados en la escritura</b>
Directa	La escritura sirve para demostrar el conocimiento gramatical de una lengua. No existe motivación por escribir ya que su realización está condicionada por la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se valora el producto final del texto. No se toma en cuenta el proceso de planificación ni de revisión. Por otro lado, el proceso de la textualización se centra únicamente en la valoración de contenidos gramaticales, a nivel de palabra y oración.</li> </ul>
Interpretativa	<p>La escritura sirve para demostrar la cantidad de información y conocimiento retenido. Por ello el criterio de valoración de un buen texto se detiene a considerar el porcentaje de contenido.</p> <p>El correcto uso de las reglas ortográficas y gramaticales y otras cuestiones de forma, demuestran un buen dominio de la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La etapa de la textualización consiste en demostrar el conocimiento a través de la comprensión de textos que son trabajados como resúmenes.</li> <li>● La etapa de la planificación no es tomada en cuenta o cumple un papel menos importante ya que hay mayor preocupación por invertir el tiempo en la etapa de textualización. Además, es centrada en el destinatario y una escasa consideración a la intención del escritor, organización y contenido del texto.</li> <li>● La etapa de revisión, tampoco tiene mayor importancia pues se limita a comprobar el</li> </ul>

		aspecto formal o revisión final del texto y no el proceso (revisión de borradores).
Constructiva	<p>La escritura se considera un instrumento de aprendizaje muy cercana a la función epistémica, en la medida en que los estudiantes demuestran motivación en transformar el conocimiento e iniciar las tareas escriturales.</p> <p>Los aspectos conceptuales, los objetivos del escritor y los aspectos formales de un texto, son atendidos durante el proceso de composición textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La redacción se entiende como un proceso complejo y recursivo pues implica tomar decisiones en distintos momentos acerca de los conceptos abordados o los aspectos formales del texto.</li> <li>• La planificación se hace presente antes de empezar la redacción. Los estudiantes toman en cuenta el contexto, el objetivo del escrito y a la audiencia.</li> <li>• También se revisa el aspecto formal, sin embargo, no tiene mayor relevancia. Pues el énfasis en esta etapa consiste en realizar ajustes del contenido y de la estructura del texto en función del contexto. Esta etapa es recursiva en cuanto permite a los estudiantes reescribir para mejorar el texto, así como su propio conocimiento del tema abordado.</li> </ul>

Elaboración propia

Por lo expuesto, la teoría directa guarda relación con el enfoque fundamentado en la gramática, ya que las actividades de aprendizaje van dirigidas a la reproducción del conocimiento gramatical de una lengua. Por otro lado, el enfoque basado en las funciones se aproxima más a la teoría interpretativa. En cambio, la teoría constructiva guarda relación con el enfoque procesual y el enfoque basado en el contenido, en cuanto se toma en cuenta todas las etapas del proceso de la escritura y valora el contenido por encima de la forma.

El propósito de presentar esta primera parte de la investigación es explicar los diversos enfoques con los que son abordadas la competencia comunicativa escrita y las teorías implícitas que intervienen en ella; de este modo, se constituye en el sustento teórico para la construcción del instrumento de recojo de información sobre las teorías

implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, así como para el análisis de los datos de la investigación. A continuación, se presenta la segunda parte de la investigación, que corresponde al diseño metodológico y análisis de resultados.



## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Luego de presentar los elementos teóricos que son el sustento de la investigación, en esta segunda parte, se procede a describir el proceso metodológico para comprender el problema, los objetivos, el diseño de investigación desarrollado y el análisis de los resultados. En el primer capítulo, se detalla el diseño metodológico y, en el segundo, se presenta el análisis de los resultados, sobre la base de los hallazgos encontrados.

### **CAPÍTULO I**

#### **1. DISEÑO METODOLÓGICO**

El presente capítulo da cuenta del diseño metodológico que ha sido empleado para responder al problema de investigación, así como a los objetivos; en consecuencia, la elección del enfoque, tipo y nivel de investigación es justificada. De igual manera, se fundamenta la elección de instrumentos para el recojo de información, los criterios para la selección de los informantes, el protocolo para asegurar la ética de investigación, así como el procedimiento para procesar y organizar la información recogida.

##### **1.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel**

La presente investigación, por la naturaleza y el tratamiento del tema, emplea un enfoque cualitativo ya que abarca un estudio que desarrolla los objetivos de comprensión de un fenómeno educativo como lo es, en este caso, la comprensión de las teorías implícitas respecto a las funciones y los pasos implicados en la escritura de cualquier tipo de texto abordado en el área de Comunicación, de un grupo de

estudiantes de una institución educativa (Sandín, 2003). Además, esta comprensión debe darse en el contexto natural de los sujetos sin alterar o modificar la realidad, ya que son contextos particulares, como lo es la escuela. De lo contrario, la comprensión no sería posible, tal como lo señala la autora.

En esta investigación, nos aproximamos al pensamiento de los estudiantes con el fin de describir esa realidad. El enfoque cualitativo nos permite esta aproximación ya que “qualitative research refers to the meaning, concepts, definitions, characteristics, metaphors, symbols, and descriptions of things”<sup>5</sup> (Berg, 2007, p. 5).

En la investigación cualitativa, no basta la información recogida de la realidad; más bien, es necesario comprender lo que el sujeto, en este caso los estudiantes, piensa o concibe acerca de la competencia comunicativa escrita. Saber cómo y por qué es el impacto de ciertas vivencias o experiencias. Esto conduce, al investigador, al acercamiento del pensamiento implícito de los estudiantes, de cómo conciben la escritura desarrollada en el área de Comunicación, pues incorpora lo que los participantes expresan: creencias, pensamientos y reflexiones (Pérez, 2011).

La naturaleza de la investigación cualitativa agrupa ciertas características en la que la mayoría de autores como Toro & Parra (2010), Sandín (2003), y Flick (2015) coinciden en identificar. En primer lugar, figura su carácter contextual. Ello refiere a que el fenómeno no puede ser alterado o estudiado aisladamente, sino en su contexto real, como lo es la institución educativa que comparten los estudiantes de segundo grado de secundaria. El análisis de este entorno natural es centrado en un pequeño pero representativo grupo, previo consentimiento y compromiso de la comunidad estudiada. Por otro lado, el investigador cualitativo adopta un enfoque holístico de esa situación. Esto se logra con la comprensión de la realidad a través de los sujetos que están siendo estudiados, es decir, a través de la percepción que tienen los estudiantes en un determinado contexto espacial y temporal. Finalmente, los métodos cualitativos nos permiten guiar de manera flexible la investigación y nos mantienen abiertos a lo

---

<sup>5</sup> La investigación cualitativa se refiere al significado, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones de las cosas. (Traducción libre)

que la realidad nos informe. Esto nos brinda ventajas para redefinir o cambiar algún aspecto o elemento del proyecto en cuestión.

La investigación se desarrolló a nivel descriptivo ya que se enfocó en describir las teorías implícitas de los estudiantes respecto a las funciones y los pasos implicados en la escritura de cualquier tipo de texto desarrollada en el área de Comunicación. Esto quiere decir que no se buscó ahondar en los factores que podrían estar condicionando dichas teorías implícitas, sino en la comprensión de esa realidad.

## **1.2. Problema de investigación**

El presente estudio responde a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita, que desarrollan en el área de Comunicación en una I.E.P. de Lima Metropolitana?

## **1.3. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Describir las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita desarrollada en el área de Comunicación, en una I.E.P. de Lima Metropolitana.

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, respecto a las funciones que le atribuyen a la escritura.
- b) Identificar las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, respecto a los pasos que implica la escritura de diversos tipos de textos.

## **1.4. Categorías y subcategorías de estudio**

Inicialmente para establecer las categorías de estudio se establecieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las teorías implícitas, acerca de las funciones que los estudiantes le atribuyen a la competencia comunicativa escrita desarrollada en el área de Comunicación?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas, acerca de los pasos implicados en la escritura de diversos tipos de textos?

De esta manera, y teniendo en cuenta los objetivos descritos anteriormente, se consideraron la categoría con sus respectivas subcategorías, de las cuales nos servimos para diseñar los instrumentos de recojo de datos y que han encaminado el respectivo análisis de la información recogida.

Cada una de las subcategorías ha sido entendida de la siguiente manera:

Tabla 5. Categoría y subcategorías de la investigación

Categoría	Subcategorías
Teorías implícitas de la escritura	<p>- <b>Funciones de la escritura</b></p> <p>Son las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado respecto a la utilidad que se atribuye a la tarea de escribir. Responde al para qué escribir un texto y se corresponde con los enfoques de enseñanza de la escritura.</p>
	<p>- <b>Pasos implicados en la escritura</b></p> <p>Son las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado respecto a las acciones que realizan cuando se enfrentan a la tarea de escribir un texto. Se fundamentan en el enfoque procesual de la escritura e implican tres momentos en la producción de cualquier tipo de texto: planificación, textualización y revisión.</p>

Elaboración propia

## 1.5. Método de investigación

### 1.5.1. El estudio de casos

Debido a que la intención de esta investigación es describir las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria respecto a la competencia comunicativa escrita, desarrollada en el área de Comunicación, se considera pertinente el método del estudio de casos, ya que permite comprender a profundidad el objeto de estudio. Por esta razón, el estudio de casos constituye un método de

investigación para el análisis de la realidad social, en consecuencia, para la educación. Los objetos o sujetos pertinentes para los estudios de caso los conforman un programa, la escuela, un estudiante o grupo de estudiantes, por ejemplo, a través de una descripción extensiva que permita la comprensión de dicho fenómeno, tal como lo señala Stake (1998). Precisamente, el presente estudio ofrece la comprensión y descripción de las teorías implícitas de un grupo de estudiantes de segundo de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita.

El método de estudio de casos indaga “la particularidad y complejidad de un caso singular” (Stake, 1998, p. 11). Asimismo, los resultados no buscan la generalización, sino la comprensión del fenómeno atendido. En esta circunstancia, el caso singular de la investigación realizada son las *teorías implícitas de estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita desarrollada en el área de Comunicación*, en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Dicha institución, desde hace algunos años, viene realizando cambios en su propuesta curricular preuniversitaria, hacia un enfoque por competencias en los grados de primero y segundo de secundaria, con miras a implementar tal propuesta en los demás grados de secundaria.

El cambio curricular a un enfoque por competencias por parte de la institución, repercute en la forma cómo los estudiantes realizan sus actividades respecto a la competencia comunicativa escrita. Con el fin de reforzar ello, la I.E. garantiza, durante el año escolar, dos producciones textuales por unidad, dieciséis en total como mínimo, solo en el área de Comunicación, con el propósito de obtener mejores resultados en esta habilidad en sus estudiantes. Además, anualmente los estudiantes de segundo grado de secundaria rinden una Prueba de Talento que mide, entre otras competencias, la escritura a través de la redacción de textos. Estas características y la accesibilidad que nos ofrece hacen de dicha institución un caso particular y que, un estudio a profundidad sea idóneo para los objetivos de la presente investigación. En palabras de Yin (2003): “the representative or typical case. Here, the objective is to

capture the circumstances and conditions of an everyday on commonplace situation. The case study may represent a typical project among many different project”<sup>6</sup> (p. 41).

Por otro lado, los estudios de casos se centran en un fenómeno en particular o caso importante cuyo producto final es una descripción cualitativa e intensa del fenómeno objeto de estudio y pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar o confirmar al investigador lo que ya sabe (Sandín, 2003). Es así que este método, a diferencia de otros, permite responder a la pregunta ¿cuáles son las teorías implícitas, que poseen los estudiantes de segundo grado de secundaria, respecto a la competencia comunicativa escrita?, ya que busca describir detalladamente lo que sucede en el pensamiento inconsciente de los estudiantes.

