

Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento

Federico Navarro^a, Fernanda Uribe Gajardo^b, Pablo Lovera Falcón^b y Enrique Sologuren Insúa^b

^aUniversidad de O'Higgins (Chile), ^bUniversidad de Chile
navarro@uoh.cl, uribeg@uchile.cl, pablo.lovera@uchile.cl,
enrique.sologuren@uchile.cl

Resumen

El aumento del número de alumnos que acceden a la educación superior arroja a su vez elevadas tasas de abandono en el primer año universitario, lo que ha multiplicado las iniciativas de acompañamiento durante el aprendizaje. Sin embargo, es poco lo que se sabe sobre las experiencias y expectativas de los nuevos estudiantes. Esta investigación da cuenta de las representaciones sociales de estudiantes de nuevo ingreso sobre escritura académica y su enseñanza a partir de 360 respuestas abiertas de 180 informantes en seis áreas de conocimiento (Artes, Humanidades, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Pedagogías en Ciencias y Ciencias Sociales) de una universidad metropolitana y estatal de Chile. Se realizó una codificación cualitativa mediante categorías emergentes y una cuantificación de las frecuencias, un control de fiabilidad entre los analistas y una clasificación por disciplinas. Los resultados evidencian que para los estudiantes son los aspectos discursivos y procedimentales de géneros poco precisos, como, por ejemplo, el ensayo, aquellos que presentan mayores dificultades para la escritura, en particular la gestión de fuentes y puntos de vista, la adecuación a las expectativas de profesores y disciplinas, y el desarrollo de ideas. Consideran que la escritura se aprende a partir de la práctica y ejercicio activos, acompañados de la enseñanza y los comentarios de profesores y tutores, así como de otras estrategias complementarias como la deconstrucción de textos, el modelamiento, el andamiaje y el trabajo por pares o grupos, aunque desconocen los espacios institucionales y curriculares que ofrecen enseñanza de escritura. Estos hallazgos pueden ayudar a que las instituciones aprovechen las

expectativas y experiencias de los nuevos estudiantes para facilitar su integración en las prácticas escritas de sus futuras comunidades disciplinares.

Palabras clave: enseñanza de la escritura, escribir a través del currículum, estudios de la escritura, géneros discursivos, educación superior.

Abstract

Writing encounters at Higher Education entry: Students' social representations in six areas of knowledge

The expansion of Higher Education shows rising drop-out rates during the first university year, which has fostered the adoption of learning support initiatives. However, little is known about the experiences and expectations of new students. The aim of this article is to account for the social representations of academic writing teaching expressed by first-year university students. To that end, it conducts a contrastive analysis of 360 open answers given by 180 informants from six knowledge areas (Arts, Humanities, Engineering, Health Sciences, Science Pedagogy, and Social Sciences) in a metropolitan state university in Chile. The corpus was qualitatively coded using emergent categories followed by a quantification of occurrences, an inter-rater reliability calculation and a classification of disciplines. Results show that for students the discursive and procedural features of indistinctive genres, such as the essay, are the most challenging writing aspects, especially the management of sources and perspectives, the fulfilment of expectations from teachers and disciplinary communities, and the development of ideas throughout texts. Students consider that writing is learnt through exercising and practice together with the guidance and feedback from teachers and tutors and other complementary strategies such as text deconstruction, modeling, scaffolding and peer work, although they are not able to identify the institutional and curricular environments that offer literacy teaching. These findings may help institutions make the most of young students' experiences and expectations to facilitate their access to the writing practices of their future disciplinary communities.

Keywords: Writing instruction, writing-across-the-curriculum, writing studies, genre, higher education.

1. Introducción

En las últimas tres décadas se ha producido un proceso de expansión en el sistema de educación superior (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011),

entendido como “la irrupción de una masificación aguda, continua y sin precedentes de alcance internacional” (Ezcurra, 2011: 23). El alumnado que se incorpora a este nuevo sistema de educación superior masificado no experimenta un proceso gradual de cambio y adaptación desde la educación secundaria, sino más bien un impacto comunicativo, cultural, cognitivo, académico y social. Debe enfrentarse a géneros discursivos que nunca antes ha escrito, como el informe de laboratorio de física o la historia clínica; debe leer, asimilar contenidos y discutirlos con discursos diversos y prácticas de construcción de conocimiento disciplinar específicas de sus carreras, como la reflexión sobre el propio desempeño de la tarea y la observación de laboratorio en las Pedagogías en Ciencias; debe también participar y validarse con formas de evaluación y acreditación nuevas y burocratizadas, muchas veces en aulas masivamente pobladas; y por último debe incorporar y aprovechar prácticas clave para la vida y supervivencia universitarias, como la toma de apuntes, la búsqueda de fuentes reconocidas o las tutorías.

En concreto, la escritura en la educación superior se presenta como el medio privilegiado por el cual el alumnado construirá e interiorizará conocimientos especializados, se comunicará según los patrones retóricos de sus ámbitos disciplinares, será evaluado y validará sus conocimientos frente a sus pares, docentes e instituciones, desarrollará su agentividad y su mirada crítica sobre sí mismo y sus entornos, y expresará creativamente nuevas soluciones a las demandas de su campo de inserción profesional (Navarro, 2018). Esta ubicuidad de la escritura como medio privilegiado de enculturación en las trayectorias de formación en la educación superior ha hecho que, en la última década, se multiplicaran en Latinoamérica las iniciativas de alfabetización académica.

Las dificultades que implica el ingreso brusco en un entorno cultural nuevo explican que las tasas de abandono sean especialmente elevadas en el primer año universitario, un tramo considerado “crítico” (Ezcurra, 2011: 24). En Chile, el 30% de los estudiantes admitidos en la educación superior abandona durante el primer año (División de Educación Superior, 2015). Este impacto cultural y el riesgo de abandono se agudizan sobre todo para los nuevos perfiles estudiantiles de la universidad masificada, provenientes de sectores socioeconómicos, étnicos o de género tradicionalmente excluidos. En términos generales, el abandono constituye la cara oculta, estructural e instalada, de la masificación, y “comporta una desigualdad social intensa y creciente” (Ezcurra, 2011: 26).

