



Influencia de las creencias en la voz del autor en un ensayo argumentativo en L2¹

Beliefs influence on author's voice in an L2 argumentative text

Verónica Ormeño Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CHILE
vormeno@ulagos.cl

Minerva Rosas Villarroel

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CHILE
mrosas@ulagos.cl

Recibido: 04-XI-2016 / **Aceptado:** 10-IV-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000100134

Resumen

Este estudio² indaga acerca de las creencias sobre la escritura en L2 de estudiantes universitarios, su influencia en la producción de un ensayo argumentativo en inglés como lengua extranjera y en la expresión de su voz como autor. La muestra está conformada por alumnos de 3° y 4° año de la carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción³ de una universidad del sur de Chile. Obtuvimos los datos por medio del cuestionario *Writing Beliefs Inventory* (White & Bruning, 2005), un ensayo argumentativo escrito por los alumnos evaluado con su correspondiente rúbrica, una pauta de cotejo y una pauta de análisis de contenido para el análisis de la expresión de la voz del autor en los textos producidos, de acuerdo al modelo propuesto por Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011). Al clasificar, describir y comparar las diferencias entre las creencias de estos estudiantes y los textos producidos, identificamos creencias de dimensión transmisiva y transaccional, predominando el modelo transaccional medio –transmisivo bajo en el 4° año y transmisivo medio– transaccional bajo en el 3° año. Los estudiantes clasificados como transaccionales altos –transmisivos bajos tienen mayor dominio en la construcción de su identidad y su voz como autor. La determinación de los perfiles de creencias y niveles de expresión de la voz de ambos grupos tiene implicaciones en la construcción explícita del concepto de autoría, pudiendo orientar la formación en escritura en una L2, evitando así la tendencia a la repetición y el plagio en los textos que producen los estudiantes en el contexto académico.

Palabras Clave: Creencias, producción escrita, texto argumentativo, voz del autor.

Abstract

This study explores university students' beliefs, their influence when writing an argumentative text in English as a foreign language, and the expression of their author's voice. The sample is composed of 3rd and 4th year students from an English Teaching Programme in Chile. To collect data, we administered the *Writing Beliefs Inventory* by White and Bruning (2005), and students wrote an argumentative text, which was assessed using an especially designed rubric. Additionally, the author's voice from the texts produced was analyzed based on the framework provided by Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales and Vega (2011). Once the differences among students' beliefs and their written texts were classified, described and compared, transmissional and transactional beliefs were identified with medium transactional –low transmissional dimension predominating among 4th year students, while medium transmissional– low transactional dimension predominated among 3rd year students. Students classified as high transactional –low transmissional were found to be more skillful at constructing their identity and expressing their author's voice. Identifying students' beliefs and degrees of author's voice expression has implications for the explicit construction of authorship and L2 writing education in ways it can help prevent repetition and plagiarism in their academic writing tasks.

Key Words: Beliefs, writing, argumentative text, author's voice.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro de una investigación descriptiva correlacional que utilizó metodología cuantitativa para indagar sobre las creencias de alumnos universitarios sobre la producción escrita en una L2 y cómo éstas se reflejan en la expresión de su voz como autores en un texto argumentativo. La muestra está conformada por alumnos de 3^o y 4^o año de la carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción de una universidad del sur de Chile. Esta investigación se deriva de un estudio preliminar en alumnos de tres niveles diferentes de este programa en que se detectó una alta intolerancia a la ambigüedad respecto de dificultades para expresarse en forma escrita en la L2 (Ormeño & Rosas, 2015). Estas dificultades derivan de las dudas lingüísticas que producen quiebres en la comunicación y que constituyen un factor importante cuando se aprende una L2; el desconocimiento de sus causas crea un estado mental frecuentemente experimentado por los estudiantes que puede inhibir su disposición al riesgo e interferir con la adquisición de estrategias de aprendizaje (Ely, 1989; Ormeño & Rosas, 2015).

Debido a que el promedio más alto de intolerancia lo ocasionaron las habilidades de producción y, en particular la producción escrita, decidimos investigar más profundamente este aspecto para establecer la calidad de los textos escritos producidos por una muestra de alumnos de la carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción. Para detectar las creencias de los estudiantes sobre la producción escrita, aplicamos el cuestionario *Writing Beliefs Inventory* de White y Bruning (2005), sobre los modelos implícitos de escritura transmisiva y transaccional. Adicionalmente, los

sujetos desarrollaron una tarea de escritura consistente en un ensayo de tipo argumentativo, género que permite que los sujetos expresen sus puntos de vista y opiniones. Dicha tarea se evaluó con una rúbrica previamente diseñada, validada y utilizada para la corrección de ensayos académicos en el programa.

Con el objeto de identificar creencias de dimensión transmisiva o transaccional en la producción escrita de estos sujetos, usamos una pauta de cotejo que operacionaliza el cuestionario de White y Bruning (2005). Adicionalmente, la presencia de la voz del autor se estableció mediante el modelo de análisis de Castelló et al. (2011). El objetivo de la investigación fue identificar, describir y comparar las creencias sobre la escritura de estudiantes de 3º y 4º año y su influencia en la calidad de su producción escrita y, además, identificar las categorías predominantes en la expresión de la voz del autor en cada una de las dimensiones analizadas para ambos grupos. En concordancia con lo establecido en la literatura respecto a creencias, descubrimos que lo que declaran los alumnos en el cuestionario aplicado, en su gran mayoría, difiere de su desempeño. Solo los alumnos clasificados como transaccionales altos, 25% de cada grupo, demostraron su posicionamiento como autor dando argumentos claros que reforzaron la posición que adoptaron en torno al tema argumentado, y la calidad de sus escritos fue mejor que el resto de la muestra.

Como se comprende, los resultados de esta investigación no se pueden generalizar a otras poblaciones universitarias debido al tamaño de la muestra; no obstante, nos proveen de información sobre la influencia de las creencias respecto de la escritura en una lengua extranjera y de la construcción y expresión de la voz del estudiante como autor, aspectos poco considerados en nuestras aulas universitarias.

A continuación, en un primer momento, analizamos la literatura concerniente al tema. Luego explicamos la metodología de investigación utilizada y presentamos los resultados y el análisis de los datos obtenidos. Por último, ofrecemos las conclusiones junto a las implicancias y limitaciones de este estudio.

1. Marco teórico

1.1. La escritura académica en la educación superior

Las investigaciones y estudios han demostrado que los mejores escritores son los que leen más, es decir, ser un buen escritor implica ser un buen lector (Pipkin & Reynoso, 2010). Desde la enseñanza básica hasta la enseñanza universitaria, los estudiantes son expuestos a un gran número de diferentes tipos de textos. Hay una progresión de géneros diversos que una persona enfrenta durante su formación académica, y existen géneros prototípicos que van cimentando paulatinamente su introducción a una comunidad discursiva particular.

La escritura en el ámbito académico, entre otras funciones, sirve para que los estudiantes tengan la oportunidad de comprometerse con las prácticas y el conocimiento científico desde un punto de vista disciplinario. En este sentido, la argumentación, sobre todo en el ámbito científico, ha llegado a tener bastante relevancia en el campo de la educación. El argumento escrito puede usarse pedagógicamente para que los alumnos desarrollen tareas de aprendizaje realistas mientras aprenden acerca de sus prácticas disciplinarias y para evaluar su compromiso con el conocimiento científico, normas y prácticas, permitiéndoles desarrollar diversas tareas académicas (Kelly & Bazerman, 2003).