Otra de las razones para la selección de este método fue porque resultaba “(...) apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos” (Latorre, 1996, p. 237, citado por Bisquerra, 2004, p.311). La investigación se llevó a cabo en una institución educativa particular, y representaba la realidad de algunos estudiantes de segundo grado de secundaria, quienes compartían un mismo espacio. Ello facilitó el acceso y los requerimientos del estudio realizado.

Siguiendo la tipología de Stake (1998), el presente estudio es un caso instrumental, ya que tiene como finalidad analizar un caso particular para obtener mayor comprensión del tema, y los estudiantes son los informantes o unidades de análisis para arribar a dicha comprensión, pues, a través de la descripción de sus conocimientos, se amplía la información que se tenga acerca de las teorías implícitas sobre la competencia comunicativa escrita.

### **1.5.2. Descripción de las características generales del caso**

El caso en esta investigación lo conforman las teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en el área de Comunicación, de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria. Siendo este un caso instrumental, los

---

<sup>6</sup> El caso representativo o típico. Aquí, el objetivo es capturar las circunstancias y condiciones de una situación cotidiana en el lugar común. El estudio de caso puede representar un proyecto típico entre muchos proyectos diferentes. (Traducción libre)

estudiantes contribuyen a profundizar en la comprensión del caso, con el objetivo de emplear la información recogida “para ilustrar, representar o generalizar una teoría o transferirla a otras situaciones que poseen características similares” (Martínez, 2006, p. 173).

La institución educativa privada que nos ha brindado la acogida y facilitó el acceso a los informantes, pertenece a una red de colegios con sedes en Lima y otras provincias del Perú. Cuenta con más de 30 años de servicio en el sector educativo. La sede elegida se encuentra ubicada en el distrito de San Miguel de Lima Metropolitana y atiende al nivel de secundaria desde el segundo a quinto grado, con una población de 500 estudiantes aproximadamente, entre varones y mujeres.

El equipo docente del área de Comunicación del segundo grado de secundaria lo conforman dos maestros, quienes planifican las unidades y sesiones de aprendizaje en función al enfoque comunicativo y en concordancia con la propuesta del MINEDU. Los estudiantes que conforman el segundo grado de secundaria suman una población de 90 adolescentes de 13 a 14 años de edad, distribuidos en tres salones, en su mayoría pertenecientes a la institución desde el primer grado de secundaria y otros, desde la primaria.

La muestra de estudiantes está conformada por 24 estudiantes entre varones y mujeres de los tres salones del segundo grado de secundaria, distribuidos en tres grupos focales, que se realizaron con la ayuda del director de la institución, las tutoras de clase, el consentimiento de los padres de familia y la disposición de los estudiantes para participar en el estudio.

Los criterios de inclusión y exclusión tomados en cuenta para cada grupo focal fueron los siguientes: voluntad y disposición para participar en la investigación, que pertenezcan al mismo rango de edad, 13 años; número proporcional de mujeres y varones, ningún repitente; los de mayor y menor promedio de nota en el primer bimestre del área de Comunicación; finalmente, autorización de los padres de familia. Así, la muestra se redujo a 8 estudiantes (4 varones y 4 mujeres) por cada grupo focal. Por tanto, el número de estudiantes resultó adecuado para la investigación pues se

conformó una muestra homogénea representativa del grado, recomendable para los grupos focales (Flick, 2015). La muestra de estudio no corresponde a criterios estadísticos, sino cualitativos, pues, como señala Thomas (2016), “the most significant factor in determining sample size was the intent of the study, the number established reliability, and the feasibility and availability of the resources”<sup>7</sup> (p. 64), y hemos cuidado cada uno de esos criterios para esta investigación.

El grupo de estudiantes conformado brindó información valiosa sobre las teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita, a partir de sus experiencias, vivencias y creencias dentro y fuera de clase. En la tabla siguiente se puede observar la distribución de la muestra por sección y grupo focal.

Tabla 6. Distribución de estudiantes por grupo focal

Grupo focal	Sección	Número de estudiantes (varones y mujeres)
1	A	8
2	B	8
3	C	8

Elaboración propia

La cantidad de grupos focales, corresponde con el número de aulas del grado, y el número de estudiantes por grupo, según las recomendaciones de los autores Hamui & Varela (2013), quienes señalan que 6 personas pueden ser el umbral mínimo para garantizar un desarrollo dinámico suficientemente informativo.

### 1.6. Diseño, validación y aplicación del instrumento de recojo de información

Para responder a los objetivos de la investigación, se propuso el empleo de la técnica de grupo focal, con su respectivo instrumento, el guion de grupo focal, que permitiera el recojo de la información en los estudiantes. La aplicación de dicha técnica obedece al principio de homogeneidad, por la conveniencia de que los estudiantes compartan el mismo lugar de estudio:

<sup>7</sup> El factor más importante para determinar el tamaño de la muestra es la intención del estudio, el número establecido de fiabilidad, la viabilidad y disposición de los recursos. (Traducción libre)

Group homogeneity is desirable because participants are more likely to share their views and experiences with others who are similar to themselves, while participants who feel that others in the group are of a higher status or have greater knowledge of the discussion issues will be more reluctant to contribute to the discusión.<sup>8</sup> (Hennink, Hutter y Bailey, 2011, p.150).

Así también, porque privilegia el habla, lo que nos permite capturar los pensamientos, sentimientos y vivencias de los participantes que conforman el caso. La riqueza de esta técnica se centra en explorar la pluralidad y la variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes en su ambiente de interacción natural para obtener datos cualitativos; además, ello es posible en un espacio y tiempo relativamente corto. En el caso de los estudiantes del segundo grado de secundaria, se aprovechó el espacio del centro educativo para llevar a cabo, en el mismo día, la aplicación del instrumento de recojo de datos.

Otra gran ventaja que presenta esta técnica para su aplicación en un grupo de estudiantes, es que “facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aun aquellos temas que consideran tabú, lo que permite generar una riqueza de testimonios” (Hamui & Varela, 2013, p.56). En el caso de los grupos focales 1 y 2, se apreció mayor participación de los informantes. En cambio, los estudiantes del grupo focal 3, al principio, se mostraron más tímidos; por lo que fue necesario una dinámica adicional para favorecer su aportación.

Por lo expuesto, esta técnica permitió profundizar en las teorías implícitas de los estudiantes acerca de la competencia comunicativa escrita en relación con las funciones y pasos desarrollados en el área de Comunicación, ya que fomentó la discusión y animó a todos a la participación, con sus propias palabras; verbalizar sus pensamientos respecto al mismo tema, pero desde sus distintas perspectivas y

---

<sup>8</sup> Un grupo homogéneo es deseable porque es más probable que compartan opiniones y experiencias con otras personas similares a ellos, mientras que los participantes poco dispuestos, y que sienten a los otros integrantes del grupo en un nivel alto o de gran conocimiento sobre los temas de discusión, les permitirá contribuir en la misma. (Traducción libre)

valores. Contrastar las respuestas entre los grupos focales, posibilitó la comparación de los datos obtenidos respecto a las teorías implícitas sobre la escritura.

Además, el grupo focal se fundamenta en la epistemología cualitativa, pues preserva el carácter interpretativo del conocimiento. En ese sentido, el grupo focal conformado por estudiantes, dio cuenta de cómo operan sus ideas respecto a la competencia comunicativa escrita, a partir de sus experiencias individuales y en un determinado contexto. Es decir, se pudo explorar cómo se construyeron tales teorías implícitas

El instrumento fue diseñado tomando en cuenta los criterios de coherencia, que responde al problema y los objetivos de la investigación; relevancia, en relación con la categoría y subcategorías; y claridad en la redacción de los mismos. La siguiente tabla da cuenta del objetivo de la técnica y el instrumento de investigación utilizado:

Tabla 7: Objetivo de la técnica e instrumento de investigación

<b>Técnica de investigación</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>
Grupo focal	Guion de grupo focal	Identificar las teorías implícitas verbalizadas de estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita, en relación con las funciones y los pasos, desarrolladas en el área de Comunicación.

Elaboración propia

El diseño del instrumento y su respectivo guion de preguntas fueron enviados a dos docentes de la PUCP, especialistas en el área de Currículo, con amplia experiencia en la temática abordada, así como en la metodología de investigación. El juicio de las expertas se realizó en el transcurso de una semana, entre el envío de los documentos (carta formal, hoja de evaluación del juez) y la devolución de los mismos vía correo electrónico. Una vez recibidas ambas apreciaciones, se procedió a consolidar los aportes y realizar los ajustes necesarios en el guion del grupo focal. A continuación, se presentan alcances sobre las observaciones recibidas por cada una:

Tabla 8. Juicio de expertas.

<b>Observaciones</b>	
Experta 1	Experta 2
<p>Las preguntas del guion del grupo focal se encontraban en coherencia y relevancia con los objetivos específicos de la investigación. Sin embargo, en algunas preguntas fue necesario mayor claridad. La experta sugirió incluir unas preguntas que pudieran ser más precisas con las subcategorías.</p> <p>De manera general, el comentario destaca el cuidado a los principales aspectos a recoger sobre lo que interesa en la investigación. Las recomendaciones eran dirigidas a la formulación y cambio del orden de algunas preguntas.</p> <p>Por otro lado, también sugirió la posibilidad de emplear un segundo instrumento: entrevistas individuales.</p>	<p>Las preguntas del guion del grupo focal se encontraban en coherencia y relevancia a los objetivos específicos de la investigación. Sin embargo, en algunas preguntas fue necesario mayor claridad. La experta sugirió que las preguntas fueran más dirigidas al quehacer de los estudiantes para evitar preguntas abstractas.</p> <p>De manera general, las recomendaciones estuvieron dirigidas a la reformulación y cambio del orden de algunas preguntas.</p>

Elaboración propia

Ambas expertas coincidieron en que era necesario adecuar el lenguaje de las preguntas del instrumento a la edad de los participantes y cambiar el orden de algunas preguntas del guion. Con tales aportes y el de la asesora, se procedió a la reestructuración del instrumento para su posterior aplicación. Seguidamente, se estableció contacto con la I.E. y se realizaron todas las coordinaciones a través de las tutoras de cada salón, quienes fueron el nexo entre los padres, estudiantes e investigador. Ellas facilitaron la comunicación con los padres y se pudo establecer una fecha concertada para entrevistar a los tres grupos focales, en un ambiente y horario adecuados para los estudiantes, dentro de la misma institución educativa.

La aplicación del instrumento fue realizada por una profesional de la carrera de Psicología, experta en grupo focal, con quien se estableció contacto, y, días previos a la sesión, estuvo informada de los objetivos de la investigación, así como de las preguntas del guion del grupo focal. El investigador también estuvo presente en la

aplicación del instrumento como observador participante; más la experta contratada tenía el control y la conducción de la sesión como se había establecido previamente.

Para facilitar el recojo de información y su posterior transcripción, fue necesario el empleo de la tecnología a través de una grabadora de voz profesional. En palabras de Flick (2004), ello permite acercarse lo más posible a la naturalidad de la situación sin perturbar la tranquilidad de los estudiantes. Por ello, “Se debe preferir el aparato que pasa más desapercibido” (p. 184).

En coherencia con lo propuesto por los autores, se consideró pertinente el uso de una grabadora de voz y no una cámara filmadora, ya que lo segundo pudo perturbar el estado de ánimo de los participantes.