Numerosos estudios han demostrado la importancia de las representaciones sociales, creencias y concepciones de los estudiantes, así como de las expectativas y de las señales de validación que reciben del entorno educativo superior en cuanto a sus posibilidades de permanencia y graduación. Por este motivo, el impacto cultural al ingreso dependerá en buena medida de la distancia o cercanía entre esas representaciones, basadas en experiencias previas que comparten los estudiantes ingresantes, tanto sobre sí mismos como sobre ese nuevo entorno al que se enfrentan, y de las prácticas y los marcos institucionales, culturales y pedagógicos que los reciben. Tinto (2012), por ejemplo, plantea que el nuevo alumno alberga intereses y expectativas de lo que podría ser su experiencia en educación superior, tanto en el aspecto social como académico, los cuales se oponen a la realidad de las culturas institucionales, de forma tal que su permanencia dependerá directamente de este ajuste más que de su perfil sociodemográfico. En este sentido, Donoso y Schiefelbein (2007) sugieren explícitamente abrir nuevas líneas de investigación que indaguen mejor la relación entre las características previas del sujeto y su éxito en los primeros años de universidad. En consecuencia, saber más sobre las representaciones sociales de los estudiantes que ingresan puede contribuir al diseño de dispositivos de acompañamiento y apoyo al aprendizaje, con la formación continua de profesores y con los procesos de innovación institucional en educación superior. De esta forma:

El aprendizaje y la evaluación deben reconocer que la formación profesional del estudiante es multidimensional, y por ello se debe considerar el nivel inicial con el cual el estudiante ingresa a la universidad, las brechas que muchas veces traen consigo, sus expectativas, sus necesidades y proyecciones. He aquí el desafío y reto al que deben responder las entidades formadoras (Ampuero et al., 2014: 56).

Dada la centralidad de la escritura para la formación y enculturación de los estudiantes en la educación superior, es fundamental conocer qué tipo de representaciones sociales comparten sobre la escritura y sobre su aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, como señalan Villalón y Mateos (2009), hasta el momento se trata de un campo de investigación tan prometedor como poco explorado. En particular, aún no contamos con un panorama general de las representaciones sociales de los nuevos estudiantes que se incorporan a sistemas de educación superior masificados que, además, establezca contrastes entre disciplinas.

Esta investigación intenta dar cuenta de las representaciones sociales sobre la escritura académica y su aprendizaje y enseñanza por parte de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad estatal, centenaria, metropolitana y altamente selectiva de Chile. Para tal fin, un equipo interdisciplinario analizó cualitativamente 360 respuestas abiertas de una encuesta realizada en 2017 a 180 estudiantes ingresantes provenientes de seis áreas de conocimiento. Los resultados cualitativos se cuantificaron y se rastrearon asociaciones entre representaciones sociales y el perfil disciplinar de los estudiantes. El objetivo es aportar evidencias que permitan fortalecer los dispositivos institucionales que acompañan los aprendizajes, reducen el impacto cultural del ingreso en la educación superior y facilitan el acceso a las prácticas escritas de las comunidades disciplinares.

2. Representaciones sociales sobre la escritura

Las concepciones y experiencias previas que tienen los estudiantes con y acerca de la escritura influyen en su participación en las comunidades educativas y en las culturas disciplinares en las que participan. Las representaciones sociales no solo se construyen individualmente, sino también, y ante todo, de manera colectiva, mediante dinámicas complejas basadas en experiencias y en representaciones previas. Es decir, se establecen a partir de relaciones dialécticas entre sujetos y grupos sociales, así como entre experiencias mediadas por concepciones y concepciones construidas sobre experiencias (Mateos, Martín y Villalón, 2006). Por este motivo, es importante conocer las representaciones sociales que los escritores en formación tienen acerca de las clases tipificadas de textos que deben escribir, las dificultades y desafíos de la escritura y de su práctica como escritores, las tareas de escritura que se les exigen, y las formas y espacios de enseñanza y aprendizaje en los que participan, entre otros aspectos. Como explican Villalón y Mateos (2009):

Desde enfoques sociocognitivos y socioculturales se ha subrayado la importancia del sentido que los escritores atribuyen a las actividades que realizan como factor determinante del proceso cognitivo que despliegan durante la escritura. De ahí la importancia de estudiar el papel de la representación de la tarea concreta a la que tiene que enfrentarse el escritor y del contexto en el que ésta se lleva a cabo (Flower et al., 1990; Nelson, 1990; Prior y Shipka, 2003). La forma en que un escritor se representa o interpreta la tarea podría estar condicionada, en parte, por creencias y concepciones más generales sobre la escritura (Villalón y Mateos, 2009: 220).

De acuerdo con Moscovici (2011), las representaciones sociales permiten otorgar racionalidad a las creencias colectivas, ya que visibilizan ciertas ideas y prácticas en las que se puede apreciar su profundidad y densidad conceptuales, aun cuando tradicionalmente no se suelen reconocer como conocimientos formales. Por un lado, al remitir a sistemas de conocimiento socialmente compartidos, las representaciones sociales ofrecen un constructo más sofisticado que las concepciones menos técnicas de “creencia”, “concepción” u “opinión”, si bien estas últimas también son frecuentes en la bibliografía sobre el tema. Por otro lado, la distancia de las representaciones sociales respecto de lo que se entiende por conocimiento científico ha generado resistencias a la adopción del concepto, además de confusiones con las creencias y las opiniones de los individuos. Su valor, sin embargo, es que permiten una concepción democratizada de los conocimientos sociales, ya que los sitúa en un mismo nivel que los conocimientos científicos en cuanto a su valor e importancia para la investigación, y en ese sentido valida los significados producidos por los individuos como sujetos colectivos y dinámicos (Banchs, 1986).

Existen múltiples investigaciones que rastrean las relaciones entre las representaciones de la escritura y de su aprendizaje que poseen los estudiantes y la calidad de la tarea escrita. Pajares y Valiante (2006), por ejemplo, muestran que los estudiantes que afirman tener menos motivación o que dudan de sus capacidades letradas (*autoeficacia de escritura*) por lo general presentan dificultades para enfrentarse a los desafíos de la escritura. Sanders-Reio, Alexander, Reio y Newman (2012) demuestran que las representaciones acerca de la comprensión de las tareas de escritura y la autoeficacia se correlacionan positivamente con la calidad del texto escrito, sobre todo en lo que respecta a la orientación hacia la audiencia, rasgo distintivo de la escritura experta. Por otra parte, White y Bruning (2005) revelan que la noción estudiantil de la escritura como información que se reproduce y transmite al lector a partir de fuentes autorizadas (creencias transmisivas) refleja un compromiso cognitivo y afectivo limitado durante la escritura, a diferencia de quienes conciben la escritura como un proceso más dialógico y constructivo (creencias transaccionales). En una investigación más reciente, Baaijen, Galbraith y Glopper (2014) concluyen que ambos tipos de creencias corresponden más bien a un proceso dual que conjuga dos tipos de compromiso. En suma, estas investigaciones se focalizan en el rol clave de aspectos motivacionales y afectivos en los complejos procesos cognitivos y conductuales involucrados en la escritura y su enseñanza.

Otras investigaciones han resaltado la influencia de las representaciones sociales en los enfoques didácticos basados en el género (Wang, 2017), en las teorías implícitas de los futuros profesores de lengua materna (Wittek, Askeland y Aamotsbakken, 2015), o en el compromiso con la evaluación de las tareas de escritura (Han, 2017). A su vez, existen propuestas que buscan clasificar distintas concepciones de la escritura (Graue, 2006).

