

TEORÍAS IMPLÍCITAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ACERCA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA

IMPLICIT THEORIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT WRITTEN COMMUNICATIVE COMPETENCE

Gisela Aquino Ventura¹

Magíster en Educación con mención en Currículo
Pontificia Universidad Católica del Perú
giselaaquinoventura@gmail.com

24

Resumen: Los conocimientos implícitos que poseen los estudiantes de secundaria son clave para comprender cómo desarrollan la competencia comunicativa escrita. Los enfoques de enseñanza en las escuelas establecieron cuatro formas de concebir la escritura, desde la más reproductiva a la más epistémica. Por ello, la importancia de esta investigación radica en indagar sobre la relación bidireccional entre las prácticas y las concepciones de la escritura. Esta investigación contó con una metodología cualitativa de nivel descriptivo. El objetivo general de este estudio se plantea 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 producción de textos escritos. Los resultados indican que los estudiantes de segundo grado de secundaria de una escuela limeña, muestran una concepción de la competencia comunicativa escrita que se aproxima más a un enfoque de enseñanza tradicional de la escritura. Por tanto, la enseñanza del enfoque por competencias del Currículo Nacional no está teniendo mayor efecto en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa escrita como tal.

Palabras Clave: Competencia, Escritura, Teorías Implícitas, Conocimiento, Estudiantes de Secundaria

Resumo: O conhecimento implícito que os alunos do ensino médio possuem é a chave para entender como eles desenvolvem a competência comunicativa escrita. As abordagens de ensino nas escolas estabeleceram quatro formas de conceber a escrita, da mais reprodutiva à mais epistêmica. Portanto, a importância desta pesquisa reside em investigar a relação bidireccional entre práticas e concepções de escrita. O objetivo geral deste estudo é descrever os saberes dos alunos, que formam suas teorias implícitas e que inconscientemente norteiam suas atividades de aprendizagem em relação à produção de textos escritos. Os resultados indicam que alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola de Lima apresentam uma concepção de competência comunicativa escrita mais próxima de uma abordagem tradicional de ensino da escrita. Portanto, o ensino da abordagem por competências do Currículo Nacional não está tendo um maior efeito no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa escrita como tal.

¹ Gestora curricular y consultora E-Learning

Palavras chave: Competência, redação, teorias implícitas, conhecimento, alunos do ensino médio

Abstract: The implicit knowledge possessed by secondary school students is key to understanding how they develop written communicative competence. Teaching approaches in schools have established four ways of conceiving writing, from the most reproductive to the most epistemic. Therefore, the importance of this research lies in investigating the bidirectional relationship between practices and conceptions of writing. This research used a descriptive qualitative methodology. The general objective of this study is to describe the students' knowledge, which forms their implicit theories and unconsciously guides their learning activities concerning the production of written texts. The results indicate that second-grade students of a high school in Lima show a conception of written communicative competence that is closer to a traditional teaching approach to writing. Therefore, the teaching of the competency-based approach of the National Curriculum is not having a greater effect on the development of written communicative competence as such.

Key Words: Competence, Writing, Implicit Theories, Knowledge, High School Students

INTRODUCCIÓN

Este artículo abarca los resultados de un estudio de caso realizado en el año 2019, a un grupo de estudiantes, en una escuela educativa privada peruana de Lima Metropolitana. La importancia de esta investigación radica en demostrar la relación bidireccional entre las prácticas y las concepciones de la escritura, que forman las teorías implícitas de los estudiantes, respecto a la competencia comunicativa escrita impulsada desde el área de Comunicación de la Educación Básica Regular.

Esta investigación contó con una metodología cualitativa de nivel descriptivo. Se trabajó a través del estudio de caso, de tipo instrumental. Se utilizó la técnica del grupo focal. En total tres grupos focales que incluyeron a la población de estudiantes de segundo año de secundaria de una institución educativa privada. Tuvo como objetivo 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.

Las teorías implícitas son un tipo de conocimiento, producto de aprendizajes inconscientes, generados a partir de las experiencias individuales y sociales que inciden en las decisiones de los individuos (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, De la Cruz & Martín, 2006). El interés por reconocer las teorías implícitas en los estudiantes es comprender su relación e influencia en el desempeño de la competencia comunicativa escrita.

La escritura es una herramienta relevante que permite la comunicación y desenvolvimiento en la vida académica, social, personal y laboral de todos los individuos. Su desarrollo es un instrumento clave en la sociedad del conocimiento. Por ello, en la Educación Básica Regular la escritura se desarrolla a partir de la competencia comunicativa escrita

denominada “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” (Minedu, 2017a). Es dirigida por el área de Comunicación; pero, debido a su importancia es transversal a todas las áreas curriculares.

Se define la 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” (Aquino, 2020 p. 15). Pese a la importancia de esta competencia en la escuela y las nuevas tendencias en los enfoques de enseñanza, las investigaciones en el ámbito internacional han puesto de manifiesto que el aprendizaje de la escritura no cubre las demandas requeridas por la sociedad del conocimiento. En cuanto al contexto peruano, las últimas evaluaciones muestrales de 2018, respecto al nivel de desarrollo de la competencia escrita en escuelas públicas y privadas, a cargo del ministerio de Educación, demuestran que solo el 20, 2% de los estudiantes de segundo año de secundaria alcanzan el nivel satisfactorio (Minedu, 2018a; 2018b).