En total se realizaron tres grupos focales con ocho integrantes cada uno, entre varones y mujeres. Esta actividad se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la I.E. fuera del horario escolar. La duración de cada sesión fue variada, como se detalla a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 9. Duración y espacio de la aplicación del guion de grupo focal

<b>N° de grupo focal</b>	<b>Duración</b>	<b>Espacio</b>
Grupo focal 1	1 hora, 50 min.	El salón de clase
Grupo focal 2	1 hora, 25 min.	El salón de clase
Grupo focal 3	1 hora, 45 min.	El salón de clase

Elaboración propia

Los participantes de los grupos focales compartieron un espacio y audiencia mutua, lo que fomentó una mayor variedad de interacción comunicativa, pues conocían el tema de su entorno natural. Estas interacciones pudieron revelar y resaltar las percepciones, actitudes y entendimiento de cada uno de los estudiantes, así como identificar cuáles eran compartidos y cuáles no (Arredondo, Bolívar, Martínez, Aldaz & Gómez, 2019).

## 1.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

El primer contacto que se estableció con la institución fue a través de una conversación directa con el director a quien se le informó el propósito y los requerimientos de la investigación. Después de su consentimiento verbal, en una segunda visita, se procedió a la entrega de una carta de *solicitud para investigar*, facilitada por la universidad. También en esta oportunidad se conversó con los docentes del área de Comunicación, a quienes se les informó del proceso, y las tutoras a cargo de los grados de segundo de secundaria, quienes establecieron el contacto con los estudiantes y padres de familia.

La investigación considera los principios éticos presentes en cualquier práctica científica. Según los aportes de Ávila (2002), son ocho los criterios mínimos que se deben tomar en cuenta en una investigación cualitativa, los cuales han sido considerados en el estudio realizado:

**Valor social y científico**, en cuanto la investigación ofrece conocimiento útil no solo a los agentes educativos (docentes, padres de familia, estudiantes y tutoras), sino a todos los interesados en profundizar y buscar oportunidades de superación a los problemas en relación con el tema.

**Validez científica**, ya que se ha seleccionado de manera rigurosa el método, instrumento y muestra en la investigación. Además, el marco teórico ofrece el sustento necesario que permite responder al problema y objetivos de investigación.

**Selección equitativa de los sujetos**, pues se han considerado criterios de inclusión y exclusión que no favorezcan ni perjudiquen a los estudiantes. Se ha previsto un número equitativo por cada grupo focal que es la muestra más representativa y homogénea de cada salón de clase.

**Proporción favorable del riesgo-beneficio**. La investigación con personas puede implicar considerables riesgos y beneficios. Por ello, previamente, se identificó qué situaciones podrían generarse al trabajar con sujetos menores de edad. Sobre esta base se tomaron las medidas cautelares como, la firma del consentimiento

informado por un apoderado, espacio adecuado, iluminación, ventilación, manejo del tiempo disponible, entre otros.

**Condiciones de diálogo auténtico.** La experta en grupo focal se encargó de informar a los estudiantes acerca de la dinámica de las preguntas. Puso su mayor esfuerzo en fomentar y dirigir la conversación grupal, respetando y valorando la opinión de todos en conjunto.

**Evaluación independiente,** el estudio fue sometido a la valoración crítica de dos expertas, quienes no fueron involucradas en el proceso de investigación, pero tuvieron la autoridad de validar o invalidar dicho proceso. De esta manera, se garantizó la rigurosidad investigativa.

**Consentimiento informado.** Los estudiantes seleccionados fueron informados del tema y aceptaron colaborar en la investigación por voluntad propia; es en esta circunstancia que se les brindó el formato de Consentimiento Informado propuesto por el Comité de Ética de la PUCP dirigido a los padres de familia. Únicamente participaron del estudio aquellos estudiantes que, además de mostrar interés, fueron autorizados por sus padres o apoderados. El consentimiento informado responde a una ética kantiana que sostiene que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y no como un medio para conseguir algo. Esto implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de la naturaleza de la investigación, lo que involucra y sus posibles consecuencias (Sandín, 2003). En el caso de los participantes, al ser menores de edad, el consentimiento fue obtenido de la persona a cargo, es decir, uno de los apoderados o padres de familia.

**Respeto a los sujetos inscritos.** Todos los involucrados en la investigación tuvieron conocimientos de que el investigador asumiría el compromiso de preservar la confidencialidad de la identidad del informante, así como su derecho a negarse a responder alguna pregunta o retirarse durante la dinámica grupal si fuera necesario.

## 1.8. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida

Después de haber aplicado el instrumento y recabado la información, a través del guion del grupo focal a los estudiantes, se asignó un código a los tres grupos focales para facilitar su utilización en el análisis de datos, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 10. Codificación por grupo focal.

Grupo focal	Código
Grupo de estudiantes 1	GF1
Grupo de estudiantes 2	GF2
Grupo de estudiantes 3	GF3

Elaboración propia

La investigación de carácter cualitativo tiene por finalidad identificar la naturaleza profunda de una realidad dinámica (Martínez, 2006). Por ello, los procedimientos para el análisis de datos cualitativos no son de carácter lineal, sino que varían según las posiciones teóricas (Rodríguez, Gil & García, 1996). En ese sentido, se ha optado, para el análisis de los datos cualitativos, por la técnica de Ary, Cheser, Razavieh, & Sorensen (2006, p. 481,) quienes señalan que “data analysis is a process whereby researchers systematically search and arrange their data in order to increase their understanding of the data and to enable them to present what they learned to others”<sup>9</sup>. Así también, proponen las siguientes etapas:” (1) organizing and familiarizing, (2) coding and reducing, and (3) interpreting and representing”<sup>10</sup> (p. 481).

La primera etapa, organización y familiarización, consistió en que el investigador se familiarice con los datos recogidos. Ello se logró en cuantas más veces fueron leídas las transcripciones y escuchados los audios de las grabaciones. Luego, como recomendación de los autores antes mencionados, se realizaron anotaciones de

---

<sup>9</sup> El análisis de datos es un proceso por el cual los investigadores buscan y organizan sistemáticamente la información para aumentar la comprensión de los mismos y permitirles presentar lo que aprendieron a otros. (Traducción libre)

<sup>10</sup> (1) organizar y familiarizar, (2) codificar y reducir, e (3) interpretar y representar. (Traducción libre)

las ideas que surgieron al revisar las transcripciones. Como señala Fernández (2006), este proceso es necesario, ya que constituye el primer paso para organizar la información en tópicos, y el primer sistema de clasificación. Además, las lecturas repetidas brindaron mayor claridad y estructura al análisis.

En la presente investigación se organizaron los datos a partir de la lectura reiterada de las transcripciones de los diálogos de cada grupo focal. Se tuvo especial cuidado en transcribir todo el material a ser analizado. También, se subrayaron las respuestas más relevantes y, en la medida en que surgían ideas o conceptos, se escribieron anotaciones o comentarios en el mismo documento.

Tabla 11. Extracto de la transcripción de la entrevista al grupo focal 1.

Subcategoría B: Pasos implicados en la escritura	
¿Qué le aconsejarías a un compañero(a) que va redactar un texto?	
Hallazgos	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Comprender bien el tema sobre lo que va a escribir, le aconsejo esto porque es importante que comprenda él primero, antes de escribir en el texto” (GF1, p. 5).</li> <li>• “Estar bien informada sobre el tema, para hacer un resumen con su propia opinión y usar palabras más sencillas para que todos puedan comprender” (GF1, p. 5).</li> <li>• “Depende de qué texto sea, no es lo mismo un texto informativo que una historia de ficción (Intervención de Gisela: Supongamos que va a redactar un cuento) Que sea entendible y que tenga un final adecuado al público objetivo al que quiere llegar es importante esto para que la gente pueda sacar algo entendible, algo que le ayude en su vida cotidiana. (Intervención de Gisela ¿Si quisiera redactar un texto descriptivo?) Observar bien el objeto y tratarlo de expresar a su manera para sintetizar la idea” (GF1, p. 5).</li> </ul>	<p>La delimitación del tema, la tipología textual y el destinatario del texto corresponden al proceso de planificación textual.</p>

Elaboración propia

La segunda etapa implicó la codificación y reducción. La codificación fue el proceso por el cual se agrupó la información obtenida, y permitió asignar o reducir a unidades de significado en elementos emergentes (Fernández, 2006). En esta etapa, se incluyeron la identificación de categorías (elementos emergentes) y temas. En la codificación, se desarrollaron conceptos a partir de datos sin procesar. Tal como lo señalan Ary et. al. (2006), estos códigos pueden ser nombrados a partir de palabras pronunciadas por los mismos sujetos o pueden ser conceptos creados a partir de ello. No hay límites para la creación de códigos ya que estos se irán modificando hasta ser

reducidos. Los códigos pueden representar información que se esperaba encontrar o información inusual.

Una vez completada la codificación, se consideró la agrupación de categorías más grandes o temas, que son formas de abstracción más allá de la categoría, ya que, implicaba buscar conexiones y relaciones. Este proceso de codificación, categorización y desarrollo de temas, se realizó para cada conjunto de datos. Después, se regresó a la transcripción inicial para observar las áreas no codificadas; de esta manera, se verificó si éstas encajaban en las categorías previstas.

Tabla 12. Extracto de la transcripción del grupo focal 1 y 2.

Subcategoría A: Funciones de la escritura		
¿Qué les motiva a escribir un texto?		
Elemento emergente	Hallazgos	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Función comunicativa personal</li> <li>• Función de relevancia social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mayormente es para desahogarse, a través de la escritura” (GF1).</li> <li>• “Contar mis anécdotas para que la gente las conozca” (GF2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir es una experiencia personal que involucra sentimientos del escritor.</li> <li>• Escribir para otros. Búsqueda del reconocimiento social.</li> </ul>

Elaboración propia

La tercera etapa consistió en la interpretación y representación de datos cualitativos. Implicó reflexionar sobre las transcripciones. Fue un proceso inductivo que partió de la generalización basada en las conexiones entre las categorías. Se trataba de reducir los significados y proporcionar explicaciones. La calidad y rigurosidad de la interpretación dependió, en gran medida, de los conocimientos y orientación teórica del investigador. En la interpretación se confirma o descarta lo que el investigador ya conoce a priori; y, aunque esta interpretación es subjetiva, se debe tener el respaldo teórico y de los datos recogidos a posteriori. Sobre ello daremos cuenta en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO II

### 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis y discusión de los resultados sobre las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria acerca de la competencia comunicativa escrita. El análisis se realizó haciendo uso de la tabla 4, presentada en el capítulo 2 del marco teórico. En ella se definen y codifican las subcategorías: funciones de la escritura y pasos implicados en la escritura. Así se pudo identificar la teoría implícita (directa, interpretativa y/o constructiva) a la que pertenecían o hacían referencia los datos de los participantes de los tres grupos focales.

Debido al carácter implícito de los conocimientos, es posible encontrar inconsistencias en las declaraciones de los participantes o incluso, que mantengan ambas teorías implícitas en algunos tópicos, tal como lo señala Villalón (2010) y White y Brunning (2005). El análisis se realiza en dos apartados: teorías implícitas expresadas en la función de la escritura y teorías implícitas expresadas en los pasos que comprende la producción de diversos textos.

¿Cómo conciben la escritura, los estudiantes de segundo grado de secundaria?, ¿qué utilidad le atribuyen a esta competencia?, ¿qué pasos siguen cuando les proponen la redacción de un texto?, ¿planifican lo que escriben o simplemente completan una hoja en blanco para obtener una nota?, ¿qué aspectos del texto revisan, si es que lo hacen? Las respuestas a estas interrogantes serán tratadas en los siguientes apartados.

