

Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento¹

*Challenges in academic writing: conceptions
and experiences of graduate students from
six disciplinary fields*

Federico Navarro

Universidad de O'Higgins
Chile

Soledad Montes

Universidad de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 54 (diciembre de 2021): 179-202

DOI: 10.7764/onomazein.54.05

ISSN: 0718-5758



Federico Navarro: Universidad de O'Higgins, Chile. | E-mail: navarro@uoh.cl

Soledad Montes: Universidad de Chile, Chile. | E-mail: mariamontes@uchile.cl

Fecha de recepción: abril de 2019

Fecha de aceptación: octubre de 2019

Resumen

Las concepciones situadas sobre escritura impactan en las actitudes y procesos vinculados al escribir en educación superior; conocerlas mejor puede ayudar al desarrollo de iniciativas efectivas de alfabetización académica. Sin embargo, aún es infrecuente hallar estudios que contrasten las concepciones de estudiantes de diferentes ámbitos disciplinares. Esta investigación analiza cualitativa y cuantitativamente las concepciones y experiencias de 180 estudiantes graduados de seis áreas disciplinares de una universidad estatal, metropolitana y altamente selectiva de Chile. Los resultados muestran que en el pregrado se escriben géneros avanzados, situados y de elevada dificultad, requeridos para el logro académico, y que los estudiantes tienen concepciones complejas de escritura como actividad retórica, pero también como actividad escolar, individual y sin enseñanza explícita. Estos hallazgos refuerzan la necesidad —y la oportunidad— de impulsar iniciativas de enseñanza de la escritura a través del currículum y de las etapas formativas.

Palabras clave: concepciones de escritura; escritura académica; enseñanza de la escritura; competencias de escritura; educación superior.

Abstract

Situated conceptions about literacy influence attitudes and processes involved in higher education writing; understanding conceptions better can inform effective academic literacy initiatives. However, contrasting studies of students' conceptions in different disciplinary domains are still uncommon. This study aims to qualitatively and quantitatively analyze the

-
- 1 Se agradece el financiamiento otorgado 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 de investigación Martín Álvarez Cruz, Claudia Castro Acuña y Sebastián Vargas Pérez, quienes tuvieron un rol clave en la codificación inicial del corpus. Asimismo, Lorena Ortega asesoró generosamente en los cálculos estadísticos. 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 recolección de los datos.

conceptions and experiences of 180 graduates from six disciplinary areas of a public, metropolitan and highly selective university in Chile. Results show that university students are required to write sophisticated, situated and challenging genres that are central for academic attainment, and that students have complex conceptions of writing as a rhetorical activity, but also as an overly schooling and individual activity lacking explicit instruction. These results reinforce the need—and the opportunity—to promote writing teaching initiatives across the curriculum and across educational stages.

Keywords: writing conceptions; academic writing; writing teaching; writing skills; higher education.

1. Introducción

La escritura es una herramienta indispensable para participar de la vida social, académica y profesional contemporánea, puesto que se ha vuelto un componente fundamental de la infraestructura epistemológica de las organizaciones y sociedades del conocimiento (Starke-Meyerring y Paré, 2011). Esta complejidad de la escritura requiere de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida que permita a las personas desarrollar sus conocimientos y potencial (UNESCO, 2004). En este sentido, la responsabilidad de las instituciones educativas ya no se restringe a la alfabetización funcional, sino que incluye la enseñanza de la escritura en diferentes etapas formativas y entornos sociales y profesionales. En la medida en que las escritoras y los escritores se enfrentan a situaciones novedosas, la escritura adquiere nuevas formas y funciones, y las instituciones educativas deben favorecer esta trayectoria de desarrollo (Bazerman, 2013). En consecuencia, es fundamental que el currículum formal ofrezca soportes que permitan avanzar hacia el manejo de una escritura avanzada.

La educación superior es el nivel educativo específicamente orientado a formar graduadas y graduados especializados: aquellos que construyen conocimiento y lo comunican en las diferentes esferas disciplinares y profesionales. En la formación universitaria se adquieren convenciones y prácticas de escritura que permiten construir saberes, ya no desde el sentido común, sino desde una mirada y praxis expertas y desde un discurso técnico y situado. La construcción de conocimiento especializado a través del lenguaje académico requiere del manejo de recursos semióticos que son específicos en cada disciplina (Martin, 2017) y que resultan necesarios para participar del diálogo académico. El dominio de la escritura permite en este nivel educativo contribuir a la generación de conocimientos, validarse como miembros de la comunidad académica, intercambiar ideas y hallazgos con pares, proponer puntos de vista propios e idear soluciones creativas a los requerimientos del campo de inserción profesional (Navarro, 2018). De esta manera, la escritura resulta un medio necesario para la enculturación (Prior y Bilbro, 2012) y participación en las prácticas académicas del nivel universitario.

En la última década, se han multiplicado en Latinoamérica los dispositivos de apoyo y acompañamiento estudiantil (Santelices y otros, 2015) y, dentro de ellos, las iniciativas y programas para el desarrollo de la escritura en el nivel superior (Molina Natera, 2015; Montes y Vidal, 2017; Moyano, 2017). En este contexto, se hace cada vez más necesario contar con evidencias empíricas que informen y orienten las políticas educativas y metodologías de enseñanza para la formación de escritores avanzados.

Una indagación útil en esta línea es conocer las concepciones de los propios estudiantes universitarios para identificar qué prácticas de escritura conciben como desafiantes y cómo creen que se enfrenta su aprendizaje, con base en sus experiencias como escritores en formación. Esta

perspectiva reivindica el protagonismo de los sujetos que aprenden, sus experiencias y miradas sobre sus propias trayectorias formativas, y su capacidad de agencia y participación (Zavala, 2011). Las concepciones de los estudiantes median sus procesos cognitivos y de aprendizaje, sus actitudes y autopercepciones, y sus prácticas discursivas y sociales, por lo que tienen un impacto directo en sus desempeños letrados y académicos (Trigwell y Ashwin, 2006).

Se han desarrollado investigaciones sobre las concepciones en torno a la escritura de los estudiantes de diferentes niveles educativos (por ejemplo, Benson y Lor, 1999; Villalón y Mateos, 2009). Sin embargo, son escasos los estudios que exploran las concepciones situadas de estudiantes que ya han completado sus estudios de pregrado universitario, es decir, que pueden brindar un panorama completo de su experiencia al transitar la educación superior. Al mismo tiempo, no es frecuente la exploración de las concepciones respecto de géneros académicos y las formas de aprenderlos desde una perspectiva situada que contraste concepciones y experiencias disciplinares distintas, es decir, con atención por los contextos culturales y disciplinares dentro de la educación superior. Por último, las investigaciones suelen tener un foco o bien cualitativo, o bien cuantitativo, y es menos común que se recojan evidencias empíricas combinando ambas perspectivas metodológicas.

En una investigación previa (Navarro y otros, 2019), se rastrearon y contrastaron las concepciones y expectativas sobre escritura y su aprendizaje de 180 estudiantes ingresantes a seis áreas disciplinares de una universidad chilena. Los resultados mostraron que, desde el punto de vista de un estudiante ingresante, los aspectos discursivos y procesuales de géneros discursivos poco precisos como el “ensayo” son aquellos que presentan mayores dificultades, en particular la gestión de fuentes y puntos de vista, la adecuación a las expectativas de profesores y disciplinas, y el desarrollo de ideas. A su vez, los estudiantes ingresantes consideran que la escritura se aprende a partir de la práctica y la ejercitación activa, acompañada de enseñanza y retroalimentación de profesores y tutores y otras estrategias complementarias como la deconstrucción de textos, el modelamiento, el andamiaje y el trabajo con pares, aunque desconocen los espacios institucionales y curriculares apropiados para aprender a hacerlo. En concordancia con estos hallazgos, la encuesta de caracterización de esa misma institución arrojó que los estudiantes ingresantes a la universidad no consideran que la escritura sea una competencia relevante en su formación (Departamento de Pregrado, 2017), una posición que es consistente con la tendencia de las instituciones y docentes a invisibilizar la escritura como objeto de enseñanza, lo que se ve reflejado con frecuencia en el currículum académico formal o explícito (Schleppegrell, 2004; Graves y otros, 2010). Estos resultados demostraron que los estudiantes ingresantes cuentan con una perspectiva llamativamente informada sobre la escritura y su enseñanza, que podría ser aprovechada por los dispositivos de apoyo al aprendizaje y la escritura, si bien carecen de pistas sobre qué y dónde se escribe dentro de la universidad, y no otorgan relevancia al aprendizaje de la escritura como una necesidad formativa en educación superior.