Para usar argumentos escritos efectivamente se requiere desarrollar muchas habilidades tanto generales como específicas. Los estudiantes deben dominar prácticas y conocimientos diversos, incluyendo conocimiento conceptual específico sobre el tema, conocimiento retórico sobre las convenciones de género y de la tarea lingüística, además del respectivo conocimiento lingüístico sobre léxico y gramática (Halliday & Martin, 1993). Considerando lo ya mencionado, la escritura es una habilidad que se puede enseñar y la claridad de lo que se va a enseñar debería ser una parte indispensable de la enseñanza. La argumentación es esencial en la enseñanza de una lengua y tiene especial importancia en la formación de profesores de lenguas extranjeras. De hecho, en el documento *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés* (Mineduc, 2014: 13) se enfatiza “la capacidad de comunicación oral y escrita de manera adecuada, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales” y “una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis”. En otras palabras, una de las características básicas de los profesionales egresados en el siglo 21 debería ser la capacidad de trabajar con constructos abstractos de procesos de análisis y síntesis.

En el mismo documento, el estándar disciplinario N° 3 establece la importancia del desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita en los alumnos como eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2014). Para poner en práctica este conocimiento, el futuro profesor o profesora debe conocer las teorías que explican los procesos cognitivos relacionados con la construcción de textos orales, escritos y multimodales en inglés y, por lo tanto, debe reconocer la importancia de la expresión oral y escrita como medio para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes identificando textos auténticos de diversos géneros (Mineduc, 2014). Uno de los géneros que desarrolla la capacidad de análisis y síntesis y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los futuros profesores es el ensayo argumentativo cuyos elementos se explican a continuación.

1.2. Elementos de la estructura del ensayo argumentativo

El propósito del ensayo argumentativo es persuadir al lector de la corrección de una proposición principal. Este tipo de texto se caracteriza por tener una estructura de tres etapas que representa los principios de organización del género: Tesis, Argumento

y Conclusión (Hyland, 1990). A su vez, cada etapa tiene una estructura expresada en términos de movidas, algunas de las cuales son opcionales y se realizan de diversas maneras en el nivel de la forma usando medios léxicos y gramaticales. La organización de las tres etapas se basa en secuencias de movidas.

La tesis introduce la proposición que se va a discutir y tiene cuatro movidas: la apertura cuya función es captar la atención del lector; la información que contextualiza el tópico; la proposición que define el tópico y le da un enfoque a la composición; la evaluación que puede ser un comentario positivo sobre esta y el marcador (opcional) que estructura el discurso señalando su dirección (Hyland, 1990).

La etapa de los argumentos presenta la infraestructura de las razones que caracterizan el género. Esta etapa consiste de un ciclo de posibles cuatro movidas, que se repiten indefinidamente en un orden específico. Los marcadores conectan los pasos en la argumentación y también con la proposición. Existen dos recursos principales para llevar esto a cabo: los marcadores de listado (primero, segundo, a continuación, etc.) y los marcadores de transición para indicar el paso de una secuencia a otra señalando adición, contraste, condición, etc., indicando cambios en la discusión. Una segunda movida es la reformulación de la proposición que es común, particularmente para facilitar el recuerdo del tema. La movida principal en la secuencia del argumento es la afirmación. Esta es una razón que refrenda la validez de la proposición y generalmente se basa en la fuerza de suposiciones compartidas; en una generalización basada en datos o evidencia y en la fuerza de la convicción, dejando un mínimo de consideración para puntos de vistas opuestos. La cuarta movida es el apoyo que sustenta las bases que sostienen la afirmación generalmente explicando los supuestos usados para hacer la afirmación y proveyendo datos o citando referencias (Hyland, 1990).

La tercera etapa en el ensayo argumentativo es la conclusión que sintetiza la discusión y afirma la validez de la tesis. Hay unas posibles cuatro movidas en esta etapa. Un marcador que señala el límite de la conclusión: así, por lo tanto, para concluir, etc. La consolidación se refiere al contenido de la sección de los argumentos que relaciona los temas de esta etapa con la proposición, y es la parte central de la conclusión. La afirmación consiste en rephrasear la proposición y el cierre amplía el contexto o perspectiva de la proposición (Hyland, 1990).

Al pertenecer a un ámbito específico, el estudiante universitario se ve enfrentado a diversas tareas de escritura, que son actividades cognitivas complejas que involucran la solución de problemas y el despliegue de estrategias para alcanzar ciertos propósitos comunicativos y muchas de estas tareas involucran argumentar sobre diferentes temas. Por tal motivo una instrucción exitosa debería enseñarles a los estudiantes las habilidades que ellos necesitan para producir una amplia variedad de géneros, para una variedad de propósitos, a través de un amplio rango de contextos sociales. El análisis

del género nos da el vocabulario y los conceptos para enseñar explícitamente las estructuras textuales deseables de desarrollar en los estudiantes.

Varios investigadores han encontrado una relación entre diversas creencias y su impacto en el producto escrito (White & Bruning, 2005; Perry, 2011; Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita & Luna, 2011; Miras, Solé & Castells, 2013). Este hecho nos lleva a analizar las teorías existentes en torno a las creencias en los procesos de lectura y escritura.

1.3. Creencias y aprendizaje de una L2

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera trae consigo un gran desafío para el estudiante. Además de la dificultad de tener que expresar sus ideas en una lengua distinta a la lengua materna (en sus múltiples dimensiones), se debe además agregar la exigencia de la producción escrita en diversos contextos de géneros específicos con particularidades propias en las diversas áreas disciplinarias. Esta exigencia es percibida como mayor cuando se trata de la producción de textos académicos escritos en la L2, y aún en la lengua materna muchas veces el proceso se ve dificultado por la intromisión de creencias que llevan al estudiante a enfrentar las tareas de escritura mediante estrategias que no siempre le reportan resultados satisfactorios (Miras et al., 2013).

La calidad de estas tareas producidas por los alumnos en su mayoría viene condicionada por su historia de aprendizaje de la L2 ya que, en el contexto chileno, la producción de textos escritos tradicionalmente ha sido relegada a un segundo plano. En este contexto, la variable ‘creencias y actitudes’ cada vez cobra más importancia por la incidencia que pareciera tener en los logros educativos. Los sistemas de creencias, tanto de los profesores como de los alumnos, se basan en los objetivos, valores y creencias que tienen con relación al proceso de enseñanza, su comprensión del sistema en que trabajan o estudian y sus roles dentro de éste. Las creencias tienen una base fáctica fuerte y han sido reconocidas como características que pueden explicar los resultados de aprendizaje (Richards & Lockhart, 1997).

Respecto de los estudiantes, las creencias de éstos afectan en gran medida su comportamiento, por ejemplo, alguien cree en un método específico de aprendizaje y, por esta razón, se resiste a otro aunque sea mejor (Dörnyei, 2005). De esta forma, las creencias se constituyen en principios que guían el comportamiento de los estudiantes convirtiéndose en grandes filtros del aprendizaje.

