

Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Facultad de Pedagogía  
Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación  
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación



Percepciones sobre escritura académica en estudiantes de  
último año de Pedagogía en Lengua Castellana y  
Comunicación.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación  
Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y  
Comunicación.

Estudiante: Bárbara Cañete Arce  
Profesor Guía: Patricio Moya Muñoz

Santiago, Abril, 2021.

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quisiera agradecer a mi difunto abuelo por heredarme su sabiduría y amor por las letras. Gracias a mi madre, por guiarme y apoyarme en cada una de las etapas de mi vida. A mi compañero por siempre creer en mí y apoyarme incondicionalmente en todo este proceso.

Gracias a todos las profesoras y profesores que estuvieron a cargo de mi formación como docente, especialmente a los que me enseñaron algo más que sólo lo fundamental, gracias a mi profesor guía por el compromiso y dedicación en el camino de la elaboración de mi proyecto de investigación. Gracias a todas las personas que tuve la oportunidad de conocer en la UAHC que fue mi hogar durante 5 años, cada uno hizo de esta odisea una aventura que recordaré por siempre.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Introducción                                | 4  |
| 2. Problematización                            | 5  |
| 3. Pregunta de investigación y objetivos       | 11 |
| 3.2 Objetivo general                           | 11 |
| 3.3 Objetivos específicos                      | 11 |
| 4. Marco teórico                               | 11 |
| 4.1 Escritura Académica                        | 11 |
| 4.2 Modelos de escritura y géneros discursivos | 15 |
| 5. Metodología                                 | 17 |
| 6. Análisis y resultados                       | 18 |
| 7. Conclusiones                                | 24 |
| Referencias bibliográficas                     | 26 |
| Anexos   | 30 |

## 1. Introducción

Escribir académicamente es una actividad recurrente en los diversos contextos universitarios, sin embargo, es un proceso complejo en el cual existen varios factores que podrían influir en el desempeño escritural de los y las estudiantes. Uno de estos factores serían las percepciones que estos y estas tienen a la hora de enfrentar sus procesos de escritura académica. En nuestro país, son evidentes las diferencias entre las competencias en escritura con las que ingresa un estudiante al contexto universitario, considerando las desigualdades económico-sociales existentes en el ámbito educativo escolar. Resulta necesario que se atiendan estas diferencias desde un comienzo mediante programas de acompañamiento o Alfabetización Académica para poder abordar y trabajar la escritura académica de forma transversal.

En la presente exploración se aborda la escritura académica como una categoría compleja de investigación, donde el foco está en el análisis de las representaciones sociales que emanan de las comunidades discursivas del estudiantado, puesto que las experiencias y percepciones de estos sujetos en cuanto a sus procesos de aprendizaje de la escritura son determinantes a la hora de producir un texto académico.

En concreto, esta investigación se centra en describir las percepciones que tienen los y las estudiantes de último año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, respecto de sus valoraciones, juicios, expectativas y actitudes en relación con la escritura académica en la universidad y los conocimientos adquiridos en su paso por la mencionada casa de estudios. Se espera que la información derivada del documento ofrezca un insumo para enfrentar los futuros desafíos en cuanto a la formación en escritura académica de la carrera.

## 2. Problematización

Desde la década del 2000, se han incrementado las investigaciones en el área de la escritura académica tanto en Latinoamérica como en Chile. Este interés tiene relación con el creciente desarrollo de la escritura como un saber que dotará a los y las estudiantes pertenecientes a la educación superior de herramientas para enfrentar la escritura en diversos contextos educativos. En concreto, se refiere a la existencia de una cultura académica propia de la universidad que impacta en la manera en la que el estudiantado se desarrolla. Al respecto se menciona que “existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias” (Carlino, 2003, p.410).

Lo anterior es parte de un marco mayor denominado como *alfabetización académica* en adelante AA, que se define como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (...); apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior (Carlino, 2005, p. 6).

El Currículum nacional, en esta perspectiva, nos revela que los métodos de escritura confluyen en diversos procesos complejos, tales como lingüísticos, sociales, cognitivos y culturales. Actualmente el currículum nacional se encarga de esta problemática mediante la separación en subniveles del eje de escritura: escritura guiada, escritura libre, manejo de la lengua y procesos de escritura. Tal como indican las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (2015): “Los escritores expertos y las escritoras expertas se desplazan entre diferentes opciones y operaciones según la tarea y las circunstancias. Además, cada persona aplica el proceso de escritura de manera diferente, rara vez de manera lineal” (p.39).