La presente investigación utiliza el dispositivo analítico aplicado en Navarro y otros (2019) para analizar las concepciones y experiencias sobre la escritura y su aprendizaje de 180 estudiantes graduados recientes de seis áreas disciplinares (Artes, Humanidades, Ciencias Sociales, Pedagogías en Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingenierías) de una universidad estatal, metropolitana y altamente selectiva de Chile. Específicamente, se busca determinar cuáles son las dimensiones de la escritura y géneros discursivos más desafiantes para los graduados, y qué formas y espacios de aprendizaje de la escritura privilegian, según su área de pertenencia. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta de pregunta abierta, codificados cualitativamente a partir de un esquema de 6 categorías y 21 subcategorías de concepciones con asistencia de *software* NVivo Pro 12, y cuantificados para dar cuenta de la distribución disciplinar del análisis cualitativo. Se resguardó la consistencia del análisis cualitativo a partir de mecanismos de calibración, doble codificación ciega y auditoría de resultados finales, y se utilizaron pruebas estadísticas para identificar diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

Esta investigación permite comprender mejor las concepciones y experiencias de graduados respecto de los desafíos y oportunidades de escritura en educación superior, así como aportar evidencias contrastivas sobre la eventual transformación de las concepciones situadas en base a la experiencia educativa. Los hallazgos contribuyen al diseño de dispositivos de enseñanza y apoyo que den centralidad a los escritores en formación y que fortalezcan su motivación y compromiso.

2. Concepciones sobre la escritura

Las concepciones sobre la escritura se han abordado desde diferentes marcos teóricos, como la metacognición, la fenomenografía o el aprendizaje social (Villalón y Mateos, 2009). Esta diversidad de abordajes trae consigo constructos y términos técnicos diferentes y formas particulares de aproximarse al fenómeno. Por tanto, los supuestos respecto de la naturaleza misma de las concepciones y la terminología asociada a ellas muestran gran variabilidad (Villalón, 2010). Sin desconocer esta rica diversidad de aproximaciones, este trabajo se centrará en las concepciones sobre la escritura y las formas de aprenderla desde una perspectiva fenomenográfica y situada, aunque se considerarán como antecedentes investigativos otras perspectivas que puedan entregar herramientas para comprender la manera en que se concibe la escritura y su aprendizaje.

La fenomenografía es una aproximación a la investigación educativa que posiciona su interés en las diferentes maneras en que los sujetos conciben sus experiencias, es decir, centra su atención en las concepciones de los fenómenos tal y como son experimentados por las personas (Akerlind, 2012). Esta línea ha ofrecido diversos estudios sobre concepciones respecto del aprendizaje (Marton y Säljö, 1997; Ellis y Calvo, 2006), es decir, sobre las maneras en que los sujetos que aprenden conciben los objetos y procesos de aprendizaje (Benson y Lor, 1999). Más específicamente, para Difabio de Anglat (2013) las concepciones sobre la es-

critura pueden entenderse como un conjunto de supuestos, conocimientos y valoraciones respecto del proceso de escribir. A su vez, las concepciones pueden ser entendidas o bien de forma abstracta, como categorías estables y transversales a los contextos, o bien de forma situada, con atención por los elementos contextuales. En efecto, se ha encontrado que diferentes estudiantes tienen aproximaciones hacia el aprendizaje que varían de un contexto a otro (Laurillard, 1997; Eley, 1992). De acuerdo con Trigwell y Ashwin (2006), las concepciones situadas son aquellas que evocan los estudiantes en una situación de aprendizaje particular y están determinadas por la experiencia. De la misma manera, las concepciones respecto de la escritura y su aprendizaje podrían variar y adaptarse si se consideraran diferentes situaciones, como etapas particulares en el currículum universitario, pero también si se consideran prácticas concretas de escritura o géneros discursivos determinados.

El interés por las formas en que los sujetos experimentan los fenómenos ha aportado diversas investigaciones sobre concepciones respecto de la escritura. A partir de un estudio con 121 estudiantes de primer año de biología en una universidad australiana, Ellis y otros (2007) a través de un análisis factorial identifican una escala que denominan cohesiva y otra fragmentada: la primera se refiere a concepciones de la escritura con foco en el contenido respecto del que se escribe y en la comprensión profunda; la segunda, en cambio, alude a la asociación entre escritura y aspectos superficiales y formales de la escritura, es decir, una concepción de la escritura que no concibe el texto como unidad integrada. En otra investigación sobre concepciones del proceso de escritura en 30 estudiantes de dos cursos de escritura de primer año en Estados Unidos, Lavelle y Zuercher (2001) encuentran que hay estudiantes con aproximaciones profundas y otros con aproximaciones de superficie hacia la escritura; los primeros conciben la escritura como un proceso complejo y orientado hacia la audiencia, mientras que los segundos tienden a centrarse en la planificación en relación con aspectos locales de escritura y en el uso de información de manera pasiva.

Conocer las concepciones de los estudiantes sobre la escritura permite proyectar las maneras en que estos se enfrentarán a la escritura académica, las actitudes que podrán experimentar hacia ella y las dificultades que podrán encontrar en su proceso de aprendizaje y desarrollo como escritores. En este sentido, diversos trabajos han ahondado en las relaciones entre las creencias respecto de la escritura y la calidad de la escritura misma. Martínez Fernández y otros (2016) analizan las concepciones sobre escritura y aprendizaje de 52 estudiantes de pregrado de un curso de psicología del desarrollo en una universidad española. A través del análisis factorial y correlacional, 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. En el estudio de White y Bruning (2005) con 180 estudiantes de pregrado de un curso de psicología educativa de una universidad estadounidense, se concluye que aquellos estudiantes con concepciones transaccionales (escritura como proceso dialógico y constructivo) de la escritura elaboran escritos mejor logrados que aquellos que cuentan con concepciones de tipo transmisivas (escritura como transmisión de información).

Más recientemente, Baaijen y otros (2014) hallan, en un estudio con 84 estudiantes avanzados de artes en la Universidad de Groningen, que las creencias transaccionales se relacionan con planificaciones *bottom-up* y *top-down*, mientras que las transmisivas se centran en el contenido. Sanders-Reio y otros (2014) analizan las creencias sobre la escritura de 738 estudiantes de una universidad estadounidense y su relación con el desempeño en una composición escrita. Encuentran que los estudiantes que conciben la escritura como un proceso centrado en la audiencia tienen mejores resultados en cuanto a la calidad de su producción escrita, mientras que aquellos que ven la escritura como una forma de transmisión de información obtienen menores puntuaciones. Aguilar Peña y otros (2016) analizan teorías implícitas de estudiantes de la carrera de pedagogía básica a partir de un cuestionario, grupos focales y análisis de producciones escritas. Las autoras, que combinan una aproximación cualitativa y cuantitativa, encuentran que los estudiantes sostienen tanto concepciones transmisionales como transaccionales, aunque quienes mantienen estas últimas concepciones tienden a exponer un mejor desempeño en la escritura. Así, las concepciones sobre la escritura de los sujetos influyen en la calidad de sus producciones escritas. Este hallazgo pone en relevancia la vinculación entre las concepciones y las prácticas objetivas.