#### **2.1. Teorías implícitas expresadas en la función de la competencia comunicativa escrita**

Se ha definido a la función de la escritura como la utilidad que los estudiantes le atribuyen a la tarea de escribir. Responde al para qué escribir un texto y se

corresponde con los enfoques de enseñanza: fundamentado en la gramática, la funcionalidad, el proceso y el contenido. Estos enfoques a su vez guardan relación con la clasificación de las teorías implícitas propuestas por Pozo et al (2006): teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva como ya se había explicado anteriormente en el capítulo II del marco teórico.

Las funciones de la escritura que hemos podido hallar, a partir de las verbalizaciones de los estudiantes de segundo grado de secundaria, son las siguientes: función instrumental del aprendizaje, comunicativa personal, de relevancia sociocultural y gramatical. Ello se desarrollará en adelante.

### **2.1.1. Función: instrumento de aprendizaje**

La escritura cumple una función instrumental de aprendizaje cuando la habilidad escrita se integra con otras habilidades como leer, escuchar y hablar. Pone énfasis en el contenido del texto más que en la forma y especial valor a la originalidad de las ideas. Los estudiantes deben comprender lo que leen (de diversas fuentes y complejas) y al mismo tiempo aprender a escribir (Navarro y Revel, 2013). Esta función se fundamenta en el enfoque de contenido y en la teoría implícita constructiva de la escritura.

Aunque la función instrumental de aprendizaje de la escritura no se evidencia de manera constante en la expresión oral de los estudiantes de segundo grado, también es objeto de estudio, por ello, se considera necesario analizar estos casos singulares presentes en 3 estudiantes del GF1 y el GF2.

“No solo es comprender la lectura para escribir”, “es interpretar lo que se lee” (GF1, p.1).

En esta expresión, se contempla la relación entre la lectura y la escritura. Pero la escritura no solo refleja la información retenida por el sujeto. Sino, implica otras

habilidades como inferir ideas subyacentes en el texto, descubrir información que el autor expresó de manera indirecta, es decir, interpretar.

Otro estudiante del GF1 considera importante escribir sus ideas antes de una exposición. Es decir, primero debe conocer el tema, luego ordenar sus ideas. Finalmente, plasmar esas ideas por escrito para que pueda comprender más sobre el tema que ha investigado.

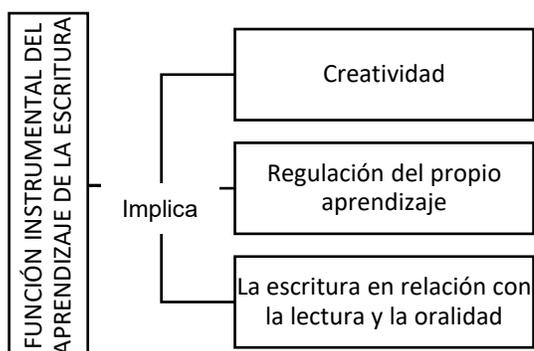
“Para poder expresarme bien antes de una exposición de cualquier tema y hasta qué punto he logrado comprender mis ideas. Es importante, no te sirve de nada escribir un texto si no lo entiendes” (GF1, p. 17).

En el contenido se evidencia una relación entre el discurso oral y el discurso escrito. Esto es importante en cuanto un texto facilita la exposición de las ideas fundamentales del tema que se va exponer. Estas ideas pueden ser extraídas de alguna fuente de información que ha sido apropiada y comprendida por el estudiante que así lo manifiesta. Por otro lado, se valora la originalidad de las ideas del escritor, en otras palabras, su creatividad. Lo más relevante es que el GF2 reconoció que escribir contribuye al propio aprendizaje porque permite aclarar las ideas:

“Es como dar paso a tu imaginación, porque cuando redactas imaginas y con esto llegas a aclarar más tus ideas” (GF2, p.1).

A partir de la capacidad creativa, el estudiante puede generar nuevas ideas, y esto contribuye a la originalidad de las mismas. Por ello es también una habilidad compleja, superior a otras capacidades textuales como resumir o describir. A pesar que estos datos son reveladores, no podemos generalizar que prevalece la función instrumental del aprendizaje en los estudiantes de segundo de secundaria porque son la minoría (3 estudiantes de 24) quienes lo han manifestado.

Figura 3. La función instrumental del aprendizaje de la escritura



Elaboración propia

La creatividad, la regulación del propio aprendizaje y la relación de la escritura con la oralidad y la lectura, presentes en las verbalizaciones de los estudiantes, permiten identificar la función instrumental del aprendizaje de la escritura tal como lo muestra la figura anterior. Esta función de la escritura, es algo cercana a la epistémica, en la medida que los estudiantes mostraron motivación para transformar el conocimiento (Villalón y Mateos, 2014) al darle valor a la originalidad de sus ideas.

Decimos, cercana a la epistémica, debido a que no se apreciaron otros elementos por los cuales esta función se fundamente en el enfoque de contenido. Por ejemplo, ningún GF manifestó la importancia de investigar a profundidad acerca del tema. Por ejemplo, construir una idea original a través del análisis y selección de lecturas (Cassany, 1990).

### **2.1.2. Función: comunicativa personal**

La escritura cumple una función comunicativa personal cuando el alumno lo emplea como una herramienta útil en su vida cotidiana: expresar sus sentimientos, redactar una solicitud, escribir una carta de amor, pedir información, etc. Tal como señalan Cassany (1999), Condemarín y Medina (2000), la persona escribe por una necesidad

real de comunicación. Dicha función se fundamenta en el enfoque de la funcionalidad de la escritura y la teoría implícita interpretativa.

Las verbalizaciones implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria dan cuenta ampliamente de esta función. A la pregunta ¿qué es redactar un texto? el GF1, casi en su totalidad, identificó esta función. En cambio, en esta misma pregunta el GF2 se hizo presente en la respuesta de dos estudiantes.

“Plasmar las ideas que tienes en tu cabeza a un texto escrito donde puedas expresar a las personas lo que sientes y piensas” (GF1, p.1)

“Es redactar algo sobre lo que sientes o piensas” (GF1, p.1)

“Puede ser una idea o una historia trasladarlo en escrito” (GF1, p.1)

“Plasmar tus ideas y pensamientos en una hoja” (GF2, p.1)

“Tener una idea y lo plasmó” (GF2, p.19)

Pero, a las preguntas: ¿para qué sirve redactar un texto? y ¿qué les motiva escribir un texto?, el GF3 también se manifestó.

“Tal vez pueda servir para desahogarte, puedes tener muchos problemas guardados y lo puedes convertir en una historia” (GF2, p.17).

“Para despejar tus ideas. Cuando estoy triste tengo un cuaderno donde escribo y así me despejo” (GF2, p.17)

“Algo que sea de mi agrado, que sea de mi intención” (GF2, p.19).

“Mayormente es para desahogarse, a través de la escritura (GF1, p.19)

Expresar una idea, un pensamiento, un sentimiento” (GF1, p.19).

“La utilidad que tiene en mi vida, por ejemplo, si quiero escribir una carta a un ser querido, poder expresar mis sentimientos” (GF1, p.1).

“Plasmar tus pensamientos en la escritura” (GF3, p.1).

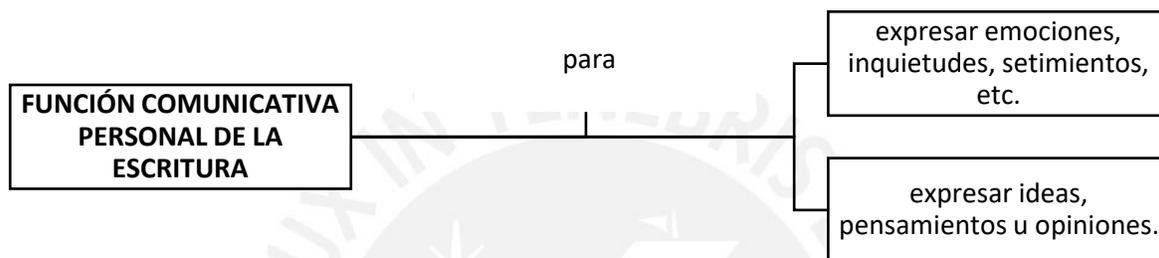
“Las ideas que tengo” (GF3, p.19).

“Sirve para proporcionar información a otras personas, para poder aprender y si te piden que redactes un texto lo hagas bien” (GF3, p.18).

“[...] Mucha gente está desinformada y yo transmitirle mis ideas” (GF3, p.19).

A partir de los datos registrados se puede distinguir dos tipos de expresiones comunicativas: por un lado, aquella que expresa los sentimientos y emociones, y por otro, donde se expresan ideas, conceptos. En ambos casos la competencia comunicativa escrita es abordada como herramienta útil de comunicación, tal como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 4. Función comunicativa personal de la escritura



Elaboración propia

En concordancia con Hernández (2012) podríamos mencionar que esta función es básica, en la medida que, la idea de “escribir sirve para comunicar algo a alguien”, en realidad, está detrás de la idea de “decir lo que se sabe”. Por ello, es una teoría implícita interpretativa de la escritura, ya que, expresar sentimientos o ideas, es una experiencia personal en la que el escritor redacta para sí mismo.

Lerner (2012) menciona que, dado que la función explícita de la enseñanza escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a los estudiantes, la escritura existe para ser enseñada y aprendida. Los propósitos comunicativos como escribir para establecer y mantener el contacto con alguien distante o escribir para cuestionar lo que se conoce quedan relegados o incluso excluidos. Es decir, “si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a hacerlo, para cumplir otras finalidades [...] que cumple en la vida social” (Lerner, 2012, p. 29), como compartir e intercambiar conocimientos, por ejemplo.

### 2.1.3. Función: de relevancia social

Esta función se relaciona con el enfoque procesual de la escritura, ya que, a diferencia del enfoque funcional, que escribía para un lector imaginario o sugerido por el docente, en este enfoque, el destinatario tiene mayor protagonismo en la etapa de la planificación textual. El texto es el puente entre el escritor y el lector, por lo que, debe ser entendible para ellos, tal como lo plantea Cassany (2006). Tanto el GF1 y GF2 manifestaron la importancia de tener en cuenta a la audiencia. En el GF3, apenas 2 estudiantes manifestaron esta función. Veamos algunos ejemplos:

A la pregunta: desde sus experiencias, ¿qué es redactar un texto?, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

“Decirle algo al lector, depende el objetivo que tengas con el lector, entretenerlo o decirle algo” (GF1, p.19)

“Imaginar la reacción del lector. Si es un cuento de terror, que el lector se vuelva más precavido” (GF1, p.19).

Como se aprecia en las verbalizaciones del GF1, la escritura cumple una función de relevancia social cuando escribir no solo es una experiencia personal, sino que se escribe tomando en cuenta a la audiencia, en otras palabras, la escritura es una experiencia social. Tener en cuenta a los destinatarios, es planificar el texto ya que se debe tener en consideración el lenguaje que se usará como el tipo de contenido (Cassany, 2006).

A la pregunta ¿qué le aconsejarías a un compañero que va a redactar un texto? Tanto el GF1 y el GF2 mencionaron que:

“que analice bien el tema para comprender bien la lectura y sacar de ahí las ideas importantes” (GF1, p7).

“Sintetice las ideas que tiene para que puedas expresarlas de una manera fácil y resaltando lo importante porque sin ello la otra persona no va poder entender” (GF2, p.1).

“Es similar a lo que dijo Ariana porque primero debes comprender bien el texto [del cual se lee] para que puedas expresarlo para que el lector pueda entender” (GF1, p5).

