

07

Fecha de presentación: diciembre, 2020

Fecha de aceptación: febrero, 2021

Fecha de publicación: marzo, 2021

EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL GÉNERO ENSAYO CON CONTRAARGUMENTOS DE ESTUDIAN- TES DE PEDAGOGÍA

WRITTEN PRODUCTION EVALUATION OF ESSAY GENRE WITH COUNTERAR- GUMENT OF PEDAGOGY STUDENTS

Federico Carlos Pastene Labrín¹

E-mail: fpastene@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2642-5157>

¹Universidad del Bío-Bío. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pastene Labrín, F. C. (2021). Evaluación de la producción escrita del género ensayo con contraargumentos de estudiantes de pedagogía. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 67-74.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una evaluación aplicada a estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, con la finalidad de determinar el dominio en la producción escrita de un ensayo con contraargumentos. Es una investigación cuantitativa descriptiva con un diseño transversal que abordó una población compuesta por 136 alumnos, perteneciente a cinco carreras pedagógicas. Los resultados arrojan un desempeño aceptable en la producción de un ensayo con un 60,13% de logro en la muestra total, donde el indicador con mayor dominio es legibilidad y el más descendido es contraargumento. Asimismo, se evidencia que estudiantes provenientes de establecimientos de educación media técnico-profesionales obtienen un mayor puntaje que los egresados de establecimientos científico-humanistas. No se presentan variaciones significativas en los resultados al considerar las variables de sexo, dependencia escolar y comuna. A partir de las debilidades detectadas es preciso generar proyectos pedagógicos con la finalidad de fortalecer la habilidad comunicativa escrita como una competencia académica transversal de futuros docentes de aula, donde la escritura forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, producción escrita, ensayo con contraargumentos, estudiantes de pedagogía.

ABSTRACT

The article presents the results of an evaluation applied to pedagogy students of Bio Bio University, Chile, with the aim to determine the command in written production of an essay with counter arguments. It is a descriptive quantitative research with a transversal design that approached a group composed of 136 students, belonging to five pedagogy careers. The results show an acceptable performance in the production of an essay with a 60,13% of achievement of the total sample, where the indicator with highest domain is legibility and the lowest one is counter argument. Thus, it is evident that students coming from technical-professional high schools obtain a higher score than the graduated from humanist-scientific. No significant variations are present in the results considering sex variables, schools and communities. Based on detected weaknesses it is necessary to generate pedagogic projects with the aim to empower the communicative written ability as an academic transversal competence of future classroom teachers, where writing is a part of the teaching and learning process.

Keywords: Evaluation, written production, counter argument essay, pedagogy students.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se desarrolla un proceso de reforma de la educación pública en Chile, donde uno de los temas abordados es el fortalecimiento de la profesión docente, discusión que ha culminado con la Ley 20.903 que crea la Carrera Docente (Chile. Congreso Nacional, 2016). Uno de los puntos debatidos es la formación inicial docente, es decir, de qué manera el Estado y las instituciones superiores deben hacerse cargo de la formación de profesores de calidad que aborden los desafíos que implica educar en el siglo XXI. Desde el 2011 que el Ministerio de Educación en Chile viene impulsando iniciativas tendientes al mejoramiento de la formación del futuro pedagogo en las aulas universitarias. Por cierto, una de las preocupaciones clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el dominio de las competencias comunicativas (Castelló, 2015; Martínez, et al., 2016).

Por esta razón, y a través de los *Estándares Disciplinarios y Pedagógicos para la Educación Media* (Chile. Ministerio de Educación, 2012) se pretende generar un marco orientador para el proceso formativo del estudiante de pedagogía, sin que se deje de lado las habilidades profesionales básicas como la *“capacidad de comunicación oral y escrita de manera efectiva, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales”* (Chile. Ministerio de Educación, 2012, p.15). Es decir, el trabajo formativo debe ser integral, no solo se considera el aprendizaje de determinados conocimientos disciplinarios y pedagógicos, sino también competencias genéricas o transversales como la comunicación lingüística, herramienta vital en la educación.