Otro importante aporte hacen Castelló y Mateos (2015), quienes exploran las representaciones respecto de la escritura académica de 1044 estudiantes y 280 docentes de universidades españolas. Encuentran que los estudiantes consideran importantes los aspectos de la escritura relacionados con el contenido (creatividad, argumentación, objetividad, entre otros), mientras que atribuyen una importancia relativa a los mecanismos discursivos. Los estudiantes de este estudio creen que recibir apoyo en forma de cursos, retroalimentación, tutoriales, clases o soporte *online* resultaría útil para el desarrollo de la escritura. Este estudio se destaca porque releva algunas concepciones sobre las formas en que puede estimularse el desarrollo de la escritura, desde la perspectiva de los estudiantes. De manera similar, Castells y otros (2015) consideran la perspectiva de los estudiantes en su investigación sobre las percepciones sobre la propia competencia escrita. Hallan dos perfiles: estudiantes que confían en sus habilidades escritas y que reconocen su importancia y otros que se sienten relativamente hábiles y atribuyen moderada importancia a la escritura.

Finalmente, algunos trabajos han colocado el foco en los contrastes entre concepciones y experiencias según etapas formativas y ámbitos disciplinares. En un estudio de casos con enfoque etnográfico, Cassany y López (2010) relevan las experiencias y concepciones sobre escritura de tres jóvenes españoles durante su último año universitario en las carreras de Traducción e Interpretación e Ingeniería Industrial y su primer año de inserción profesional. Concluyen que las prácticas letradas del mundo académico y profesional difieren notablemente, y recomiendan que la formación universitaria incorpore la producción de textos más vinculados —y de forma más explícita— al mundo profesional y enseñe estrategias para favorecer el aprendizaje de la escritura a lo largo de la vida. También desde un enfoque cualitativo, Marinkovich y otros (2012) relevan las representaciones sociales sobre la escritura en cuatro

disciplinas y concluyen que se concibe como una habilidad esencial para que los egresados y titulados se validen como expertos.

Estas y otras investigaciones similares han hecho aportes sustanciales a la comprensión de las concepciones respecto de la escritura como fenómeno transversal. Sin embargo, es poco frecuente que coloquen el foco en contrastar perspectivas y experiencias estudiantiles situadas en diferentes ámbitos disciplinares y en diferentes etapas formativas en educación superior. Se trata de investigaciones que mayoritariamente se sitúan desde una perspectiva abstracta y que, por tanto, no centran su atención en los contextos en los que se aprenden géneros discursivos específicos. A su vez, no es común que las investigaciones se centren en la manera en que los estudiantes conciben desafíos y formas de aprendizaje, un aspecto clave para informar iniciativas efectivas de alfabetización académica. Por último, las investigaciones existentes suelen adoptar o bien una metodología de tipo experimental y análisis cuantitativo, o bien una metodología de tipo etnográfica con análisis cualitativo, pero es menos frecuente combinar herramientas de abordaje cualitativo con cuantificación de ocurrencias.

3. Metodología

3.1. Instrumento y participantes

Durante el segundo semestre de 2016, se elaboró un cuestionario compuesto de 16 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas sobre lectura, escritura, su enseñanza y aprendizaje. El cuestionario fue revisado por cuatro pares expertos en didáctica de la escritura académica y ajustado de acuerdo a sus sugerencias. Posteriormente, fue revisado por metodólogos y sociólogos del Departamento de Pregrado y de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad estudiada, a cargo de la elaboración de la encuesta de caracterización de la institución, de pretensión censal. Los estudiantes debieron leer y aceptar un consentimiento informado antes de acceder a las preguntas. El cuestionario fue de tipo autoaplicado en línea de respuesta voluntaria y se aplicó a través de la plataforma SurveyGizmo. Entre el 14/06/17 y el 20/07/17 se encuestó a los graduados y titulados del año 2015 ($n = 2.881$), con una tasa de respuesta del 42% ($n = 1.215$).

Las preguntas abiertas del instrumento buscan levantar concepciones y experiencias sobre las dificultades para elaborar clases tipificadas y situadas de textos (1) y sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad (2), como puede observarse 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?

Para el presente estudio, se seleccionaron 180 estudiantes graduados que respondieron ambas preguntas y que pertenecen a seis áreas disciplinares que permiten abordar ámbitos diversos y

contrastantes: el total de respondientes de Artes (15), Humanidades (26) y Ciencias Sociales (36); y una selección al azar de respondientes de las áreas de Pedagogías en Ciencias (34), Ciencias de la Salud (34) e Ingenierías (35), ámbitos que cuentan con un número más elevado de graduados.

3.2. Procedimientos de análisis

Para analizar la información recabada, se llevó a cabo un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a partir de un esquema de 6 categorías y 21 subcategorías utilizando el *software* de análisis cualitativo QSR NVivo 12 Pro. Algunas de las categorías fueron definidas *a priori* con base en hallazgos de investigaciones previas (Navarro y otros, 2019), mientras que otras fueron de carácter emergente. Primero, en la categoría *géneros discursivos* se buscó mapear las clases situadas y tipificadas de textos reconocidas por los graduados como desafiantes en su formación universitaria; se codificaron las menciones explícitas de etiquetas con las que usualmente se identifican diferentes géneros académicos (*artículos de investigación/papers, ensayos, informes y tesis/memorias*), o bien clases de textos que son diferenciados de otros por alguna característica destacada, por ejemplo “los del área del psicoanálisis” o “textos de interpretación de datos cuantitativos” (codificados como *otros*). Segundo, en la categoría *dificultades y desafíos* se buscó distinguir entre dimensiones que, según la visión de los graduados, son consideradas como desafiantes; se codificaron aspectos *discursivos*, como el flujo de la información, la conexión, la estructura del género, la intertextualidad, entre otros; aspectos *procesuales*, como la búsqueda de información, la planificación de la escritura, la definición de un tema para escribir, entre otros; aspectos *temáticos*, como la complejidad del contenido; y aspectos *léxicos, gramaticales y normativos*. Tercero, en la categoría *espacios de enseñanza y aprendizaje* se intentó rastrear las instancias curriculares que los graduados reconocen como relevantes para aprender escritura en la universidad. Se distinguió entre espacios institucionalizados de enseñanza explícita y exclusiva de escritura (*cursos de escritura al comienzo de la carrera y cursos de escritura durante la carrera*) e iniciativas de escritura en las disciplinas (*materias de la carrera*), además de categorizar iniciativas que escapan a estas categorías (*otros*). Cuarto, mediante la categoría *formas de enseñanza y aprendizaje* se identificaron las diferentes modalidades bajo las cuales los estudiantes graduados reconocen haber aprendido las prácticas de escritura académicas. En relación a esta categoría, se codificaron aquellas formas de aprendizaje de la escritura que suponen enseñanza explícita (*con enseñanza*), aquellas en que los pares son los que promueven el desarrollo de la escritura (*entre pares*), aquellas que se refieren al aprendizaje mediante la práctica o el “ensayo y error” (*escribiendo y practicando*) y las que identifican la lectura como promotor del aprendizaje de la escritura (*leyendo*). Como categoría emergente no anticipada en la pregunta, se identificaron los casos en que haya una evaluación negativa de la forma en que se enseña la escritura en la universidad y los casos en que se menciona la falta de enseñanza de la escritura en el nivel universitario.

Para resguardar la consistencia del análisis cualitativo, se siguió un proceso de calibración entre analistas y de doble codificación ciega del 50% del corpus. Mediante este procedimien-

to, se alcanzó una confiabilidad interanalista (Kappa) elevada de 0,90; finalmente, se realizó una auditoría de resultados. Finalizada la codificación, se calculó la frecuencia de aparición de los diferentes códigos; se utilizó la prueba de chi-cuadrado para identificar asociaciones estadísticamente significativas entre áreas disciplinares y variables codificadas, comparando los sujetos que mencionaron las distintas categorías frente a quienes no lo hicieron; y se ahondó en el análisis cualitativo de los fragmentos asignados a cada categoría.