En Latinoamérica, Marinkovich, Velásquez y Córdova (2012) estudian las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre la escritura académica y los géneros discursivos que circulan en las comunidades de las Licenciaturas en Historia, Arte, Bioquímica y Matemáticas. Según sus hallazgos, los docentes presentan concepciones heterogéneas sobre la escritura académica y su enseñanza, si bien coinciden en que consideran que no saben cómo enseñar a escribir en la universidad, y que los estudiantes afirman escribir a partir de modelos y por ensayo y error. Stagnaro y Chosco Díaz (2013) y Vázquez (2007) contrastan las concepciones de estudiantes y profesores sobre tareas de escritura frecuentes en la educación media y superior, tales como la escritura de textos en los que se establecen comparaciones. Estos contrastes entre concepciones de distintos miembros de la comunidad educativa, en general implícitos y a los que se presta poca atención, construyen expectativas ocultas que influyen en la ejecución de la tarea y su posterior calificación. Carlino (2005) identifica las representaciones sociales sobre la escritura, su aprendizaje y su enseñanza en 103 universidades norteamericanas y concluye que en estas se concibe la escritura como una práctica disciplinadamente situada y como una herramienta epistémica. Otros trabajos relevantes abordan las representaciones de los profesores sobre los géneros de la formación estudiantil (Natale, 2011), sobre la escritura en posgrado (Pereira y Di Stefano, 2009), sobre la elaboración de tesis (Tapia Ladino y Marinkovich, 2013) o sobre cuestiones de diversidad e inclusión (Rivera Lam, 2017), entre otras.

El presente estudio se inscribe en esta rica tradición investigadora de las representaciones sociales sobre la escritura en la educación superior, y aporta la perspectiva de los estudiantes ingresantes que aún no han vivido las experiencias y prácticas culturales y retóricas de las carreras en las que se insertan.

3. Corpus y metodología

Se elaboró un cuestionario con cuatro preguntas cerradas (con escala *Likert*) y dos preguntas abiertas sobre lectura, escritura y su enseñanza y aprendizaje. Este cuestionario se incluyó de manera innovadora en la encuesta obligatoria de caracterización de nuevos estudiantes aplicada en enero de 2017 a todos los estudiantes ingresantes en la universidad investigada ($n = 6309$). Se obtuvo un índice general de respuesta del 81%. El cuestionario fue revisado primero por cuatro pares expertos en didáctica de la escritura académica y posteriormente por metodólogos y sociólogos del Departamento de Pregrado y de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad objeto de estudio, a cargo de la elaboración de la mencionada encuesta. El mismo cuestionario se incluyó además en las encuestas destinadas a otros actores de la comunidad educativa (graduados, estudiantes de posgrado y profesores) y los resultados generales se han analizado en el marco del mismo proyecto de investigación (Navarro y Mora-Aguirre, 2019). En el presente artículo se utilizan las respuestas a las preguntas abiertas 5 y 6, expuestas a continuación, como fuente para rastrear representaciones sociales. El foco sobre las dificultades y desafíos pretende generar evidencias que orienten las políticas institucionales y pedagógicas de acompañamiento en el aprendizaje, la enseñanza de la escritura a través del currículum, y la innovación curricular basada en competencias:

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

Para la construcción del corpus, se seleccionaron las respuestas de estudiantes inscritos en seis carreras definidas en el proyecto de investigación como ejemplos paradigmáticos de las áreas disciplinares de interés: Artes Visuales para Artes; Filosofía para Humanidades; Ingeniería Eléctrica para Ingenierías; Medicina para Ciencias de la Salud; Pedagogía en Física y Matemática para Pedagogías en Ciencias¹; y Sociología para Ciencias Sociales. Sobre este número, se seleccionaron al azar 30 estudiantes por carrera que hubieran respondido ambas preguntas abiertas. Mediante el *software* QSR NVivo Pro 11 de asistencia al análisis cualitativo, se construyó un proyecto con 360 respuestas o fuentes, clasificadas por áreas disciplinares en 6 corpus específicos de 30 estudiantes y 60 respuestas cada uno. Con base en las

preguntas de investigación, se realizó un estudio exploratorio del corpus total y se identificaron categorías emergentes para la codificación. De esta manera, se construyó un árbol de análisis compuesto por 6 nodos y 13 subnodos, como se muestra en el gráfico 1.

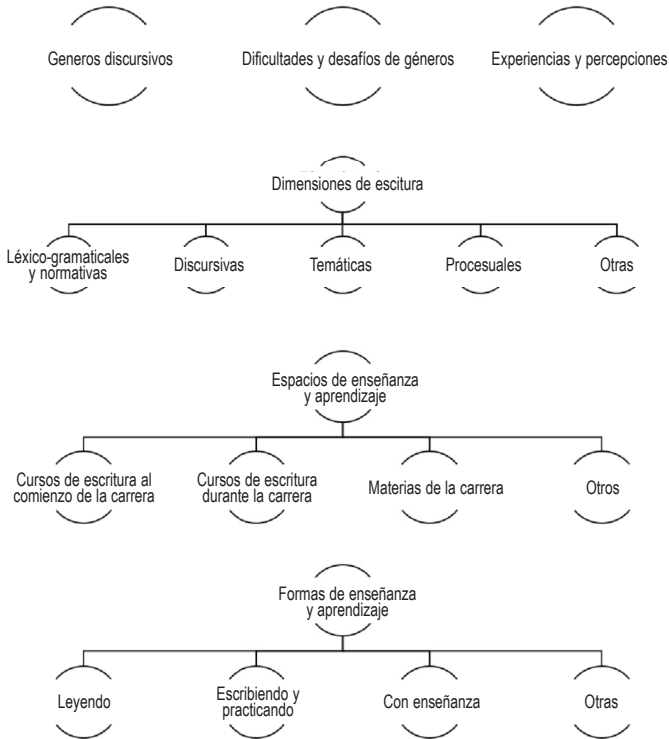


Gráfico 1: Árbol de nodos con categorías emergentes de análisis para respuestas abiertas a encuesta de caracterización sobre escritura de estudiantes ingresantes 2017.

El nodo “géneros discursivos” identifica denominaciones de clases tipificadas de textos no definidas a priori. El nodo “dificultades y desafíos de géneros” identifica rasgos propios de esos géneros que presentan desafíos para su elaboración, mientras que el nodo “experiencias y percepciones” identifica apreciaciones sobre la escritura, su práctica y enseñanza, vinculadas a la perspectiva y la experiencia del sujeto que responde la encuesta. En este sentido, se diferencia del nodo previo porque no se atribuye a la escritura y al género, sino al vínculo del escritor con la escritura o género, si bien en algunos casos pueden superponerse ambos nodos en un mismo fragmento. Como criterio para su identificación, se rastrean elementos lingüísticos

vinculados al sujeto que responde, como las formas de la primera persona. Dada la gran dispersión del tipo de respuestas obtenidas, estos primeros tres nodos no tienen subnodos definidos, si bien el análisis cualitativo posterior permite ahondar en subclasificaciones posibles.