Una de las habilidades fundamentales que debe dominar el estudiante universitario en su proceso formativo es la escritura, ya que se convierte en una herramienta estratégica para el aprendizaje. Durante el proceso de escribir, el sujeto debe realizar distintas operaciones, tales como planificar ideas, generar textos y revisarlos, siendo un proceso recursivo. Recalcan Kellog & Whiteford (2012), que escribir implica activar en la memoria de trabajo una representación mental del contenido global en estrecha relación con la memoria de largo plazo, con el denominado ‘almacén cognitivo’ que brindará de elementos para su tarea, sin desvirtuar la capacidad de atención. La representación mental acerca del autor, texto y lector se activan y actualizan a medida que se avanza en la redacción. Asimismo, este proceso cognitivo complejo como es el escribir considera algunos factores relevantes como los contextos y los géneros discursivos, el conocimiento acerca del tema y de la tarea de escritura, la organización y elaboración de las ideas, unido a los aspectos afectivos como la actitud hacia el tema, la motivación, entre otros

(Grupo Didactext, 2015). En otras palabras, está en juego el despliegue de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas de producción textual.

En el presente estudio se consideró la escritura del *ensayo con contrargumentos*, por cuanto se comparte la visión de Castro, et al. (2010), quienes plantean que *“la preferencia por el género ensayo se debe a la posibilidad que se le ofrece como medio de evaluación de habilidades muy específicas que los mismos profesores señalan como elementales en estudiantes de humanidades: reflexión, análisis, crítica y opinión”*. (p.55)

Es decir, la producción de un texto que contiene la estructura básica argumentativa, que debe ser manejada por los estudiantes de pedagogía, ya que en diferentes cátedras es solicitada su construcción y que, paulatinamente, también ellos van manejando otros géneros académicos como actividades de evaluación. En este sentido, se ha tomado como referencia el modelo genérico de ensayo propuesto por Errázuriz, et al. (2015); Errázuriz (2019), concebido con tres apartados en su organización esquemática: un marco inicial donde se registra la introducción y presenta el tópico polémico, que puede contener segmentos que son optativos, como la presentación del tema, los objetivos o la descripción del problema. A continuación, el desarrollo del tema, que pertenece al cuerpo de la argumentación que puede estar conformado por uno o más argumentos y con uno o más contraargumentos. En último término, el marco final donde se concluye y finaliza la argumentación. También puede haber segmentos opcionales, como el cierre del tema, la síntesis, la discusión, las proyecciones y la recapitulación. La tesis puede estar presente en cualquiera de las fases.

Ante la inexistencia de antecedentes concretos con respecto a cuál es el dominio de la competencia comunicativa escrita, específicamente, de los estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, surge esta investigación que procura determinar el nivel de desempeño en la producción de un ensayo con contraargumentos, cuyos resultados son entregados en este artículo. Entonces, a partir de los datos obtenidos se analizan también relaciones con algunas variables de control y se proyectan iniciativas que fortalezcan la escritura académica.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tuvo como objetivo principal determinar el nivel de dominio de las competencias comunicativas, específicamente, de la producción textual de estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío. Es un estudio con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y con un diseño no experimental transversal o transeccional

(Hernández, et al., 2006). Para la presentación y análisis de los datos obtenidos se emplearon métodos estadísticos descriptivos tanto gráficos como numéricos de tendencia central (porcentajes y media aritmética) y de variación (desviación estándar), además, de técnicas utilizadas en la estadística inferencial como la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. El procesamiento de la información se efectuó mediante el empleo de Excel y el Programa R (Fox, 2005).