4. Resultados

4.1. Géneros académicos más desafiantes a través del currículum

Según se puede observar en la tabla 1, la mayoría de las menciones a géneros discursivos considerados desafiantes no recae en las denominaciones más frecuentes y reconocidas, como “informe” o “ensayo”. Así, en la categoría de “otros” (29,3%) se encontraron, en primer lugar, géneros académicos que denominamos como *de alta complejidad*, dentro de los que se mencionaron “abstracts” y “proyectos de investigación”. En segundo lugar, fueron mencionados géneros que llamamos *profesionales*, por su vinculación a la formación para espacios externos o posteriores a la universidad, tales como “formularios de aplicación a fondos concursables” y “proyectos de carácter laboral”. En tercer lugar, fueron referidos géneros que denominamos *inespecíficos*, como “textos científicos”, “textos académicos”, “textos argumentativos”, “trabajos” e “investigación”. Por último, también fueron mencionados géneros de tipo *escolar*, específicos de instancias formativas curriculares, como “pruebas de desarrollo” y “trabajos finales”².

Este resultado refuerza la diversidad de géneros discursivos que los estudiantes deben escribir para formarse como escritores avanzados, y la multiplicidad de experiencias y vivencias que presentan las trayectorias formativas de cada uno. Es decir, el barrido sobre la escritura de pregrado detecta la convivencia de géneros que favorecen la enculturación disciplinar, junto con otros que enfatizan roles y propósitos transversales del escritor universitario escolarizado.

Si se coloca el foco en los géneros más reconocidos, se halla una predominancia de menciones a tesis y memorias³ (que suman un 20,9%), ensayos e informes (18,8% cada uno) y artículos científicos (12,2%). Estos hallazgos muestran la relevancia que cobra para un estudiante la

2 En el sistema escolar y en la educación superior chilena suele llamarse “trabajo final” a informes, ensayos, monografías u otros géneros académicos que se entregan al final de una asignatura y que dan cuenta de la adquisición de aprendizajes clave al finalizar un ciclo formativo.

3 La “tesis” o “memoria de pregrado” en la educación superior chilena corresponde a un género académico de alta complejidad con función epistémica y habilitante (Navarro, 2018): promueve y acredita la adquisición de competencias y conocimientos centrales al finalizar el ciclo de formación de pregrado. Se trata de trabajos de finalización, que suelen tener denominaciones diversas como “tesina”, “memoria”, “trabajo de grado”, “tesis”, entre otros (Venegas y otros, 2016).

TABLA 1

Frecuencia y porcentaje de menciones a géneros académicos identificados como desafiantes por graduados de diferentes áreas disciplinares⁴

| | CS. DE LA SALUD | | INGENIERÍAS | | ARTES | | PEDAGOGÍAS EN CS. | | HUMANIDADES | | CS. SOCIALES | | TOTAL | |
|--|-----------------|--------------|-------------|--------------|-----------|--------------|-------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| <i>Artículos de investigación o papers</i> | 9 | 17,3 | 9 | 15,3 | 1 | 4,0 | 6 | 10,7 | 4 | 10,0 | 6 | 10,9 | 35 | 12,2 |
| <i>Ensayos</i> | 8 | 15,4 | 5 | 8,5 | 3 | 12,0 | 12 | 21,4 | 13 | 32,5 | 13 | 23,6 | 54 | 18,8 |
| <i>Informes</i> | 9 | 17,3 | 16 | 27,1 | 6 | 24,0 | 13 | 23,2 | 3 | 7,5 | 7 | 12,7 | 54 | 18,8 |
| <i>Tesis y memorias</i> | 9 | 17,3 | 15 | 25,5 | 8 | 32,0 | 9 | 16,1 | 6 | 15,0 | 13 | 23,7 | 60 | 20,9 |
| <i>Otros</i> | 17 | 32,7 | 14 | 23,7 | 7 | 28,0 | 16 | 28,6 | 14 | 35,0 | 16 | 29,1 | 84 | 29,3 |
| TOTAL | 52 | 100,0 | 59 | 100,0 | 25 | 100,0 | 56 | 100,0 | 40 | 100,0 | 55 | 100,0 | 287 | 100,0 |

escritura de un género avanzado de graduación, ubicado hacia el final de la carrera y determinante para la titulación, como las tesis y memorias. Pese a lo anterior, en las diferentes áreas también son aludidos otros géneros no asociados con las etapas finales del currículum, como los ensayos. En suma, los estudiantes graduados encuentran un desafío en los géneros de etapas superiores (por lo general, más complejos, extensos y exigentes), pero también en géneros que suelen formar parte del currículum universitario desde los primeros años.

El contraste entre áreas arroja que los graduados de Ciencias de la Salud identifican con mayor frecuencia el artículo de investigación, el informe y la tesis (17,3% cada uno) como géneros desafiantes del ámbito. Este panorama se replica en Ingenierías, grupo disciplinar en el que estos mismos géneros son relevados como desafiantes, aunque con otra distribución (informe: 27,1%; tesis y memorias: 25,5%; *paper*: 15,3%). Esta distribución de las frecuencias de mención difiere en parte de lo que se observa en otras áreas, lo que da cuenta de que los desafíos en cuanto a la enseñanza de los géneros académicos pueden variar de una disciplina en otra. En el caso de Artes, por ejemplo, se observa una mención escasa del artículo de investigación (4,0%), si bien coincide con otras áreas en la predominancia de las tesis y memorias (32,0%) y de los informes (24,0%). Por su parte, en Pedagogías en Ciencias son informes (23,2%) y ensayos (21,4%) los géneros con mayor frecuencia de mención, mos-

4 Los códigos que aquí se reportan fueron agrupados de manera específica para la muestra analizada en este artículo correspondiente a estudiantes en el nivel de egreso. En una investigación posterior (Navarro y otros, 2021), en cambio, las menciones de géneros se recodificaron de manera de facilitar la comparación entre respuestas de estudiantes ingresantes y graduados. Por ejemplo, aquí las menciones de “pruebas” aparecen subsumidas en el código “otros”, mientras que en Navarro y otros (2021) este género se reporta como una categoría independiente.

trando la doble pertenencia (marcos de las pedagogías y de las ciencias) que caracteriza el área. El ensayo destaca como un género con una alta cantidad de menciones en el área de Humanidades (32,5%) y Ciencias Sociales (23,6%), lo que contrasta con la escasa consideración del género en el caso de Ingenierías (8,5%). Estas distribuciones por ámbitos sugieren que el foco en la enseñanza de ciertos géneros académicos por sobre otros debería orientarse según área disciplinar. Estos contrastes requieren interpretarse con cautela ya que no resultan estadísticamente significativos.

4.2. Dimensiones más desafiantes de la escritura

Se observó que los estudiantes graduados conciben como especialmente desafiantes las dimensiones discursivas de la escritura, seguidas por las dimensiones procesuales, tal como puede observarse en la tabla 2.

TABLA 2

Frecuencia y porcentaje de menciones a dimensiones de escritura consideradas como desafiantes por graduados

| | | CS. DE LA SALUD | | INGENIERÍAS | | ARTES | | PEDAGOGÍAS EN CS. | | HUMANIDADES | | CS. SOCIALES | | TOTAL | |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Dimensiones de escritura | Discursivas | 15 | 68,2 | 31 | 58,5 | 6 | 31,6 | 29 | 50,0 | 22 | 44,0 | 22 | 48,9 | 125 | 50,6 |
| | Léxicogramaticales y normativas | 3 | 13,6 | 5 | 9,4 | 4 | 21,1 | 9 | 15,5 | 2 | 4,0 | 6 | 13,3 | 29 | 11,7 |
| | Procesuales | 2 | 9,1 | 5 | 9,4 | 6 | 31,6 | 16 | 27,6 | 14 | 28,0 | 9 | 20,0 | 52 | 21,1 |
| | Temáticas | 1 | 4,5 | 11 | 20,8 | 3 | 15,8 | 4 | 6,9 | 9 | 18,0 | 7 | 15,6 | 35 | 14,2 |
| | Otras | 1 | 4,5 | 1 | 1,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 6,0 | 1 | 2,2 | 6 | 2,4 |
| | TOTAL | 22 | 100,0 | 53 | 100,0 | 19 | 100,0 | 58 | 100,0 | 50 | 100,0 | 45 | 100,0 | 247 | 100,0 |

