

# 11

## Transformados por la Escritura: Concepciones de Estudiantes Universitarios a través del Currículum y de las Etapas Formativas

Federico Navarro  
UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS, CHILE

Fernanda Uribe Gajardo  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Soledad Montes  
LANCASTER UNIVERSITY, UK

Pablo Lovera Falcón, Bárbara Mora Aguirre, y  
Enrique Sologuren Insúa  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Martín Álvarez y Claudia Castro Acuña  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Sebastián Vargas Pérez  
UNIVERSIDAD DE CHILE

Resumen / Abstract / Resumo

La escritura favorece el aprendizaje, desempeño y retención universitarias, pero se conoce poco sobre las perspectivas de estudiantes-escritores en distintas disciplinas y etapas formativas. Esta investigación analiza cualitativa y cuantitativamente los desafíos y los espacios y formas de enseñanza y aprendizaje de la escritura reportados por 360 estudiantes ingresantes y graduados de 6 áreas disciplinares de una universidad chilena estatal y metropolitana. Los resultados demuestran un proceso de enculturación disciplinar: los ingresantes anticipan desafíos de escritura de géneros escolares, pero los graduados reportan dificultades frente a géneros avanzados de investigación (artí-

culos, tesis), sobre todo en Ciencias de la Salud e Ingenierías. Tanto ingresantes como graduados presentan útiles concepciones transaccionales y epistémicas de la escritura, pero los graduados reportan experiencias formativas solitarias y por ensayo y error. Considerar estas concepciones y experiencias puede orientar el diseño de iniciativas de enseñanza de la escritura con foco en los estudiantes-escritores.

Writing fosters university learning, achievement, and retention, but little is known about student-writers' perspectives in different disciplines and educational stages. This study aims to qualitatively and quantitatively analyze the challenges and the spaces and forms of teaching and learning writing reported by 360 freshmen and graduate students from 6 disciplinary areas of a Chilean public and metropolitan university. The results show a process of disciplinary enculturation: freshmen anticipate challenges in writing school genres but graduates report difficulties with advanced research genres (articles, dissertations), especially in Health Sciences and Engineering. Both freshmen and graduates show useful transactional and epistemic conceptions of writing but graduates report solitary and trial-and-error formative experiences. Taking these conceptions and experiences into account can guide the design of writing instruction initiatives focused on student-writers.

A escrita favorece a aprendizagem, desempenho e retenção universitárias, mas se conhece pouco sobre as perspectivas de estudantes-escritores em diferentes disciplinas e etapas formativas. Esta pesquisa analisa qualitativa e quantitativamente os desafios e os espaços e formas de ensino e aprendizagem da escrita informados por 360 estudantes ingressantes e graduados de 6 áreas disciplinares de uma universidade chilena estatal e metropolitana. Os resultados demonstram um processo de enculturação disciplinar: os ingressantes antecipam desafios de escrita de gêneros escolarizantes, mas os graduados relatam dificuldades perante os gêneros avançados de pesquisa (artigos, teses), sobretudo em Ciências da Saúde e Engenharias. Tanto ingressantes quanto graduados apresentam úteis concepções transacionais e epistêmicas da escrita, mas os graduados relatam experiências formativas solitárias e por tentativa e erro. Considerar estas concepções e experiências pode orientar o desenho de iniciativas de ensino da escrita com foco nos estudantes-escritores.

En las últimas dos décadas se han incrementado en Latinoamérica los dispositivos de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en educación su-

terior (Molina Natera, 2015), fenómeno que se desarrolla en el marco de procesos más amplios como la expansión de la matrícula (Chiroleu & Marquina, 2017), la creación de mecanismos estatales de acreditación (Lemaitre, 2015) y el desarrollo de dispositivos de apoyo al aprendizaje y acompañamiento estudiantiles con foco en equidad e inclusión (Santelices et al., 2018), así como el desarrollo del campo interdisciplinario de los estudios de la escritura (Navarro et al., 2016). En este panorama, se reconoce el valor de la escritura como una herramienta que favorece el desempeño académico y la retención (Garrett et al., 2017). Esto se debe a que ingresar, permanecer y egresar en la educación superior supone participar de disciplinas académicas que constituyen áreas de conocimiento situadas en tradiciones intelectuales con una historia previa de áreas de discusión, prácticas de recolección y análisis de datos y, en particular, formas propias de comunicar (Tusting & Barton, 2016), con variaciones según la etapa formativa, el grado de experticia y el rol de cada estudiante (Swales, 2004). Sin embargo, las expectativas y prácticas de las comunidades disciplinares no siempre son explícitas ni se integran al currículum, sino que suelen constituir un “rito del misterio” que puede dejar afuera a estudiantes tradicionalmente ajenos a este ámbito (Lillis, 2001).

En los últimos años se han incrementado las investigaciones que buscan entender mejor las perspectivas de los estudiantes en tanto escritores en roles válidos en educación superior (Ávila Reyes et al., 2020): sus experiencias y expectativas sobre escribir en la universidad; las transformaciones que experimentan mediante la participación en prácticas nuevas; su reconocimiento de apoyos y obstáculos pedagógicos e institucionales; las formas de escritura, de enseñanza y de evaluación que reconocen, rechazan o prefieren; la negociación de sus identidades, discursos y conocimientos respecto de las comunidades educativas y disciplinares en las que se insertan; y las tensiones vinculadas a clase social, etnia, identidades de género, capitales culturales, sociolectos o localización geográfica que vivencian. El foco investigativo en las y los escritores permite comprender la escritura en educación superior no como producto neutral a asimilar y reproducir, sino como fenómeno situado y experiencial que adquiere significados a partir de la interacción entre subjetividades y contextos específicos (Zavala, 2019).

Las concepciones de la escritura, abordadas desde diferentes marcos teóricos como la metacognición, la fenomenografía o el aprendizaje situado (Villalón & Mateos, 2009) permiten profundizar en esta línea de investigación. Abordadas de forma situada, con atención por elementos contextuales, las concepciones respecto de la escritura y su aprendizaje pueden variar y adaptarse en diferentes estadios, como etapas particulares en el currículum universitario, pero también en prácticas concretas de escritura o géneros discursivos

determinados. Su importancia radica en que median los procesos cognitivos y de aprendizaje, las actitudes y autopercepciones, y las prácticas discursivas y sociales, por lo que tienen un impacto directo en los desempeños letrados y académicos (Trigwell & Ashwin, 2006).

La presente investigación tiene como propósito ofrecer un panorama de las experiencias y concepciones sobre la escritura y su enseñanza en estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas. En lugar de delimitar un grupo disciplinar o una instancia de formación particulares, como es frecuente en la bibliografía especializada, se intenta identificar permanencias y contrastes entre estudiantes que pertenecen a ámbitos diversos y que participan en niveles formativos distintos dentro de una misma institución de educación superior. A partir de respuestas abiertas a un cuestionario, se realizó un análisis cualitativo de contenidos mediante categorías emergentes en cuatro dimensiones de interés (géneros discursivos, dimensiones textuales, espacios y formas de enseñanza), con asistencia de software NVivo 11 Pro y control de integridad, y se cuantificaron las ocurrencias para su contraste y análisis estadístico descriptivo. Con ello, se buscó dar cuenta de los contrastes y transformaciones en las concepciones y experiencias sobre y con la escritura asociados a los roles que los estudiantes ocupan a lo largo de su recorrido académico en una comunidad educativa, con foco en dos momentos clave: al inicio y en la conclusión de sus estudios superiores.