Finalmente, las creencias de los alumnos de pedagogía adquieren importancia si se considera que además de influir en su aprendizaje, éstas también contribuyen a facilitar el desarrollo de su identidad como futuros profesores. La mayoría de los estudios sobre creencias se han realizado en contextos educacionales internacionales que, si bien han aportado significativamente a la teoría existente, dejan interrogantes respecto

a la pertinencia de sus hallazgos en el contexto chileno. Es por este motivo que identificar y categorizar las creencias de alumnos de Pedagogía en Inglés y Traducción respecto a su producción escrita en nuestro medio puede contribuir a dilucidar los problemas que ocasionan la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad.

1.4. Creencias en el proceso de lectura y en el proceso de escritura

Así como el lector enfrenta un texto desde diferentes perspectivas, según sus puntos de vista acerca del mundo o creencias implícitas (Schraw & Bruning, 1996), éstas también se aplican al proceso de escritura. Basándose en los modelos utilizados en la investigación sobre creencias acerca de la lectura de Schraw y Bruning (1996) y de Schraw (2000) por medio del *Reader Belief Questionnaire* (RBQ), White y Bruning (2005) estudiaron el proceso de escritura con el objeto de comprobar si los sujetos sostenían un conjunto de creencias implícitas acerca de la escritura de acuerdo a las mismas dimensiones ‘transmisivas y transaccionales’ identificadas en el modelo previo. En el estudio en cuestión, los autores clasificaron los modelos de creencias sobre la lectura como ‘creencias transmisivas’ (TM) y ‘creencias transaccionales’ (TA). Estos dos factores identificados mediante el RBQ han sido empíricamente validados (consistencia interna .78 y .81, respectivamente). En el modelo transmisivo, el significado se transmite directamente del autor al lector objetivamente, el lector es un ente pasivo cuyo objetivo principal es extraer el significado propuesto por el autor sin involucrarse afectiva ni cognitivamente con el texto. Las creencias transmisivas son generalmente simples, estáticas y sin complicaciones (Perry, 2011). Por el contrario, el modelo transaccional implica un compromiso afectivo y cognitivo durante la lectura; el texto transmite significados diferentes a diferentes lectores de acuerdo con sus propias metas y propósitos personales dentro de un contexto particular. El lector construye el significado con respecto a su conocimiento previo sobre el tema, experiencias previas de lectura y objetivos situacionales. De este modo, la lectura es un proceso subjetivo más bien que un acto donde se recibe el significado del autor o se traduce el significado de un texto de la manera más objetiva posible (Schraw & Bruning, 1996). El lector con elevadas creencias transaccionales comprende el texto construyendo un modelo de situación (Kintsch, 1988), basándose en su conocimiento previo, interpretación y experiencia personal (Dai & Wang, 2007). Por ello, los lectores transaccionales, ya que se involucran más y son capaces de relacionar lo que leen con sus experiencias, estarían en mejores condiciones para realizar una lectura más profunda y global, así como para generar respuestas más personales y críticas ante los textos.

En el caso de la escritura, White y Bruning (2005) descubrieron que también los escritores pueden tener creencias sobre la escritura con niveles altos y bajos de cada una de las dimensiones antes descritas para la lectura. La lógica seguida por los autores fue similar a la utilizada para investigar las creencias sobre la lectura: elaboraron a

través de estudios sucesivos un cuestionario de 20 ítems (*Writing Beliefs Inventory*) validado con una amplia muestra, que ha permitido identificar dos factores: el transmisivo y el transaccional de escritura. A partir de sus investigaciones, vinculan las creencias transaccionales con una mayor implicación personal en la escritura, mejores niveles de organización textual, de desarrollo de las ideas y de calidad general del escrito. Puede esperarse, por tanto, que estudiantes con elevadas creencias transaccionales escriban mejor y manifiesten niveles de aprendizaje más profundo que aquéllos con creencias poco transaccionales. Por ejemplo, las creencias transaccionales son más complejas y dinámicas que las creencias transmisivas (Perry, 2011). Estos resultados, obtenidos en su mayor parte en investigaciones con estudiantes universitarios indican que las creencias transaccionales incidirán tanto en la comprensión lectora como en la composición escrita. Además, estas creencias parecen estar relacionadas con la calidad de los textos producidos y, de este modo, influyen en este proceso (White & Bruning, 2005). Por lo anterior, los autores sugieren que las creencias acerca de la escritura deberían considerarse cuando se enseña el proceso de escritura. El no considerar las creencias en este proceso pudiera llevar a los docentes a abordar las dimensiones de la calidad de los textos escritos de una manera muy simplista.

En otra investigación para comprobar el impacto de las creencias transmisivas y transaccionales en una tarea de escritura en lengua materna, se aplicaron los cuestionarios RBQ y WBI y se encontró que el impacto de las creencias transaccionales de la lectura y la escritura es mayor cuando los aspectos de la tarea son considerados como interpretativos, es decir, aquellos que exigen de parte del alumno elaboración y construcción personal. En cambio, el impacto es menor cuando los aspectos de la tarea tienen un carácter más centrado en la literalidad del texto (Miras et al., 2013). Este estudio se realizó con una muestra de 48 estudiantes del último curso de Educación Media Obligatoria (27 niñas y 21 niños), con edades comprendidas entre 15 y 16 años en Barcelona, España. Este trabajo consideró como variables independientes las creencias transaccionales de los estudiantes sobre la lectura y la escritura, y como variables dependientes la calidad de un texto de síntesis producido y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos sobre el contenido al finalizar la tarea de síntesis.

En otro estudio, Mateos et al. (2011) aplicaron ambos cuestionarios a un total de 118 estudiantes del último año de psicología, en una universidad estatal en Madrid (107 estudiantes del sexo femenino y 11 del sexo masculino). Del total, solo 76 estudiantes estuvieron de acuerdo en realizar una tarea de argumentación escrita como actividad voluntaria dentro del curriculum de Educación de Psicología. De acuerdo a las hipótesis planteadas, los estudiantes que piensan que el significado no está ni en el texto ni en el autor, sino es construido por el lector dependiendo de los propósitos e intenciones específicos con los cuales se aproxima al texto (creencias de lectura

transaccional), también consideran la escritura como un proceso personal que involucra la construcción de textos críticos en los cuales se integran los propios pensamientos en el proceso de producción (creencias de escritura transaccional). Por otra parte, quienes consideran que la lectura es un proceso que esencialmente consiste en extraer el significado de los textos (creencias de lectura transmisivas), también consideran el rol de la escritura como una manera de transferir el conocimiento desde una fuente autorizada, por ejemplo, el texto escrito al lector (creencias de escritura transmisiva).

Para entender la complejidad de la naturaleza de la escritura, es necesario agregar las creencias implícitas a su enseñanza de modo de que los estudiantes se den cuenta de su naturaleza multidimensional y se comprometan con el proceso de escritura. Además, cuando los profesores toman conciencia que existen creencias implícitas acerca de la producción escrita, ellos pueden enfatizar o promover el desarrollo de creencias transaccionales en los estudiantes, y así mejorar la producción escrita de los alumnos a los que no se les ha enseñado las habilidades adecuadas para escribir y carecen de creencias positivas que apoyen su compromiso con este proceso (White & Bruning, 2005).