Como puede apreciarse en las respuestas de los estudiantes del GF1 y GF2, la escritura de un texto se limita a la demostración del conocimiento a partir de una lectura, es decir “resumir” o “sintetizar” la información para que el lector comprenda de una manera más rápida la información. La capacidad de resumir guarda relación con la capacidad de comprender un texto y conservar las ideas originales del autor. Aunque es una capacidad necesaria e importante de aprender, no es una capacidad compleja ni epistémica.

A diferencia del GF1 y GF2, dos estudiantes del GF3 afirmaron la intención de reconocer la divulgación y perduración de los conocimientos a través de los textos escritos. Es decir, los textos brindan a los seres humanos la posibilidad de informarse, comprender y recrear los mundos posibles a través de la escritura. Así también, reconocieron la audiencia y el contexto social:

“[...] mostrar tus acciones para que la gente tenga conocimiento de mis ideas. Por ejemplo: describir lo que está pasando sobre la corrupción y la delincuencia para que la gente se entere de lo que está pasando” (GF3, p.2)

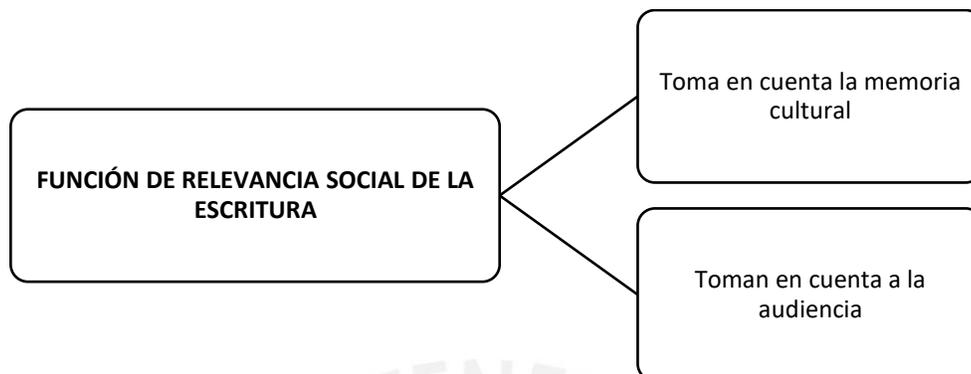
“Sirve para toda la vida, incluso para nuestros hijos porque a través de la escritura uno conoce la historia a través de un texto” (GF3, p. 18).

La escritura aparece siempre inserta en las relaciones con otras personas, en ese sentido (Olson, 1998; citado por Lerner, 2012), el dominio de la escritura es una condición social. Para el dominio de la escritura no basta con conocer las palabras, sino aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, ello implica saber qué textos son relevantes, apropiados o válidos y cómo serán leídos e interpretados por la audiencia, tal como lo manifiesta un estudiante del GF2:

“Escribir para que otra persona lo pueda leer. Escribir una historia puede ser de comedia o de terror y ya la persona [el lector] dará su opinión sobre lo que has escrito” (GF2, p.1).

La siguiente figura resume los hallazgos señalados.

Figura 5. Función de relevancia social de la escritura



Elaboración propia

Pensar en la audiencia y el contexto son aspectos muy importantes en la etapa de la composición textual, sin embargo, no son los únicos elementos que se deben tomar en cuenta. En coherencia con el enfoque procesual de la escritura, también se debe tomar en cuenta el objetivo del escritor, la estructura textual y el contenido del texto. No tener presentes dichos elementos contribuye a la escritura de textos básicos, por ello, las verbalizaciones manifestadas por los estudiantes de segundo grado de secundaria, revelan la teoría implícita interpretativa de la escritura.

#### 3.1.4. Función: gramatical

La escritura cumple una función gramatical cuando prima la repetición, y la memorización de las normas gramaticales. Los estudiantes redactan para demostrar únicamente los conocimientos gramaticales de la lengua estándar como la ortografía y la sintaxis (Condemarín y Chadwick, 1990; y Jiménez y Velilla, 1993), dejando de lado otras variables como la organización del texto, los recursos retóricos, etc. Además, escriben sin ninguna motivación personal o fin comunicativo, más solo lo que el docente les solicita como una actividad de clase que será calificada. Se fundamenta

en el enfoque gramatical de la escritura y la psicología conductista, en concordancia con la teoría implícita directa.

Respecto a esta función se halló manifiestos en dos estudiantes del GF3:

“Yo no escribo, no me gusta (GF3, p.19), No sé (piensa) la verdad es que no me gusta escribir, lo hago [escribir] porque me lo piden en el colegio” (GF3, p.19).

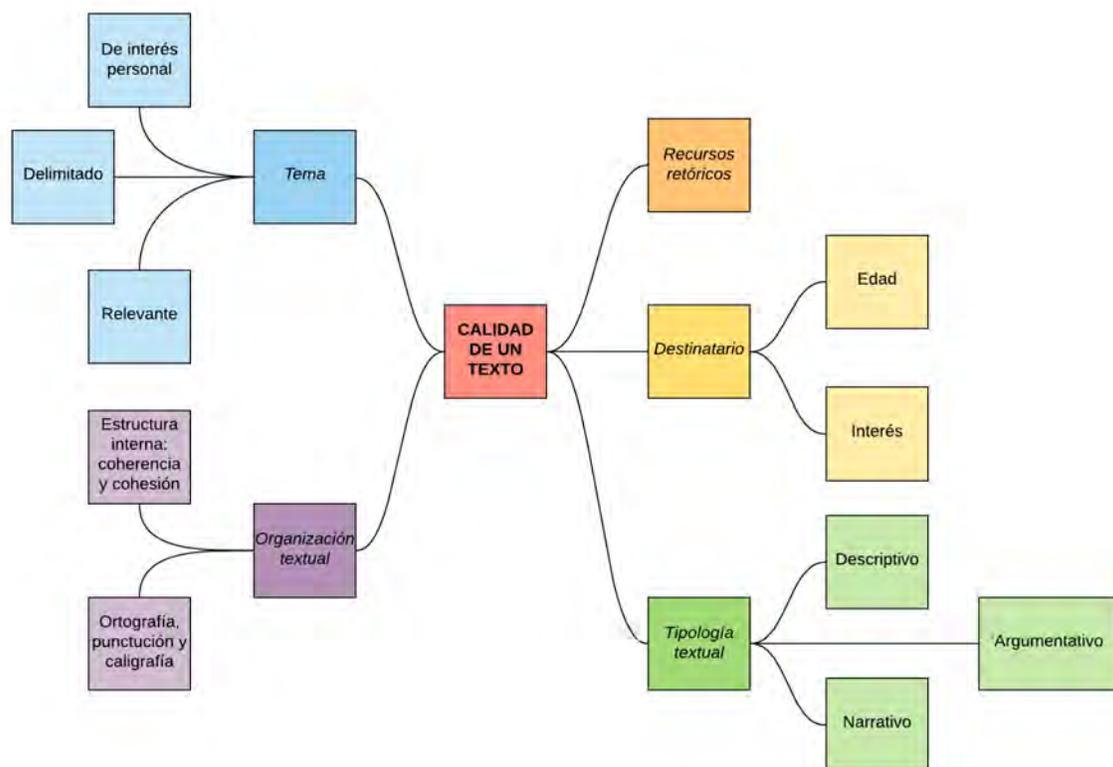
“Pero no me gusta escribir, solo escribo en el colegio. No me gusta escribir... (piensa) es aburrido y me duele mucho la mano” (GF3, p.20).

Por otro lado, y respecto a la pregunta ¿qué necesita tener un texto para ser considerado bueno?, los estudiantes del GF3 respondieron lo siguiente:

“(...) que tenga buena ortografía y caligrafía porque eso me revisa el profesor de Comunicación” (GF3, p.22).

Esta teoría implícita sobre escritura que poseen los estudiantes del GF3 restringe el uso de la competencia comunicativa escrita al aspecto formal. Se valora la caligrafía, y la memorización de normas ortográficas. Por otro lado, no hay mayor motivación por escribir más que la aprobación del curso, es decir, la competencia comunicativa escrita está condicionada a una nota aprobatoria.

Figura 6. Elementos que conforman un texto bien redactado



Elaboración propia

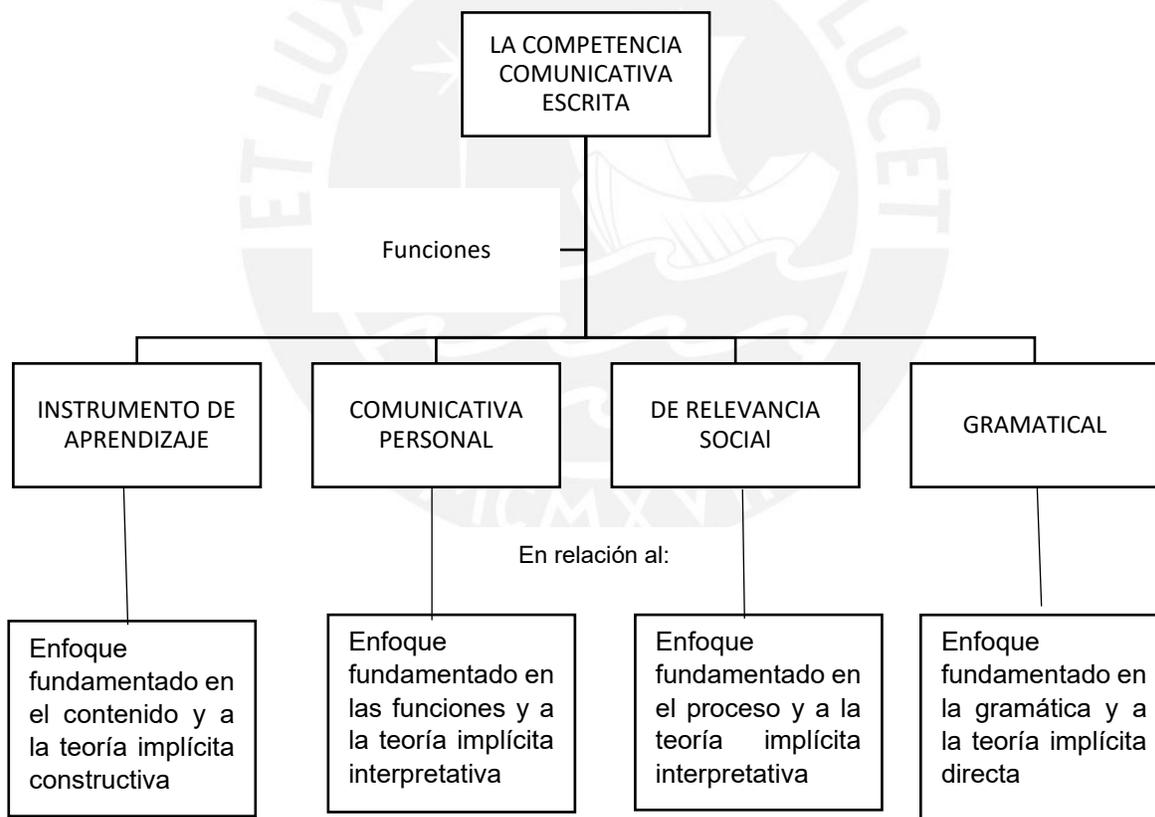
El gráfico muestra los elementos que los estudiantes consideran debe poseer un texto bien redactado. Tanto el GF1 y GF2, además de los aspectos gramaticales, aluden al destinatario, el tema, organización textual, y recursos retóricos propios de cada tipo de texto. Sin embargo, 6 estudiantes del GF3 solo reconocen la puntuación y la gramática como cualidades que hacen que un texto sea considerado bueno.