Los sujetos de estudio conformaron una muestra no probabilística total de $n=136$ estudiantes de primer año de cinco carreras pedagógicas de la Universidad del Bío-Bío: Pedagogía en Educación General Básica ($n=24$), Pedagogía en Educación Básica con Especialidad en Lenguaje y Comunicación o en Educación Matemática ($n=12$), Pedagogía en Educación Media en Inglés Grupo 1 ($n=26$), Pedagogía en Educación Media en Inglés Grupo 2 ($n=23$), Pedagogía en Educación Media en Castellano y Comunicación ($n=29$) y Pedagogía en Educación Parvularia ($n=22$). En relación con la variable sexo, 29 son hombres (21,32%) y 107 mujeres (78,68%). Asimismo, 33 estudiantes (24,26%) provienen en la enseñanza media de un colegio de dependencia municipal, 96 (70,59%) de un colegio particular subvencionado y 1 (0,74%) de un colegio particular pagado. En cuanto al tipo de establecimiento educacional, 77 estudiantes (56,62%) provienen de una unidad educativa científico-humanista, 47 (34,56%) de un colegio técnico-profesional. Por último, 60 (44,12%) son de la comuna de Chillán (donde se encuentra la Universidad y capital de la Provincia de Ñuble) y 75 (55,15%) de otras comunas de la provincia.

Para cumplir con el objetivo central de la investigación de evaluar el desempeño en comunicación escrita mediante la redacción de un ensayo con contraargumentos, se diseñó y aplicó una prueba de escritura, de manera digital, con una instrucción que incluyó la propuesta de cuatro temas, donde el estudiante debió elegir uno de ellos para escribir en una cobertura de dos planas tamaño carta de formato word sus planteamientos. Para su revisión se diseñó una rúbrica analítica con las dimensiones adaptadas del instrumento que aplicó Prueba INICIA (Chile. Ministerio de Educación, 2008) y MIDE UC (Flotts & Manzi, 2012; Preiss, et al., 2013; y Errázuriz, 2015): ortografía, léxico, coherencia y cohesión, párrafos, partes del discurso, argumentación, contraargumento, propósito comunicativo, legibilidad y cobertura.

Además, se estructuró en una escala de 1 a 5, correspondiendo a cada cifra un nivel de desempeño respectivamente: 1=Deficiente; 2=Limitado; 3=Aceptable; 4=Adecuado y 5=Destacado, adaptada también de MIDE UC. Para la categorización global de los resultados de la

muestra se tomaron en cuenta los mismos niveles y se diseñó una rúbrica holística (Mertler, 2001). Los insumos generados para evaluar los ensayos fueron debidamente validados mediante el procedimiento de revisión por juicio de expertos y la aplicación piloto, cuya confiabilidad resultó ser elevada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación de la prueba de escritura de un ensayo con contraargumentos arrojó los siguientes resultados, presentados en porcentajes de logro promedio en las diez dimensiones evaluadas (Gráfico 1). A partir de estos datos es posible determinar cuáles fueron aquellas dimensiones de mayor y menor dominio.

En términos porcentuales totales, la mayor dimensión lograda es legibilidad (LEG) con un 75,13%, seguido de cobertura (COB) 70,71%, propósito comunicativo (PROC) 68,62% y partes de discurso (PART) con un 67,79%, siendo las cuatro dimensiones con mejor dominio en la producción escrita, lo que significa que un número significativo de estudiantes redactó adecuadamente el escrito con letra clara, legible y limpieza en el espacio asignado, decir, una presentación formal que no impidió la lectura del texto, con la clara intención de convencer al interlocutor y considerando la distribución de la información en introducción, desarrollo y conclusión. Sin embargo, la dimensión más descendida es contraargumento (CARG) con un 22,40%, lo que implica que a los sujetos evaluados les dificulta el generar una o dos réplicas a argumentos opuestos a la tesis. Cifra que es notoriamente baja en comparación con los otros dominios, ya que las restantes cinco dimensiones se encuentran sobre el 50% y 60% de logro como ortografía (ORT) (56,31%), coherencia y cohesión 58,55% (COH), léxico (LEX) 59,13%, párrafo (PARR) 61,26% y argumentación (ARG) 61,38%.