## Escribir a través del Currículum: Una Perspectiva Latinoamericana

La escritura es una habilidad central a lo largo de la carrera universitaria. Así, desde la propuesta pedagógica de escribir a través del currículum se ha enfatizado en la relevancia de la escritura como un eje clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las distintas etapas y áreas curriculares (Russell, 2002; Thaiss & Porter, 2010). Lo anterior es concordante con el rol atribuido a la escritura como herramienta epistémica, capaz de transformar el conocimiento (Craig, 2013; Miras, 2000) y que, por lo tanto, supone un aporte para el aprendizaje en las disciplinas. Una perspectiva de escritura a través del currículum enfatiza la responsabilidad institucional de acompañar curricularmente a los estudiantes en el proceso de hacerse partícipes de culturas discursivas y disciplinares a través de sus formas específicas de comunicar y de construir conocimiento.

Este reconocimiento de la escritura como una práctica transversal a diferentes etapas y ámbitos curriculares supone un foco en las trayectorias de aprendizaje de la escritura a lo largo de la vida (Bazerman et al., 2018) y en el rol de la escritura en los procesos de enculturación en los contextos disciplinares y

profesionales (Prior & Bilbro, 2012). La formación de escritores expertos es un proceso en permanente desarrollo y, por tanto, no se aprende desde una “hoja en blanco”, sino sobre la base de expectativas y experiencias previas en la trayectoria biográfica, identitaria y de formación de los sujetos (Bourgeois, 2009).

En un contexto en que la población universitaria es cada vez más diversa, con trayectorias de escritura y formación distribuidas inequitativamente en la sociedad, la perspectiva de escribir a través del currículum puede adquirir nuevos matices: si se escribe a lo largo de diferentes etapas de la carrera, desarrollar la escritura en la universidad supone reconocer la diversidad de oportunidades y de prácticas en las trayectorias previas de las y los estudiantes. En efecto, la lectura y la escritura constituyen prácticas que están determinadas por el contexto social e histórico y por las relaciones de poder construidas en esos contextos (Barton & Hamilton, 2000). De acuerdo con esta perspectiva, no habría una manera “correcta” de escribir, sino más bien una diversidad de literacidades más o menos legitimadas en ciertos contextos o grupos sociales. Se ha reconocido que la idea de que los estudiantes universitarios aprenden las prácticas de escritura académica a través de la sola exposición a ellas supone un estudiante tradicional (Curry, 2003), que puede activar sus propias experiencias familiares y académicas para enfrentarse a la cultura y convenciones de la universidad (Gee, 2015), muchas veces a través del currículum oculto (Schleppegrell, 2004) y sin enseñanza explícita ni, mucho menos, crítica (Lillis, 2001).

La diversidad étnica, socioeconómica, etaria, cultural y lingüística de los perfiles actuales en educación superior pone en crisis esta expectativa hegemónica sobre los estudiantes. Latinoamérica es una región donde esta tensión es central: ha atravesado cuatro décadas de expansión inédita del sistema universitario; apuesta por la educación y la investigación pública como sinónimos de prestigio y calidad; ofrece —en muchos casos— gratuidad o apoyos fiscales a los estudiantes; pero al mismo tiempo es una de las regiones más desiguales del mundo y conserva un vínculo estrecho entre el origen socioeconómico del estudiante y sus posibilidades de graduación (Chiroleu & Marquina, 2017). En el contexto segregado e inequitativo de Latinoamérica, no puede obviarse que existen trayectorias previas que son más valoradas por la academia que otras. Se trata de escrituras propias de los grupos dominantes que gozan de mayor prestigio social, pero que con frecuencia son presentadas como descontextualizadas y desideologizadas, es decir, se comprenden desde un modelo autónomo de la escritura (Street, 1984) como naturales y correctas en sí mismas (Zavala, 2019). Así, desde una perspectiva de escritura a través del currículum que dé espacio a la agencia y subjetividad de las y los estudiantes para que las prácticas educativas sean realmente liberadoras (Freire, 1970), deberían ser reconocidos y valorados los recorridos diversos de los que provienen los estudiantes y los aportes que

hacen a las instituciones (Eodice et al., 2016; Guerra, 2015). En ese sentido, es fundamental que las investigaciones y las iniciativas de enseñanza reconozcan y visibilicen las propias voces de los estudiantes, indaguen en los desafíos que identifican y las experiencias con la escritura que les resultan significativas, y se hagan cargo de las expectativas que expresan.

## Concepciones Situadas de Escritura: A través del Currículum y de las Etapas Formativas

Son diversos los enfoques y los términos técnicos que se han elaborado para abordar las creencias, representaciones y concepciones de los sujetos, en marcos teóricos provenientes de la metacognición, la fenomenografía o el aprendizaje situado (Villalón & Mateos, 2009). Desde la fenomenografía, en particular, se privilegia a los sujetos como agentes de construcción y significación de su propia experiencia. Las investigaciones han abordado especialmente las concepciones en torno al aprendizaje (Ellis & Calvo, 2006; Marton & Säljö, 2005), por ejemplo respecto de las maneras en que las personas conciben los objetos y procesos involucrados en el aprender (Benson & Lor, 1999). Estas concepciones sobre el aprendizaje presentan variaciones dependientes del contexto (Eley, 1992; Laurillard, 2005). Para Trigwell y Ashwin (2006), las concepciones situadas emergen en contextos o situaciones particulares y se vinculan estrechamente a la experiencia de los sujetos.

Existe un rico campo de investigaciones en torno a las concepciones sobre la escritura, entendidas como conjunto de valoraciones, supuestos y conocimientos sobre el proceso de escribir (Difabio de Anglat, 2013). Ellis y otros (2007) identifican una escala cohesiva y otra fragmentada respecto de la escritura en estudiantes universitarios: la primera refiere a una concepción centrada en aspectos de contenido y a la comprensión profunda, mientras que la segunda se centra en aspectos de superficie o formales de escritura. Lavelle y Zuercher (2001) distinguen estudiantes universitarios con aproximaciones profundas y de superficie sobre la escritura; el primer grupo concibe la escritura como un proceso recursivo, complejo y orientado hacia la audiencia, mientras que el segundo entiende la escritura como un proceso de uso pasivo de información y se centra en aspectos locales de la escritura.

Se ha observado que las concepciones con las que operan los estudiantes universitarios inciden en sus prácticas escritas. Martínez Fernández y otros (2016) encuentran un patrón entre el involucramiento y motivación positiva hacia la escritura, las concepciones profundas respecto del aprendizaje y el desempeño en tareas de escritura de estudiantes universitarios. White y Bruning (2005) determinan que estudiantes universitarios con concepciones

transaccionales de la escritura (centradas en la escritura como proceso constructivo) desarrollan mejores escritos que aquellos con concepciones transmisivas (escritura como transmisión de información). De manera similar, Sanders-Reio y otros (2014) hallan que los estudiantes con mayor conciencia de la audiencia presentan mejores resultados en sus composiciones escritas que aquellos que centran su atención en la mera transmisión de información. También Aguilar et al. (2016) concluyen que los estudiantes universitarios con concepciones transaccionales muestran un mejor desempeño escrito.