No tenemos información que estos cuestionarios (RBQ y WBI) hayan sido aplicados en Chile, por lo tanto, es difícil comparar los resultados obtenidos en esta investigación con otros similares, lo cual es una de las limitaciones de este estudio.

1.5. La voz del autor en la escritura académica

Un aspecto a considerar en los ensayos de tipo argumentativo es la voz del autor, ya que la construcción de una voz propia requiere expropiar críticamente el discurso de otros para que pueda ser utilizado intencionalmente en la construcción de nuevos significados (Castelló et al., 2011). Se espera, entonces, que en este tipo de ensayo, la voz del autor sea clara y evidente porque, al escribir, el escritor debiera tener a la audiencia en mente. Sin embargo, para muchos estudiantes la construcción de su voz en sus escritos representa un problema mayor. En el caso de estudiantes de inglés como lengua extranjera tal dificultad pudiera derivarse de las distintas formas en que se construye la voz en idiomas diferentes, como también de la carencia de una instrucción explícita que aborde el desarrollo de la voz en la escritura de ensayos y otros géneros realizado por estudiantes (Matsuda & Jeffery, 2012). Más aún, si consideramos los criterios de evaluación que predominan en mediciones estandarizadas, podemos constatar que el desarrollo de la voz no constituye uno de los criterios de evaluación en las rúbricas utilizadas para evaluar la escritura tanto a nivel nacional como internacional (Matsuda & Jeffery, 2012).

Basándose en Hyland y otros autores, Castelló et al. (2011) proponen tres dimensiones de análisis que están estrechamente relacionadas, aunque independientes unas de otras, clarifican conceptos, y definen la noción de voz (ver Tabla 1). La

primera dimensión es el ‘posicionamiento’ que se refiere al análisis de los recursos discursivos que el autor utiliza para hacerse visible en el texto. Derivada de la propuesta de Hyland (2005), debido a su claridad y sencillez, y por haber sido utilizada en diversas disciplinas con una gran variedad de textos y géneros académicos, se identifican dos dimensiones de posicionamiento: ‘interactiva’ e ‘interaccional’. En la dimensión interactiva, el propósito del autor es poner límites a la interpretación del texto de manera que se ajuste a las necesidades de los lectores. En la dimensión interaccional, el autor explicita sus puntos de vista, mediante un metadiscurso que se caracteriza por ser “esencialmente evaluativo y de complicidad expresando solidaridad o acuerdo, anticipando objeciones, respondiendo en definitiva a un diálogo imaginado con los lectores” (Castelló et al., 2011: 110).

La segunda dimensión de análisis de la voz es el análisis de la ‘intertextualidad’ en los textos. En este caso, el análisis se basa no solo en fuentes de origen lingüístico sino también en las propuestas sobre literacidad crítica y enfoques socioculturales para determinar los diferentes recursos y mecanismos utilizados por el autor al negociar con otras voces, que van desde citas directas e indirectas hasta el uso de lenguaje característico de distintos géneros (Castelló et al., 2011). Por último, la tercera dimensión se refiere al análisis de los ‘aspectos estructurales de los textos’ y para este fin Castelló et al. recurrieron a las propuestas de organización textual de Swales (1990, 2004) quien identifica una serie de movimientos retóricos mediante las diversas opciones que el autor puede escoger para señalar la progresión temática y conectar sus propias ideas con las ideas derivadas de la revisión bibliográfica. A continuación, la Tabla 1 detalla las características de cada dimensión tanto como las categorías que incluyen y el tipo de análisis derivado de cada una (Castelló et al., 2011: 114).

Tabla 1. Dimensiones, categorías y tipo de análisis en el estudio de la voz en los textos.

Dimensión	Categorías	Tipo de análisis
Posicionamiento	1.1 Expresiones de elusión de compromiso. Setos o evasivas Potenciadores-enfatizadores. Marcadores de actitud Autorreferencia Implicación	Discursivo
Intertextualidad	2.1 Cita directa 2.2 Cita indirecta 2.3 Mención persona, documento o enunciado 2.4 Comentario evaluativo enunciado, texto u otras voces invocadas. 2.5 Uso de frases o términos asociados a personas, grupos o documentos 2.6 Uso del lenguaje característico de grupos documentos	Discursivo y de contenido
Organización de la información	3.1 Movimientos 3.2 Unidades temáticas	Estructural de contenido

Las dimensiones de la Tabla 1 se utilizaron en el análisis de los textos producidos por los participantes de la muestra para la identificación de la expresión de su voz como autor.

2. Marco metodológico

2.1. Participantes

Este estudio se realizó en una universidad pública del sur de Chile con la participación consentida de 52 alumnos de Pedagogía en Inglés y Traducción. Tomamos una muestra no probabilística consistente en dos grupos naturalmente formados que cursaban módulos de redacción académica en inglés: 24 alumnos pertenecientes al 3° año, con un 70% proveniente de la misma cohorte; y 28 alumnos de 4° año, promediando entre 21,7 y 24 años de edad. El grupo de 4° año estaba conformado por alumnos de tres cohortes (86%), con solo 14% provenientes de la misma generación. Por esta razón, se aplicó el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada a los dos grupos; los valores de estos estadísticos indicaron que ambos grupos se encuentran dentro del rango esperado. Finalmente, la distribución por género en el grupo total de estudiantes fue de 55% correspondiente al género femenino y 45% al género masculino.

2.2. Diseño de la investigación

La metodología de la investigación se inscribe dentro de un enfoque cuantitativo y es de tipo descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

2.3. Materiales e instrumentos

Empleamos un Cuestionario sobre Creencias acerca de la Escritura (*Writing Beliefs Inventory*) compuesto por 20 aseveraciones, de las cuales 10 reflejan el modelo transmisivo y 10 el modelo transaccional, las que se responden de acuerdo a una escala Likert de 1 a 5 (correspondiendo 1 a totalmente en desacuerdo y 5 a muy de acuerdo). Este cuestionario ha sido validado por los autores White y Bruning (2005) y por Perry (2011) con una amplia muestra, permitiendo identificar los dos factores: el transmisivo de escritura (α de Cronbach= 0.84) y el transaccional (= 0.89). White y Bruning (2005) afirman que las creencias que están planteadas en el cuestionario son independientes estadísticamente unas de otras. De esta manera, es posible que los individuos tengan niveles altos y bajos de cada creencia y se creen configuraciones tales como ‘transaccional medio/transmisivo bajo’; y ‘transaccional alto/transmisivo bajo’, entre otras.

Los otros instrumentos usados en este estudio incluyeron una pauta de cotejo, una rúbrica y una pauta de análisis de contenido para analizar la expresión de la voz del autor en la tarea de escritura.

Los estudiantes recibieron una guía para la tarea de escritura que consistió en un ensayo argumentativo de 600 palabras cuyo tema fue la gratuidad de la educación universitaria en Chile (*Free university education for all in Chile: is it really utopian?*). La calidad del ensayo, para efectos de esta tarea, consideró la medida en que éste se acercaba a las instrucciones entregadas para ello (ver 2.4). La rúbrica de evaluación utilizada incluye tres dimensiones y 21 criterios, 7 por cada dimensión, que van de 1 a 5, siendo 5 muy bueno y 1 muy deficiente, totalizando 105 puntos. Esta rúbrica ha sido validada por los académicos del programa para los cursos de escritura e incluye las dimensiones de contenido e ideas, organización y forma, y convenciones sobre la redacción en L2, basados en Smalzer (2005).