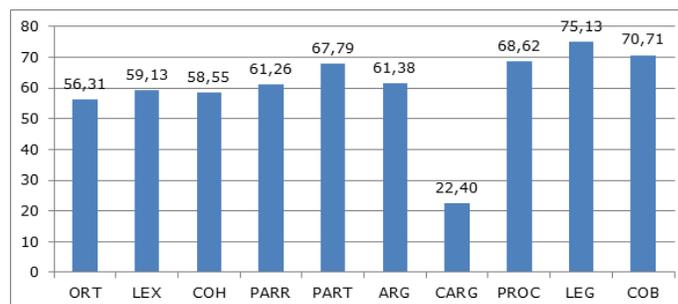


Figura 1. Resultados en porcentajes de logro globales según las dimensiones evaluadas

ORT=Ortografía, LEX=Léxico, COH=Coherencia y cohesión, PARR=Párrafos, PART=Partes del discurso, ARG=Argumentación, CARG=Contraargumentos,

PROC=Propósito comunicativo, LEG=Legibilidad; COB=Cobertura.

Por otra parte, los resultados que se obtienen de la investigación realizada pueden ser descritos sobre la base de la presentación de los puntajes asignados por el nivel de desempeño en la producción escrita (1 a 5) en la Tabla 1, considerando las diez dimensiones medidas y su variabilidad.

Tabla 1. Resultados en puntajes de logro globales según las dimensiones evaluadas.

Dimensión	Media	Me-diana	D.E.	Min.	Máx.
Ortografía (ORT)	2,92	3	1,02	0	5
Léxico (LEX)	3,06	3	0,80	0	5
Coherencia y Co-hesión (COH)	3,04	3	0,84	0	5
Párrafos (PAR)	3,18	3	1,04	0	5
Partes del Discurso (PDI)	3,53	3	1,03	0	5
Argumentación (ARG)	3,21	3	0,97	0	5
Contraargumento (CAR)	1,22	0	1,61	0	5
Propósito Comuni-cativo (PCO)	3,59	4	0,97	0	5
Legibilidad (LEG)	3,91	4	1,04	0	5
Cobertura (CBE)	3,67	4	1,12	0	5

En términos generales, gran parte de las diez dimensiones evaluadas están sobre 3 puntos lo que indica un desempeño aceptable, donde sobresale LEG con un 3,91 muy cercano al desempeño de adecuado. Por su parte, muy similares son los desempeños demostrados en COH 3,04 y LEX 3,06 que levemente logran un desempeño aceptable. Sin embargo, ORT con 2,92 presenta un desempeño limitado y CAR con 1,22 un desempeño totalmente deficiente. En relación con la variabilidad de los resultados, la dimensión que presenta un desempeño más homogéneo es LEX con una D.E.=0,80 y el más heterogéneo es CAR con 1,12. No obstante, las desviaciones tienden a ser similares en la mayoría de los dominios.

Ahora bien, los resultados de la investigación pueden ser presentados según los porcentajes de logro y puntajes de desempeño obtenidos por las cinco carreras pedagógicas evaluadas en el Gráfico 2. El porcentaje mayor de logro lo alcanza la carrera de Pedagogía Media en Castellano y Comunicación (PCAS) con un 69,24% seguido muy de cerca por la carrera de Pedagogía en

Educación General Básica (PGB) con un 68,17%, ambas demuestran un desempeño aceptable.

Es previsible que CAS obtenga este elevado logro, por cuanto su sello formativo está centrado principalmente en la preparación de un especialista en las áreas de la lengua, literatura y comunicación, donde el trabajo con la lectura y la escritura son recurrentes, ya sea como materias de estudio; así como instrumentos para evidenciar aprendizajes. Solo Pedagogía Media en Inglés Grupo 1 (PING1) logra un nivel de desempeño similar con un 60,31%. En cambio, las restantes carreras muestran un desempeño limitado, de modo decreciente Pedagogía en Educación Parvularia (PEPAR) 57,55%, Pedagogía Media en Inglés Grupo 2 (PING2) 53,83% y Pedagogía en Educación Básica con Especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática (PGBE) con un 51,67%, siendo esta última la carrera más descendida.