El nodo “dimensiones de la escritura” identifica el nivel o aspecto de la escritura mencionado: aspectos procesuales o procedimentales (proceso de escritura, competencias previas, acompañamiento docente, concentración, perseverancia, investigación, búsqueda de datos); aspectos discursivos (claridad, organización, estructura, punto de vista, exactitud, persuasión, expresividad, opinión); aspectos temáticos (contenidos, tipo de información, conocimientos previos, temas); aspectos léxico-gramaticales y normativos (normas de cita, vocabulario técnico); y otros. El nodo “espacios de enseñanza y aprendizaje” identifica el lugar curricular específico en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, sin considerar otros lugares posibles fuera del entorno escolar formal como el hogar: cursos de escritura al comienzo de la carrera; cursos de escritura durante la carrera; asignaturas de las carreras (en cursos no específicos de escritura); y otros.

Finalmente, el nodo “formas de enseñanza y aprendizaje” identifica y agrupa las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en educación superior, según las siguientes subcategorías: leyendo (sin escritura explícita); escribiendo y practicando (por inmersión, por ensayo y error, por repetición); con enseñanza (con ayuda intencionada del profesor, con retroalimentación, con tutorías, con modelamiento; esta categoría no incluye la enseñanza por pares); y otras. Cabe aclarar que la opción “otro/as” habilita o bien la codificación de fenómenos de tan baja ocurrencia que no resulta económico el desarrollo de una categoría propia, o bien de fenómenos no anticipados en el análisis exploratorio, que luego deben ser abordados cualitativamente.

Cada uno de los seis subcorpus fue analizado por dos ayudantes de investigación que pertenecen a las áreas disciplinares seleccionadas o están familiarizados con ellas. Los ayudantes recibieron entrenamiento y siguieron un protocolo común de análisis para garantizar la consistencia en todo el corpus. Cada ayudante utilizó el árbol de nodos para analizar un corpus preliminar de 30 respuestas. Con estos 12 análisis exploratorios, el árbol de nodos se ajustó y los asistentes recibieron comentarios del investigador responsable y de los investigadores coautores de este artículo, responsables por carreras, para mejorar la calibración intra e interdisciplinar. Después

recodificaron las respuestas previas y continuaron hasta completar las 60 respuestas. De esta manera, se realizó una doble codificación del total del corpus, con revisión y supervisión. El corpus total de 360 respuestas fue fusionado y se calculó el índice Kappa, que mide el porcentaje de coincidencia de codificación más allá del azar entre dos analistas respecto de cada nodo y subnodo en cada referencia del corpus. El resultado promedió 0.895 (Artes: 0.89; Humanidades: 0.91; Ingenierías: 0.88; Ciencias de la Salud: 0.90; Pedagogías en Ciencias: 0.87; Ciencias Sociales: 0.92), un acuerdo muy elevado (más de 0.75 es un acuerdo considerado óptimo según Fleiss, Levin y Cho Paik, 2003). Finalmente, con el corpus total ya analizado, y utilizando el software QSR NVivo Pro 11, se realizaron cálculos de frecuencia para las ocurrencias de los diferentes nodos y subnodos, en general y por disciplina, se generaron listas de fragmentos codificados (por ejemplo, los fragmentos correspondientes al nodo “género discursivo”) y se avanzó en su análisis cualitativo general y por área disciplinar. A continuación, se ofrecen los principales hallazgos de este procedimiento de análisis.

4. Resultados y discusión

La Tabla 1 expone de forma global y contrastiva la distribución de las categorías de análisis cualitativo propuestas, tanto en su número de ocurrencias como en su porcentaje relativo dentro de las subcategorías.

Los estudiantes que ingresan a la universidad consideran que los textos universitarios presentan dificultades discursivas ($n = 90$; 35%)² y procesuales o procedimentales ($n = 81$; 31.5%), frente a otros aspectos menos relevantes como cuestiones temáticas ($n = 38$; 14.8%), y léxicas, gramaticales y normativas ($n = 33$; 12.8%). La estrategia clave para aprender a escribir es la ejercitación ($n = 125$; 34.2%), acompañada de enseñanza de profesores ($n = 79$; 21.6%) y lectura ($n = 65$; 17.8%), si bien muchos estudiantes proponen estrategias de otro tipo ($n = 96$; 26.3%) como el modelamiento y el trabajo con pares. Los espacios institucionales donde deberían llevarse a cabo estos procesos de enseñanza y aprendizaje son una incógnita para la mayoría de los estudiantes (solo aparecen 41 menciones), aunque la mitad de las respuestas se refieren a cursos de escritura a lo largo de las carreras ($n = 11$; 26.8%) o a las propias asignaturas disciplinares ($n = 11$; 26.8%).

En las subsecciones que siguen, se describen cualitativa y cuantitativamente estos hallazgos y se interpretan contrastivamente por áreas disciplinares.

	Cs. de la Salud		Ingenierías		Artes		Pedagogías en Cs.		Humanidades		Cs. Sociales		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Discursivas</i>	21	50	17	47.2	17	28.8	14	33.3	17	38.6	4	11.8	90	35
<i>Léxicogramaticales y normativas</i>	4	9.5	2	5.6	4	6.8	8	19	4	9.1	11	32.4	33	12.8
<i>Otras</i>	1	2.4	2	5.6	0	0	2	4.8	9	20.5	1	2.9	15	5.8
<i>Procesuales</i>	8	19	10	27.8	31	52.5	12	28.6	8	18.2	12	35.3	81	31.5
<i>Temáticas</i>	8	19	5	13.9	7	11.9	6	14.3	6	13.6	6	17.6	38	14.8
TOTAL	42	100	36	100	59	100	42	100	44	100	34	100	257	100
<i>Al comienzo de la carrera cursos de escritura</i>	0	0	1	14.3	1	10	0	0	0	0	1	10	3	7.3
<i>Durante la carrera cursos de escritura</i>	0	0	1	14.3	1	10	5	71.4	1	20	3	30	11	26.8
<i>Materias de las carreras</i>	0	0	3	42.9	3	30	1	14.3	3	60	1	10	11	26.8
<i>Otros</i>	2	100	2	28.6	5	50	1	14.3	1	20	5	50	16	39
TOTAL	2	100	7	100	10	100	7	100	5	100	10	100	41	100
<i>Con enseñanza</i>	15	20	13	22.8	14	23.3	15	26.3	10	16.7	12	21.4	79	21.6
<i>Escribiendo y practicando</i>	27	36	15	26.3	21	35	21	36.8	20	33.3	21	37.5	125	34.2
<i>Leyendo</i>	11	14.7	10	17.5	9	15	12	21.1	9	15	14	25	65	17.8
<i>Otras</i>	22	29.3	19	33.3	16	26.7	9	15.8	21	35	9	16.1	96	26.3
TOTAL	75	100	57	100	60	100	57	100	60	100	56	100	365	100
<i>Géneros discursivos</i>	34		34		41		37		29		36		211	
<i>Dificultades y desafíos de géneros</i>	24		21		25		24		22		15		131	
<i>Experiencias y percepciones</i>	14		11		14		8		5		15		67	

Tabla 1: Frecuencia y porcentaje de categorías y subcategorías de análisis cualitativo por áreas disciplinares.