Menos frecuentes son las investigaciones en torno a las concepciones de la escritura que observan variaciones en diferentes disciplinas y etapas curriculares en educación superior. Además, son poco usuales las investigaciones que combinan análisis cualitativo con análisis estadístico de patrones cuantitativos. En la presente investigación, se buscó comparar las concepciones sobre escritura y su aprendizaje en estudiantes ingresantes, que aún no han cursado en la universidad y que se basan en experiencias en niveles educativos previos, con las concepciones de estudiantes egresados, que han culminado recientemente su trayectoria formativa y basan sus concepciones en la experiencia universitaria. Los contrastes entre una cohorte y otra pueden poner en evidencia cómo los procesos de enculturación en educación superior transforman las concepciones situadas de los estudiantes. A su vez, se contrastaron las concepciones a través de seis áreas disciplinares con el fin de comprender mejor la dependencia cultural y disciplinar de las concepciones estudiantiles.

## Metodología

### Participantes

Los participantes del estudio son estudiantes de una universidad estatal, metropolitana, centenaria y altamente selectiva de Chile de dos niveles curriculares diferenciados: ingreso (inscritos que aún no han comenzado sus estudios) y egreso (graduados recientes). Los estudiantes de las dos cohortes recibieron la invitación a responder un cuestionario; el primer grupo correspondió a la cohorte de estudiantes ingresantes a la universidad en 2017 ( $n = 6309$ ), de quienes un 81% respondió al instrumento ( $n = 5083$ ) entre el 12/1/17 y el 9/3/17, mientras que el segundo grupo correspondió a estudiantes graduados del año 2015 ( $n = 2881$ ) de quienes se obtuvo una tasa de respuesta del 42% ( $n = 1215$ ) entre el 14/6/17 y el 20/7/17. Se seleccionó de manera aleatoria a 180 estudiantes ingresantes y 180 estudiantes graduados pertenecientes proporcionalmente a seis áreas disciplinares con formas de escritura y marcos institucionales, epistemológicos y culturales diversos (Ciencias de la Salud, Ingenierías, Ar-

tes, Pedagogías en Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales) para analizar cualitativamente sus respuestas abiertas al cuestionario ( $n = 720$ ). En los fragmentos brindados como ejemplo más abajo, se aclara la carrera y el código asignado al estudiante.

## Instrumento

Se desarrolló un cuestionario autoaplicado en línea compuesto de 16 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas (Navarro & Mora-Aguirre, 2019). Estas últimas buscan levantar concepciones sobre las dificultades para elaborar clases tipificadas y situadas de textos y sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad, según se detalla a continuación:

1. Para ti, ¿cuáles son los textos más difíciles de escribir en la universidad? ¿Por qué?
2. Según tu perspectiva, ¿cómo se enseña y se aprende a escribir en la universidad?

Antes de su aplicación, el cuestionario fue revisado por cuatro pares expertos en escritura académica y por metodólogos del Departamento de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad en la que se realiza el estudio.

## Procedimientos de Análisis de Datos

Las 720 respuestas a las preguntas abiertas se codificaron cualitativamente (Saldaña, 2016) a partir de un análisis de contenido (Krippendorff, 2004) utilizando el software QSR NVivo 11 Pro. Se siguieron procedimientos para el control de integridad metodológica (Levitt, 2019): calibración, confiabilidad interanalistas (Kappa de Cohen = 0.898) y auditoría. Para el análisis cualitativo, se utilizaron cuatro dimensiones definidas a priori, con subcategorías emergentes en el análisis: 1) géneros discursivos; 2) dimensiones de escritura; 3) espacios de enseñanza y aprendizaje; y 4) formas de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 11.1 en Anexo). Estas dimensiones, intencionadas en las preguntas del cuestionario, buscan recoger evidencias sobre las clases tipificadas de textos que representan un mayor desafío para los estudiantes-escritores en formación según sus expectativas y experiencias, junto con las dimensiones textuales que consideran clave. A su vez, buscan determinar expectativas y experiencias vinculadas con el aprendizaje de la escritura en contextos de educación superior.

Finalizada la codificación, se calculó la frecuencia de aparición de los diferentes códigos. Adicionalmente, se utilizó la prueba de chi-cuadrado para identificar asociaciones estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.



En este estudio, se presenta el análisis comparativo global de los hallazgos, que fueron reportados parcialmente respecto de la etapa de inicio en Navarro et al. (2019) y de la etapa de egreso en Navarro y Montes (en prensa).

## Resultados y Discusión

### ¿Cuáles son los Textos más Difíciles de Escribir en la Universidad?

Los estudiantes ingresantes anticipan que el *ensayo* será el género discursivo más difícil de escribir (41.7% de las menciones), pero este consenso se reduce marcadamente en la perspectiva de los graduados (19.1%), como se aprecia en el gráfico 11.1. Esta expectativa sobre la predominancia del ensayo, luego modificada tras la enculturación universitaria en las disciplinas, puede estar motivada por la presencia del género en educación media; de la misma manera, los ingresantes mencionan con frecuencia categorías típicas de aulas escolares como “textos argumentativos”, las cuales no aparecen entre los graduados. En sentido inverso, se incrementa la percepción de dificultad asociada a tesis y trabajos de investigación. Las tesis y memorias, típicos géneros de egreso en educación superior, pasan de 11.3% de menciones en ingresantes a 21.9% en graduados. Por su parte, los trabajos de investigación (también denominados *papers*, artículos científicos, artículos de investigación o textos científicos) pasan de 11.3% en ingresantes a 18% en graduados. Estos contrastes entre ingreso y egreso son estadísticamente significativos ( $X^2 (df = 5) = 38.4, p < 0.0000001$ ). Los hallazgos muestran que los graduados consideran que las clases de textos orientadas a la producción de investigación científica son desafiantes, y brindan evidencias para el desarrollo de programas de escritura en las disciplinas y en cursos avanzados de la formación universitaria.

También se incrementa, aunque en menor medida y sin alcanzar significancia estadística, la concepción del *informe* como género desafiante: del 15.2% en ingreso al 19.4% en egreso. Lo anterior puede tal vez explicarse por la existencia de informes asociados a la aplicación de conocimientos o a las prácticas profesionales en las etapas terminales de algunas carreras.

Otro aspecto que permanece relativamente estable a lo largo de las etapas curriculares son las menciones a géneros diversos categorizados como “otros” (alrededor del 20% en ambas cohortes). Esto puede ser un resultado de la amplia variabilidad de géneros de formación (Navarro, 2014) en el nivel universitario a lo largo de toda la carrera, tanto en el ingreso como en el egreso. Sin embargo, también puede estar evidenciando la generalización de tareas escolarizantes y poco específicas, y la falta de formación

en un metalenguaje específico de las clases de escritos de cada ámbito. De hecho, la mención de un género escolar como la *prueba*, aunque marginal en las encuestas, tiene mayor presencia entre graduados (2.1%) que en las proyecciones que hacen los ingresantes (0.4%), lo cual puede ser indicador de cierta centralidad de géneros escolarizantes aún en etapas avanzadas de la formación universitaria.