Estos datos cuantitativos, invitan a cuestionar por las causas de los resultados, los factores que podrían afectar el desarrollo de esta competencia y los conocimientos que intervienen en las prácticas escriturales de los estudiantes. Las investigaciones de White & Brunning (2005) señalan que los conocimientos inconscientes que poseen los estudiantes intervienen de manera positiva o negativa en el desempeño de la escritura. Por ello, no basta con tener los datos cuantitativos respecto al rendimiento académico de los estudiantes sino también comprender lo que ellos conciben de la escritura.

Las teorías implícitas acerca de la escritura constituyen un aporte a los modelos educativos que derivan en propuestas didácticas más sólidas y eficaces dirigidas a la mejora de la competencia comunicativa escrita en cuestión. Así mismo, aporta un conocimiento cualitativo a los resultados vertidos por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC); aun cuando estos resultados cualitativos se hayan realizado a pequeña escala. Además, contribuye con las investigaciones sobre el pensamiento escolar que resultan limitadas en el contexto peruano.

METODOLOGÍA

Esta investigación contó con una metodología cualitativa de nivel descriptivo, en cuanto se enfocó en la descripción de las teorías implícitas de los estudiantes respecto a las funciones y los pasos implicados en la escritura de cualquier tipo de texto trabajado en el área de Comunicación. Se trabajó a través del estudio de caso, de tipo instrumental. Por ser un estudio de caso los resultados de la investigación no han buscado la generalización, sino la comprensión de un fenómeno particular y complejo (Stake, 1998). En esta circunstancia el caso singular de investigación se denomina: teorías implícitas de estudiantes de segundo grado, acerca de la competencia comunicativa, desarrollada en el área de Comunicación.

Se seleccionó la técnica del grupo focal, principalmente, porque privilegia el habla. Lo que permite capturar los pensamientos y vivencias de los participantes que conforman el caso, incluso en los adolescentes más tímidos. 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). La aplicación de dicha

técnica obedece al principio de homogeneidad, deseable por la alta probabilidad de favorecer la discusión en participantes que comparten similares características (Hennink, Hutter & Bailey, 2011).

La institución educativa privada seleccionada pertenece a una red educativa de colegios con sedes en Lima y otras provincias del Perú. El equipo docente del área de Comunicación del segundo grado lo conforman dos maestros, quienes planifican las unidades y sesiones de aprendizaje en función a los lineamientos del MINEDU y al enfoque Comunicativo. Según ello los estudiantes redactan textos expositivos, narrativos, argumentativos e instructivos; y en sus distintos géneros discursivos: carta, cuento, noticia, descripción enciclopédica, ensayo, etc.

La muestra está conformada por 24 estudiantes de 13 años de edad, que cursan el segundo grado de educación secundaria. Se formaron tres grupos focales como representación de cada aula de clase del segundo grado en esta institución. Por cada grupo focal, 8 participantes, 4 mujeres y 4 varones. El número de estudiantes resultó adecuado pues conforma una muestra homogénea representativa del grado, recomendable para grupos focales (Flick, 2015). Además, esta muestra no corresponde a criterios estadísticos sino cualitativos. La duración de cada grupo focal fue de aproximadamente una hora y treinta minutos. Se condicionaron las aulas de clase para que los estudiantes se sientan cómodos en la interacción, en un ambiente que les resultaba familiar.

Con la aplicación de la técnica del grupo focal se pudo profundizar en las teorías implícitas de los estudiantes en relación a dos categorías: las funciones y pasos de la competencia comunicativa escrita. El ambiente familiar brindó las condiciones necesarias que activaron la discusión. Los estudiantes pudieron verbalizar sus ideas respecto a un mismo tema, pero desde una perspectiva individual. Sus valoraciones en conjunto permitieron la comparación de los datos obtenidos.

El procedimiento para procesar y organizar los datos cualitativos se optó por la técnica propuesta por Ary, Cheser, Razavieh, & Sorensen (2006) quienes proponen las siguientes etapas: “(1) organizing and familiarizing, (2) coding and reducing, and (3) interpreting and representing” (p. 481). La primera etapa consiste en familiarizarse con los datos. Esto se logró al releer las transcripciones y re escuchar los audios de las grabaciones, también realizar anotaciones. La segunda etapa consistió en identificar categorías (elementos emergentes) y temas. Se desarrollaron conceptos que se constituyeron en unidades más pequeñas. Una vez completada la codificación se agruparon los temas buscando la conexión y las relaciones entre ellos. La tercera etapa consistió en reflexionar sobre las transcripciones, de forma inductiva, basada en las conexiones de las categorías. Se trataba de reducir los significados y proporcionar explicaciones subjetivas del investigador, pero con un respaldo teórico.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la competencia comunicativa escrita en la secundaria

Las competencias han sido descritas como un saber actuar en situaciones auténticas de aprendizaje, a través de la combinación de diferentes saberes y recursos que los estudiantes activan con la finalidad de resolver una tarea de manera idónea y en situaciones auténticas de aprendizaje (Bolívar, 2010; Tardif, 2006; Le Boterf; 1994; Tobón, 2006; Boyatzis, 2013; Perrenoud, 2012 & Díaz; 2011). De esto se desprende que las competencias no son en sí mismas conocimientos, sino que engloba un conjunto de saberes y actitudes que requieren ser movilizadas por los estudiantes dentro y fuera de su vida escolar en una situación nueva y compleja.