Ciencias de la Salud

Los géneros discursivos que los futuros estudiantes de Ciencias de la Salud consideran que les costará más escribir en la universidad son el ensayo ($n = 18$), el informe ($n = 7$) y la tesis ($n = 4$). Asimismo, aparecen alusiones

a clases de textos científicos, aunque imprecisos en su tipificación: texto científico, ensayo de investigación, investigaciones. Estos géneros se perciben como especialmente desafiantes en dimensiones discursivas ($n = 21$; %: 50), seguidas de aspectos procesuales ($n = 8$; 19%) y temáticos ($n = ; 19\%$). Entre las dimensiones discursivas, se mencionan sobre todo la estructura (“la estructura que presentan los vuelve textos complejos”; ME2945) y el desarrollo argumental (“dar una serie de argumentos sólidos para respaldar una opinión”, ME3275; “buscar argumentos”, ME0745). Estos resultados indican que los estudiantes reconocen que tanto los aspectos estructurales como funcionales de los textos presentan mayores desafíos que los contenidos y procesos involucrados en la composición textual.

En cuanto a formas de enseñanza y aprendizaje, escribir y practicar es la actividad más mencionada ($n = 27$; 36%), seguida de la enseñanza ($n = 15$; 20%) y la lectura ($n = 11$; 14,7%). Algunas de las respuestas enfatizan la importancia de la experimentación, la prueba y el error constante, con retroalimentación de otros: “por experiencia propia, en base a ensayo y error” (ME0526); “con ensayo y error, además de ayuda de algunos profesores” (ME5806); “aprender a escribir es ensayo y error, pero con ayuda” (ME7116). Algunos estudiantes también destacan la toma de apuntes como recurso válido para mejorar el desempeño de la escritura: “tomando apuntes” (ME1866); “en clases al tomar apuntes (hay que hacerlo de buena forma para entender)” (ME3466). Asimismo, algunos estudiantes mencionan la ejemplificación como práctica instructiva: “con ejemplos y recomendaciones” (ME0746); “a través de ejemplos, pero siendo original” (ME8716); “se enseña a través del ejemplo propuesto por docentes y documentos (*papers*, ensayos, libros, etc.)” (ME0246); “tener una idea o un ejemplo a seguir” (ME2586); “entregando buenos ejemplos de escritura” (ME4716). Del mismo modo, también se destaca el valor de la corrección y análisis en las tareas de escritura: “destacar lo que está bien hecho y aquello que hay que corregir” (ME3276); “correcciones de textos escritos por uno” (ME0036); “analizando, corrigiendo errores” (ME5906).

Ingenierías

Los géneros discursivos que los futuros estudiantes de Ingenierías consideran que les costará más escribir en la universidad son el ensayo ($n = 17$), el informe ($n = 7$) y la tesis ($n = 2$). Las dificultades más mencionadas son las discursivas ($n = 17$; 47.2%) seguidas de las procesuales

($n = 10$; 27.8%). La escritura argumentativa, cruzada por puntos de vista y opiniones, surge como uno de los aspectos más complejos de abordar por el estudiante en su futura vida universitaria “porque hay que hacer una investigación desde varios puntos de vista y tratar de convencer a alguien a que tome tu postura” (IN4605). Asimismo, esa opinión debe estar alineada con la visión y las expectativas del docente, lo que Lemke (1997) denomina “la perspectiva de la cátedra”: “ya que el punto de vista en que se debe basar dicho texto tiene que tener una relación casi absoluta con lo que quiere el docente, dejando un margen para lo escrito” (IN6105). El desafío procesual más mencionado es la búsqueda y el procesamiento de gran cantidad de información y fuentes: “la cantidad de información requerida” (IN2035); “necesitas reunir toda la información obtenida” (IN7635). En relación con las percepciones y experiencias en torno a la escritura, los estudiantes ingresantes plantean que el proceso de escritura es engorroso y poco interesante (“ya que no me gusta escribir”, IN2035) y que carecen de competencias para afrontarlo, por ejemplo para planificar y textualizar (“ya que siempre tengo ideas pero me cuesta empezarlos”, IN0915) o para asumir una postura crítica (“y no tengo el pensamiento crítico muy desarrollado”, IN6175).

Respecto a las formas de enseñanza, se destacan la práctica y ejercitación ($n = 15$; 26.3%) y la enseñanza ($n = 13$; 22.8%), en la que el modelamiento del profesor es un elemento que los estudiantes reconocen como clave: “según el ejemplo de los profesores, uno debería ir adquiriendo experiencia en la forma de escribir correctamente para cada situación” (IN9056). Estas actividades de práctica y enseñanza podrían situarse, según las respuestas, en diferentes dispositivos curriculares con especificidad disciplinar y transversal (“debería ser de manera metódica y constante”, IN8056), como ayudantías (“con algún tipo de ayudantía”, IN6546) y clases destinadas al tema (“se dan algunas clases para aprender”, IN4426).

La lectura es también otra de las actividades comunicativas que se configura como una forma eficaz y motivadora de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Se considera que a través de la lectura, en particular de “grandes autores” (IN7636), se pueden captar diferentes formas de estructuración de los textos (“leyendo muchos autores que traten distintos temas en sus obras y utilicen distintas formas de estructuras para sus textos”, IN0096) y se puede alentar la creación de textos por parte de los estudiantes (“yo creo que una forma de aprender sería leyendo textos de interés y que motiven al estudiante a intentar escribir y crear sus propios textos”, IN9426).

La mención a otras formas de enseñar y aprender a escribir abunda en las Ingenierías ($n = 19$; 33.3%), y en varios casos se vincula al nivel de la expresión individual, a la inspiración y a la motivación: “no solo debiera de consistir en aprender de diversos géneros y autores, también debe ser capaz de sacar afuera la interioridad del autor y transmitirlo sin problemas” (IN0976); “lo más importante es la inspiración y motivación, para que así haya un verdadero interés en escribir y expresar de manera clara las ideas”(IN9426).