Más allá de los contrastes entre ambas cohortes, puede identificarse una continuidad en los géneros discursivos percibidos como más desafiantes (ensayos, informes, tesis, trabajos de investigación), que se llevan el 80% de las menciones. Este hallazgo muestra estudiantes ingresantes con expectativas en cierta medida informadas respecto de la experiencia que tendrán en educación superior, más allá del excesivo peso que dan en sus trayectorias al ensayo, y un proceso de enculturación en educación superior que distribuye de forma más balanceada la percepción de dificultad en esos cuatro géneros discursivos. Al mismo tiempo, refuerza con evidencias la necesidad de apoyo a la escritura en el nivel universitario de forma permanente y específica para distintos momentos del currículum académico.

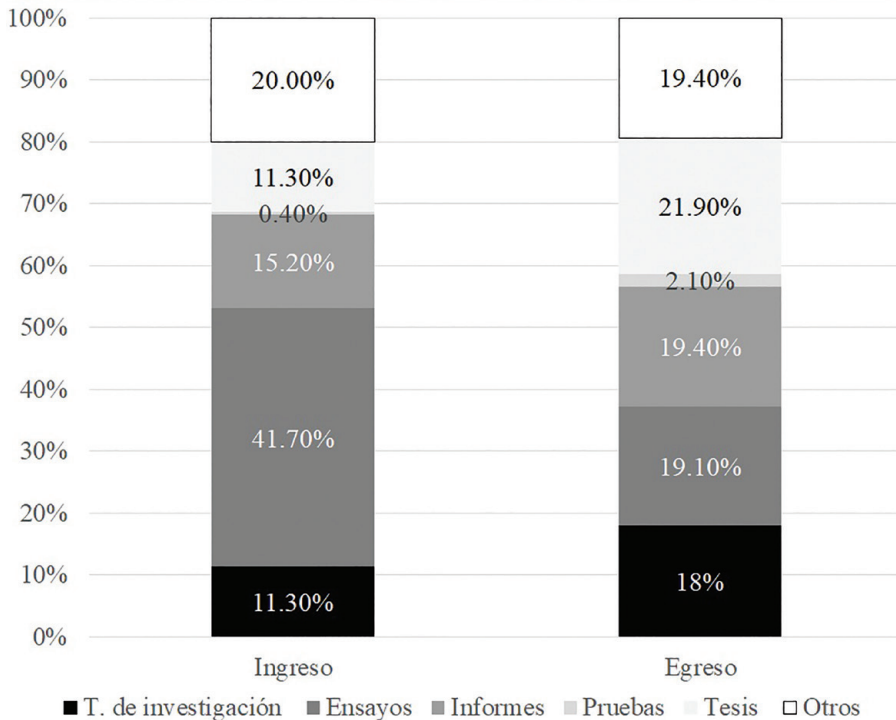


Gráfico 11.1. Géneros discursivos desafiantes según estudiantes ingresantes y graduados

El análisis por áreas disciplinares muestra que el choque entre expectativas y experiencias durante el proceso de enculturación en educación superior no es homogéneo (ver detalles en Tabla 11.1 en Anexo). En Ciencias de la Salud, los ensayos engloban más de la mitad de las menciones de ingresantes (52.5%) y son marginales las referencias a trabajos de investigación (12.5%) y tesis (5%), pero estos últimos géneros triplican las menciones entre egresados (32.7% y 18.4%, respectivamente). Estos contrastes entre ingreso y egreso son estadísticamente significativos ( $X^2 (df = 4) = 16.2, p < 0.01$ ).

De manera similar, en Ingenierías se desploman las menciones a ensayos: del 41.5% en ingresantes al 8.6% en graduados, al tiempo que estos refuerzan la identificación de informes (29.3%) y tesis (24.1%) cómo géneros desafiantes; los contrastes son estadísticamente significativos ( $X^2 (df = 4) = 17.5, p < 0.01$ ). En Artes, la reducción en las menciones a ensayos (33.3% a 12%) es simultánea con la triplicación de las menciones a informes (7.1% a 24%), si bien estos contrastes no alcanzan significancia estadística. Por su parte, en Pedagogías en Ciencias se incrementa con claridad la dificultad atribuida a trabajos de investigación (4.9% a 19.6%) y a tesis (9.8% a 21.4%); los contrastes son estadísticamente significativos ( $X^2 (df = 5) = 12.5, p < 0.05$ ).

Las expectativas de los ingresantes se acercan más a las de los graduados en Humanidades y, en menor medida, en Ciencias Sociales. El rol central del ensayo como género de gran dificultad en estas áreas puede deberse a que esta denominación opera como término paraguas para una gran variedad de manifestaciones discursivas, en general implícitas (Lea & Street, 1998). De esta forma, aprender a escribir un ensayo en una asignatura no necesariamente habilita la transferencia exitosa del conocimiento del género a otra.

Estos hallazgos por área pueden implicar que la escritura en la escuela está alineada con el área de Humanidades y Ciencias Sociales, pero que no anticipa los desafíos y la diversidad de géneros de otras áreas científicas. Así, los resultados deberían motivar un mayor énfasis en escritura en las disciplinas científicas en la educación media. Asimismo, la variación disciplinar en los géneros identificados como difíciles da cuenta de que los desafíos de escritura responden a dinámicas contextuales específicas y no son necesariamente generalizables.

## ¿Por Qué es Difícil Escribir Textos en la Universidad?

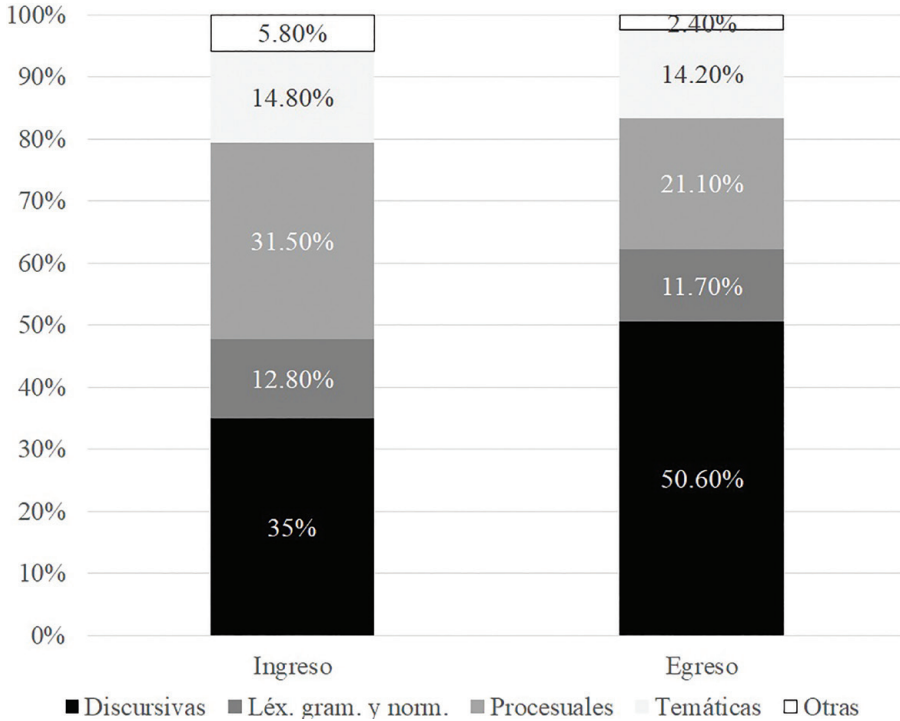
La identificación y clasificación de las razones específicas por las cuales ciertos géneros académicos resultan desafiantes arrojó que más de dos de cada tres menciones se refieren a elementos discursivos (vinculados a la progresión de las ideas en el texto, la estructura de los géneros, entre otros) y procesuales