Por lo expuesto, queda clara la importancia de la competencia comunicativa escrita y la responsabilidad que tienen las escuelas de garantizar su pleno desarrollo en los estudiantes que finalizan la etapa escolar. Esto significa un desafío en las acciones pedagógicas hacia la formación de escritores. Estudiantes que sean capaces, no solo de transmitir sus ideas e intereses por escrito; sino que sean capaces de transformar la información que ya tienen en un conocimiento nuevo. La formación escrita en la escuela debe orientar sus prácticas para el desarrollo de un ciudadano de la cultura escrita (Lerner, 2012) acorde a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, la realidad es que la competencia comunicativa escrita ha sido abordada, principalmente, desde cuatro enfoques de enseñanza en la educación formal en las escuelas (Cassany, 1990). Algunos enfoques más tradicionales aún prevalecen y conviven a través del currículo oculto.

Los enfoques de enseñanza acerca de la escritura

a) El enfoque fundamentado en la gramática

Este enfoque es el más tradicional y tiene sus orígenes a partir de los estudios de la lingüística tradicional pasando por la gramática comparada, el estructuralismo, y el generativismo. Parte de la idea de que para aprender a escribir se debe conocer a profundidad los componentes de la gramática de la lengua (sintaxis, semántica, morfología, fonética). Por ser un enfoque prescriptivo y normativo de la gramática, se corrige con mayor énfasis en la ortografía de los textos.

Los contenidos que se enseñan en el área de Comunicación basan su foco de enseñanza en la lengua desde un marco teórico. En las escuelas, la lengua escrita ocupa un lugar privilegiado en comparación de la lengua oral. Se restringe el espacio a cualquier innovación lingüística. Se favorece la escritura culta como modelo de imitación para la lengua oral.

Los temas relevantes que ocupan gran parte de las horas de enseñanza lo constituyen la ortografía (acentuación, corrección de grafemas, uso de mayúsculas y minúsculas, etc.), morfología (concordancia verbal, sustantival, adjetival, etc.), sintaxis (oraciones subordinadas, concordancia, etc.), y léxico (memorización de significados y vocabulario). Los manuales de ortografía y corrección gramatical, explicaciones gramaticales son comunes y distribuidos por las escuelas.

b) El enfoque fundamentado en las funciones

Tiene sus orígenes en Europa durante los años sesenta, en el contexto de la enseñanza de las segundas lenguas desde una metodología comunicativa. Este enfoque se orienta más al desarrollo de la expresión oral. En cuanto a la escritura, la enseñanza parte de la idea de escribir con fines comunicativos. Es decir, se toma en cuenta la utilidad de los textos escritos para fines prácticos de la vida: escribir una carta, una solicitud, una reclamación, etc.

Este enfoque se fundamenta en los aportes de la sociolingüística, la semiótica del discurso y la lingüística textual. Este enfoque funcional se ha ido modificando y ha sido adaptado a la mayoría de los currículos del área de Lengua o Comunicación de las escuelas de América Latina.

Los contenidos que se enseñan tienen que ver con los usos de la lengua en contextos cotidianos. Esto es que los estudiantes son expuestos a una situación hipotética para escribir. Otro requerimiento para los estudiantes es que transformen un texto, cambien un punto de vista, ordenen los párrafos de un texto, cambien el registro de la lengua, etc. Todos estos ejercicios con el fin de situar el texto a una situación comunicativa. Los temas en la clase van desde el aprendizaje de las tipologías textuales o los géneros discursivos y las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.).

c) El enfoque fundamentado en el proceso de la escritura

Este enfoque tiene sus orígenes aproximadamente en los años sesenta en las universidades e institutos de Estados Unidos. Un grupo de maestros y psicólogos reflexionaron acerca de las limitaciones metodológicas en la enseñanza de la escritura. Estos expertos investigaron acerca de las actividades que realizaban sus estudiantes antes, durante y después de la redacción de textos. Es así como pudieron comparar las estrategias y habilidades cognitivas de los estudiantes que obtenían buenas calificaciones en sus escritos con aquellos estudiantes que no obtenían los mismos resultados. Este descubrimiento confirmó lo que ya se sospechaba: los conocimientos gramaticales de la lengua no eran garantía de la redacción de textos idóneos. Por tanto, había que prestarle más atención al proceso de la escritura (antes, durante y después del texto).

Posteriormente, este proceso lineal de la composición escrita fue cuestionado y se planteó que las etapas no ocurren de manera mecánica. El modelo procesual de Flower & Hayes (1981) se convierte en un referente para la enseñanza de la producción de textos en las escuelas. Este modelo describe los procesos y subprocesos mentales jerárquicamente organizados. Las etapas de este proceso no son lineales ni rígidas si no que permite actuar más de una vez en cualquiera de las etapas según así lo decida el escritor. Los procesos que componen este modelo son planificar (planning), redactar (translating) y examinar (reviewing). Cada uno de estos procesos contiene otros subprocesos que involucran la memoria, el aprendizaje y la creatividad en el escritor. Los fundamentos de este modelo fueron adoptados y adaptados a los currículos escolares.