Finalmente, las carreras evaluadas en total logran un promedio de 60,13% de logro, lo que corresponde a un desempeño aceptable. Esto implica, en efecto, que el sujeto elabora un texto argumentativo con la presencia de una tesis, pero un menor desarrollo de argumentos (2-3 de ellos). Intenta expresarse con claridad, sin embargo, hay momentos en que el mensaje carece de fluidez, con reiteración de ideas y conectores en gran parte del texto. Presenta de modo incipiente un contraargumento, no logrando ser eficaz con el cumplimiento del propósito comunicativo. Evidencia errores ortográficos y gramaticales, pero que no influyen totalmente con la adecuación textual. Escribe con letra clara y legible y respeta mayormente el espacio asignado.

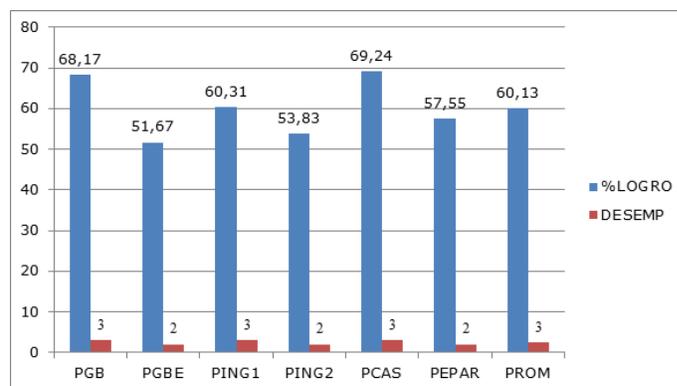


Figura 2. Resultados en porcentajes de logro y puntajes globales según las carreras pedagógicas evaluadas.

PGB=Pedagogía en Educación General Básica, PGBE=Pedagogía en Educación Básica con Especialidad en Lenguaje y Comunicación o Educación Matemática, PING1 y PNG2=Pedagogía Media en Inglés Grupo 1

y Grupo 2, PCAS=Pedagogía Media en Castellano y Comunicación, PEPAR=Pedagogía en Educación Parvularia y PROM=promedio.

A continuación, se pueden analizar los resultados considerando el mayor y menor porcentaje de logro registrado en las dimensiones evaluadas por las carreras participantes en la Tabla 2. Así, por ejemplo, PGB logra el mayor porcentaje en COB con un 86,67%, lo que significa que fueron los estudiantes de esta carrera que más ocuparon el espacio asignado para la escritura, seguido de PEPAR que logra un porcentaje, máximo de 84,55% en LEG, lo que significa que es la carrera con mayor grado de presentación formal, seguido en esta misma dimensión con un 83% por PING1.

En un aspecto no de formalidad, sino de carácter comunicativo-pragmático, PCAS logra un 83,45%, lo que significa que los estudiantes de esta carrera son capaces de convencer adecuadamente al interlocutor con argumentos claros. En un rango porcentual de 50 y 70, solo logran estos niveles las carreras de PGBE alcanzando un máximo compartido de 56,67% en PCO y COB y PING2 con un 66,96% en COB, resultados que implican que los mayores logros siguen estando en dimensiones que evaluaron la presentación formal del escrito y que fueron agregadas a la propuesta base de la rúbrica de MIDE UC. Entonces, se puede colegir que sin estos dos criterios, los resultados habrían sido más descendidos. Sin embargo, es relevante que también fueran considerados estos dos rasgos por ser recursos empleados en la enseñanza y evaluación de la escritura por parte de un futuro docente. Para finalizar, es coincidente que en todas las carreras la dimensión menos lograda porcentualmente es CAR, dificultad que es mayor en PEPAR con un 10,91%, seguido de PGBE con un 16,67%. Solo PCAS logra un cierto avance con un 43,45%, desempeños que demuestran nuevamente una incapacidad por construir réplicas a argumentos opuestos a la tesis.