(referidos al proceso de escritura como las etapas de acceso a la información científica, la planificación, la revisión, entre otros), como muestra el gráfico 11.2. Este énfasis contrasta con la importancia marginal que se les otorga a aspectos como el léxico, la gramática y la normativa (12.8% en ingresantes, 11.7% en graduados) y al conocimiento del tema sobre el que se escribe (14.8% en ingresantes, 14.2% en graduados). Estos hallazgos muestran que tanto ingresantes como graduados tienen una concepción de la escritura en la que aspectos como la organización de las ideas o la construcción de argumentos (elementos discursivos) o los procesos de revisión y planificación (dimensión procesual) son más desafiantes que el contenido mismo, lo cual puede reflejar una perspectiva transaccional de la escritura.

El mayor contraste entre ambas cohortes reviste interés: los aspectos discursivos, específicos de los rasgos de los textos, incrementan las referencias (35% en ingresantes, 50.6% en graduados), una tendencia especialmente marcada en Ciencias Sociales (11.8% y 48.9% respectivamente), al tiempo que se reducen las menciones de los aspectos procesuales (31.5% a 21.1%). Es decir, los estudiantes que han culminado sus estudios superiores destacan el desafío específicamente discursivo de la práctica de escritura académica. Estos contrastes entre ingreso y egreso son estadísticamente significativos ( $X^2$  ( $df = 4$ ) = 16.1,  $p < 0.01$ ).

Los graduados mencionan aspectos difíciles como la adecuación a la estructura (“había que obedecer una estructura rigurosa”, Ingenierías 100K5), la articulación entre neutralidad y posicionamiento propio (“fue complejo compatibilizar una estructura académica con una posibilidad ensayística”, Artes 687K5) y la gestión de la información levantada (“[la tesis] requería hacer una síntesis de una gran cantidad de información, en orden y comprensible”, Pedagogías 677K5). Llamativamente, los estudiantes ingresantes identifican desafíos similares: “la estructura que presentan los vuelve textos complejos” (Salud 2945); “me acompleja el unir los datos, el orden y las fuentes” (Artes 7485); “porque mi postura respecto al tema puede no coincidir con la postura de la Institución respectiva” (Humanidades 10605).

El incremento en esta identificación de la dificultad de aspectos discursivos luego del paso por la universidad puede deberse a la experiencia de escritura de géneros de elevada complejidad textual, como la tesis. A su vez, la reducción en las menciones de aspectos procesuales puede reflejar un cierto aprendizaje a través de la práctica que lleva a un paulatino dominio de elementos del proceso de escribir: búsqueda bibliográfica, identificación de problemas, planificación, colaboración con otros, revisión de textos, etc. Estos hallazgos promueven la enseñanza explícita de escritura, con nociones textuales y discursivas relevantes, en educación superior.

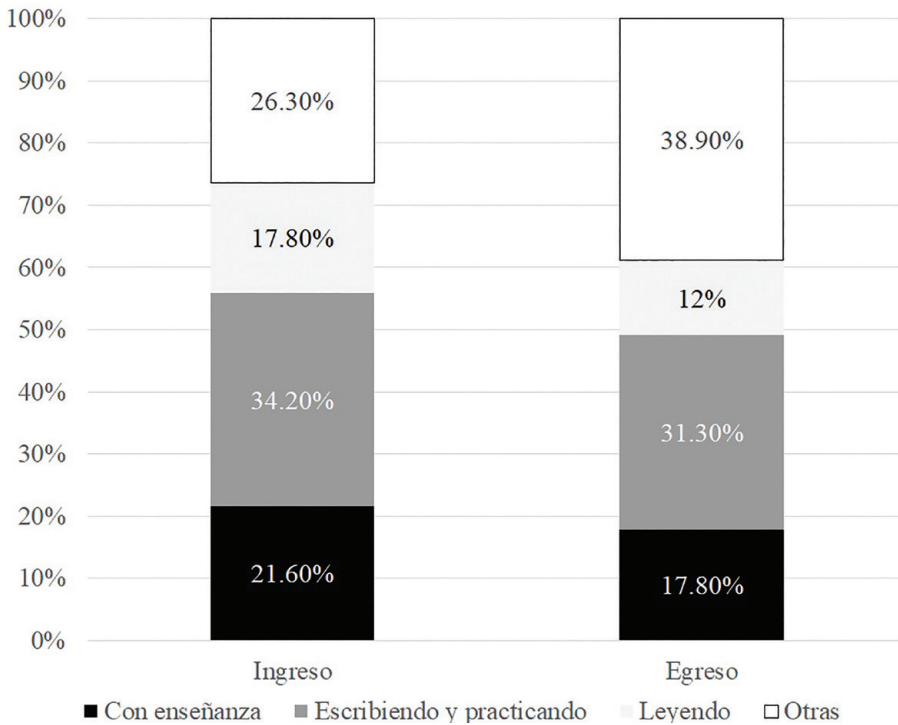


*Gráfico 11.2. Dimensiones textuales desafiantes según estudiantes ingresantes y graduados*

En términos generales, llama la atención la estabilidad en los aspectos más y menos mencionados entre ingresantes y graduados. Sin embargo, al analizar por áreas disciplinares, se verifican algunos contrastes que, sin llegar a ser estadísticamente significativos en este estudio, abonan la necesidad de iniciativas diferenciadas y situadas de escritura en las disciplinas. En graduados de Ciencias de la Salud e Ingenierías, aparece una marcada y coincidente identificación de aspectos discursivos como desafiantes (68.2% y 58.5%, respectivamente), lo cual invita a un mayor énfasis en la enseñanza explícita de la escritura en esas áreas. En contraste, los graduados de Artes (31.6%), Pedagogía en Ciencias (27.6%) y Humanidades (28%) están preocupados por las dificultades de aspectos del proceso de escribir. Estos hallazgos evidencian la necesidad de ofrecer mayores oportunidades de escritura y de formación para la elaboración de textos en esos ámbitos. Como tendencias particulares, los graduados de Artes mencionan con frecuencia la dificultad de aspectos más salientes del texto como el léxico, la gramática y la normativa (21.1%), mientras que graduados de Ingenierías se preocupan por los contenidos sobre los que deben escribir (20.8%).