En este enfoque los contenidos que se enseñan en el área de Comunicación van dirigidas a la formación de un escritor competente. Las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes incluyen tareas como hacer esquemas, ordenar ideas, revisar los textos. Escribir es una actividad reflexiva en la que se reescriben los borradores hasta obtener la versión final de un escrito. La escritura es un proceso recursivo (Cassany, 2006).

d) El enfoque fundamentado en el contenido

Este enfoque de contenido surgió en la década de los ochenta en las escuelas básicas y universidades de Estados Unidos. En ambos contextos educativos la idea fundamental es la priorización del contenido por sobre la forma, es decir, la estructura u organización del contenido del texto. La forma también tiene importancia, pero el contenido o lo que se dice en el texto es lo principal.

En el contexto escolar, este enfoque se formó a partir del movimiento “Escritura a través del currículo” (“Writing across the curriculum”). Esto significó la transversalidad de la habilidad escrita en todas las áreas curriculares de la escuela. Es decir, este enfoque fomenta el trabajo conjunto de todas las áreas curriculares para tratar los tópicos de la lectura y escritura y ya no en la exclusividad de las áreas de Lengua o Comunicación (Navarro & Revel, 2013). Los planteamientos de este enfoque señalan: se debe poner más énfasis en lo que dice el texto (contenido) y no en cómo se dice (la forma); se debe valorar la originalidad de las ideas y los argumentos sólidos; los aspectos formales del texto son tomados en cuenta solo si es necesario o requerido; los estudiantes escriben textos vivenciales y académicos; para escribir se requiere documentarse sobre un tema; se integran otras habilidades como la de escuchar y hablar.

En este enfoque, los contenidos y actividades de aprendizaje en el aula apuntan a desarrollar el valor epistémico de la escritura. Estas actividades complejas demandan que el estudiante investigue, lea diversas fuentes, seleccione, organice y transforme lo que lee en ideas nuevas (Serrano, 2014). Al ser la escritura una competencia transversal, los temas pueden ser diversos: biología, historia, matemática, etc. Los estudiantes investigan a profundidad un tema (búsqueda, análisis y selección de fuentes), procesan la información (elaboración de esquemas, contrastación de opiniones), producen los textos (preparación y redacción final). Estas actividades propician la naturaleza autónoma e investigadora por parte de los estudiantes.

Tabla 1. Los enfoques de enseñanza de la escritura

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA			
GRAMATICAL	FUNCIONAL	PROCESUAL	DE CONTENIDO
Concepción de la escritura			
La escritura es la demostración de la lengua culta y la normativa.	La escritura es un instrumento de comunicación motivada por una necesidad comunicativa real.	La escritura es una habilidad compleja que implica un proceso: planificar, redactar y revisar.	La escritura es un instrumento de aprendizaje ya que activa otras habilidades también complejas (escuchar, leer, discutir).
Función de la escritura			
Reproducir los conocimientos gramaticales de la lengua culta.	Sirve para expresar o lograr un propósito comunicativo útil de la vida cotidiana.	Formar un escritor competente.	Escribir para aprender y aportar un conocimiento nuevo.

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos y presupuestos de estos enfoques de enseñanza de la escritura en la escuela descritos por Cassany (1990) se direccionan a una concepción de la escritura, la función que cumple; y, por tanto, los pasos que el estudiante necesita para escribir un texto. El enfoque por competencias en la Educación Básica Regular ha tomado los aportes de estos enfoques y los ha adecuados al Currículo Nacional de la Educación Básica Regular.

La competencia comunicativa escrita desde el área de Comunicación

El área de Comunicación de la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú tiene como objetivo el desarrollo de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” que es promovida desde el enfoque Comunicativo. Esto significa que la competencia comunicativa escrita está orientada a los usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos. Por ello, los textos escritos responden a diferentes propósitos y formas propias de cada contexto. El enfoque comunicativo “Destaca el valor comunicativo ya que el lenguaje es el instrumento de comunicación por excelencia” (Aquino, 2020, p. 36). El área de Comunicación también contempla 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, 2017a; 2017b).

La competencia comunicativa escrita involucra 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. Es comprendida como un proceso complejo que involucra tres momentos: la planificación, textualización y revisión. Estos momentos se relacionan con las capacidades antes mencionadas para la elaboración de cualquier tipo de texto.

Tabla 2. Capacidades desarrolladas en el proceso de la competencia comunicativa escrita

PROCESO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA	CAPACIDADES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el texto a la situación comunicativa.
Textualización	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

Fuente: “Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P. de Lima Metropolitana”, Aquino, 2020, p. 38

Esta propuesta pedagógica en el área Curricular de Comunicación ha sido una suma de los aportes teóricos y didácticos de Díaz (1999) y Cassany (2011; 2006; 1999), entre otros. Los autores proponen una serie de temas o tópicos que deben ser atendidos en cada etapa del proceso de la escritura.