Tabla 2. Resultados en porcentajes de logro de las dimensiones evaluadas según carreras.

	ORT	LEX	COH	PARR	PART	ARG	CARG	PROC	LEG	COB
PGB	58,33	63,33	65,00	72,50	84,17	75,83	20,83	78,33	76,67	86,67
PGBE	55,00	55,00	53,33	55,00	56,67	50,00	16,67	56,67	61,67	56,67
PING1	55,38	60,00	58,46	63,08	67,69	57,69	20,77	63,08	83,85	73,08
PING2	49,57	50,43	52,17	53,91	62,61	58,26	21,74	56,52	66,09	66,96
PCAS	64,14	66,90	66,90	67,59	73,79	71,03	43,45	83,45	77,93	77,24
PEPAR	55,45	59,09	55,45	55,45	61,82	55,45	10,91	73,64	84,55	63,64

Finalmente, en la Tabla 3 se aprecia la distribución de desempeños en la prueba para los estudiantes indagados. La mayoría obtuvo un puntaje de 43,32% con un desempeño aceptable (63 estudiantes), aunque no deja ser relevante el alto número de estudiantes que obtuvo un desempeño limitado (56 estudiantes, con un 41,12%). Solo 4 estudiantes obtuvieron un desempeño deficiente, mientras que 10 obtuvieron un desempeño adecuado. No hubo desempeños destacados.

Tabla 3. Frecuencia de desempeños en evaluación de producción textual.

Variable	Valor	N	%
Desempeño			
	1 (Deficiente)	4	2,94%
	2 (Limitado)	56	41,12%
	3 (Aceptable)	63	43,32%
	4 (Adecuado)	10	7,35%
	5 (Destacado)	0	0
	NA	3	2,21%

Relación de algunas variables con el desempeño obtenido en la escritura de un ensayo con contraargumentos

En el estudio realizado se encuestó y se recabó información de otras variables presentes en la muestra que, de igual manera, pueden ser analizadas aplicando métodos de la estadística inferencial, para describir si existen influencias en la producción textual.

A partir de los resultados obtenidos en la Tabla 4, es posible determinar que la única diferencia significativa se obtuvo para las variables tipo de colegio y carrera con un valor p (Kruskal-Wallis)= 0,000***. Para las otras tres variables analizadas, se observa que aun cuando hay diferencia entre los grupos, esta diferencia no es significativa. Esto implica, que en esos casos no se puede afirmar que los datos se diferencien en la población, o que provengan de poblaciones diferentes. Ni el sexo, ni la dependencia del colegio, ni la comuna de origen constituyen factores explicativos de las diferencias encontradas en el puntaje obtenido en la prueba de producción del ensayo.

Tabla 4. Influencia de sexo, carrera, dependencia del colegio, tipo de colegio y comuna de origen en el puntaje de la evaluación de producción textual.

Variable Independiente	Valor	Puntaje (M)	D.E.	p (Kruskal-Wallis)
SEXO	Hombre	31,482	8,572	0,780
	Mujer	31,298	6,617	
CARRERA	PGB	34,083	4,772	0,000***
	PGBE	25,833	4,196	
	PEPAR	28,773	4,628	
	PING1	31,360	4,672	
	PING2	28,136	10,557	
	PCAS	35,857	6,234	
	Dependencia Colegio	MUNICIPAL	31,697	5,247
	SUBVENCIONADO	31,000	7,552	
	PRIVADO	29,000	N/V (a)	
Tipo de Colegio	CIENTÍFICO HUMANISTA	30,720	6,351	0,0278*
	TÉCNICO-PROFESIONAL	33,255	6,163	
Comuna de Origen	Chillán	33,571	4,237	0,316
	Otra Comuna	31,288	7,149	
*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,0001$; (a): PRIVADO contiene un solo individuo. N/V=No válido.				