### ¿Cómo y Dónde se Enseña y se Aprende a Escribir en la Universidad?

A lo largo de la carrera universitaria se observa que los estudiantes conciben la escritura como una habilidad que se aprende de manera solitaria y espontánea, con escaso acompañamiento institucional y sin enseñanza explícita. En efecto, el mero ejercicio de leer y escribir se reconoce como proceso central para el desarrollo de la escritura, tanto en ingresantes (34.2%) como en graduados (31.3%), por sobre la enseñanza directa. De hecho, los ingresantes anticipan más enseñanza directa (21.6%) que la que reconocen los graduados (17.8%), como se aprecia en el gráfico 11.3. Esta escasa presencia de la enseñanza directa puede deberse a que las experiencias en entornos educativos formales suelen mostrar escasas oportunidades para aprender escritura académica (cf. Rosli et al., 2015, para educación media; y Navarro et al., 2020, para curricularización de la escritura en educación superior).



*Gráfico 11.3. Formas de enseñanza y aprendizaje según estudiantes ingresantes y graduados*

Esta forma de aprendizaje va acompañada de una queja recurrente respecto del abandono en la formación universitaria en escritura académica. Para

los graduados, la escritura no está modelada por los docentes, sino que se desarrolla por ensayo y error: “creo que solamente ‘aprendí haciendo’” (Pedagogías 09196); “básicamente se aprende bajo prueba y error” (Ingenierías 31856). Estas perspectivas se repiten entre ingresantes: “por experiencia propia, en base a ensayo y error” (Salud 0526). Los testimonios de graduados se refieren a una falta de instancias de enseñanza y de materiales de apoyo y a una escasa preparación docente: “no había mucha preparación para ello” (Artes 18815); “esto no se aprende a lo largo de la carrera, pues los trabajos suelen ser acotados” (Artes 65065); “prácticamente no se enseña y uno aprende a partir de los errores” (Pedagogías 51626); “por lo menos yo, avancé sola, sin ayuda” (Humanidades 263385); “la retroalimentación es mala ya que se recibe una nota y a veces algunos comentarios de quien lo revisó. No es suficiente” (Ingenierías 91906); “hay poco material pedagógico y docente para la escritura académica” (Artes 69866). Así, se observa de manera persistente y con gran prevalencia en el egreso una queja clara y sistemática respecto de la ausencia de apoyo y retroalimentación para desarrollar la escritura a lo largo de la formación universitaria.

Al mismo tiempo, en el análisis cualitativo se recogen concepciones emergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de gran potencial pedagógico. Entre los ingresantes, se menciona modelamiento (“se enseña a través del ejemplo propuesto por docentes y documentos (*papers*, ensayos, libros, etc.)”, Salud 0246), deconstrucción de textos (“analizando textos de distinta índole y estilos literarios, señalando similitudes que justifiquen su validez como texto de estudio, y por otro lado, diferencias que si bien los separan, no los invalida”, Artes 4956), retroalimentación (“correcciones de textos escritos por uno”, Salud 0036), ayudantías (“con algún tipo de ayudantía”, Ingenierías 6546), motivación (“lo más importante es la inspiración y motivación, para que así haya un verdadero interés en escribir y expresar de manera clara las ideas”, Ingenierías 9426) y trabajo por pares o grupos (“compartiendo con las personas, ya que algunos tienen mejor nivel de escritura e incluso al hablar lo demuestran y ayuda a comparar y aprender”, Artes 6826). Los graduados también mencionan aprendizaje por pares y deconstrucción de textos, aunque con menor presencia de tutores y docentes, como se resume en este testimonio: “trabajando de manera tanto individual como colectiva, haciendo revisión de los diversos tipos estructuras de texto en conjunto a ejemplo y posteriormente al ejercicio propio de escribir; para luego evaluar y comparar con las demás personas que conforman el grupo” (Humanidades 84146).

Si bien estas experiencias atraviesan las diferentes áreas disciplinares, emergen tendencias propias de cada ámbito. La importancia atribuida a la enseñanza explícita se incrementa al comparar las perspectivas de ingresantes

y graduados de Humanidades (16.7% a 25.4%) y Ciencias Sociales (21.4% a 25.4%); además, de forma consistente, se reduce la importancia a la práctica entre cohortes de ambas áreas (33.3% a 27.1% en Humanidades; 37.5% a 25.4% en Ciencias Sociales). Estos contrastes alcanzan significancia estadística en Ciencias Sociales ( $X^2$  ( $df = 3$ ) = 12.6,  $p < 0.01$ ), pero no en Humanidades.

Por el contrario, la importancia atribuida a la enseñanza explícita se reduce entre ingresantes y graduados de Ciencias de la Salud (20% a 12.7%), Artes (23.3% a 12%), Ingenierías (22.8% a 17.5%) y Pedagogías en Ciencias (26.3% a 11%), si bien este último contraste es el único que alcanza una significancia estadística ( $X^2$  ( $df = 3$ ) = 16.185,  $p < 0.01$ ). Es posible que este ajuste en las concepciones se vincule al rol e impacto de la enseñanza de la escritura en cada espacio: los graduados de Ciencias de la Salud, Artes, Ingenierías y Pedagogías en Ciencias confían menos en la enseñanza y acompañamiento para elaborar sus textos académicos, tal vez debido a experiencias de aprendizaje especialmente solitarias y por ensayo y error. En consecuencia, en estas áreas parece más urgente reforzar la enseñanza de la escritura informada por la teoría.

La mención de espacios apropiados de enseñanza de la escritura es llamativamente baja (solo 88 menciones en 720 respuestas). Este hallazgo constituye una evidencia de la inexistencia o invisibilidad de acciones, cursos y dispositivos de enseñanza de la escritura en la institución investigada. Al mismo tiempo, y si bien hay que tomar los resultados con precaución por su baja frecuencia, se destaca que casi la mitad de las menciones de graduados (48.9%) se refiere a la necesidad de aprender escritura a lo largo de la carrera, una concepción de escritura a través del currículum que es mucho menor entre ingresantes (26.8%).

## Conclusiones

Esta investigación buscó contribuir a instalar una perspectiva respecto de la enseñanza de la escritura en educación superior que considere las experiencias, concepciones y tensiones que vivencian los estudiantes al momento de participar en las expectativas académicas de escritura. Sus concepciones respecto de la escritura de diversos géneros académicos y las formas de aprender a elaborarlos permiten iluminar las iniciativas y políticas de apoyo a la lectura y la escritura en educación superior con atención a las vivencias y creencias propias de los estudiantes.