La mitad de las menciones de aspectos desafiantes de la escritura (50,6%) se vincula con elementos del discurso, como el desarrollo de ideas o la estructura textual. La mención de dimensiones discursivas varía significativamente según área disciplinar ($X^2(5) = 12,51, p < 0,05$). En efecto, en las áreas de Ciencias de la Salud (68,2%) e Ingenierías (58,5%) predominan los desafíos discursivos, en comparación con Artes (31,6%). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre áreas disciplinares en la identificación de acciones y actividades involucradas en la escritura (dimensiones procesuales) como aspectos desafiantes ($X^2(5) = 19,27, p < 0,01$). Así, la dimensión procesual es más frecuentemente mencionada como desafío en Artes (31,6%) y Humanidades (28,0%), en comparación al área de Ciencias de la Salud (9,1%). En el área de Artes hay un balance entre los desafíos asociados a la organización textual de los escritos y a las actividades situadas que implican; esta concepción es consistente con una disciplina que prioriza tanto la formación académica tradicional como la produc-

ción de artefactos, instalaciones y otros objetos semióticos y artísticos. A su vez, los graduados de Artes son aquellos que, en términos relativos, más mencionan como una dificultad el ajuste a aspectos léxicos, gramaticales y normativos (21,1%), mientras que los graduados de Humanidades son aquellos que afirman tener menos problemas con esta dimensión (4,0%); estas diferencias no alcanzan a ser estadísticamente significativas. La necesidad de poseer conocimiento de los temas sobre los que escriben no resulta una dificultad para los graduados de Ciencias de la Salud (4,5%) y de las Pedagogías en Ciencias (6,9%), en contraste con las demás áreas, donde esta dimensión se lleva alrededor de una de cada seis menciones (17,5% en promedio); estos contrastes resultan estadísticamente significativos ($\chi^2(5) = 13,15, p < 0,05$).

El análisis cualitativo de las dimensiones discursivas de la escritura muestra que los graduados identifican como desafiante la estructura textual de géneros con los que tienen poca familiaridad, como los artículos de investigación o la tesis. Así, una graduada de Pedagogías en Ciencias identifica la complejidad de la tesis, que “requiere de un lenguaje formal y una estructura apropiada” (PE98835), mientras que un graduado de Ingenierías señala que “había que obedecer una estructura rigurosa, número de palabras, etc. Esto fue en el último año, en vez de en primer año, así que había que combatir el ‘estilo’ que uno desarrolló a lo largo de la carrera para modificarlo por uno más formal o bien de estructura distinta” (IN100K5). De esta manera, se repite en los graduados el contraste entre lo que escribían en etapas tempranas de la carrera y lo que les exigieron cerca de la graduación, en particular en la escritura de investigación, “ya que involucra estructura, objetivos, y elementos con los que no nos relacionamos o hacemos uso habitualmente”, como señala una graduada de Ciencias de la Salud (ME42245).

Otro aspecto discursivo que fue destacado con frecuencia por los graduados se refiere a la tensión entre el posicionamiento y desarrollo de una visión propia, por un lado, y la objetividad y neutralidad esperada en textos científicos, por el otro. Así, una graduada de Humanidades señala en relación a los artículos de investigación que su dificultad radica en que “son textos que entregan resultados y además una visión propia de un ensayo sobre un tema” (FH26385), mientras que un estudiante de Artes identifica esta tensión en las tesis: “fue complejo compatibilizar una estructura académica con una posibilidad ensayística” (AR687K5). Otro estudiante graduado señala que el género *paper* resulta desafiante puesto que se debe “plantear una hipótesis de manera objetiva, comparando datos sin aplicar la subjetividad [y esto] me resultó complejo” (ME50895). Esta tensión es especialmente marcada en Pedagogías en Ciencias por la convivencia de géneros de ámbitos epistemológicos distintos, como “los informes de laboratorio y después los ensayos de pedagogía (ambos muy distintos en estructura, extensión e intención)” (PE08065).

De hecho, el manejo e incorporación en el texto de grandes cantidades de información técnica, científica o académica en géneros complejos es un elemento identificado por los graduados como desafiante. Por ejemplo, respecto de la tesis, una graduada de Pedagogías en Ciencias señala: “requería hacer una síntesis de una gran cantidad de información, en orden

y comprensible” (PE677K5); de manera similar, un graduado en Ingenierías indica: “durante el desarrollo del trabajo se generaba tanta información, que me resultaba difícil plasmarlo de forma coherente en un texto” (IN71485). Varios otros graduados de Humanidades, Ciencias Sociales e Ingenierías señalan la extensión de la tesis como el mayor desafío para su escritura.

Los graduados identifican que la escritura de géneros complejos en educación superior incluye como desafío la consecución de pasos y acciones que van más allá de la textualización. Los encuestados mencionan aspectos como el trabajo sistemático, la búsqueda de información y la profundización de hipótesis. En este sentido, dos estudiantes graduados de Artes señalan que “independiente de las habilidades o experiencia que se tenga en el ámbito, escribir una tesis requiere disciplina escritural, es decir, sentarse a escribir periódicamente y seguir un método de escritura” (AR65065), y se lamentan del “poco tiempo disponible para realizar la investigación y obtener los datos sin darle el tiempo necesario para plantear las hipótesis correctas que dirigen todo el grueso del documento” (AR850K5).

Finalmente, si bien los aspectos léxicos, gramaticales y normativos muestran menor frecuencia de mención que los procesuales y discursivos, es interesante destacar que suelen relacionarse con los estilos de citación, en particular en un género de graduación como la tesis de pregrado. Un graduado de Ciencias de la Salud señala que “el trabajo de citas es lo más difícil” (ME54555), mientras que una graduada de Pedagogías en Ciencias indica que “el [texto] más difícil fue la tesis por no saber reglas APA” (PE79225). Así, se observa que las convenciones de citación son conceptualizadas como un desafío de escritura incluso al enfrentar géneros complejos en etapas avanzadas de la formación universitaria.

4.3. Espacios y formas de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica

La mitad de las menciones sobre los espacios donde se enseña y aprende la escritura se refiere a cursos de escritura que no se ubican al comienzo de la carrera (6,4%), sino a lo largo de los diferentes años de formación (48,9%), tal como se observa en la tabla 3. Este hallazgo refuerza la relevancia de aprender a escribir a lo largo de toda la carrera y no como una sola instancia al comienzo, como suele plantearse desde los enfoques remediales de enseñanza de la escritura. Los graduados también reconocen como útiles los cursos de las diferentes carreras como espacios en los que es posible desarrollar la escritura (19,1%). Sin embargo, dado que las menciones totales de esta categoría son relativamente bajas (47), no resulta posible hacer distinciones por ámbitos ni realizar pruebas de significancia estadística.