Lo que sí constituyen factores significativos de diferencia son, en cambio, la carrera y el tipo de colegio. En ambos casos, la prueba estadística indicó diferencias significativas. Considerando este último factor, el promedio más alto lo obtuvieron los egresados de Colegios Técnicos-Profesionales, superando en 3 puntos a los colegios Científico-Humanistas. Esta diferencia es significativa con un valor p (Kruskal-Wallis)=0,0278*. Por otro lado, al distinguir por carreras, se observa que los puntajes más altos se obtienen en Pedagogía Media en Castellano y Pedagogía en Educación General Básica, siguiendo el siguiente orden:

PCAS>PGB>PING1>PEPAR>PING2>PGBE.

Ahora bien, es probable que solo algunas de estas diferencias sean significativas. Para identificar cuáles de ellas lo son, se requiere un análisis Post-Hoc. Tomando en cuenta la posibilidad de robustez de la prueba ANNOVA frente a la condición de normalidad, o asumiendo su distribución normal en la población, se utiliza un análisis Post-Hoc de TukeyHD para identificar los pares significativos.

Tabla 5. Diferencias significativas de puntaje según carrera.

Niveles en contraste	Diferencia	<i>p</i>
PCAS-PEPAR	7,084	0,002**
PCAS-PGBE	10,024	0,000***
PCAS-PING2	7,721	0,001**
PGB-PEPAR	5,311	0,057+
PGB-PGBE	8,250	0,004**
PGB-PING2	5,947	0,022*

+: $p < 0,1$; *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,0001$

Al revisar la Tabla 5 se aprecia que las diferencias significativas surgen de la diferenciación de los puntajes más altos respecto a los puntajes más bajos. Son significativas así las diferencias de PCAS y PGB respecto a los puntajes más bajos, obtenidos por las carreras PEPAR, PGBE y PING2. La carrera PING1, en cambio, no presenta diferencias significativas.

CONCLUSIONES

La competencia comunicativa escrita en un proceso complejo que involucra una serie de operaciones de carácter cognitivo, lingüístico, pragmático y contextual. Los sujetos se ven enfrentados a la tarea de escribir lo que involucra el conocimiento acerca del tema y de los receptores, como también tener en cuenta el propósito comunicativo, el género discursivo que se produce, el contexto, así como el empleo de las convenciones de la lengua, la generación de coherencia y sentido al texto, estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, en suma, cómo producir un discurso que satisfaga las expectativas de los participantes de la situación comunicativa.

En este contexto teórico, se ha desarrollado la presente investigación que tuvo como propósito evaluar el dominio de la producción escrita de un ensayo con contraargumentos de estudiantes de cinco carreras pedagógicas de la Universidad del Bío-Bío. Los resultados muestran que los estudiantes obtienen un promedio de 60,13% de logro, lo que corresponde a un desempeño aceptable. Es decir, los estudiantes son capaces de producir un texto argumentativo donde la tesis está expresada, pero con un menor empleo de variados argumentos. Se evidencia el esfuerzo por expresarse con claridad, no obstante, hay momentos en que el discurso desarrollado carece de fluidez, con redundancia de ideas y uso de los mismos conectores en gran parte del escrito. Por cierto, una debilidad patente es la dificultad por construir un contraargumento, no logrando ser eficaz con el cumplimiento del propósito comunicativo.

Por otra parte, en esta investigación se analizó la influencia de algunas variables en la producción del texto ensayístico, donde se destaca que el logro alcanzado se relaciona significativamente con la pertenencia a una carrera y a un tipo de establecimiento educacional. Por ejemplo, los estudiantes provenientes de colegios de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) superan en 3 puntos a los colegios Científico-Humanista (EMCH) con un valor p (Kruskal-Wallis)=0,0278*. Dato que incentiva a que se inicie una investigación sobre cuál es el desempeño de la comunicación escrita de los estudiantes de la enseñanza media de estas dos modalidades. En cambio, no se observaron diferencias significativas al considerar sexo, dependencia del colegio y lugar de origen.