La Pauta de Cotejo contenía siete aseveraciones por cada dimensión y fue diseñada por las autoras para determinar si el contenido de cada ensayo se caracterizaba por ser de una tendencia más transmisiva o más transaccional en base al modelo de White y Bruning (2005) y para contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes en el Cuestionario *Writing Beliefs Inventory*. Adicionalmente, para determinar la expresión de la voz del autor en los ensayos analizados se usó una pauta de análisis de contenido siguiendo el modelo de Castelló et al. (2011), la que consideró tres dimensiones: posicionamiento, intertextualidad y organización. Las pautas de cotejo y de análisis de contenido fueron sometidas a juicio de experto por tres académicos de la carrera y uno externo.

Los resultados de la rúbrica y de la pauta de cotejo se relacionaron estadísticamente por medio del coeficiente de correlación de Pearson y, además, se calculó la diferencia del puntaje obtenido en el ensayo entre los dos grupos por medio de la prueba *t* de *student*.

2.4. Procedimiento

El cuestionario y el ensayo argumentativo fueron aplicados en horas de clases de los cursos de escritura de los alumnos seleccionados en los niveles anteriormente identificados, cuya participación fue acordada previo consentimiento. Para la redacción del ensayo se entregó a los alumnos una guía con la descripción de la tarea que, además de contextualizarla, indicaba el propósito, audiencia y género, e incluía además seis ideas en pro y seis en contra del tema asignado, con sus respectivas referencias para servir de andamiaje a la tarea. Los alumnos dispusieron de dos horas efectivas para escribir el ensayo en sus notebooks y proceder a enviarlos una vez concluidos, vía correo electrónico.

Después de corregir cada ensayo con la rúbrica de evaluación y analizar su contenido con la pauta de cotejo se determinó el modelo de escritura predominante en los ensayos de los participantes: transmisivo (bajo, medio y alto) o transaccional (bajo, medio y alto). Uno de los expertos que participó en la corrección de los ensayos, en el

análisis de la pauta de cotejo y de la pauta de análisis de contenido era un investigador externo a la universidad.

Finalmente, analizamos la voz del autor en seis ensayos de cada grupo clasificados como ‘transaccionales altos/transmisivos bajos’, identificando en ellos las tres dimensiones propuestas para el análisis de la voz por Castelló et al. (2011). Lo anterior, con el fin de identificar los principales recursos que usan los estudiantes para expresar su voz en el texto y comparar posibles semejanzas entre los recursos utilizados por ambos niveles.

2.4.1. Hipótesis

Las hipótesis planteadas en este estudio son las siguientes:

H1. A mayor número de creencias transaccionales, mejor es la calidad de los textos argumentativos escritos por alumnos de 3° y 4° año de la carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción.

H2. Existe una diferencia significativa con respecto a la calidad del texto argumentativo producido entre alumnos de 3° y 4° año ($\alpha \leq 0.05$).

2.4.2. Preguntas y objetivos de la investigación

Desde este marco, el estudio se planteó cuatro objetivos:

1. Identificar los tipos de creencias sobre el proceso de escritura predominante en alumnos universitarios de 3° y 4° año de un programa de formación de profesores de inglés.
2. Determinar la influencia de las creencias sobre la calidad de los escritos en una tarea de escritura específica.
3. Comparar las creencias sobre escritura en inglés de estudiantes de 3° y 4° de un programa de formación de profesores de inglés.
4. Identificar las categorías predominantes en la expresión de la voz del autor en cada una de las dimensiones analizadas para ambos grupos.

La presente investigación se orienta por las siguientes cuatro preguntas. Ellas buscan ser respondidas a través de las diferentes fases de este trabajo:

1. ¿Qué tipos de creencias sobre la escritura predominan en dos grupos de estudiantes universitarios de 3° y 4° año de un programa de formación de profesores de inglés al enfrentar una tarea de escritura específica?
2. ¿Cómo influyen las diferentes creencias sobre la escritura en la calidad de los textos producidos por un grupo de estudiantes de 3° y 4° año de un programa de formación de profesores de inglés?

3. ¿En qué medida se diferencian las creencias sobre la escritura en lengua extranjera en dos grupos de estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés?
4. ¿Cómo influyen las diferentes creencias en estos estudiantes al construir su propia voz como autor en un texto argumentativo de acuerdo a las dimensiones analizadas?

3. Resultados y discusión

3.1. Identificación de creencias predominantes en la muestra

Con respecto a la identificación de los tipos de creencias sobre producción escrita predominantes en alumnos universitarios de 3° y 4° año, en la Tabla 2 podemos observar que el mayor número de estudiantes de 3° año se concentra en la categoría ‘transmisivo medio/transaccional bajo’, de acuerdo al análisis de sus ensayos hecho por medio de la pauta de cotejo. Este resultado indica que los alumnos visualizan la escritura más bien como una manera de transmitir la información y no demuestran compromiso afectivo ni cognitivo con el texto producido, es decir, no incluyen sus propias ideas en el texto y éste carece tanto de profundidad de ideas como de desarrollo de contenidos. Además, los textos se muestran deficitarios en otros aspectos como la expresión de la voz y la fluidez oracional que se logra por medio de la cohesión y coherencia de ideas. Por el contrario, en el cuarto año, los alumnos se distribuyen en su mayoría en la categorías de ‘transaccional medio/transmisivo bajo’ (39,28%) y ‘transaccional alto/transmisivo bajo’ (25%), siendo este último porcentaje igual al encontrado en el 3° año. En el total de la muestra pudimos identificar ocho alumnos (15,3) en las categorías extremas de transmisivo bajo – transaccional bajo, cuyos ensayos mostraron escaso compromiso cognitivo y afectivo con el tema planteado para la tarea de escritura. De acuerdo a White y Bruning (2005), las categorías extremas son más difíciles de identificar conceptualmente dada la complejidad del proceso de escritura que también involucra otras variables como el conocimiento previo del tema, la experiencia como escritor y los requisitos de la tarea.

Además, tomamos 6 alumnos (25%) en cada grupo que se clasificaron en la categoría ‘transaccional alto/transmisivo bajo’. Los sujetos, incluidos en estas categorías, demostraron mayor nivel de compromiso cognitivo y afectivo con el proceso de escritura ya que incluyeron la reflexión crítica y personal, integrando así sus propias ideas en este proceso. De este modo, el texto resultante pone en evidencia un mayor desarrollo de ideas y calidad en otros aspectos tales como la expresión de su propia voz y la fluidez oracional.

Tabla 2. Categorías de creencias identificadas en la muestra en estudio. Porcentajes.