Asimismo, se observó que los graduados tienen diferentes concepciones y experiencias respecto de cómo se aprende la escritura durante la carrera, quizás debido a la falta de consensos pedagógicos curricularizados al respecto. Primero, las menciones negativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura son frecuentes en Artes (24,0%) y Ciencias de la Salud (21,8%), pero escasas en Humanidades (6,8%); estos contrastes no resultaron estadísticamente significativos. Segundo, la lectura como forma de enseñanza y aprendizaje de la escritura

TABLA 3

Frecuencia y porcentaje de menciones a espacios y formas de enseñanza y aprendizaje de la escritura

| | | CS. DE LA SALUD | | INGENIERÍAS | | ARTES | | PEDAGOGÍAS EN CS. | | HUMANIDADES | | CS. SOCIALES | | TOTAL | |
|-------------------------------------|--|-----------------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Espacios de enseñanza y aprendizaje | <i>Al comienzo de la carrera cursos de escritura</i> | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 33,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 14,3 | 3 | 6,4 |
| | <i>Durante la carrera cursos de escritura</i> | 3 | 33,3 | 6 | 75,0 | 0 | 0,0 | 4 | 36,4 | 5 | 83,3 | 5 | 71,4 | 23 | 48,9 |
| | <i>Materias de las carreras</i> | 3 | 33,3 | 1 | 12,5 | 1 | 16,7 | 2 | 18,2 | 1 | 16,7 | 1 | 14,3 | 9 | 19,1 |
| | <i>Otros</i> | 3 | 33,3 | 1 | 12,5 | 3 | 50,0 | 5 | 45,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 12 | 25,5 |
| | TOTAL | 9 | 100,0 | 8 | 100,0 | 6 | 100,0 | 11 | 100,0 | 6 | 100,0 | 7 | 100,0 | 47 | 100,0 |
| Formas de enseñanza y aprendizaje | <i>Con enseñanza</i> | 7 | 12,7 | 11 | 17,5 | 3 | 12,0 | 8 | 11,0 | 15 | 25,4 | 17 | 25,4 | 61 | 17,8 |
| | <i>Entre pares</i> | 1 | 1,8 | 1 | 1,6 | 1 | 4,0 | 3 | 4,1 | 2 | 3,4 | 0 | 0,0 | 8 | 2,3 |
| | <i>Escribiendo y practicando</i> | 13 | 23,6 | 23 | 36,5 | 8 | 32,0 | 30 | 41,1 | 16 | 27,1 | 17 | 25,4 | 107 | 31,3 |
| | <i>Evaluación negativa</i> | 12 | 21,8 | 7 | 11,1 | 6 | 24,0 | 9 | 12,3 | 4 | 6,8 | 11 | 16,4 | 49 | 14,3 |
| | <i>Leyendo</i> | 9 | 16,4 | 7 | 11,1 | 4 | 16,0 | 5 | 6,8 | 10 | 16,9 | 6 | 9,0 | 41 | 12,0 |
| | <i>No se enseña</i> | 7 | 12,7 | 10 | 15,9 | 3 | 12,0 | 12 | 16,4 | 9 | 15,3 | 11 | 16,4 | 52 | 15,2 |
| | <i>Otras</i> | 6 | 10,9 | 4 | 6,3 | 0 | 0,0 | 6 | 8,2 | 3 | 5,1 | 5 | 7,5 | 24 | 7,0 |
| | TOTAL | 55 | 100,0 | 63 | 100,0 | 25 | 100,0 | 73 | 100,0 | 59 | 100,0 | 67 | 100,0 | 342 | 100,0 |

acumula menciones en Humanidades (16,9%), Ciencias de la Salud (16,4%) y Artes (16,0%), pero tiene una presencia escasa en Pedagogías en Ciencias (6,8%) y Ciencias Sociales (9,0%); estos contrastes no resultaron estadísticamente significativos. Tercero, la enseñanza explícita de la escritura es mencionada con frecuencia en Humanidades y Ciencias Sociales (25,4% en cada una), pero no en Ciencias de la Salud (12,7%), Artes (12,0%) o Pedagogías en Ciencias (11,0%); en esta última área predominan las referencias al aprender practicando (41,1%). Esta asociación entre enseñanza explícita y áreas es estadísticamente significativa ($X^2(5) = 15,27, p < 0,01$). Por último, la práctica de escribir como forma de aprender escritura, la opción más mencionada, también varía por áreas: es especialmente frecuente en Pedagogías en Ciencias (41,1%), en Ingenierías (36,5%) y en Artes (32,0%), pero relativamente menos frecuente en Ciencias de la Salud (23,6%) y en Ciencias Sociales (25,4%); esta asociación entre práctica y áreas es estadísticamente significativa ($X^2(5) = 16,04, p < 0,01$).

Pese a las diferencias disciplinares mencionadas, es posible observar algunas coincidencias. Según los reportes de los graduados, aprender a escribir en la universidad está principalmente ligado al ejercicio constante de la escritura (31,3%), la forma de aprendizaje más frecuentemente mencionada: “creo que solamente ‘aprendí haciendo’” (PE09196); “se enseña y aprende haciéndolo, ensayo y error” (PE38866); “en la Universidad esto se asume que se aprende por ensayo

y error” (IN100K6); “básicamente se aprende bajo prueba y error” (IN31856); “al final uno termina aprendiendo por ‘ensayo y error’” (ME66595). En efecto, el “ensayo y error”, es decir, el hecho de desarrollar la escritura a partir de la práctica sin enseñanza explícita y con frecuentes instancias de equivocación y frustración, es mencionado de diferentes maneras en todas las disciplinas incorporadas en este estudio. Esta práctica no está conceptualizada como escritura colaborativa y negociada con pares (con solo un 2,3% de menciones), sino como experiencia individual.

Esta concepción sobre el aprendizaje de la escritura está frecuentemente asociada a una crítica que pone de manifiesto el escaso apoyo percibido por los estudiantes graduados en el desarrollo de su escritura. En efecto, los graduados de todas las áreas mencionan con frecuencia que la escritura académica no se enseña en la universidad (15,2%), lo que es evaluado negativamente: “no había mucha preparación para ello” (AR18815) y “esto no se aprende a lo largo de la carrera, pues los trabajos suelen ser acotados” (AR65065), comentan graduados de Artes sobre la escritura de informes; “prácticamente no se enseña y uno aprende a partir de los errores” (PE51626), afirma un graduado de Pedagogías; “se enseñó poco y nada (y en electivos que no garantizaron nada)” (SO90836), marca un graduado de Ciencias Sociales.

Esta falta de enseñanza muchas veces se atribuye a que los profesores presuponen que la escritura es una competencia que se posee antes del ingreso a la educación superior: “no se enseña bien, asumen mucho que ya saben hacerlo bien” (PE700K6), indica un estudiante de Pedagogías; “no se aprende, los estudiantes traen herramientas previas y a lo más los profesores sugieren cómo hacerlo o recomiendan un texto, pero no le dedican mayor tiempo a esos procesos” (ME70746), comenta una graduada de Salud; “no se enseña intencionadamente, la mayoría de los profesores lo asumen como una capacidad que ya tienen los estudiantes” (SO96886), afirma un graduado de Ciencias Sociales. Los graduados también marcan la ausencia de materiales didácticos para acompañar la escritura: “hay poco material pedagógico y docente para la escritura académica” (AR69866), afirma un graduado de Artes.

Además, los graduados señalan limitaciones respecto de la preparación e interés de los profesores: “no hay un interés por enseñar, y si lo hay es de forma poco reflexiva” (SO43416), indica una graduada de Ciencias Sociales; “en general, no se presta mucha atención a la enseñanza de la lectura y escritura, y eso me parece un aspecto muy malo de la Universidad” (FH56096), afirma una graduada de Humanidades; “los profesores no cuentan con metodologías para su enseñanza” (FH99216), plantea otro graduado de Humanidades. En Ingenierías, donde la corrección muchas veces está en manos de ayudantes, se repiten las indicaciones de falta de preparación docente: “quienes corrigen muchas veces tienen realmente nulo conocimiento en cuanto a escritura” (IN17956); “la retroalimentación es mala ya que se recibe una nota y a veces algunos comentarios de quien lo revisó. No es suficiente” (IN91906).

Por último, los graduados identifican la falta de claridad respecto de qué se espera de ellos: “no entendía el porqué se escribía el informe” (IN17955), afirma un graduado de Ingenierías;

“suelen pedir no demasiado claramente que se den opiniones y resúmenes de varios textos teóricos y literarios” (FH775K5), indica un graduado de Humanidades. Otros graduados identifican tareas poco significativas y de escasa pertinencia: “los estudiantes se enfrentan a la paradoja de tener que aprender a escribir textos que no han leído nunca, que nadie leerá jamás, y que son muchas veces escritos sólo para tener puntos en el CONICYT” (FH775K6).