Tabla 3. Tópicos incluidos en el proceso de la competencia comunicativa escrita

PROCESO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA		
PLANIFICACIÓN	TEXTUALIZACIÓN	REVISIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Destinatario • Tipología textual • Género discursivo • Delimitación del tema • Propósito del texto • Organización de las ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información • Claridad de las ideas • Contenido del texto • Interpretación del tema • Registro lingüístico • Vocabulario pertinente • Coherencia y cohesión • Ortografía y puntuación • Originalidad de las ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión permanente del contenido del texto • Versión borradores del texto • Reorganización de las ideas del texto • Opinión de otros compañeros

Fuente: “Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P. de Lima Metropolitana”, Aquino, 2020, p. 42

Es necesario precisar que esta propuesta no es rígida, es decir, no sigue un orden lineal. Tal como lo plantea la psicología cognitiva en Flower & Hayes (1981): “The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing” (p. 366). Por tanto, los escritores van reescribiendo su texto conforme vean la necesidad de hacerlo. De modo que pueden reiniciar el proceso o actuar más de una vez en cualquier momento de la composición escrita.

Las teorías implícitas acerca de la escritura

Las teorías implícitas se reflejan en la conducta de los estudiantes respecto a su aprendizaje. Es decir, estos conocimientos predisponen inconscientemente en la toma de decisiones para la acción. Por ejemplo, cuando los estudiantes reciben orientaciones para revisar el texto escrito de otro estudiante. Ellos suelen priorizar las cuestiones formales y no en el contenido del texto, aun cuando han recibido las indicaciones para hacerlo de esa manera. Estas no pueden explicitadas verbalmente, ya que son inaccesibles a la conciencia y se producen de manera automática. Las teorías implícitas se conforman por argumentos tácitos y sin argumentar. Además, cumplen una función pragmática. Hacemos uso de ellas en circunstancias similares cuando predecimos un problema que podemos evitar; sin embargo, tienen menos éxito en situaciones desconocidas. Esto equivale a situaciones complejas de aprendizaje para el estudiante.

Por otro lado, el tener una categoría de teoría justifica ciertos principios que les otorgan cohesión y organización. Por tanto, para cambiar o modificar una teoría primero se debe cambiar o sustituir los principios en los que se basan esas teorías. Las investigaciones respecto a las teorías del aprendizaje han demostrado que detrás de las acciones o estrategias de aprendizaje de los estudiantes existe un cuerpo teórico conformado por un conjunto de supuestos implícitos. En otras palabras, por un lado, lo que se hace es precedido por “lo que se dice de la escritura”.

Para que los estudiantes cambien o modifiquen sus teorías implícitas por supuestos más elaborados requieren explicitar estos supuestos implícitos (Pozo et al. 2006). Además de ello, deben ser capaces de integrarlas jerárquicamente o reescribirlas (Karmiloff-Smith,

1992). Así pueden controlar algunas situaciones en las que es necesario reemplazar ideas mucho más elaboradas que los conocimientos implícitos.

Tipología de las teorías implícitas acerca de la escritura

El primer estudio que abordó las teorías implícitas de la escritura y fue la base para posteriores investigaciones es la ofrecida por White & Brunning (2005). Ellos describen dos teorías en universitarios y estudiantes de los últimos años de escolaridad: teorías implícitas transmisionales versus teorías implícitas transaccionales. La primera es atribuida a “escritores novatos”. Se caracteriza por reproducir el conocimiento gramatical sin cuestionar el contenido. Los segundos son atribuidos a “escritores experimentados”. Se caracteriza por ir más allá de “decir el conocimiento”; toman en cuenta el proceso de la escritura y en los textos se aprecia el diálogo con diversos autores.

De los estudios posteriores a White & Brunning (2005), tanto en el nivel universitario y escolar, hallaron niveles de correlación entre las teorías transaccionales y las calificaciones más altas en los escritos. También una relación coherente entre el tipo de teoría implícita predominante en los estudiantes y las actividades de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Finalmente, las teorías transmisionales se presentan de manera más acentuada en escolares en comparación con los universitarios. Por otro lado, la tipología de las teorías implícitas de Pozo et al. (2006), y los aportes de Pozo & Scheuer (1999), Pozo (2014), Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993) y Rodrigo & Correa (1999) ofrecen descripciones teóricas y empíricas sobre el aprendizaje más amplia que adaptado a la escritura permite clasificar los supuestos implícitos de los estudiantes en tres: directa, interpretativa y constructiva.

La teoría directa concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad. No toma en cuenta los procesos psicológicos internos que involucran el aprendizaje. La enseñanza del conocimiento está centrada en los resultados a partir de la reproducción de los contenidos. El modelo de enseñanza es el más tradicional y se respalda en el conductismo. El rol del docente consiste en transmitir los conocimientos y los estudiantes memorizan los contenidos conceptuales. Mediante prácticas de castigo y refuerzo, el docente garantiza los resultados óptimos de la evaluación. Estas evaluaciones suelen ser pruebas objetivas y de memorización. En cuanto a las prácticas escriturales, el texto se concibe como un producto. Por eso, refleja la transcripción literal de la información. Es decir, ponen en práctica la mecánica de la reproducción de contenidos gramaticales, ortográficos y de información. No se llega a la reflexión de lo que se escribe. Tanto el escritor como el texto mantienen una relación divorciada. El concebir la escritura como un producto, coincide con centrar la evaluación únicamente en la versión final del texto.