Entre las limitaciones de este estudio, debe mencionarse que las denominaciones utilizadas por estudiantes para nombrar géneros discursivos que consideran difíciles en educación superior pueden estar refiriendo a clases tipificadas distintas, ya que se presentan variaciones en la configuración discursiva y el



sistema de actividad en el que se inserta, por ejemplo, una tesis o un ensayo en distintas disciplinas y propuestas docentes. Al mismo tiempo, una misma denominación general, como *informe*, puede usarse para referir a informes de distinto tipo: de laboratorio, de coyuntura, de lectura, entre otros. Además, los géneros de formación en educación superior establecen vínculos híbridos y complejos con géneros expertos, y en ese sentido lo que los estudiantes denominan *artículo de investigación* seguramente corresponda a una adaptación educativamente orientada de su correspondiente clase experta. A esto se suma que en las respuestas surgen numerosas categorías emergentes cuya codificación debería ser corroborada con un estudio más exhaustivo de los usos y rasgos de las clases de textos referidas. Por último, a pesar de la importante cantidad de informantes de distintas áreas y etapas formativas que incluyó el estudio, los hallazgos corresponden a una sola institución y deben considerarse con cautela.

A pesar de estas salvedades, resulta de interés el contraste entre la atribución de dificultad al género ensayo y a tipos textuales escolares como “textos argumentativos”, anticipado por los ingresantes a la educación superior posiblemente en base a sus expectativas y a sus experiencias en educación media, y la transformación luego del proceso de enculturación: los graduados pasan a preocuparse por géneros avanzados de investigación, como los artículos y tesis. Este contraste es aún mayor en Ciencias de la Salud e Ingenierías, lo cual podría estar indicando una escasa preparación escolar para la escritura en esos ámbitos. Estos hallazgos aportan orientaciones útiles sobre los géneros a priorizar en el diseño curricular de iniciativas de enseñanza de la escritura en educación media y superior. Además, dan indicios de que las necesidades de escritura varían en distintas etapas formativas y áreas disciplinares en educación formal.

Por otro lado, y a pesar de la relativa carencia de un metalenguaje específico, tanto los ingresantes como los graduados muestran una perspectiva más bien transaccional y epistémica de la escritura (Miras, 2000; White & Bruning, 2005): los estudiantes-escritores destacan la importancia de los aspectos discursivos y procesuales, por sobre los temáticos, léxico-gramaticales y normativos, en la elaboración de textos desafiantes. Este hallazgo constituye una oportunidad para la enseñanza y modelamiento de estos aspectos a lo largo de la formación universitaria. Las iniciativas de enseñanza de la escritura deberían aprovechar estas concepciones y focalizar en el trabajo con la organización de las ideas, planteamiento de argumentos, posicionamiento de opiniones (especialmente desafiantes para estudiantes de Ciencias de la Salud e Ingenierías) y, por otra parte, habilidades de autorregulación, como los procesos de planificación y organización de los tiempos para la escritura y la revisión (especialmente difíciles para estudiantes de Artes, Humanidades y Pedagogías en Ciencias).

Por último, los resultados muestran un preocupante panorama respecto de las acciones institucionales para enseñanza de la escritura en las distintas áreas. A pesar de coincidir en la necesidad de enseñar escritura a lo largo de las carreras y de identificar expectativas de gran potencial para aprender (modelamiento, deconstrucción, motivación, trabajo con pares), los graduados reportan concepciones basadas en experiencias de aprendizaje solitario, por ensayo y error, sin formación directa y por “osmosis”, es decir, por mera exposición a los académicos, a los estudiantes pares y a los textos de estudio (Curry, 2003). Esta perspectiva respecto de cómo se aprende a escribir en la universidad viene acompañada, especialmente en el egreso, por duras críticas sobre la falta de apoyos para desarrollar la escritura en los diferentes momentos del recorrido universitario. En suma, los hallazgos parecen indicar que la escritura a través del currículum es aún una cuenta pendiente en educación superior.

Esta falta de enseñanza explícita es especialmente problemática si se considera la diversidad de trayectorias previas de formación y de experiencias con la escritura. Cuando no hay enseñanza explícita ni dispositivos visibles de apoyo a la escritura es probable que tengan ventaja aquellos que han tenido accesos preferenciales a las formas de escritura que gozan de mayor prestigio en la academia. Así, una perspectiva de escritura a través del currículum que considere principios de equidad y justicia social debe considerar la diversidad de experiencias y de necesidades de las y los estudiantes que recorren el sistema educativo en todos sus niveles, ofreciendo no solo espacios de formación explícita y situada, sino también diversificando las prácticas de escritura que pueden ser válidas para participar de las culturas escritas en la universidad.

## Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FBo003, por el Proyecto FONDECYT N° 1191069 de ANID y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile.

## Referencias

- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. C., & Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Ar-*

- chivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J. V., Matsuda, P. K., Murphy, S., Wells Wowe, D., Schleppegrell, M. J., & Campbell Wilcox, K. (2018). *The lifespan development of writing*. National Council of Teachers of English.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7)
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-69). Presses Universitaires de France.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Craig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts: A writing-across-the-curriculum approach*. Routledge.
- Curry, M. J. (2003). Skills, access, and “Basic Writing”: A community college case study from the united states. *Studies in the Education of Adults*, 35(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661471>
- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12040>
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23(3), 231-254. <https://doi.org/10.1007/BF00145015>
- Ellis, R. A., & Calvo, R. A. (2006). discontinuities in university student experiences of learning through discussions. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00519.x>
- Ellis, R. A., Taylor, C. E., & Drury, H. (2007). Learning science through writing: Associations with prior conceptions of writing and perceptions of a writing program. *Higher Education Research & Development*, 26(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/07294360701494310>
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2016). *The meaningful writing project: Learning, teaching, and writing in higher education*. Utah State University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garrett, N., Bridgewater, M., & Feinstein, B. (2017). How student performance in first-year composition predicts retention and overall student success. In T. Rucker, D. Shepherd, H. Estrem, & B. Brunk-Chave (Eds.), *Retention, persistence, and writing programs* (pp. 93-113). Utah State University Press.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge. (Original work published 1990)
- Guerra, J. C. (2015). *Language, culture, identity and citizenship in college classrooms and communities*. Routledge.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage. (Original work published 1980)
- Laurillard, D. (2005). Styles and approaches in problem-solving. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 126-144). Scottish Academic Press. (Original work published 1984)
- Lavelle, E., & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education, 42*, 373-391. <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>
- Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lemaitre, M. J. (2015). Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 295-344). Ediciones UC.
- Levitt, H. M. (2019). *Reporting qualitative research in psychology*. APA.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Martínez Fernández, J. R., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M., & Gutiérrez Braojos, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: Undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(1), 107-130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15045>
- Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 39-58). Scottish Academic Press. (Original work published 1984)
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje, 89*, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Molina Natera, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. In F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Cortés Lagos, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Revista Calidad en la Educación, 52*, 170-204. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.766>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos, 49*(S1), 100-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F., & Montes, S. (en prensa). Los desafíos de la escritura académica: con-

- cepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, 54.
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P., & Sologuren Insúa, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica*, 38, 75-98.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-31). Emerald Publishing.
- Rosli, N., Carlino, P., & Roni, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(102), 2-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1911>
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. J., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Santelices, V., Catalán, X., & Horn, C. L. (2018). *Equidad en la educación superior*. Ediciones UC.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>
- Thaiss, C., & Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the U.S. survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6387-4>
- Tusting, K., & Barton, D. (2016). Writing disciplines: Producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education. *Ibérica*, 32, 15-34.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado en secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- White, M., & Bruning, R. (2005). Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a>