Artes

De los 41 géneros discursivos identificados en el corpus, los más frecuentes son el ensayo ($n = 14$) y la tesis ($n = 8$). Estos géneros presentan desafíos sobre todo en términos de proceso ($n = 31$; 52.7%), seguidos por aspectos discursivos ($n = 17$; 28,8%). De forma coherente con esta inclinación, los estudiantes señalan que la escritura se aprende escribiendo y practicando ($n = 21$; 35%), aunque también hay un importante conjunto de referencias a la enseñanza explícita ($n = 14$; 23,3%). Sin embargo, aparecen numerosas menciones a otras formas de enseñanza y aprendizaje ($n = 16$; 26,7%), que incluyen (i) la comparación de documentos para evidenciar sus diferencias (“comparando estilos de escritura”, AR7286; “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”, AR4956); (ii) el aprendizaje mediado por las sugerencias de expertos (“pidiendo consejos a alguien experto en la materia”, AR0386); (iii) la motivación (“obviando el interés que se debe tener, estas prácticas deberían ser acompañadas de escritura del interés del individuo, ya que así se genera un mayor aprendizaje, sin forzar este mismo”, AR1256); (iv) el compromiso personal (“practica y compromiso”, AR2026); (v) el autoaprendizaje (“escribiendo, leyendo, adquiriendo información de textos de ortografía y lenguaje sobre el cómo escribir adecuadamente”, AR4686); y (vi) el aprendizaje entre pares (“compartiendo con las personas, ya que algunos tienen mejor nivel de escritura e incluso al hablar lo demuestran y ayuda a comparar y aprender”, AR6826; “comparando estilos de escritura”, AR7286; “formando también un sistema de apoyo mutuo y/o tutela”, AR10886). A pesar de esta representación de la escritura como proceso social, con participación activa del estudiante, de sus pares y de los profesores, los estudiantes no identifican con claridad los espacios en los que se produciría la enseñanza de la escritura.

Las dificultades para escribir géneros discursivos ($n = 25$) y las experiencias y percepciones propias con la escritura ($n = 14$) son tan diversas como las opiniones que desarrollan los estudiantes acerca de cómo se aprende la escritura académica. Varias de ellas ($n = 6$; 24%) hacen referencia a la intertextualidad: los estudiantes indican que son desafiantes los géneros “donde se tengan que buscar muchas fuentes o autores que acrediten lo escrito” (AR7135), “que exija citas para sostener una idea que podría ser totalmente válida” (AR9625), con apreciaciones como la siguiente: “me acompleja el unir los datos, el orden y las fuentes” (AR7485). Otros señalan dificultades vinculadas al desarrollo de las ideas a lo largo de un texto. Por último, y al igual que en las Ingenierías, algunos estudiantes problematizan las restricciones que puede tener la expresión de una opinión propia, ya que debe disimularse (“se debe presentar una opinión propia sobre un tema, pero no de manera tan explícita y con argumentos precisos”, AR6825) o conciliarse con la posición del profesor y de los autores leídos (“aceptar un argumento como erróneo porque no está basado en algún autor conocido es reprimir”, AR9245).

Pedagogías en Ciencias

Los géneros discursivos más complejos en educación superior, según los ingresantes a las Pedagogías en Ciencias, son el ensayo ($n = 17$) y, muy por detrás en cantidad de menciones, el informe ($n = 6$), la tesis ($n = 4$) y menciones a textos argumentativos ($n = 4$) y textos literarios ($n = 2$). Estos patrones repiten los de carreras previas: clases de textos poco específicas disciplinarmente, incluso propias del espacio curricular de los cursos de lengua materna o lengua española en educación media. Estos géneros son desafiantes por sus atributos discursivos ($n = 14$; 33.3%) y procesuales ($n = 12$; 28.6%), aunque también por cuestiones léxicas, gramaticales y normativas ($n = 8$; 19%), así como temáticas ($n = 6$; 14.3%).

En lo que respecta a las formas de enseñanza y aprendizaje, no es llamativo que los estudiantes de Pedagogías sean los que más mencionan la enseñanza ($n = 15$; 26.3%), aunque el aspecto más destacado es la práctica ($n = 21$; 36.8%). Además, señalan la importancia de participar en espacios agradables de trabajo con pares: “un ambiente tranquilo y relajado, sin presiones de ser bueno de inmediato” (PE0296); “conversando con personas acerca de su opinión con respecto a un tema, debatiendo y desarrollando una mentalidad crítica” (PE0626); “hablando de *tips* para escribir mejor” (PE6626); “charlas” (PE10896). Este aprendizaje debería estar en cursos de escritura a lo largo de

la carrera ($n = 5$; 71.4%), una opinión que no es tan frecuente en ninguna otra área.

En lo referente a las dificultades, los estudiantes de las Pedagogías en Ciencias coinciden con los de Artes en que una de las mayores dificultades es la intertextualidad ($n = 7$). Sin embargo, también identifican dificultades asociadas a (i) la toma de posiciones críticas sobre temas nuevos (“porque si te piden un tema que no es de tu interés, ya que de este modo es más difícil poder opinar sobre este”, PE0195; “por cultura nos cuesta ser críticos y apartar de cierta manera lo que nos influencia”, PE1405) y (ii) las características propias de las clases de textos (“más que el contenido para mí, es complejo cuando no te presentan un formato claro con el cual se debe presentar algún tipo de informe o ensayo”, PE0555; “requieren de un formato específico para exponer”, PE5535).

Humanidades

Los estudiantes de Humanidades aluden predominantemente al ensayo ($n = 12$) como género desafiante, seguido muy por detrás por la tesis ($n = 3$), el informe ($n = 3$) y los textos de investigación ($n = 2$). Los textos académicos son considerados difíciles sobre todo por sus características discursivas ($n = 17$; 38.6%). Los estudiantes mencionan dificultades asociadas a la tensión entre la escritura académica y (i) sus opiniones y subjetividades (“los textos más difíciles de escribir son los que requieren expresar opiniones personales, ya que es más fácil criticar a una persona con una opinión distinta a la tuya”, FI3805; “me parece tedioso escribir sin puntos de vista”, FI4145; “supongo por el grado de creación propia”, FI9785; “porque mezcla lo objetivo y lo subjetivo”, FI9345) y (ii) las opiniones del profesor o la institución (“debido a la diversidad crítica de posiciones donde la tesis podría generar bastantes desencuentros”, FI0465; “porque mi postura respecto al tema puede no coincidir con la postura de la Institución respectiva”, FI0605). Además, mencionan dificultades como el uso y trabajo con fuentes diversas ($n = 4$), la extensión ($n = 2$) y las carencias formativas de la escuela ($n = 2$).