La teoría interpretativa incorpora procesos más complejos que la teoría directa. Aún concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad; sin embargo, asume que el aprendizaje es un proceso que toma en cuenta los procesos intermedios del estudiante. El estudiante es tomado en cuenta como un sujeto activo que puede obtener los resultados esperados a través de varios caminos. Por tanto, el profesor debe facilitar la activación de esos procesos internos: motivación, interés, atención, comprensión. El profesor es el encargado de seleccionar los contenidos y el diseño de enseñanza-aprendizaje y corrige el aprendizaje en base a lo “correcto” e “incorrecto”. La escritura es considerada como una

actividad compleja que incluye tres etapas: planificar, textualizar y revisar. Sin embargo, la valoración del texto escrito aún está en función al contenido de la información y la etapa de la textualización ocupa mayor demanda por parte del docente y el estudiante.

La teoría constructiva concibe el aprendizaje como un proceso mental reconstructivo de las propias representaciones del mundo, así como la propia autorregulación del aprendizaje. Las condiciones y oportunidades de enseñanza favorecen la autonomía del estudiante a través de la motivación, el seguimiento permanente y la atención personalizada. El docente ofrece un trato más cercano y horizontal en clase. Toma en cuenta los intereses de sus estudiantes, incluso cuando estos son incompatibles con los suyos. El profesor reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza e incluye actividades de aprendizaje de investigación, indagación, argumentación, resolución de casos, etc. En cuanto a las prácticas escriturales, el texto es concebido como una construcción elaborada en un contacto social de acuerdo a los niveles de adecuación y propósitos del escritor. La construcción del texto implica un proceso elaborado, dinámico, recursivo en el que interactúan la forma y contenido del texto. En esta interacción se reconstruye un conocimiento nuevo. Las etapas de planificación, planificación y revisión no son estáticas. Se puede regresar a alguna de ellas si el texto lo requiere. El texto no es el resultado de un producto final, por tanto, se contempla la revisión de varios borradores. La evaluación y retroalimentación, entonces, considera todo el proceso.

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

Teorías implícitas de la escritura	Función de la escritura	Pasos implicados en la escritura
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"> ● 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.
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"> ● La etapa de la textualización consiste en demostrar el conocimiento a través de la comprensión de textos que son trabajados como resúmenes. ● 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. ● La etapa de revisión, tampoco tiene mayor importancia pues se limita a comprobar el aspecto formal o revisión final del texto y no el proceso (revisión de borradores).

Teorías implícitas de la escritura	Función de la escritura	Pasos implicados en la escritura
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"> • 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. • 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. • 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.

Fuente: “Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P. de Lima Metropolitana”, Aquino, 2020, pp. 56-57

A partir de esta clasificación se concluye que las teorías implícitas acerca de la escritura median la interacción entre los estudiantes y sus actividades en el proceso textual de cualquier tipo de texto, incrementando o limitando el pleno desempeño de la competencia comunicativa escrita. Por ello, reconocerlas, verbalizarlas e identificarlas resulta fundamental para comprender de qué manera es posible un cambio en algunos de estos postulados y así elevar el rendimiento en esta competencia en la escuela.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis se realizó 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. Se buscaron respuestas a las siguientes interrogantes: ¿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?

Teorías implícitas expresadas en la función de la competencia comunicativa escrita

La función de la escritura se reconoce como la utilidad que los estudiantes le atribuyen a la tarea de escribir, responde al para qué escribir un texto (Aquino, 2020) y guardan relación con los enfoques de enseñanza. Vale la pena señalar de inicio que entre los grupos

focales existen ciertas diferencias en su modo de conceptualizar la función de la escritura. Las funciones que se han identificado, a partir de las verbalizaciones de los estudiantes, fueron las siguientes: función instrumental del aprendizaje, comunicativa personal, de relevancia sociocultural y gramatical.

La función **instrumental de aprendizaje** de la escritura se evidencia cuando los estudiantes de segundo grado ponen mayor énfasis en el contenido que en la forma del texto que escriben. Esto es, en la originalidad de las ideas, la interpretación de las fuentes que leen y la creatividad. Por estas características la función de la escritura es más cercana a la epistémica. Esta función fue la menos identificada, particularmente, solo por dos estudiantes del grupo focal 1 (GF1) y un estudiante del grupo focal 2 (GF2).

Una muestra de la identificación de esta función es a partir de la pregunta “Desde sus experiencias y con sus propias palabras ¿qué es redactar un texto escrito?”. Los estudiantes respondieron: “No solo es comprender la lectura para escribir; es interpretar lo que se lee” (GF1). En este extracto el estudiante del GF1 demuestra que antes de escribir un texto es necesario insertarse en la fuente escrita. Comprender el contenido y después interpretar. Es decir, se requiere otras habilidades más avanzadas como inferir ideas subyacentes del texto (interpretar). Por eso es una función instrumental de aprendizaje.