CATEGORÍAS DE CREENCIAS	3° año Número de als.	Porcentaje	4° año Número de als.	Porcentaje
Transmisivo alto- transaccional bajo	1	4,16%	0	0%
Transmisivo medio – transaccional medio	1	4,16%	2	7,14%
Transmisivo medio – transaccional bajo	9	37,50%	5	17,85%
Transmisivo bajo -transaccional bajo	5	20,83%	3	10,71%
Transaccional medio -transmisivo bajo	2	8,33%	11	39,28%
Transaccional alto –transmisivo bajo	6	25,00%	7	25,00%
TOTAL	24	99,98%	28	99,98%

Habría que destacar que para la tarea de escritura desarrollada el tema propuesto era muy familiar y relevante para los alumnos, por cuanto el tema ha sido parte de la contingencia nacional desde el año 2011 en adelante y ellos, al ser estudiantes de una universidad pública, habían estado involucrados activamente en todos los movimientos estudiantiles. Los requisitos de la tarea les pedían argumentar a favor de una de dos posiciones: gratuidad y no gratuidad de la educación universitaria en Chile. En el 3° año, los logros de los alumnos fueron muy heterogéneos, a pesar de pertenecer en su mayoría a una misma cohorte, es decir, existía un número limitado de alumnos repitentes en la muestra. En cambio el 4° año, conformado por alumnos de diferentes cohortes (ver 2.1.), mostró más homogeneidad.

Con el propósito de contrastar los resultados obtenidos a partir del análisis de la pauta de cotejo en la Tabla 2, se procedió a comparar estos resultados con los del cuestionario sobre creencias acerca de la escritura respondido por los estudiantes. Podemos observar al comparar las tablas 3 y 4 que tanto los estudiantes de 3° año como también los de 4° año reportan un perfil de creencias de escritura en el cual predomina el tipo transaccional: el promedio es de 4,04 para el 3° año y 3,98 para el 4° año. Incluso el promedio en el caso del 3° año es levemente mayor, en tanto, se esperaría que este mayor promedio se diera en el nivel superior. No podemos entonces ignorar la posibilidad de que estos resultados contradictorios entre la pauta de cotejo y el cuestionario de creencias pudieran reflejar la influencia del efecto Hawthorne o efecto halo en los resultados derivados del cuestionario (Brown, 1991). La literatura nos indica que los instrumentos de auto-reporte a menudo adolecen de estos fenómenos, razón por la cual es aconsejable triangular sus resultados con otros instrumentos de recogida de datos.

Tabla 3. Comparación de promedios y desviación estándar en Creencias Transaccionales.

CREENCIAS TRANSACCIONALES	3° AÑO		4° AÑO	
	PROMEDIO	DE	PROMEDIO	DE
1 I try to express my feelings when I write.	3,6	1,13	3,7	0,88
3 It is important to develop my own writing style.	4,5	0,72	4,2	0,94
6 Good writing often requires many revisions.	4,7	0,46	4,8	0,39
7 I always go back over my writing to improve it.	4,4	0,65	4,2	0,82
9 For me, writing is a process involving a lot of emotion.	3,5	0,88	3,2	0,9
10 I see writing as a complex process.	4,1	0,95	4,5	0,88
13 The process of writing is a satisfying one.	3,6	0,72	3,3	0,98
15 The process of writing is exciting.	3,5	0,83	3,3	1,11
16 Revising helps me clarify my ideas.	4,3	0,92	4,6	0,5
17 Writing helps make my own ideas clearer.	4,2	0,48	4	0,64
PROMEDIO	4,04	0,774	3,98	0,804

Tabla 4. Comparación de promedios y desviación estándar en Creencias Transmisivas.

CREENCIAS TRANSMISIVAS	3° AÑO		4° AÑO	
	PROMEDIO	DE	PROMEDIO	DE
2 Writing's main purpose is to give other people information.	4,1	0,95	3,9	0,81
4 My goal in writing is telling what experts think about a subject.	2,9	0,8	2,6	1,14
5 I just try to state the facts when I write.	3,2	0,8	3,1	0,93
8 I think writing is an uncomplicated activity.	2,4	1,2	1,6	0,95
11 The key to successful writing is telling what experts think.	2,3	0,95	2,6	1,03
12 Writing's main purpose is getting information across to readers.	3,6	0,83	3,8	0,84
14 Good writers report information directly from their sources.	3,3	0,9	3,4	1,1
18 One of my writing goals is to make as few changes as possible.	2,7	1,08	3	1,04
19 Using many quotations makes writing convincing.	3,2	0,82	3,1	1,24
20 For me, writing is a straightforward process.	3	1,08	2,6	1,31
PROMEDIO	3,07	0,94	2,97	1,04

Respecto de sus creencias, la mayoría de los alumnos declara una tendencia transaccional en el cuestionario *Writing Beliefs Inventory* aunque su desempeño evidencia una tendencia transmisivo medio- transaccional bajo (37,50%) en el 3° año y transaccional medio – transmisivo bajo en el 4° año (39,28%). Los tres enunciados con número más alto de acuerdo son: ‘escribir bien requiere muchas revisiones’; ‘escribir es un proceso complejo’ y ‘la revisión es un proceso complejo’. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Horwitz (1987), Dörnyei (2005) y White y Bruning (2005) en cuanto al hecho de que los sujetos no están conscientes de sus creencias y las que ellos declaran en el cuestionario de creencias no necesariamente corresponden a su desempeño cuando son enfrentados a una tarea de escritura, como

en este caso. Por esta razón, se hace necesario identificar las creencias de los alumnos para poderlas encauzar adecuadamente durante su formación académica.

En base a los resultados presentados en las Tablas 2 y 3, podemos notar que tanto, en su mayoría, los estudiantes de 3° año como los de 4° año consideran que el propósito de la escritura es dar a conocer información al lector, aunque no necesariamente se debe exponer y citar lo que dicen los expertos, y estiman que es posible expresar o exponer los hechos desde un punto de vista más personal. Además, a diferencia de los estudiantes de 3° año, los del 4° año consideran importante que los lectores comprendan la información de los escritos. De lo anterior, se desprende que los estudiantes de 4° año tienen una mayor madurez y compromiso con la escritura que los estudiantes de 3° año. Los resultados de ambos grupos en el cuestionario de creencias, además, indican una valoración del proceso de escritura y el uso de fuentes para apoyar sus escritos, privilegiando un modelo de escritura transaccional, dado que el promedio de respuestas de escritura transaccional del cuestionario de auto-reporte resulta ser mayor al modelo de escritura transmisivo, especialmente en el grupo de 3° año. Estos resultados, sin embargo, se contradicen con los derivados de la pauta de cotejo, sobre todo en el caso de los estudiantes de 3° año, puesto que solo un 25% presenta una escritura transaccional alta y 8,33%, transaccional media. En el 4° año, existe un porcentaje mayor de escritos del tipo transaccional medio y encontramos 25% de escritura transaccional alta, sumando los niveles alto y medio alcanzan 64,28%. Pareciera, entonces, que pudiéramos estar frente a resultados influidos por alguno de los factores indicados anteriormente, particularmente en el grupo de 3° año, confirmando la posible influencia del efecto halo y Hawthorne (Brown, 1991), como se indicó anteriormente. Nos llama la atención que exista el mismo porcentaje de escritura transaccional alta en los dos grupos, pero este hallazgo indicaría que tal vez hay mayor desarrollo en algunos de los participantes debido a las condiciones de entrada y a la metodología usada en el programa de formación.