La relevancia de los contenidos gramaticales como analogía de un texto bien redactado podría ser explicado por el modelo educativo francés “enseñar a escribir para enseñar lengua” (Hebrard, 1993; citado por Lerner, 2012), y adoptado por los países de América Latina. En este modelo los textos escogidos eran utilizados como punto de partida para ejercicios gramaticales u ortográficos y las diferentes superestructuras textuales como objeto de enseñanza. Muchos docentes de

Comunicación consideran, hasta el día de hoy, que estas superestructuras textuales son el contenido prioritario del área de Comunicación.

Lerner (2012) también refiere que el éxito de la superestructura, como objeto de enseñanza de la escritura, se debe a su alto grado de generalidad, ya que resume características que se conservan en los diversos textos de un mismo género discursivo. Por tanto, enseñar de este modo resulta más económico pues permite hacer correcciones del escrito en función a las restricciones del género que se está escribiendo. Sin embargo, ello no es suficiente para resolver la complejidad de problemas involucrados en la construcción de diversos textos.

Figura 7. Funciones de la competencia comunicativa escrita en los estudiantes de segundo grado



Elaboración propia

En este gráfico podemos apreciar las diversas funciones que los estudiantes de segundo grado de secundaria atribuyen a la escritura. De acuerdo al mismo, las funciones guardan relación con los enfoques de enseñanza y a la vez con las teorías implícitas de la escritura. En consecuencia, las ideas sobre las funciones de la escritura se concentran en una serie de expresiones que favorecen, con mayor acentuación, a la teoría implícita interpretativa. Estos datos guardan relación con los pasos que los estudiantes toman en cuenta al redactar un texto. Debido a que los tres grupos focales, privilegian la función comunicativa personal, es entendible que la etapa de planificación y revisión quedan relegadas del proceso de la escritura como lo explicaremos a continuación.

## **2.2. Teorías implícitas expresadas en los pasos implicados en la escritura de diversos textos**

Los pasos son las acciones que realiza el estudiante cuando emprende la tarea de escribir un texto. Se fundamenta en el enfoque procesual de la enseñanza e implica tres momentos recursivos en la producción de cualquier tipo de texto: planificación, textualización y revisión. Además, la educación básica regular, a partir del Currículo Nacional 2017, considera la competencia comunicativa escrita como un proceso complejo inserto en un contexto comunicativo.

Las prácticas de la escritura presentan rasgos que obstaculizan la escolarización. A diferencia de otros saberes, que se caracterizan por ser explícitos, públicos y secuenciales, estas ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial. Por ello, no resulta sencillo determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos (Lerner, 2012). De lo expresado, resulta comprensible por qué los estudiantes tienen dificultades para reconocer la escritura como proceso, esto se detallará en los siguientes apartados.

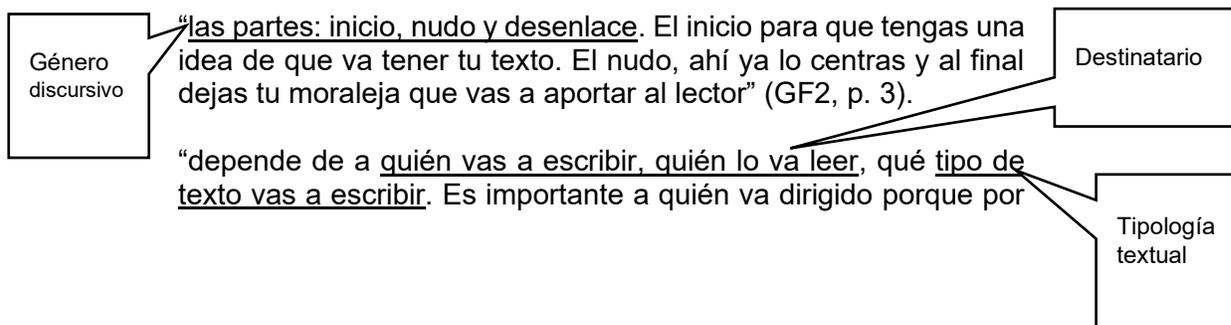
Para el análisis de los resultados en esta subcategoría hemos tomado en cuenta aquellos tópicos que corresponden a las etapas del proceso de la escritura y que han sido resumidos en la figura 2 del capítulo 1 del marco teórico. A partir de las respuestas recogidas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, se ha podido reconocer estos tópicos e identificarlas en algunas de las etapas del proceso de la escritura (planificación, textualización y revisión). En adelante se detalla lo expuesto.

### 2.2.1. Etapa de planificación

La etapa de la planificación ocurre antes de redactar cualquier tipo de texto. Según Flower y Hayes (1981), el éxito de los estudiantes en sus escritos dependerá de esta etapa porque en ella se orienta el cómo crear, evaluar y organizar las ideas. Cassany (2011) afirma que los escritores expertos planifican sus textos antes de escribir, se apoyan de esquemas y son conscientes de la audiencia y la situación comunicativa. Lerner (2012), sostiene que planificar lo que se va escribir, es tener en cuenta los conocimientos del destinatario, y decidir, a partir de ello, qué informaciones incluir y cuáles excluir, en el texto escrito. También, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa.

Al preguntar a los estudiantes de segundo grado de secundaria acerca de los pasos que emplean para escribir un texto, solo los estudiantes del GF2 reconocieron esta etapa. En cambio, el GF1 y GF3 identificaron la textualización como primer paso en la redacción de textos.

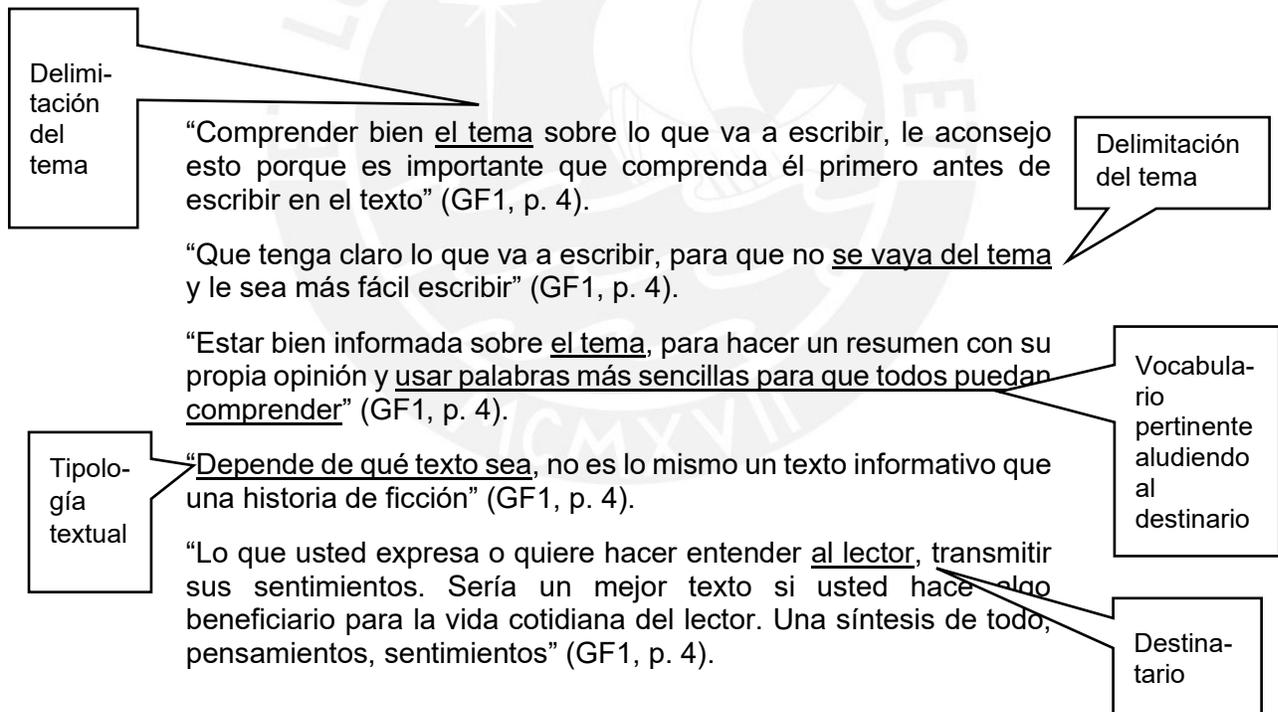
En el caso del GF2 los estudiantes manifestaron datos alusivos al género discursivo, el destinatario y el tipo de texto, tópicos tomados en cuenta antes de escribir un texto, lo cual permitió identificar la etapa de la planificación.



ejemplo en un libro para niños no vas a poner palabras complicadas, sino palabras más simples de significado” (GF2, p. 3).

En estas respuestas, se puede identificar que los estudiantes del GF2 se cuestionan acerca de: ¿quién leerá nuestro texto? (destinatario), ¿qué tipo de texto será? (tipología textual), si es un texto narrativo, ¿qué características debe tener? (género discursivo).

En una segunda pregunta, en relación a lo que les aconsejarían a sus compañeros que desean escribir un texto, los estudiantes del GF1, identificaron la etapa de la planificación, a través del reconocimiento de datos alusivos a los siguientes tópicos: la delimitación del tema, tipo de texto y destinatarios:



Al respecto Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003), en la propuesta del “perfil del buen escritor”, mencionan que los escritores competentes son buenos lectores, ya que la lectura es el medio por el cual se adquiere el código escrito. A esta idea

debemos complementar que no solo la lectura permite la adquisición del código escrito, sino que permite estar informados del tema que se desea escribir. No se puede emprender una actividad escrita si no se tiene conocimiento suficiente y necesario del tema. Por ello, es importante que el docente oriente a los estudiantes en la delimitación de este tópico.

En la formulación de otras preguntas, en relación a los pasos para escribir un texto, el GF3 tampoco aludió a tópicos relacionados a esta etapa. Por otro lado, el GF2 sugirió, nuevamente, tópicos relacionados a la tipología textual, y la búsqueda de información respecto al tema que se va escribir, como elementos que se piensan en la planificación. Lo más relevante sobre los temas y los tipos de texto es que motiven a los estudiantes y que sean variados a lo largo del año escolar, de esta manera, queda tiempo para organizar las ideas y buscar información útil para lo que sea que se quiera escribir. En el proceso de la escritura, advierten Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003), el maestro a de propiciar que cada estudiante encuentre su propio método de trabajo, distinto al del maestro y del resto de sus compañeros.

Precisamente en la etapa de la planificación, los estudiantes pueden organizar sus ideas con la ayuda de esquemas, mapas mentales, ideogramas, llaves o corchetes según la decisión de los estudiantes. También generar una lluvia de ideas acerca del tema y tomar apuntes de todo lo que en ese momento se les ocurra. Sobre estos dos últimos tópicos (esquemas, apuntes de ideas) que tienen que ver con la organización de las ideas en la etapa de la planificación ningún GF pudo identificarlo.

Si como lo aseguraron Flower y Hayes (1981), la etapa de la planificación determina el éxito o el fracaso de la producción textual, habría que invertir el mayor esfuerzo en consolidar las estrategias de aprendizajes para fortalecer esta etapa. Quizás el fracaso en la etapa de la planificación, tenga que ver con la distribución del tiempo didáctico (Lerner, 2012). El tiempo didáctico en el área de Comunicación debe distribuirse entre las actividades colectivas, grupales e individuales. Este escenario, obliga al docente y a la escuela, distribuir el tiempo asignado de la planificación y

revisión a la textualización, pues finalmente, evaluar el producto escrito es más económico, en sentido de tiempo, que evaluar el proceso textual.