Los estudiantes también ven el proceso de la escritura como otra forma de seguir aprendiendo, no solo a escribir, sino aprender sobre lo que escriben. “Es como dar paso a tu imaginación, porque cuando redactas imaginas y con esto llegas a aclarar más tus ideas” (GF2). La capacidad creativa, regula el aprendizaje y da paso a la originalidad de las ideas pero también ayuda a comprender sobre el tema que se escribe. “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). Estas características en las verbalizaciones de los estudiantes se aproximan a la teoría implícita constructiva en cuanto los estudiantes demuestran interés por transformar el conocimiento (creatividad y originalidad de las ideas).

Se considera que esta función es cercana a la epistémica en la medida en que los estudiantes demuestran la iniciativa por aportar un conocimiento nuevo (Villalón & Mateos, 2014) al señalar la importancia de la creatividad y la originalidad de las ideas. Sin embargo, ningún estudiante manifestó la importancia de investigar a profundidad acerca del tema o construir una idea original a través del análisis y selección de lecturas (Cassany, 1990).

La función **comunicativa personal** ha sido la más presente y compacta en los tres grupos focales. Particularmente con mayor alcance en el GF1 y GF2. Esta función está presente en las verbalizaciones de los estudiantes de segundo grado en cuanto atribuyen la tarea de escribir como medio para expresar sus emociones, inquietudes, sentimientos, por un lado; por otro, para expresar sus ideas, pensamientos u opiniones.

A las preguntas: ¿para qué sirve redactar un texto? o ¿qué les motiva escribir un texto? Las respuestas obtenidas fueron las siguientes: “Para despejar tus ideas. Cuando estoy triste tengo un cuaderno donde escribo y así me despejo” (GF2). “Expresar una idea, un pensamiento, un sentimiento” (GF1). “La utilidad que tiene en mi vida, por ejemplo, si quiero escribir una carta a un ser querido, poder expresar mis sentimientos” (GF1). “Plasmar tus

pensamientos en la escritura” (GF3). Esta función se respalda en la teoría implícita interpretativa ya que escribir con el objetivo de comunicar algo a alguien se oculta la intención de “decir lo que se sabe” (Hernández, 2012), es decir, la escritura sigue siendo una experiencia personal, en la que el estudiante escribe para sí mismo sin tener en cuenta el para quién escribir.

La función **de relevancia social** de la escritura se evidencia cuando los estudiantes de segundo grado escriben teniendo en cuenta al destinatario. El texto es el puente entre el escritor y el lector. 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). “Decirle algo al lector, depende el objetivo que tengas con el lector, entretenerlo o decirle algo” (GF1). De esta manera escribir no solo es una experiencia personal. Escribir es una experiencia social. Esta función ha sido declarada por los estudiantes del GF1 y GF2. Con menor medida el GF1. Otro aspecto interesante que los estudiantes reconocen es que a diferencia del discurso oral (si no está siendo registrado en un aparato electrónico) que es fugaz, la escritura prevalece en el tiempo. Por ello, no solo se debe pensar en el receptor inmediato. En ese sentido, la escritura es una herramienta que permite la perdurabilidad de los conocimientos. “[La escritura]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). 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.

Con el objetivo de informar a la audiencia, los estudiantes revelan algo más: resumir las ideas, es decir, reproducir el conocimiento. “Sintetizar las ideas que tienes para que puedas expresarlas de una manera fácil y resaltando lo importante porque sin ello la otra persona no va poder entender” (GF2). Si bien la capacidad de sintetizar las ideas requiere de habilidades más avanzadas que repetir lo que dice el texto, sigue siendo una habilidad inferior a la de transformar las ideas y crear un conocimiento nuevo. Por ello, las verbalizaciones manifestadas en esta función se correlacionan con la teoría implícita interpretativa de la escritura.

Finalmente, la **función gramatical** de la escritura ha sido identificada por los estudiantes de segundo grado de secundaria en la medida priorizan los usos normativos de la lengua y otros contenidos gramaticales por sobre el contenido o la estructura textual. Todos los grupos focales han dado cuenta de la importancia de la normativa (signos de puntuación, ortografía, caligrafía, etc.) como cualidades de un buen texto. Tanto el GF1 y GF2 han destacado otras cuestiones formales y estructurales también. Sin embargo, el GF3, en particular, ha señalado únicamente los aspectos normativos. Además, este mismo grupo focal reduce la actividad de escribir a motivaciones evaluativas. “(...) que tenga buena ortografía y caligrafía porque eso me revisa el profesor de Comunicación” (GF3). Por tal razón la clasificación de esta función encuadra en la teoría implícita más básica: la teoría directa.

Teorías implícitas expresadas en los pasos implicados en la escritura de diversos textos

Los pasos son las acciones que realiza el estudiante cuando escribe cualquier tipo de texto e implica tres momentos recursivos: planificación, textualización y revisión (Aquino,

2020). El área curricular de Comunicación, basado en el enfoque comunicativo, concibe el aprendizaje de la competencia escrita como un proceso complejo y para cada etapa propone ciertos tópicos y temas que deben ser abordados en las diferentes etapas del proceso de la escritura.

Respecto a la etapa de **planificación**, Flower & Hayes (1981), señalan que es la etapa más importante del proceso de la escritura. En esta etapa se definen los objetivos del escritor, la audiencia y la situación comunicativa con la ayuda de esquemas, mapas mentales, etc. El éxito de los estudiantes depende de si tienen o no en cuenta estos aspectos antes de empezar a escribir. Lerner (2012) menciona que la selección del registro lingüístico, el destinatario o la situación comunicativa es una decisión que se piensa en esta etapa.