3.2. Influencia de las creencias en la calidad de los textos escritos

Los puntajes obtenidos en la evaluación de los ensayos mediante la rúbrica usada para este efecto se clasificaron en rangos por porcentajes de logros (ver Tabla 5). Tanto los alumnos de tercer año como los de cuarto año se ubican en su gran mayoría en el segundo rango que va de 30% a 59% de logro (66,66% y 53,57%, respectivamente), siendo éste un rango bajo para lo esperado en ese nivel académico. Por otra parte, 70,82% de alumnos del tercer año no muestra elaboración de las ideas a nivel cognitivo ni afectivo, y esta situación es un poco menor en el cuarto año (53,57%). Es posible, entonces, que la variable de nivel en el programa de cuenta de la leve diferencia en porcentajes entre estos dos grupos de estudiantes. En conclusión, más de la mitad de los textos en total refleja una tendencia preferentemente

transmisiva, caracterizada por falta de coherencia local y global, además de ausencia de la voz del autor.

Tabla 5. Porcentaje de logro en la tarea de escritura.

Rangos de porcentajes de logros	N° de alumnos por rango		Porcentaje respecto del total de alumnos	
	3° Año	4° año	3° Año	4° año
Ensayo Argumentativo				
0% - 29%	1	0	4,16%	0%
30% - 59%	16	15	66,66%	53,57%
60% - 79%	6	10	25,00%	35,71%
80% - 100%	1	3	4,16%	10,71%

Un punto interesante es que del total de 52 estudiantes que conformaron la muestra en estudio, 62% no utilizó la estructura textual de un texto argumentativo, a pesar de que el grupo del 4° año cursaba un módulo sobre escritura académica en el cual se había desarrollado una unidad completa sobre el ensayo argumentativo el mismo semestre de realización del estudio. No es el caso de los alumnos de 3° año quienes declararon haber realizado solo cursos de introducción a la redacción académica en inglés sin haber profundizado en el ensayo argumentativo aún. Sin embargo, cabe señalar que en el curriculum de enseñanza media, la argumentación está presente tanto en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (Mineduc, 2015) como en el programa de Filosofía y Psicología, Formación Diferenciada Humanístico-Científica (Mineduc, 2003), por lo que esperaríamos algún grado de conocimiento previo sobre el ensayo argumentativo en la lengua materna.

Por último, al comparar la calidad del texto producido por la totalidad de estudiantes de los dos niveles en estudio, la prueba *t* de *student* arrojó un valor *p* de 0,1163 indicando que no hay una diferencia significativa en la calidad de los textos escritos entre los dos grupos, por lo tanto, rechazamos la hipótesis 2.

3.3. Categorías predominantes en la expresión de la voz del autor

Para determinar la influencia de las creencias en la construcción de la voz del autor, y evaluar cómo éstas se reflejan en los ensayos argumentativos producidos, tomamos una muestra de doce textos, seis por cada nivel. Estos textos pertenecen al 25% de alumnos categorizados como ‘transaccionales altos/transmisivos bajos’ en ambos grupos.

El análisis de la muestra de estos ensayos arrojó los resultados que se resumen en la Tabla 6. En la dimensión ‘posicionamiento’, ambos grupos utilizan de manera preferente la categoría de setos o evasivas e implicación y potenciadores en similar proporción. Los marcadores de actitud son más frecuentes en el 4° año. En relación con la dimensión ‘intertextualidad’, en ambos grupos predomina el uso de

comentarios evaluativos además del uso del lenguaje característico de ciertos grupos, como por ejemplo, el discurso típico del movimiento estudiantil en Chile. Sin embargo, destaca en este análisis el poco uso que los estudiantes hacen de citas, directas o indirectas, pese a que en el instructivo de la tarea de escritura se incluía un set base que los estudiantes, en su gran mayoría, ignoraron. Puede ser que la relevancia del tema abordado en el ensayo –la gratuidad de la educación superior en Chile– haya hecho que estos alumnos sintieran que el peso de sus propias ideas era suficiente para lograr un argumento convincente y, por ende, no vieron la necesidad de acudir a otras voces para apoyar la propia. Finalmente, en la dimensión ‘organización de la información’, todos los ensayos de esta sub-muestra contienen las unidades temáticas propias del género argumentativo, a saber, tesis, argumento y conclusión (Hyland, 1990).

Tabla 6. Resumen de categorías predominantes en la expresión de la voz de la muestra (en los 12 casos): Número de usos.

	Categorías	3° Año	4° Año	SUMA
Posicionamiento	1. Posicionamiento: Setos o Evasivas	6	6	12
	2. Posicionamiento: Potenciadores	6	5	11
	3. Posicionamiento: Marcadores actitud	3	6	9
	4. Posicionamiento: Auto-referencia	6	4	10
	5. Posicionamiento: Implicación	6	6	12
Intertextualidad	6. Intertextualidad: Cita directa	1	1	2
	7. Intertextualidad: Cita indirecta	2	3	5
	8. Intertextualidad: Mención persona	3	3	6
	9. Intertextualidad: Comentario evaluativo u otras voces	6	5	11
	10. Intertextualidad: Uso de términos asociados	4	1	5
	11. Intertextualidad: Uso lenguaje característico	5	4	9
Organización de la información	12. Organización de la información: Movimientos	6	5	11
	13. Organización de la información: Unidades temáticas	6	6	12

El análisis realizado deja ver que existe poca diferencia en la expresión de la voz en los ensayos clasificados como altamente transaccionales y que siguen la organización del texto argumentativo en ambos niveles. Sin embargo, también llama la atención que exista un mayor uso de términos asociados a personas, grupos o documentos de divulgación pública en los alumnos del 3° año, lo que sugiere que si bien no perciben la necesidad de citar expresamente a otras fuentes, sí ven como adecuado utilizar términos y expresiones que reflejan la jerga actual en torno al debate sobre la gratuidad de la educación superior en el país (*Penguin Revolution, profitable education, education is a right that should be afforded by the State*, etc.). Esto es consecuente con un menor uso, por parte de este mismo grupo, de marcadores de actitud, a diferencia de los estudiantes

del 4º año quienes sí reflejan explícitamente su actitud hacia el tema abordado en el desarrollo de sus argumentos, mediante expresiones tales como: *It is vital to know..., unfortunately..., without a doubt..., another crucial point..., etc.*

3.4. Relación entre categorías de creencias identificadas y la calidad del texto escrito

En ambos niveles, encontramos una correlación positiva moderada y significativa entre las categorías de creencias identificadas por la pauta de cotejo y la calidad del texto producido por los estudiantes de cada muestra. El coeficiente de correlación de Pearson tomó un valor $r = 0,57$ para el 3º año y $r = 0,51$ para el cuarto año, por lo cual aceptamos la hipótesis 1. Estos resultados indican que existe una asociación lineal moderada entre las variables estudiadas. Podemos afirmar entonces que las creencias de estos alumnos influyen en la calidad de sus textos escritos, puesto que los estudiantes con tendencia transmisiva tendieron a no involucrarse afectiva ni cognitivamente, tampoco aclararon cuál era su postura como autor, ni consideraron la audiencia a la cual se dirigían (Hyland, 2005). En cambio, los estudiantes ubicados en las categorías transaccional medio y transaccional alto explicaron sus puntos de vista con claridad, se comprometieron con la postura adoptada y expresaron acuerdo anticipándose a las objeciones de los lectores y estableciendo, así, un diálogo con la audiencia. Toda la evidencia y ejemplos dados apoyaron su posicionamiento como autor, con argumentos claros que plantean explícitamente la posición que defendían en torno al tema en discusión. Además, los argumentos que apoyaban la tesis seguían un orden lógico y coherente y, por último, la conclusión reforzaba el planteamiento inicial; no obstante, hay que recordar que estos alumnos constituyeron solo el 25% de cada grupo. Coincidimos con Mateos et al. (2011) en que el modelo transmisor predispone a los lectores y escritores a ser receptores pasivos del significado más que constructores activos de éste. Por el contrario, las creencias pertenecientes al modelo transaccional conducen a un compromiso más personal y crítico, es decir, el modelo transaccional parece predisponer a los lectores y escritores a experimentar una variedad de procesos más constructivos.