Por su parte, las Bases Curriculares de 3° y 4° año medio (2019) nos muestran un apartado correspondiente a lectura y escritura especializadas y, mediante propósitos formativos, proponen lo siguiente: “La asignatura de Lectura y Escritura Especializadas tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para comunicarse por escrito en comunidades

discursivas especializadas, sean estas académicas o de ámbitos laborales específicos” (p. 254). Esto significa que dentro del contexto nacional actual se ha propuesto hacerse cargo de la enseñanza de la escritura formal en la etapa escolar secundaria, más precisamente en los últimos años de escolaridad para fomentar en los y las estudiantes una preparación previa que propiciará el desarrollo de competencias comunicativas, herramientas en la producción de textos escritos y las posteriores exigencias académicas a las cuales se enfrenten.

Como refuerzo a estas propuestas, nace la idea de crear programas de apoyo para estudiantes secundarios y secundarias. Por ejemplo, la Universidad de Santiago de Chile desarrolló el programa Propedéutico Unesco en 2007, hoy extendido a otras cinco universidades chilenas: Católica Silva Henríquez, Alberto Hurtado, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana y Católica del Norte. Este programa “Prepara a estudiantes de último año de enseñanza secundaria provenientes de contextos vulnerables para integrarse con éxito a la comunidad universitaria, a través de la nivelación en conocimientos y habilidades generales evidenciadas en la desigualdad social” (Red de Universidades Propedéutico Unesco, 2012).

Sumado a lo anterior, han surgido numerosas ideas que promueven la escritura académica, por ejemplo, mediante pruebas diagnósticas que se aplican a los y las estudiantes de diversas casas de estudio: desde el año 2003, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, se rinde un examen de comunicación escrita al ingresar a la universidad. Asimismo, la Universidad de Chile desde 2010 toma una prueba de competencias discursivas de comprensión y escritura, con la finalidad de diagnosticar las competencias comunicativas escriturales con las cuales el o la estudiante hace ingreso a la universidad. A partir de los resultados de las pruebas diagnósticas y las necesidades de las propias facultades o carreras, las instituciones crean programas de apoyo sobre escritura académica, como es el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile que cuenta con un Programa de Lectura y Escritura Académica (PLEA) ejecutado en diferentes áreas de la casa de estudios.

Por otro lado, en América Latina, se ha realizado investigación en torno a la escritura en Brasil, Colombia, México y Chile. Dentro de Sudamérica, más precisamente en Argentina, la Dra. Paula Carlino ha centrado sus estudios en la implementación de programas sobre AA, en los que plantea que la alfabetización implica “Que cada una de las cátedras esté

dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2005, p.15). Esto quiere decir que “No bastaría solo con que los y las estudiantes cursen ramos de escritura académica, sino que resulta central el papel que ha de jugar el docente al apoyar a este lector y escritor en formación, quien accede a comunidades discursivas que inicialmente les resultan inhóspitas” (Carlino, 2005, p.66). Por lo tanto, cada profesor de cátedra idealmente debe centrarse en la facilitación de herramientas para la comprensión y producción de textos escritos y debe tener en consideración que cada estudiante proviene de contextos diversos y no cuenta con el mismo nivel de preparación dentro de la escritura en el ámbito académico.

Dentro de las investigaciones en Chile en el área, nos encontramos con que muchas coinciden en que el punto de inicio de esta problemática se sitúa en la enseñanza secundaria y hacen un llamado a hacerse cargo tempranamente de estas dificultades. Tal como señalan Farlora y Fuentes (2019):

En nuestro país, los alumnos que ingresan a la universidad traen una formación que asocia la argumentación con géneros orales, como debates y disertaciones, cuyo foco es el empleo de unos procedimientos discursivos para disputar la victoria de la discusión, con escasa formación en la competencia argumentativa escrita, la que desde nuestra perspectiva se entiende como configurada por diversas habilidades de índole cognitiva, epistémica, lingüística y pragmática (Farlora y Fuentes, 2019, p.2).