Estos resultados constituyen una certera evidencia de la preocupación que deben tener las instituciones formadoras de pedagogos, por diagnosticar y proponer planes de fortalecimiento continuo, sobre todo, de la competencia comunicativa escrita, una de las habilidades fundamentales que deben ser empleadas no solo para la formación universitaria, sino también para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula por los futuros docentes. Este desafío se releva significativamente cuando desde el Ministerio de Educación y a partir del año 2008 se viene evaluando la capacidad de producir textos mediante un ensayo a través de la Prueba INICIA, sistema que fue implementado con la finalidad de que se convirtiera en una Prueba de Habilitación Docente, cuya rendición fuera obligatoria por parte de los egresados de pedagogía para titularse y ejercer en los establecimientos educacionales.

Recientemente, y en el actual escenario del debate público y político sobre el fortalecimiento de la educación pública chilena, el Congreso Nacional aprobó el Proyecto de Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Chile. Congreso Nacional, 2016) donde anuncia, entre otras importantes medidas, el rol que las instituciones formadoras de profesores deberán asumir. Una de ellas es la realización de pruebas diagnósticas que deberán ser aplicadas al inicio y un año antes del egreso, considerando estándares pedagógicos y disciplinares de la formación inicial docente como referentes. Sin duda, que este antecedente constituye un reto oportuno para seguir trabajando en torno al estudio y fortalecimiento de las competencias comunicativas, concretamente, de la escritura.

En este sentido, los aportes científicos y didácticos de la alfabetización académica (Castelló, 2014), la enseñanza basada en el género discursivo (Castro, et al., 2010; Parodi, 2008; Navarro, 2019), los enfoques escribir para aprender (Pardo & Castelló, 2016), entre otras perspectivas, sumado a los estudios acerca de la educación por

competencias, de la psicolingüística y del discurso, conforman un marco teórico-referencial pertinente para generar proyectos de intervención pedagógica tendientes al fortalecimiento del proceso continuo de escribir en la universidad y también en el aula escolar.

Por último, es necesario proyectar nuevas iniciativas tendientes a proseguir con la investigación en la comunicación escrita como, por ejemplo, ampliar la evaluación a otras carreras pedagógicas que no fueron consideradas esta vez como las del área de ciencias naturales y sociales y deportivas. Asimismo, realizar estudios experimentales para comprobar el impacto de la ejecución de intervenciones para el mejoramiento de lo escrito. A su vez, emprender indagaciones sobre el dominio de las otras competencias comunicativas claves también en la formación universitaria como la lectura y la oralidad, esta última, verdaderamente relegada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503.
- Castro, M., Hernández, L., & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En, G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 40-70). Planeta.
- Chile. Congreso Nacional. (2016). Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial n° 41.421. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>
- Chile. Ministerio de Educación. (2008). Presentación de resultados Evaluación Diagnóstica Inicia 2008. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/file/resultados%20inicia/inicia2008.pdf>.
- Chile. Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. LOM.
- Errázuriz, M. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242.
- Errázuriz, M. Constanza, Lucía Arriagada, Maritza Contreras & Carla López. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el Campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 150(37), 76-90.
- Flotts, P. & Manzi, J. (2012). Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios La experiencia UC. http://www.mideuc.cl/presentaciones_colmee/Paulina_Flotts_Examen_Com_Escrita.pdf.
- Fox, J. (2005). The R Commander: A Basic Statistics Graphical User Interface to R. *Journal of Statistical Software*, 14(9), 1-42.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. _
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kellog, R. & Whiteford, A. (2012). The development of writing expertise. En, E. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (eds.). *Writing: A mosaic of new perspectives*. (pp. 109-124). Psychology Press.
- Martínez, J., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M. & Gutiérrez, C. (2016). Acercamiento a las concepciones sobre la escritura y el aprendizaje: patrones de creencias de los universitarios y la calidad de su redacción académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 14(38), 107-130.
- Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2), 1-32.
- Pardo, M., & Castelló, M. (2016). Enseñar a escribir para aprender en la universidad: una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 574-589.
- Parodi, G. (ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Preiss, D., Castillo, J., Flotts, P., & San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193-203.