## Anexo

**Tabla 11.1. Menciones de Géneros y Dimensiones Desafiantes y Espacios y Formas de Enseñanza y Aprendizaje según Estudiantes Ingresantes y Egresados en Seis Áreas Disciplinarias**

		Cs. de la Salud				Ingenierías			
		Ingr.		Egr.		Ingr.		Egr.	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Géneros</b>	T. de investigación	5	12.5	16	32.7	5	12.2	10	17.2
	Ensayos	21	52.5	8	16.3	17	41.5	5	8.6
	Informes	8	20	9	18.4	7	17.1	17	29.3
	Pruebas	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tesis	2	5	9	18.4	3	7.3	14	24.1
	Otros	4	10	7	14.3	9	22	12	20.7
	TOTAL	40	100	49	100	41	100	58	100
<b>Dimensiones</b>	Discursivas	21	50	15	68.2	17	47.2	31	58.5
	Léx. gram. y norm.	4	9.5	3	13.6	2	5.6	5	9.4
	Procesuales	8	19	2	9.1	10	27.8	5	9.4
	Temáticas	8	19	1	4.5	5	13.9	11	20.8
	Otras	1	2.4	1	4.5	2	5.6	1	1.9
	TOTAL	42	100	22	100	36	100	53	100
<b>Espacios</b>	Al comienzo	0	0	0	0	1	14.3	0	0
	Durante	0	0	3	33.3	1	14.3	6	75
	Materias	0	0	3	33.3	3	42.9	1	12.5
	Otros	2	100	3	33.3	2	28.6	1	12.5
	TOTAL	2	100	9	100	7	100	8	100
<b>Formas</b>	Con enseñanza	15	20	7	12.7	13	22.8	11	17.5
	Escribiendo y practicando	27	36	13	23.6	15	26.3	23	36.5
	Leyendo	11	14.7	9	16.4	10	17.5	7	11.1
	Otras	22	29.3	26	47.3	19	33.3	22	34.9
	TOTAL	75	100	55	100	57	100	63	100

		Artes				Ped. Ciencias			
		Ingr.		Egr.		Ingr.		Egr.	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Géneros</b>	T. de investigación	4	9.5	1	4	2	4.9	11	19.6
	Ensayos	14	33.3	3	12	17	41.5	12	21.4
	Informes	3	7.1	6	24	6	14.6	13	23.2
	Pruebas	0	0	1	4	1	2.4	1	1.8
	Tesis	8	19	8	32	4	9.8	12	21.4
	Otros	13	31	6	24	11	26.8	7	12.5
	TOTAL	42	100	25	100	41	100	56	100
<b>Dimensiones</b>	Discursivas	17	28.8	6	31.6	14	33.3	29	50
	Léx. gram. y norm.	4	6.8	4	21.1	8	19	9	15.5
	Procesuales	31	52.5	6	31.6	12	28.6	16	27.6
	Temáticas	7	11.9	3	15.8	6	14.3	4	6.9
	Otras	0	0	0	0	2	4.8	0	0
	TOTAL	59	100	19	100	42	100	58	100
<b>Espacios</b>	Al comienzo	1	10	2	33.3	0	0	0	0
	Durante	1	10	0	0	5	71.4	4	36.4
	Materias	3	30	1	16.7	1	14.3	2	18.2
	Otros	5	50	3	50	1	14.3	5	45.5
	TOTAL	10	100	6	100	7	100	11	100
<b>Formas</b>	Con enseñanza	14	23.3	3	12	15	26.3	8	11
	Escribiendo y practicando	21	35	8	32	21	36.8	30	41.1
	Leyendo	9	15	4	16	12	21.1	5	6.8
	Otras	16	26.7	10	40	9	15.8	30	41.1
	TOTAL	60	100	25	100	57	100	73	100

		Humanidades				Cs. Sociales			
		Ingr.		Egr.		Ingr.		Egr.	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Géneros</b>	T. de investigación	4	13.8	6	15	6	16.2	7	12.7
	Ensayos	12	41.4	13	32.5	15	40.5	13	23.6
	Informes	3	10.3	3	7.5	8	21.6	7	12.7
	Pruebas	0	0	1	2.5	0	0	3	5.5
	Tesis	3	10.3	6	15	6	16.2	13	23.6
	Otros	7	24.1	11	27.5	2	5.4	12	21.8
	TOTAL	29	100	40	100	37	100	55	100
<b>Dimensiones</b>	Discursivas	17	38.6	22	44	4	11.8	22	48.9
	Léx. gram. y norm.	4	9.1	2	4	11	32.4	6	13.3
	Procesuales	8	18.2	14	28	12	35.3	9	20
	Temáticas	6	13.6	9	18	6	17.6	7	15.6
	Otras	9	20.5	3	6	1	2.9	1	2.2
	TOTAL	44	100	50	100	34	100	45	100
<b>Espacios</b>	Al comienzo	0	0	0	0	1	10	1	14.3
	Durante	1	20	5	83.3	3	30	5	71.4
	Materias	3	60	1	16.7	1	10	1	14.3
	Otros	1	20	0	0	5	50	0	0
	TOTAL	5	100	6	100	10	100	7	100
<b>Formas</b>	Con enseñanza	10	16.7	15	25.4	12	21.4	17	25.4
	Escribiendo y practicando	20	33.3	16	27.1	21	37.5	17	25.4
	Leyendo	9	15	10	16.9	14	25	6	9
	Otras	21	35	18	30.5	9	16.1	27	40.3
	TOTAL	60	100	59	100	56	100	67	100



		<b>TOTAL</b>			
		<b>Ingr.</b>		<b>Egr.</b>	
		<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Géneros</b>	T. de investigación	26	11.3	51	18
	Ensayos	96	41.7	54	19.1
	Informes	35	15.2	55	19.4
	Pruebas	1	0.4	6	2.1
	Tesis	26	11.3	62	21.9
	Otros	46	20	55	19.4
	<b>TOTAL</b>	<b>230</b>	<b>100</b>	<b>283</b>	<b>100</b>
<b>Dimensiones</b>	Discursivas	90	35	125	50.6
	Léx. gram. y norm.	33	12.8	29	11.7
	Procesuales	81	31.5	52	21.1
	Temáticas	38	14.8	35	14.2
	Otras	15	5.8	6	2.4
	<b>TOTAL</b>	<b>257</b>	<b>100</b>	<b>247</b>	<b>100</b>
<b>Espacios</b>	Al comienzo	3	7.3	3	6.4
	Durante	11	26.8	23	48.9
	Materias	11	26.8	9	19.1
	Otros	16	39	12	25.5
	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>
<b>Formas</b>	Con enseñanza	79	21.6	61	17.8
	Escribiendo y practicando	125	34.2	107	31.3
	Leyendo	65	17.8	41	12
	Otras	96	26.3	133	38.9
	<b>TOTAL</b>	<b>365</b>	<b>100</b>	<b>342</b>	<b>100</b>