En lo relativo a las formas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se destaca que los estudiantes de Humanidades son los que menos se refieren a la enseñanza por parte de profesores y tutores ($n = 10$; 16.7%); por el contrario, la mayoría de las menciones consideran que se aprende ejercitando y practicando ($n = 20$; 33.3%). La mención de otras formas no anticipadas

de enseñanza ($n = 21$; 35%) es muy elevada, e incluye (i) el desarrollo de la habilidad crítica (“ejercitando el pensamiento crítico”, FI0486; “yo diría que la enseñanza y escritura, dentro de la universidad, debe comenzar por un nivel mínimo de crítica y comprensión –razonamiento– del propio estudiante al ingresar”, FI7656), (ii) el uso de material didáctico (“entregando material guía”, FI7256; “dando pautas para escribir”, FI10156) y (iii) el compromiso personal (“con paciencia y empeño”, FI7426). Los espacios de enseñanza y aprendizaje de la escritura acumulan escasas menciones, pero la mayoría de ellas ($n = 3$; 60%) se refiere a las asignaturas disciplinares.

Ciencias Sociales

Los géneros discursivos más mencionados por los estudiantes que ingresan a Ciencias Sociales son el ensayo ($n = 11$), el informe ($n = 7$) y la tesis ($n = 6$), sobre todo en aspectos procesuales ($n = 35.3\%$): “uno debe armarse una opinión bien fundamentada” (SO7195); “conlleva bastante análisis, debate y/o reflexiones” (SO0535). Se trata del grupo estudiantil que más enfatiza factores de dificultad de tipo léxico, gramatical y normativo ($n = 11$; 32.4%), frente a aspectos discursivos ($n = 4$; 11.8%): “sistemas de citas, normas de puntuación” (SO1076); “hay que aprender un vocabulario específico para su realización” (SO10635).

En cuanto a las formas de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes consideran que las más importantes son la práctica constante de la escritura ($n = 21$; 37.5%) y, más que en cualquier otra área, la lectura ($n = 14$; 25%), destacando además la necesidad de que ambas prácticas se complementen: “una combinación entre lectura y escritura” (SO0536); “leyendo y escribiendo mucho, con análisis y corrección de estas formas de lectura y escritura” (SO5966). También se menciona la oralidad (“también mediante el comenzar a hablar de una manera específica”, SO4216; “cabe decir que se puede aprender y enseñar por medio oral, ya que este es el principal medio humano para comunicarnos con nuestro entorno”, SO9916) y el aprendizaje colaborativo por pares (“en el tiempo personal de cada estudiante donde podrá compartir con los suyos y nutrirse de ello”, SO4566; “creo que lo más importante son las relaciones que se establecen con el resto de las personas, ya que desde ahí parte la visión que uno tiene de lo que ve y de uno mismo”, SO0626; “intercambiando puntos de vista con otros”, SO11046), dos estrategias fuertemente relacionadas. Los estudiantes afirman que la lectura y la escritura deberían enseñarse en educación superior: “potenciando otras instancias de escritura académica” (SO1076); “en la universidad te deberían

enseñar más conceptos y estructuras para más tipos de escrituras” (SO7476); “con planes de lectura adecuados” (SO10226). Sin embargo, como se aprecia en estos ejemplos, no se especifica en qué ámbitos curriculares debería producirse esta enseñanza. La mayoría de las menciones no pueden agruparse en las categorías emergentes propuestas ($n = 5$; 50%) o se refieren a cursos de escritura a lo largo de la carrera ($n = 3$; 30%).

5. Conclusiones

En esta investigación se han intentado plasmar, tanto globalmente como de una manera disciplinar y específica, las representaciones sociales de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso de una universidad estatal, centenaria, metropolitana y altamente selectiva de Chile sobre la escritura, su dificultad, y su enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran que las dimensiones de la escritura consideradas más desafiantes por los estudiantes son los aspectos discursivos (salvo en Ciencias Sociales) y procesuales o procedimentales (salvo en Ciencias de la Salud y Humanidades), frente a otras cuestiones léxicas, gramaticales y normativas, solo priorizadas en Ciencias Sociales, y temáticas. Los estudiantes coinciden en que una de las principales dificultades para la escritura en la universidad es gestionar los puntos de vista, tanto de las distintas fuentes como de los lectores posibles y de sus propias perspectivas, y desarrollar sus ideas a lo largo de un texto. Consideran difícil acomodar sus aportes críticos o personales a las expectativas de la disciplina, de los profesores y de la institución. Mencionan además la importancia de los factores motivacionales. Con respecto de su enseñanza y aprendizaje, los estudiantes consideran en su mayoría que la escritura se aprende a partir de la práctica y el ejercicio activos, acompañados de la enseñanza y las sugerencias de profesores y tutores (salvo en Humanidades) y otras estrategias complementarias como la deconstrucción de textos, el modelamiento, el andamiaje y el trabajo con pares.

De esta manera, los estudiantes expresan una visión sobre los aspectos relevantes de la escritura y sobre su enseñanza y aprendizaje que resulta consistente con una concepción informada de la didáctica de la escritura (Bazerman et al., 2016), lo cual constituye una valiosa oportunidad para que las instituciones receptoras enseñen cuáles son los usos de la escritura académica y cómo se organiza textualmente. Sin embargo, hay una presencia escasa y dispersa de referencias a los espacios institucionales y curriculares para aprender a escribir en la universidad, lo cual significaría que los

estudiantes atribuyen una baja responsabilidad y un lugar difuso a la institución, a los profesores y a los dispositivos pedagógicos que deben poner en marcha estas enseñanzas.

Respecto a los géneros más exigentes, los estudiantes consideran que son los ensayos. Esta representación posiblemente se haya construido a partir de las experiencias de escritura en la educación secundaria y en el aula de lengua materna o lengua española en particular. Sin embargo, en ciertas áreas, como las Ingenierías y las Ciencias de la Salud, el ensayo es un género poco frecuente (Marinkovich, Sologuren y Shawky, 2018), lo cual puede significar un choque entre las expectativas de los nuevos alumnos y los géneros disciplinares que efectivamente se les solicitarán. Además, los resultados muestran pocas referencias a géneros disciplinarmente específicos. Este hallazgo refuerza la importancia de que las carreras enseñen de forma explícita los nuevos géneros discursivos que exijan a sus estudiantes.

Si bien estas representaciones sociales están radicadas en una universidad en particular, pueden dar pistas encaminadas a que las instituciones de educación superior aprovechen ciertas predisposiciones favorables al aprendizaje en contexto de la escritura mediante instancias de ejercitación sostenidas a través del currículum, pero también para que asuman la necesidad de explicitar y enseñar sus expectativas sobre las manifestaciones de escritura disciplinarmente adecuadas. De esta forma, quizás se pueda atenuar institucionalmente el impacto cultural del ingreso en la educación superior y su influencia en las tasas de abandono, así como facilitar el acceso a las prácticas escritas de las comunidades disciplinares.