### 2.2.2. Etapa de textualización

En esta etapa las ideas se contemplan en oraciones y párrafos debidamente estructurados. Díaz (1999), propone una fase de evaluación para mejorar aspectos en relación a: el contenido, la organización de las ideas, el estilo y el manejo del lenguaje. Al respecto Cassany (2011) afirma que los buenos escritores releen mientras escriben, ya que esta estrategia permite mantener el sentido global del texto.

Los tres GF aludieron a tópicos como la coherencia y cohesión, ortografía, puntuación, organización de las ideas (ideas principales y secundarias), y vocabulario pertinente, que permitieron identificar la etapa de la textualización. Al preguntar a los estudiantes acerca de lo que toman en cuenta para redactar un texto: en el caso del GF1 y GF2, casi todos los estudiantes en su totalidad manifestaron la importancia de la coherencia y cohesión, así como diferenciar las ideas principales y secundarias en la redacción de un texto, también la ortografía y puntuación. Los GF2 y GF3, en su minoría, identificaron la pertinencia del vocabulario. Por otro lado, el GF 3, casi en su totalidad, reconoció a las normas gramaticales, como la ortografía y los signos de puntuación, únicos elementos relevantes en la escritura de los textos.

“(…) que sea coherente. Me doy cuenta que un texto es coherente, por ejemplo: si estoy escribiendo que todos los párrafos sean del mismo tema, que tenga coherencia” (GF1, p. 2)

“Poner ideas principales [los demás alumnos suspiran porque casi todos pensaban decir lo mismo]. Primero pienso en el título y de acuerdo al título puedes encontrar las ideas principales y secundarias” (GF1, p. 2).

“Que el texto tenga concordancia, para entender lo que escribimos o lo que expresamos” (GF1, p. 3)

“Ordenar las ideas para poder comprenderlas, para que no te vayas de un lado para otro, que tenga coherencia y cohesión como lo dijo mi compañero” (GF2, p. 9).

“los signos de puntuación, porque si no pones un punto o una coma se puede mal interpretar lo que se está redactando. Por eso es importante que sepas en qué momento y lugar de la oración lo pones para que se pueda entender” (GF3, p.3)

“En ese caso sea largo o corto tiene que ver coherencia, principalmente para entender las oraciones” (GF3, p.3)

“Variación de palabras, para no repetir las palabras, porque si no el texto se vuelve feo” (GF3, p.3)

“Evitar la redundancia porque el texto se hace aburrido y nadie lo va a querer leer” (GF3, p.3)

“Ortografía, si no las personas se pueden confundir al leer o escuchar el texto con otras palabras” (GF3, p.4)

Todos estos tópicos: los signos de puntuación, la coherencia y cohesión, la ortografía, vocabulario diverso, etc., aluden al proceso de la textualización. Se puede apreciar mayor preocupación a la estructura de las oraciones. Desde este punto de vista extremo, la competencia comunicativa escrita, es una habilidad lingüística descontextualizada y separada de la lectura. Tal como lo señala Ivanic (2004):

This discourse of writing and learning to write is recognisable in references to 'skills', spelling, punctuation and grammar, in expressions such as 'correct', 'accurate', 'proper', 'learners must/should', in the explicit and prescriptive teaching of rules, and in an emphasis on accuracy in assessment. In this discourse, the focus on linguistic skills rather than on the characteristics and demands of the social context in which writing is being used leads, I suggest, to the separation of the teaching of writing from the teaching of reading.<sup>11</sup> (p. 228)

Según el autor, el conocimiento de la escritura como habilidad gramatical es reforzada en la educación formal y deja poco espacio para el desarrollo epistémico de dicha competencia. Ya que la evaluación de la escritura se restringe a estos aspectos gramaticales como la ortografía y la sintaxis, dejando de lado aspectos como el contenido y la originalidad de las ideas.

---

<sup>11</sup> Este discurso de la escritura y el aprendizaje de la escritura es reconocible en referencias a 'habilidades', ortografía, puntuación y gramática, en expresiones como 'correcto', 'preciso', 'apropiado', 'los estudiantes deberían', en forma explícita y enseñanza prescriptiva de reglas, y en un énfasis en la precisión en la evaluación. En este discurso, el enfoque en las habilidades lingüísticas más que en las características y demandas del contexto social en el que se usa la escritura, conduce a la separación de la enseñanza de la escritura de la lectura. (Traducción libre)

La mayoría de los escolares, maestros e incluso la sociedad, consideran más grave olvidarse una tilde que el conocimiento elevado de un tema. Estas creencias tampoco favorecen el desarrollo de la escritura en un escenario donde impera la lengua estándar por sobre la diversidad lingüística, ya que la corrección de acentos y sintaxis varía dependiendo el registro lingüístico y los dialectos (Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G., 2003). Entonces, se debe tomar mayor conciencia de esta diversidad cuando pensamos en la escritura como proceso.

Esto se explica también, por una fuerte necesidad de control: las instituciones educativas requieren conocer los resultados y evaluar los aprendizajes. Y como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” e “incorrecto”: la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza el lugar más importante en comparación a otros problemas más complejos en el proceso de la escritura (Lerner, 2012).

Lo antes mencionado, refuerza la idea de Díaz (1999) al afirmar que el docente le presta más atención a la etapa de la textualización y esto, en consecuencia, provoca que el estudiante le dedique más esfuerzo a esta etapa, en comparación de las otras.

### **2.2.3. Etapa de revisión**

Otro de los procesos importantes en la redacción de cualquier tipo de texto es la revisión. Es una etapa de comprobación en la cual el escritor acude al texto para evaluar la calidad de sus ideas. Revisa la estructura de las oraciones o párrafos, el propósito comunicativo, planes y objetivos que se elaboraron mentalmente (Flower & Hayes, 1981). Implica adicionar, eliminar o cambiar nuevas ideas, (Díaz, 1999). Los escritores competentes revisan más de una vez sus escritos antes de publicarlos a diferencia de otros escritores (Cassany, 2011), lo que implica tener más de una versión de borrador hasta llegar al producto final.

El GF 1, en su mayoría, identificó la etapa de la planificación como la textualización. Sin embargo, solo 2 estudiantes reconocieron la revisión como etapa del proceso de la escritura, 3 estudiantes del GF2 y ningún estudiante del GF3.

“Redactarlo en borrador y luego pasarlo en limpio, para no equivocarme. Me puedo equivocar en el orden del texto, la ortografía” (GF1, p. 8).

“Pedir opinión del texto, para saber si puedo cambiarlo” (GF1, p. 8).

“Revisar el texto para evitar fallas ortográficas, si tiene tilde o no va a significar otra cosa y te puede entender o no. Las comas también pueden significar otra cosa” (GF2, p. 9).

“Revisar que tenga ilación con todas las ideas, porque no te puedes pasar de un párrafo a otro si no hay ilación”, “Presentar el texto en limpio” (GF2, p. 9).

“Compartir con el lector algún comentario para ver si lo entendió y le gustó y que nos realice una crítica constructiva” (GF2, p. 9).

Las actividades de revisión reportadas por los estudiantes de segundo grado fueron escasas y aluden a la versión borrador del texto, la revisión de la ortografía y puntuación, el orden de las ideas y la opinión del otro. Sin embargo, ningún estudiante contempla la revisión de las ideas originales del texto como parte del proceso de la escritura.

Esto podría evidenciar la contradicción que existe respecto a los derechos y obligaciones que los docentes y estudiantes tienen sobre la escritura y los propósitos explícitos de las instituciones educativas (Lerner, 2012). Si, por un lado, el estudiante tiene la obligación de redactar la versión final de los pocos textos que elabora; y, por el contrario, no tiene derecho a borrar, tachar errores, hacer borradores sucesivos, y mucho menos tiene derecho a evaluar su propio escrito, porque es el derecho exclusivo del docente, entonces se le está limitando la posibilidad de su formación como escritores autónomos y competentes.

Revisar reiterativamente un texto es una actividad que corresponde a un escritor competente, y que por lo general suele darse en privado. Sin embargo, discutir con otros compañeros, aspectos como los posibles efectos del destinatario, el contenido de las ideas, etc., obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que presenta la escritura. De este modo puede surgir, como producto de la reflexión con otros, cuestiones que pueden permanecer implícitos cuando se escribe en soledad (Lerner, 2012). Por tales razones, es necesario generar

estos espacios y evitar que la escritura siga siendo una actividad exclusivamente privada.

Las situaciones didácticas de producción grupal, por ejemplo, siempre y cuando estén sujetas a parámetros de coautoría, permiten poner en común distintos conocimientos aportados desde todos los miembros que conforman el grupo. Pueden surgir discusiones que van desde la sustitución de elementos lexicales (pronombres, conectores, etc.) hasta el objetivo del contenido. Esto hace posible que los estudiantes sean más capaces de comprender y aplicar dichos conocimientos en sus producciones individuales.

No se debe negar la oportunidad, a los estudiantes, la responsabilidad de revisar sus escritos, esto les permitirá enfrentarse a nuevos problemas de escritura que antes no conocía si el papel de corrector es asumido siempre por el docente. Así se pueden generar nuevos aprendizajes y permitir formar a todos los estudiantes, practicantes de la cultura escrita.

Finalmente, tanto el GF1 y GF2, aunque no haya sido manifestado por todos los integrantes de los grupos focales, y no se contemplen todos los tópicos, se puede reconocer la etapa de la planificación en las verbalizaciones de los estudiantes de segundo grado. Esta afirmación se complementa con la función de relevancia social, en la cual el destinatario ocupa un papel considerado, y que es explicado en el acápite 2. 1. 3. de este capítulo. Por otro lado, la etapa de la textualización, reconocido por el GF1, 2 y 3, se centra más en los aspectos de las superestructuras textuales (gramática textual), quedando de lado otros aspectos como el contenido y relevancia de las ideas originales en un texto. En cuanto a la etapa de la revisión, solo cuatro estudiantes del GF1 y GF2, aludieron a ella. Por lo expuesto, queda en evidencia que la escritura, para los participantes de segundo grado de secundaria, no es considerada un proceso recursivo y complejo, por tanto, prevalece la teoría implícita interpretativa expresada en los pasos implicados en la escritura de diversos textos.

## CONCLUSIONES

Desde los hallazgos encontrados en la investigación, podemos plantear como conclusiones las siguientes:

1. Las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, acerca de la competencia comunicativa escrita, desarrollada en el área de Comunicación, fueron identificadas dentro de la clasificación seleccionada para la investigación, correspondiente a las teorías directa, interpretativa y constructiva. En la teoría directa, la valoración de la escritura se juzga en base al producto final del texto y sirve para demostrar el conocimiento gramatical de una lengua condicionada por la evaluación. En la teoría interpretativa, la valoración de los textos escritos se juzga en base a la cantidad del contenido de la información que derivan de otros textos. Además, la escritura implica un proceso de planificación, textualización y revisión. Sin embargo, la segunda etapa es la que tiene mayor importancia para los estudiantes. Por otro lado; en la teoría constructiva, la escritura, al ser considerada un instrumento de aprendizaje, es el reflejo de la construcción de conocimiento nuevo en los textos. Por ello, la escritura es un proceso complejo que involucra activamente las tres etapas de la escritura en la elaboración de cualquier tipo de texto.
2. Se pudo identificar que la teoría implícita dominante en los grupos focales 1 y 2 fue la teoría interpretativa, con una presencia mínima de la teoría constructiva. En cambio, en el grupo focal 3, las teorías implícitas de dominio fueron la directa, con una presencia mínima de la teoría interpretativa.
3. Las teorías implícitas de los estudiantes de segundo grado de secundaria, varían en relación a las funciones que le atribuyen a la escritura. En los tres grupos focales, se perfila un nivel implícito, una mayor presencia de la función comunicativa personal, seguido de la función de relevancia social, y menor presencia de la función gramatical e instrumento de aprendizaje. Asimismo, las

características de estas funciones fueron relacionadas con el enfoque de enseñanza: funcional, procesual, gramatical y de contenido, respectivamente.