El problema de esta falta de preparación es que la escritura, a pesar de no ser enseñada ni retroalimentada, impacta en los desempeños: “encuentro bastante irónico el cómo se baja nota por no saber escribir o redactar, siendo que en ningún momento le enseñan a uno a hacerlo”, apunta un graduado de Pedagogías en Ciencias. En suma, la falta de interés pedagógico e institucional, y de instancias de apoyo y acompañamiento, deriva en que se aprenda “a la fuerza” (PE79226) algo que es evaluado y requerido en la formación universitaria. Un testimonio de una estudiante graduada de Humanidades resume esta crítica:

Lamentable y contradictoriamente, la Universidad se encarga de suponerse de formar alumnos con capacidades de investigación y redacción investigativa, científica y reflexiva, pero esto no se enseña en la teoría y tampoco en la práctica. Hay uno que otro curso sobre investigación, pero nada que enseñe a plasmar ideas o te presente la estructura básica de un texto de estas características. El alumno, finalmente, termina aprendiendo por ensayo y error, lo que cuesta muchas veces, no solo la nota de una asignatura, sino que también afecta a la confianza del alumno sobre sus propias capacidades académicas. En ese sentido, por lo menos yo, avancé sola, sin ayuda (FH26385).

5. Conclusiones

Las concepciones sobre las dificultades al escribir académicamente permitieron identificar una mayoría de géneros discursivos de alta especificidad disciplinar, que favorecen la formación de escritores avanzados, pero también géneros de tipo escolar o de un nivel amplio de generalidad, que parecen estar centrados en formar escritores solo para su desempeño dentro de la universidad. Investigaciones previas en el ámbito iberoamericano han detectado esta tensión entre los propósitos de escritura orientados a la universidad y los propósitos de escritura orientados a los espacios disciplinares y profesionales específicos (Cassany y López, 2010). Los géneros más comúnmente identificados como desafiantes son aquellos elaborados en etapas avanzadas y determinantes para la titulación, como las tesis y memorias, si bien también aparecen clases de textos frecuentes desde el comienzo de la formación, como ensayos e informes, todos ellos de relevancia para el desempeño académico. Este resultado evidencia la oportunidad de desarrollar apoyos específicos para la alfabetización académica en los últimos años de la educación superior que favorecerían la titulación en término, necesidad detectada en otros países de la región (Navarro y Chiodi, 2013), al tiempo que apoya una mirada de escritura a través del currículum y de las distintas etapas formativas (Bazerman y otros, 2016). Estos resultados contrastan con las concepciones de estudiantes ingresantes

en la misma institución, que no pueden anticipar los géneros avanzados o disciplinadamente específicos como los mayores desafíos que deberán enfrentar (Navarro y otros, 2019), ni tampoco, más en general, consideran que la escritura sea un elemento central para su logro académico (Departamento de Pregrado, 2017). De esta manera, el tránsito por la educación superior transforma las concepciones situadas de los escritores.

Respecto de las variaciones disciplinares, el género artículo de investigación es especialmente destacado como difícil en Ciencias de la Salud y en Ingenierías, pero no así en Artes, si bien los hallazgos no resultaron estadísticamente significativos. Esta distribución puede deberse a la jerarquía del artículo de investigación como género privilegiado de construcción de conocimiento, frente a otros géneros como el libro, en Ciencias e Ingenierías, hallazgo reportado por la bibliografía (Swales, 2004). En sentido contrario, los ensayos acaparan las menciones en Humanidades, y en menor medida en Ciencias Sociales y Pedagogías en Ciencias, frente a su escasa presencia en Ingenierías. En términos generales, estos resultados parecen indicar que los géneros considerados más difíciles de escribir son parte de los géneros más frecuentes en cada área disciplinar, y contrastan con las concepciones de estudiantes ingresantes en la misma institución, que anticipan que el ensayo será el género transversalmente más desafiante en sus ámbitos (Navarro y otros, 2019); nuevamente, la experiencia en educación superior modifica las concepciones situadas de los escritores. Se sugiere, en suma, que los apoyos a la escritura de géneros en la universidad sean definidos según las clases de textos predominantes en cada área disciplinar, es decir, con un enfoque a través del currículum (Bazerman y otros, 2016).

Al referirse a dificultades asociadas a los diferentes géneros académicos, los graduados destacan principalmente dimensiones discursivas como el desarrollo de ideas o la estructura textual, seguidas de dimensiones procesuales de la escritura, con variaciones estadísticamente significativas entre áreas: mayor predominancia de desafíos en discurso para Salud e Ingenierías, frente a más balance entre textos y acciones para Artes y Humanidades. Es de destacar, además, que aspectos léxicos, gramaticales, normativos y temáticos no tienen gran relevancia para los graduados. Las dimensiones discursivas se refieren concretamente a la estructura textual de géneros vinculados a la escritura experta, como el artículo de investigación o la tesis; la tensión entre el posicionamiento propio y la neutralidad del producto escrito final; y la búsqueda, gestión y análisis de grandes cantidades de datos. Estos hallazgos muestran que los estudiantes tienen concepciones afines a lo que la bibliografía denomina *profundas* (Lavelle y Zuercher, 2001) y *transaccionales* (White y Bruning, 2005) sobre la escritura, en contraste con lo hallado en otras instituciones y regiones (Castelló y Mateos, 2015), y representan una valiosa oportunidad para ofrecer apoyos teóricamente informados de escritura situada a lo largo de la formación. Además, dan continuidad a las concepciones y expectativas de los estudiantes ingresantes a la misma institución (Navarro y otros, 2019), que también colocaban el foco en dimensiones del textualizar y del hacer.

Por otra parte, se observó que los estudiantes focalizan predominantemente en cursos específicos de escritura a lo largo de la carrera como el espacio adecuado para la formación letrada, aunque las ocurrencias son relativamente bajas. Lo anterior coincide con la bibliografía respecto de la importancia de formarse a lo largo de la vida (Bazerman, 2013) y, nuevamente, refuerza la oportunidad de ofrecer apoyos a lo largo de los diferentes años del pregrado universitario. Sin embargo, la dificultad de entregar referencias concretas a los espacios donde esos procesos de enseñanza y aprendizaje se producen puede deberse a que tales instancias tienden a ser escasas o poco visibles, como reporta la bibliografía (Schleppegrell, 2004; Graves y otros, 2010).

En cuanto a las formas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se observó que los graduados tienen la experiencia de haber recibido escaso apoyo y, por este motivo, conciben que la escritura es aprendida principalmente a través de la propia experiencia de escribir y, en consecuencia, del ensayo y el error, aunque es evaluada y requerida en la formación universitaria. Si bien la práctica es una condición fundamental para el desarrollo de escritores avanzados, y numerosas instituciones en los países con más tradición en alfabetización académica ofrecen cursos regulares con énfasis en este aspecto (Bazerman y otros, 2016), la enseñanza de la escritura también requiere herramientas pedagógicas específicas, retroalimentación e indicaciones explícitas, metalenguaje áulico, e iniciativas particulares e institucionalizadas (Navarro, 2018). Los hallazgos muestran que tampoco es común el trabajo entre pares, lo cual indica una concepción y una experiencia individual de la escritura y de su enseñanza y aprendizaje, en oposición al funcionamiento socializado de la escritura compleja que reporta la bibliografía especializada (Starke-Meyerring y Paré, 2011). A su vez, estos resultados contrastan con el estudio de los estudiantes que ingresan, los cuales otorgan mayor predominancia relativa a la enseñanza explícita, la lectura y el trabajo con pares (Navarro y otros, 2019). Este contraste indica una transformación de las concepciones sobre cómo aprender escritura, influida por la propia experiencia en educación superior, que muestra escritores graduados más aislados y frustrados que en el ingreso.