En futuras investigaciones, debería averiguarse si estas representaciones son específicas de la universidad objeto de estudio o si, por el contrario, son consistentes con las distintas comunidades disciplinares más allá de la institución de la que se trate. También sería interesante vincular estas representaciones con los perfiles de los estudiantes, tanto en sus trayectorias formativas, sociales y familiares previas, como en sus desempeños futuros. Por último, sería útil contrastar los resultados con las representaciones de otros miembros de la comunidad educativa.

Agradecimientos

Se agradece la financiación concedida por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT, por el Proyecto FONDECYT N°

1191069 de CONICYT y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile. También se agradece la labor de los ayudantes-estudiantes que colaboraron en la codificación inicial del corpus. Por último, se agradece la colaboración de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad investigada en la construcción de la encuesta, de los cuatro expertos consultados en la revisión del instrumento de recolección y del Área de Gestión Académica de la universidad investigada en la recogida de los datos.

Historia del artículo:

Recibido 12 enero 2018

Versión revisada recibida 27 junio 2018

Aceptado 27 junio 2018

Referencias

- Ampuero, N., M. Casas, R. del Valle, F. Faúndez, A. Gutiérrez, E. Jara, L. Loncomilla, A. Poblete, M. Ponce, P. Riquelme, R. Saelzer y Á. Ugueño (2014). "Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas" en CINDA (ed.), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*, 39-81. Santiago: CINDA.
- Baaijen, V. M., D. Galbraith y K. de Gloppe (2014). "Effects of writing beliefs and planning on writing performance". *Learning and Instruction* 33: 81-91.
- Banchs, M. (1986). "Concepto de Representaciones Sociales. Análisis comparativo". *Revista Costarricense de Psicología* 5: 27-40.
- Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- Carlino, P. (2005). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación* 336: 143-168.
- División de Educación Superior (2015). *Bases para una reforma al sistema de educación superior*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Donoso, S. y E. Schiefelbein (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos* 33(1): 7-27.
- Ezcurra, A. M. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos" en N. Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, 23-62. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. y M. Costa de Paula (2011). "Introducción" en N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*, 9-34. Tres de Febrero: EDUNTEF.
- Fleiss, J. L., B. Levin y M. Cho Paik (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. Nueva Jersey: Wiley.
- Graue, B. (2006). "Writing in education research" en C. Conrad y R. C. Serlin (eds.), *The SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, 515-528. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Han, Y. (2017). "Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback". *System* 69: 133-142.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Marinkovich, J., E. Sologuren y M. Shawky (2018). "The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 74: 195-220.
- Marinkovich, J., M. Velásquez Rivera y A. Córdova

- Jiménez (eds.). (2012). *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Mateos, M., E. Martín y R. Villalón (2006). "La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender" en J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, 231-242. Barcelona: Graó.
- Moscovici, S. (2011). "Prólogo" en W. Wagner y N. Hayes (eds.), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*, IX-XVIII. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Natale, L. (2011). "La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias". *Texturas* 10(10/11): 87-109.
- Navarro, F. (2018). "Más allá de la alfabetización académica: cinco funciones de la escritura en educación superior" en M. A. Alves y V. Lensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, 13-49. Santa Maria: Editora Fi.
- Navarro, F. y B. Mora-Aguirre (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.
- Pajares, F. y G. Valiante (2006). "Self-efficacy beliefs and motivation in writing development" en C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, 158-170. Nueva York: The Guilford Press.
- Pereira, C. y M. di Stefano (2009). "Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso" en E. Arnoux (ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, 209-226. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Rivera Lam, M. (ed.) (2017). *Antropología de la escritura: representaciones de la diversidad y la inclusión en la Universidad de Antofagasta*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta.
- Sanders-Reio, J., P. A. Alexander, T. G. Reio e I. Newman (2014). "Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?". *Learning and Instruction* 33: 1-11.
- Stagnaro, D. y C. Chosco Díaz (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención" en L. Natale (ed.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, 95-128. Los Polvorines: UNGS.
- Tapia Ladino, M. y J. Marinkovich (2013). "Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 13(1): 145-169.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University Chicago Press.
- Vázquez, A. (2007). "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes". *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria* 2(7): 4-16.
- Villalón, R. y M. Mateos (2009). "Concepciones del alumnado en secundaria y universidad sobre la escritura académica". *Infancia y aprendizaje* 32(2): 219-232.
- Wang, W. (2017). "Learner characteristics in an EAP thesis-writing class: Looking into students' responses to genre-based instruction and pedagogical tasks". *English for Specific Purposes* 47: 52-60.
- White, M. y R. Bruning (2005). "Implicit writing beliefs and their relation to writing quality". *Contemporary Educational Psychology* 30: 166-189.
- Wittek, A. L., N. Askeland y B. Aamotsbakken (2015). "Learning from and about writing: A case study of the learning trajectories of student teachers". *Learning, Culture and Social Interaction* 6: 16-28.

Federico Navarro es Doctor en Lingüística y profesor asociado de la Universidad de O'Higgins (Chile). Ha liderado nueve proyectos de investigación sobre escritura y enseñanza. Es Presidente de la Asociación

Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Cuenta con más de 100 publicaciones científicas en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Holanda, México, Perú, Portugal y Suiza.

Fernanda Uribe Gajardo posee un Magíster en Estudios Culturales de la Universidad de Chile y es Coordinadora de acompañamiento tutorial del Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Programa TIP de la Universidad de Chile. Miembro fundador de la Red de Investigación en Filosofía Francesa de la Universidad de Chile. Ha publicado en la revista *Lenguas Modernas* y expuesto en diversos congresos internacionales.

Pablo Lovera Falcón es Magíster en Filosofía de las Ciencias y Asesor Educativo de la Unidad de Docencia de la Universidad de Chile. Cuenta con publicaciones en el área del discurso académico y la filosofía del lenguaje, y ha participado en investigaciones tanto en escritura académica como en docencia para la educación superior.

Enrique Sologuren Insúa es Magíster y Doctor (c) en Lingüística y Coordinador del Programa de Alfabetización Académica y Profesional (Ingeniería y Ciencias) de la Universidad de Chile. Ha participado en proyectos de investigación financiados en PUC, PUCV y Universidad de Chile. Cuenta con publicaciones en revistas internacionales en escritura y oralidad académicas y en variedades del español en contextos científicos y profesionales.

NOTAS

¹ En el sistema de educación superior chileno, la formación de docentes para la educación inicial, primaria y secundaria se lleva a cabo en la universidad. En particular, la carrera de Pedagogía en Educación Media en Matemáticas y Física, en la institución investigada, otorga el título profesional de Profesor/a de Educación Media en Matemáticas y Física y los grados académicos de Licenciado/a en Ciencias Exactas y Licenciado/a en Educación. Tiene una duración de 10 semestres.

² Los porcentajes no se refieren a la proporción de estudiantes o de respuestas, sino de ocurrencias o menciones codificadas dentro de cada categoría.