CONCLUSIONES

En primer lugar, mediante este estudio pudimos comprobar que efectivamente los alumnos tienen creencias implícitas que, de acuerdo a los datos, influyen en su producción de textos académicos. Los resultados de la aplicación del instrumento *Writing Beliefs Inventory* reflejaron una creencia errónea predominante en los participantes ya que la gran mayoría de ellos se clasificó como transaccionales; sin embargo, esta percepción no se condice con las categorías identificadas al analizar sus textos argumentativos mediante la pauta de cotejo, los que mayoritariamente tienden a ser transmisivos. Este hecho coincide con la correlación significativa moderada que se encontró entre las variables estudiadas: calidad de los ensayos y las categorías de

creencias identificadas en los dos grupos de participantes. Más aún, al comparar la calidad de los textos escritos por los dos grupos, los resultados estadísticos indican que no hay una diferencia significativa entre ambos. Estos resultados nos hacen pensar que debido a los bajos logros obtenidos en la producción de un texto argumentativo en los grupos involucrados, los profesores deberíamos tratar de identificar y, posteriormente, intentar regular las creencias de nuestros estudiantes para que aquellos que tienen una tendencia transmisiva puedan ampliar su perspectiva y adoptar creencias más transaccionales con el objeto de mejorar la calidad de sus escritos. De hecho, la argumentación es una habilidad fundamental en la formación de nuevos profesionales de la educación, y prueba de ello es que su desarrollo forma parte de los estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés recientemente publicados por el Mineduc (Mineduc, 2014).

Ciertamente existe interés en desarrollar la habilidad de producción escrita en el ámbito universitario tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna. Sin embargo, el problema podría originarse en el hecho de que la escritura se emplea comúnmente solo para la transmisión de conocimientos y no para profundizar el aprendizaje (Capomagi, 2013), tal vez por desconocimiento de la función de la escritura de “transformar el conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1992: 54). En muchos casos además se desaprovecha “el poder epistémico de la escritura” (Capomagi, 2013: 37) ya que los docentes usan la escritura principalmente para evaluar contenidos aprendidos, sin proporcionar retroalimentación adecuada, de modo que el estudiante pueda mejorar su aprendizaje a partir de ésta. Esta situación ha sido documentada en investigaciones relacionadas con la enseñanza del idioma extranjero inglés en la Educación Media en Chile, en la que se ha descubierto que hay una gran énfasis en la enseñanza de la gramática y en la traducción de textos escritos (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; Barahona, 2014), no dando mucha importancia a la enseñanza y al desarrollo de la escritura en la lengua extranjera. Lo anterior deja de manifiesto que el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés no se practica con regularidad en la enseñanza media y, cuando sucede, se apunta al producto y no al proceso de escritura como tal. Por consiguiente, los alumnos que ingresan a la universidad tienen muy poca práctica en esta habilidad productiva y su desarrollo representa un desafío mayor para el estudiante. Es necesario que la escritura en el idioma extranjero se practique desde la enseñanza básica y sea un proceso colaborativo y de corrección entre pares para que realmente los estudiantes puedan reflexionar sobre su importancia en las aulas en todos los niveles y lleguen a ser constructores activos de su conocimiento.

Este estudio revela que los estudiantes clasificados de acuerdo a sus creencias, como transaccionales altos –transmisivos bajos tienen mayor dominio en la construcción de su identidad y en la expresión de su voz como autor. La determinación de los perfiles de creencias y niveles de expresión de la voz de ambos

grupos tiene implicaciones en la construcción explícita del concepto de autoría, pudiendo ayudar a orientar la formación en escritura en una L2, evitando así la tendencia a la repetición y el plagio en los textos que producen los estudiantes en el contexto académico.

Por otra parte, los resultados de este estudio dejan ver la necesidad de iniciar el desarrollo y práctica de la argumentación en la lengua extranjera, incluyendo los criterios sobre la voz del autor, de manera explícita desde el comienzo de los programas de formación, considerando la dificultad y lentitud que su desarrollo conlleva para el estudiante. Más aún, los criterios sobre el desarrollo de la voz del autor deberían incluirse en las rúbricas utilizadas para evaluar la producción escrita de los estudiantes. Si bien es cierto que la muestra en estudio es relativamente pequeña y, por lo tanto, los resultados de este estudio no son generalizables a toda la población, estos contribuyen a aumentar nuestro conocimiento sobre la influencia de las creencias respecto de la escritura de una lengua extranjera, un campo poco explorado en nuestro país. Se hace necesario, así, más investigación sobre los procesos de escritura de distintos tipos de géneros en la formación de profesores de inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- Brown, J. D. (1991). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 44(76), 105-117.
- Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 332-347.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Revista Folios*, 31, 69-79.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Ely, C. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language strategies. *Foreign Language Annals*, 22(5), 437-445.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). México, D.F: McGraw Hill Education.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden & A. J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice-Hall.
- Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21(1), 66-78.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.
- Kelly, G. & Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: The role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.
- Matsuda, P. & Jeffery, J. (2012). Voice in student essays. En K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and voice in academic discourse* (pp. 151-156). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Mineduc (2003). *Filosofía y Psicología. Argumentación. Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio, Formación Diferenciada*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares de 7º Básico a 2º Medio. Lengua y Literatura*. Santiago: Ministerio de Educación.
- 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.
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 207-228.

- Perry, K. R. (2011). *Implicit beliefs about writing: A task-specific study of implicit beliefs*. Public access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 119 [en línea]. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/119>
- Pipkin, M. & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 96-106.
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading research Quarterly*, 31, 290-305.
- Smalzer, W. R. (2005). *Write to be read: Reading, reflection, and writing*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- White, M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

NOTAS

¹ L2 en todo el texto se refiere a inglés como lengua extranjera.

² Investigación enmarcada dentro del Proyecto de Investigación Interno R15/14 y el Núcleo de Investigación en Educación, Lengua y Discurso, auspiciados por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Los Lagos.

³ La carrera de Pedagogía en Inglés y Traducción es una sola carrera conducente a la obtención de dos títulos posibles: a partir del 9º semestre de estudio el título de *Profesor de Enseñanza Media con Mención en Inglés*; y al concluir el 12º semestre el título de *Profesor de Enseñanza Media con Mención en Inglés y Traducción*.