En suma, en esta investigación se ha brindado una caracterización tanto global como disciplinariamente específica de las concepciones y experiencias con la escritura de estudiantes graduados de una universidad chilena, buscando recuperar su mirada sobre sus propias trayectorias formativas. El estudio aporta evidencias tanto cualitativas como cuantitativas para informar iniciativas de alfabetización académica en la región, ya que las concepciones impactan en los procesos y actitudes vinculados al escribir, pero también confirma el carácter situado y determinado por la experiencia de las concepciones sobre escritura (Trigwell y Ashwin, 2006). En cuanto a sus limitaciones, esta investigación aporta concepciones sobre escritura presentes en una muestra de estudiantes graduados relativamente amplia para un estudio cualitativo, pero este alcance de los resultados va en detrimento de un recuento más profundo y exhaustivo a partir de un número más acotado de casos. Por estos motivos, son necesarias futuras investigaciones que ahonden en algunos de los hallazgos de este trabajo

siguiendo una mirada *émica* (Lillis, 2008) —es decir, que priorice la categorización del mundo que realizan los propios sujetos investigados según sus intereses y experiencias— y en profundidad, a través del estudio de casos mediante instrumentos como grupos focales o entrevistas. Estudios de este tipo permitirían seguir avanzando en la comprensión situada de las concepciones y prácticas de escritura de escritores académicos en formación en las diferentes etapas del currículum universitario.

6. Bibliografía citada

AGUILAR PENA, Paula, Paulina ALBARRÁN VERGARA, María Constanza ERRÁZURIZ CRUZ y Cecilia LAGOS PAREDES, 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.

AKERLIND, Gerlese, 2012: “Variation and commonality in phenomenographic research methods”, *Higher Education Research & Development* 31 (1), 115-127.

BAAIJEN, Veerle, David GALBRAITH y Kees DE GLOPPER, 2014: “Effects of writing beliefs and planning on writing performance”, *Learning and Instruction* 33, 81-91.

BAZERMAN, Charles, 2013: “Understanding the lifelong journey of writing development”, *Infancia y Aprendizaje* 36 (4), 421-441.

BAZERMAN, Charles, Joseph LITTLE, Lisa BETHEL, Teri CHAVKIN, Danielle FOUQUETTE y Janet GARUFIS, 2016: *Escribir a través del Currículum Una guía de referencia*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

BENSON, Phil, y Winnie LOR, 1999: “Conceptions of language and language learning”, *System* 27, 459-472.

CASSANY, Daniel, y Carmen LÓPEZ, 2010: “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales” en Giovanni PARODI (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel, 347-374.

CASTELLÓ, Montserrat, y Mar MATEOS, 2015: “Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities”, *Cultura y Educación* 27 (3), 477-503.

CASTELLS, Nuria, Mar MATEOS, Elena MARTÍN ORTEGA, Isabel SOLÉ y Mariana MIRAS, 2015: “Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students / Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios”, *Cultura y Educación* 27 (3), 569-593.

DEPARTAMENTO DE PREGRADO, 2017: *Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2017*, Santiago: Universidad de Chile [disponible en <http://web.uchile.cl/archivos/Pregrado/CaracterizacionEstudiantes2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf>].

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda, 2013: "Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación", *Actualidades Investigativas en Educación* 13 (3), 1-21.

ELEY, Malcolm, 1992: "Differential adoption of study approaches within individual students", *Higher Education* 23, 231-254.

ELLIS, Robert, y Rafael CALVO, 2006: "Discontinuities in university student experiences of learning through discussions", *British Journal of Educational Technology* 37, 55-68.

ELLIS, Robert, Charlotte TAYLOR y Helen DRURY, 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.

GRAVES, Roger, Theresa HYLAND y Boba SAMUELS, 2010: "Undergraduate Writing Assignments: An Analysis of Syllabi at One Canadian College", *Written Communication* 27 (3), 293-317.

KRIPPENDORFF, Klaus, 1990: *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*, Barcelona: Paidós Ibérica.

LAURILLARD, Diana, 1997: "Styles and approaches in problem-solving" en Ference MARTON, Dai HOUNSELL y Noel ENTWISTLE (eds.): *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 126-144.

LAVELLE, Ellen, y Nancy ZUERCHER, 2001: "The writing approaches of university students", *Higher Education* 42, 373-391.

LILLIS, Theresa, 2008: "Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing'. Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research", *Written Communication* 25 (3), 353-388.

MARINKOVICH, Juanita, Marisol VELÁSQUEZ RIVERA y Alejandro CORDOVA JIMÉNEZ, 2012 (eds.): *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

MARTIN, James, 2017: "Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse", *Onomazein*, número especial SFL, 111-148.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, Reinaldo, Mariona CORCELLES, Gerardo BAÑALES, Montserrat CASTELLÓ, y Calixto GUTIÉRREZ BRAOJOS, 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.

MARTON, Ference, y Roger SÁLJÓ, 1997: “Approaches to learning” en Ference MARTON, Dai HOUNSELL y Noel ENTWISTLE (eds.): *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 39-58.

MOLINA NATERA, Violeta (ed.), 2015: *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*, Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

MONTES, Soledad, y Margarita VIDAL LIZAMA, 2017: “Diseño de un programa de escritura a través del curriculum: opciones teóricas y acciones estratégicas”, *Lenguas Modernas* 50, 73-90.

MOYANO, Estela, 2017: “Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias”, *Lenguas Modernas* 50, 47-72.

NAVARRO, Federico, 2018: “Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior” en Marcos ALVES y Valeria IENSEN BORTOLUZZI (eds.): *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, Porto Alegre: Editora Fi, 13-49.

NAVARRO, Federico, y Franco CHIODI, 2013: “Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del Informe Final de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial” en Lucía NATALE (ed.): *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines: UNGS, 173-204.

NAVARRO, Federico, Fernanda URIBE GAJARDO, Pablo LOVERA FALCÓN y Enrique SOLOGUREN, 2019: “Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de estudiantes en seis áreas de conocimiento”, *Ibérica* 38, 75-98.

NAVARRO, Federico, Fernanda URIBE GAJARDO, Soledad MONTES, Pablo LOVERA FALCÓN, Bárbara MORA AGUIRRE, Enrique SOLOGUREN INSÚA, Martín ÁLVAREZ, Claudia CASTRO ACUÑA y Sebastián VARGAS PÉREZ, 2021: “Transformados por la escritura: Concepciones de estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas” en Natalia ÁVILA REYES (ed.): *Multilingual Contributions to Writing Research. Toward an Equal Academic Exchange*, Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 261-285.

PRIOR, Paul, y Rebecca BILBRO, 2012: “Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities” en Montserrat CASTELLÓ (ed.): *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, London: Emerald, 19-31.

SANDERS-REIO, Joanne, Patricia ALEXANDER, Thomas REIO y Isadore NEWMAN, 2014: “Do students’ beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?”, *Learning and Instruction* 33, 1-11.

SANTELICES, Verónica, Pilar GALLEGUILLOS y Ximena CATALÁN AVENDAÑO, 2015: "El acceso y la transición a la universidad en Chile" en Andrés BERNASCONI (ed.): *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, Santiago: Ediciones UC, 581-627.

SCHLEPPEGRELL, Mary, 2004: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

STARKE-MEYERRING, Doree, y Anthony PARÉ, 2011: "The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing" en Doree STARKE-MEYERRING, Anthony PARÉ, Natasha ARTEMEVA, Miriam HORNE y Larissa YOUSOUBOVA (eds.): *Writing in Knowledge Societies*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, 3-28.

SWALES, John, 2004: *Research Genres. Exploration and Applications*, Glasgow: Cambridge University Press.

TRIGWELL, Keith, y Paul ASHWIN, 2006: "An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments", *Higher Education* 51, 243-258.

UNESCO, 2004: *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies*, Francia: UNESCO, 5-31.

VENEGAS, René, Sofía ZAMORA y Amparo GALDAMES, 2016: "Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura", *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 49 (S1), 247-279.

VILLALÓN, Ruth, 2010: *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

VILLALÓN, Ruth, y Mar MATEOS, 2009: "Concepciones del alumnado en secundaria y universidad sobre la escritura académica", *Infancia y Aprendizaje* 32 (2), 219-232.

WHITE, Mary Jane, y Roger BRUNING, 2005: "Implicit writing beliefs and their relation to writing quality", *Contemporary Educational Psychology* 30, 166-189.

ZAVALA, Virginia, 2011: "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas* 1, 52-66.