Al preguntar a los estudiantes cuáles son los pasos que emplea para escribir un texto, solo los estudiantes del GF2 reconocieron la etapa de la planificación como punto de partida. El GF1 y GF3, identificaron la textualización como primer paso para escribir textos. Como tópicos reconocidos fueron el género discursivo, la tipología textual, el destinatario, la delimitación del tema y el registro lingüístico.

En la etapa de la **textualización**, los tres grupos focales destacan los tópicos como los signos de puntuación, la coherencia y cohesión, la ortografía, vocabulario diverso, etc. 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 (Ivanič, 2004).

Que los estudiantes le dedican mayor tiempo y dedicación a la etapa de la textualización se explica por una fuerte necesidad de control de las escuelas. Regular el aprendizaje para obtener resultados inmediatos como calificar de “correcto” e “incorrecto” en 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). Por otro lado, si el docente le presta mayor atención o dirige la evaluación a esta etapa, en consecuencia, también los estudiantes (Díaz, 1999).

Respecto a la etapa de la **revisión**, solo dos estudiantes del GF1, tres del GF2 y ninguno en el GF3 dio cuenta de esta etapa, por lo que aparece como ausente. Estos datos son aún más escasos en comparación con la etapa de la planificación. Los tópicos señalados fueron dirigidos a la revisión de la ortografía, puntuación, orden de las ideas. Hubo algunas apreciaciones a la importancia de los borradores previos a la redacción final y a recibir sugerencias de otros estudiantes. Sin embargo, estas últimas menciones corresponden a un par de estudiantes. Por lo general, los estudiantes se centran en revisar el aspecto gramatical y ortográfico en el texto escrito.

La propuesta de Lerner (2012), sugiere que la evaluación de los escritos no debe ser exclusiva de los docentes. De esa manera los estudiantes forman su autonomía y competencia como escritor. Además, la escritura no debe darse solo en privado. Se requiere mayor trabajo grupal. La discusión grupal en clase, siempre y cuando estén sujetas a parámetros de coautoría, permite poner en común distintos conocimientos aportados desde todos los miembros que conforman el grupo. Estos conocimientos compartidos y discutidos acerca de aspectos como los efectos posibles de los lectores, el impacto de las ideas, etc., obliga a los

estudiantes a reconceptualizar el contenido de sus textos y tomar decisiones consensuadas a partir de la reflexión sobre la escritura. De esta manera, pueden surgir aspectos implícitos sobre la escritura que necesitan ser modificados y que no eran posible detectarlos mientras la escritura continúe siendo una actividad privada.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa seleccionada presentan simultáneamente las tres teorías implícitas: interpretativa (en primer lugar), directa y en escasa medida la constructiva. Esta inconsistencia, causada por el carácter inconsciente de estos constructos, indica que los estudiantes aún sostienen teorías de reproducción del conocimiento. Por tanto, la enseñanza del enfoque por competencias del Currículo Nacional no está teniendo mayor efecto en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa escrita como tal.

Es interesante constatar que, en relación a los pasos involucrados en la redacción de textos, la dimensión de la planificación y la revisión tienen los niveles más bajos. Esto en coincidencia con los constructos de la teoría implícita interpretativa de la escritura. Del mismo modo, las funciones que le atribuyen a la tarea de escribir, ya que, probablemente de modo inconsciente, los estudiantes mantienen sus prácticas de dependencia de lo literal, en busca de mejores calificaciones en la evaluación.

Los resultados de este estudio deben ser tomados con cautela, ya que representa los datos de la realidad en una sola escuela. Es necesario ampliar la muestra a otras regiones del país, principalmente de escuelas nacionales, de las que no se tienen datos. Es importante, entonces, validar otros instrumentos para ahondar en aspectos individuales de los entrevistados. Resulta interesante, también, explorar en las verbalizaciones de los estudiantes cuando son entrevistados en privado y comparar los resultados con los grupos focales. Por otro lado, ampliar este estudio al pensamiento de los profesores aportaría elementos significativos sobre el actuar pedagógico y estar al tanto de los enfoques desde los cuales se posicionan para planificar y ejecutar actividades de aprendizaje en torno a la escritura.

Resulta relevante conocer los aportes de esta línea de investigación, ya que conocer cómo funcionan los procesos de escritura en la mente de los estudiantes y el impacto de sus teorías implícitas, en las actividades de escritura, brindan más herramientas a las escuelas y profesores para repensar el currículo. De esta manera se podrán crear propuestas de rediseño en los programas curriculares de comunicación y estrategias que favorezcan el desarrollo de esta competencia al nivel epistémico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Aquino, G. (2020). *Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P de Lima Metropolitana*. (tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16428/AQUINO_VENTURA_GISELA.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- 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.
- 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. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- 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
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- 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>
- 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.
- Hennink, M., Hutter, I. y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods. Structure of the discussion guide*. London: Sage Publications
- 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=S018526982012000200004&lng=es&nrm=iso

- 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>
- 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.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Currículo nacional de EBR 2016*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018a). *¿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
- Ministerio de Educación. (2018b). 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>
- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. (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.
- 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>

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.

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

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>

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>