4. Las funciones de la escritura tanto comunicativo personal como de relevancia social, reconocidas por los estudiantes de segundo de secundaria, se encuentran más próximas a la teoría implícita interpretativa. En cambio, la función gramatical, es más próxima a la teoría implícita directa. Finalmente, la función instrumental de aprendizaje es la que más se acerca a la teoría implícita constructiva. Estos resultados también ponen de manifiesto que las respuestas de los estudiantes en cada grupo focal, no fueron del todo homogéneas.
5. Resulta interesante constatar, mediante las verbalizaciones de los estudiantes, que la etapa de la planificación tiene bajo nivel de reconocimiento y aún más bajos, la etapa de la revisión. Estos hallazgos coinciden con la predominancia de la función comunicativa personal de la escritura, en los participantes. Esta función entendida como “escribir para uno mismo” o “escribir para transmitir información y mis emociones o ideas”, fortalece la idea de que el proceso de composición escrita consiste en demostrar los conocimientos. En otras palabras, los pasos implicados en la escritura de diversos textos, es operado por la teoría implícita interpretativa en los dos grupos focales 1 y 2. Con respecto al grupo focal 3, este se presenta más próximo a la teoría implícita directa.
6. La teoría implícita constructiva, más cercana a la función epistémica de la escritura, en el que se planifica, textualiza y revisa el texto para transformar el conocimiento, es la que menos se evidencia en la expresión oral de los estudiantes de segundo grado de secundaria, a diferencia de las teorías implícitas directa (escritura condicionada por la evaluación y la valoración del texto como producto final) e interpretativa (escritura para demostrar información retenida y mayor esfuerzo en la etapa de la textualización). Ello podría estar interfiriendo con el pleno desarrollo de la competencia comunicativa escrita de

los estudiantes de segundo grado de secundaria en la escuela y en todos los aspectos de su vida relacionados a la escritura.

7. Los resultados, aunque representan una muestra de estudios reducida, apoyan la idea de que las teorías implícitas de los estudiantes guardan relación con el logro del aprendizaje en la competencia escrita desarrollada en el área de Comunicación. Esto significa que las teorías implícitas sobre la escritura juegan un papel indirecto pero relevante en la motivación y el procedimiento que emplean los estudiantes de segundo grado de secundaria cuando son expuestos a la tarea de escribir.



## RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se proponen algunas recomendaciones a partir de los hallazgos obtenidos:

1. Continuar con la investigación sobre las teorías implícitas en docentes del nivel secundario del área de Comunicación, pues al explicitarlas, las instituciones educativas podrían potenciar aquellas que se encuentren más relacionadas al enfoque de enseñanza que contribuya al desarrollo de la cultura de la escritura.
2. Sería sumamente valioso compartir los hallazgos de la investigación con los estudiantes que participaron en esta, porque al conocer sus teorías implícitas se propiciaría una reflexión metacognitiva que podría contribuir al cambio sustancial o desarrollo progresivo en sus actividades escriturales.
3. Se sugiere que la Institución Educativa en la que se desarrolló la investigación, genere espacios de reflexión docente a partir de los hallazgos realizados. Además, brindar las herramientas necesarias para generar cambios o modificaciones requeridas en la enseñanza de la competencia comunicativa escrita desde el área de Comunicación. También, incluir la participación de los docentes de otras áreas, en la incorporación de estrategias didácticas, dentro del programa curricular, que favorezcan la formación de escritores competentes.
4. En referencia al diseño metodológico, sería conveniente incluir por lo menos dos técnicas en futuras investigaciones: la entrevista semiestructurada y el análisis documental, pues consideramos que estas permitirían acceder, de manera profunda, a las teorías implícitas de los estudiantes.
5. Continuar en la línea de investigar sobre la competencia comunicativa escrita, incluyendo aspectos relacionados a la comunicación escrita digital y los géneros discursivos, desde las teorías implícitas de los estudiantes, que no fueron abordados en este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M., & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 7-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019001>
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (lengua y literatura)*, 18, 29-60. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Álvarez, J. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-30.
- Arredondo Domínguez, E. R., Jadán, V., Enrique, B., Martínez Patiño, E. A., Bombón, A., Rodrigo, O., & Gómez Cárdenas, R. E. (2019). El impacto de los grupos focales como una herramienta de investigación de mercado. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6, 53, 1-18.
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to reserch in education*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Ávila, M. G. (2002). Ética y formación universitaria. Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 29, 85-103. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.8f3770b8e5e749828571a6e1a277ce52&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Boyatzis, R. (2013). *Emotional Social and Cognitive Intelligence Competencies*. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EKOZIVoqfFY>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una revisión general en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura* (13ra ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9na ed.). Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2014). El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 21-36. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8drp.4>
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Base teórica y práctica*. Madrid: Visor.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje 2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa*. Madrid: Cepa.
- Cox, M., & Gimbel, P. (2015). Talking about writing across the secondary and college community. En Blummer, J. & Childers, P. (2015), *WAC partnerships between secondary and postsecondary institutds* (pp. 33-45). Colorado: Parlor Press.
- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/ Universia, II (5). Recuperado de [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/126/html\\_1](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/126/html_1)
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75, (6), pp. 649-672.
- Gamarra, R. A. C. (2015). *Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario*. (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6676>
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Revista Butletí LaRecerca*, Ficha 7, pp. 1-13.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. Retrieved from <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.2307/356600>
- Karlen, Y., & Compagnoni, M. (2017). Implicit Theory of Writing Ability: Relationship to Metacognitive Strategy Knowledge and Strategy Use in Academic Writing. *Psychology Learning & Teaching*, 16 (1), 47-61. Retrieved from <http://ezproxybib.pucp.edu.pe>
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S01852698201200020004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S01852698201200020004&lng=es&nrm=iso)
- Hennink, M., Hutter, I. y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods. Structure of the discussion guide*. London: Sage Publications
- Hernández, G., & Rodríguez, I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1093–1119. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=133416525&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Hernández, A. & Quintero, A. (2001). *Composición y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jiménez, M. C. & Velilla, R. (1993). *Estrategias textuales. Taller de escritura 2*. Barcelona: EDUNSA.
- Jurado, F. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 166-175. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8drp.13>
- Karlen, Y., & Compagnoni, M. (2017). Implicit Theory of Writing Ability: Relationship to Metacognitive Strategy Knowledge and Strategy Use in Academic Writing. *Psychology Learning & Teaching*, 16 (1), 47-61. Retrieved from <http://ezproxybib.pucp.edu.pe>

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation: París.
- Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. (tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2632>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Mendoza, A., López, A. & Martos E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal S.A.
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo nacional de EBR 2016*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? 2° grado de secundaria*. Lima: MINEDU. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-\\_2Sec.-Escritura.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-_2Sec.-Escritura.pdf)
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 437-459. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405->
- Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 97-109. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8drp.8>
- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2019). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares [Manuscrito presentado para su publicación]. *Revista Electrónica de Lingüística y Educación*.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid: Graó.
- Pozo, J. I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J.I. & Monereo, C. (Ed.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje* (2da ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J.I. & Monereo, C. (Ed.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75-196). Madrid: Santillana.
- Rodríguez, A. & González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (3), 221-229.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Santiago, M. A. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica: lengua y literatura*, 22, 15-32. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Mercedes\\_Garcia8/publication/277758774\\_El\\_proceso\\_de\\_ensenanza\\_de\\_la\\_composicion\\_escrita\\_adaptado\\_a\\_la\\_evolucion\\_del\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_escritura\\_de\\_los\\_estudiantes/links/](https://www.researchgate.net/profile/Mercedes_Garcia8/publication/277758774_El_proceso_de_ensenanza_de_la_composicion_escrita_adaptado_a_la_evolucion_del_aprendizaje_de_la_escritura_de_los_estudiantes/links/)
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=100679378&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/0210370054740241>
- Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Thomas, S. (2016). *A phenomenological exploration of the experiences of high school students enrolled in School-Wide College Readiness Programs* [Doctor's thesis]. Walden University, USE. Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1830/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Toro, J. I. D., & Parra, R. R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: Cualitativa / cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: Horsori.
- UMC. (2018). Resultados. Evaluación muestral 2018. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-de-la-EM-2018.pdf>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2014). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 219-232. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Villalón, R., Mateos, M., & Cuevas, I. (2013). High school boys' and girls' writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: what is their role in writing performance? *Educational Psychology*, 35(6), 653-674. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.836157>

- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre escritura académica*. (tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711\\_villalon\\_ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711_villalon_ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- White, M., & Bruning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X04000554?via%3Dihub>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.





2. ¿Qué toman en cuenta para redactar un texto?
3. ¿Qué le aconsejarías a un compañero (a) que va a redactar un texto?
4. ¿Qué pasos siguen para redactar o poner por escrito sus ideas? ¿Qué pasos siguieron cuando redactaron “un cuento de terror”?
5. Desde sus experiencias ¿qué dificultades encuentran para redactar un texto? / ¿por qué? / ¿qué otras dificultades han experimentado?

**Categoría A: teorías implícitas acerca de las funciones de la escritura**

1. ¿Para qué sirve saber redactar un texto? / ¿qué utilidad tiene en sus vidas?
2. ¿Qué les motiva a escribir un texto?, ¿por qué?
3. ¿Qué es lo que más les gusta escribir?, ¿por qué?
4. ¿Cómo saben que lo que han escrito está bien redactado?
5. ¿Qué necesita tener un texto para ser considerado bueno?

**IV. Cierre y despedida**

- Agradecer la participación
- Despedirse



## **2. Protocolo de consentimiento informado**

### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como del rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Gisela Aquino Ventura, estudiante de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es recoger información del estudiante acerca de las teorías implícitas que le atribuye a la competencia comunicativa escrita en la asignatura de Comunicación.

Si usted autoriza la participación de su menor hijo (a) en este estudio, me reuniré, con él/ella y otro grupo de estudiantes, en la misma I.E. donde ellos estudian, para conversar acerca de sus teorías implícitas sobre la competencia comunicativa escrita en la asignatura de Comunicación a través de la dinámica focus group. Esta actividad tendrá una duración de 1:00 hora y 45 min aprox. Las entrevistas se grabarán en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que él haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas del focus group serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez culminada el proceso de transcripción, los archivos de audio de las grabaciones se destruirán.

Si el estudiante tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas que contiene la guía del focus group le parece incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador.

Desde ya le agradecemos su participación.

Autorizo a mi menor hijo (a) a participar en esta investigación, conducida por Gisela Aquino Ventura. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es recoger información del estudiante acerca de las teorías implícitas que le atribuye a la competencia comunicativa escrita en la asignatura de Comunicación.

Me han indicado también que participará de un focus group, lo cual tomará aproximadamente 1:00 hora y 45 minutos aproximadamente, dentro de la I.E. sin que ello perjudique sus labores escolares.

Reconozco que la información que él provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio y sin mi consentimiento. He sido informado de que mi hijo (a) puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puede retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para él/ella. De tener preguntas sobre esta participación en este estudio, puedo contactar a Gisela Aquino Ventura al teléfono (...).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gisela Aquino Ventura al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Apoderado  
(en letras de imprenta)

-----  
Firma del Apoderado

-----  
Fecha