En este sentido, existe una diferencia entre lo que sabe el o la estudiante novato o novata que entra a la universidad y las exigencias de las actividades académicas. Podemos agregar que existen diversos estudios referentes al área de la escritura académica en Chile que estiman necesario un programa de nivelación o acompañamiento para enfrentar estas problemáticas que se relacionan con las habilidades escriturales con las cuales ingresan los y las estudiantes a la universidad, como concluyen Errázuriz, Arriagada, Contreras y López (2015): “Creemos necesaria la creación de un curso a modo de nivelación, donde el trabajo se enfoque en el proceso de producción de textos escritos, principalmente de ensayos argumentativos” (p. 88). Se cree que este tipo de estrategias de apoyo podrían ser beneficiosas para los y las estudiantes novatos y novatas. En esta línea, las autoras

manifiestan:

(...) Ante la posibilidad de poner en práctica estrategias de acompañamiento que facilitarían una inserción más natural tanto de los nuevos miembros de la comunidad como de aquellos que han ingresado precedentemente, cumpliendo así con el rol formador que le compete a todo miembro de la comunidad universitario (Errázuriz, Arriagada, Contreras y López, 2015, p. 133).

Junto con lo anterior, Navarro (2017) afirma que:

Es frecuente que en Latinoamérica el interés por la lectura y la escritura académica se vincule a la inclusión y la equidad social en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se trata de una región con enormes desigualdades sociales y educativas y con políticas públicas en disputa sobre el acceso, retención y egreso en la universidad. Este interés requiere necesariamente que las investigaciones e iniciativas se encuadren en perspectivas críticas, que reconocen la distribución inequitativa del capital cultural académico, del capital semiótico académico y de las posiciones de poder (p. 11).

Esto hace referencia al problema de base que existe a nivel continental y que tiene relación con las desigualdades educativas, sociales y económicas que históricamente hemos atravesado como sociedad. El Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile se hace parte de estas múltiples investigaciones en torno al tema e indica que:

La enseñanza de la escritura académica puede ayudar a compensar la distribución inequitativa del capital cultural y semiótico académico, y así colaborar con la inclusión y la equidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y entender cómo la enseñanza de la escritura académica permite entender por qué la equidad colabora con la calidad educativa (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2017).

Lo anterior responde a nivel nacional sobre una problemática que se enmarca en las temáticas sobre inequidad del acceso al conocimiento científico o universitario para todas y todos los estudiantes. En esta misma perspectiva:

Existen investigaciones relacionadas en torno a las representaciones sociales o percepciones que tienen los y las estudiantes sobre la escritura académica en diversas áreas de estudio, muchas de estas enfatizan en la importancia de la escritura en la educación superior. Al respecto se señala que, los estudiantes universitarios deben ser capaces de producir textos académicos, es decir, escritos con función epistémica sobre el conocimiento de su área, para generar la identidad tanto de la formación disciplinar como de la formación profesional (Marinkovich, y Tapia, 2013,

p.150).

De este modo, se destaca la importancia que se le otorga en el nivel universitario a la escritura, que tiene relación con la formación profesional de los y las sujetos, por ende, es un conocimiento transversal a las diversas áreas de estudios. Cada estudiante al desenvolverse dentro del mundo académico se enfrentará a diversos escenarios complejos de actividades. Por esta razón, “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 participa” (Navarro, Uribe, Lovera, Sologuren, 2019, p.79).

Respecto a lo anterior, las percepciones previas de los y las estudiantes tienen que ver con la disposición con la cual estos y estas se enfrentan a sus actividades académicas escriturales, por lo que resulta indispensable conocer las *representaciones sociales* que los y las estudiantes tienen y conservan desde la escuela con respecto a la escritura. Esto permitiría iniciar un acompañamiento a la escritura mucho más acabado, ya que el proceso de escritura es complejo e individual y cada sujeto avanza de manera diferente, como menciona Navarro, Uribe, Lovera, Sologuren (2019) en la siguiente cita:

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 (p.78).

En el caso particular de la Facultad de Pedagogía de Universidad Academia de Humanismo Cristiano, nos encontramos con que no existe evidencia de planes o programas de AA diseñados que apoyen el desarrollo de la escritura académica, con la excepción de instancias aisladas que se comenzaron a implementar en el año 2020. Sin embargo, la prueba aplicada al ingreso de los y las estudiantes no contempla un área específica de escritura académica, por lo tanto, se desconoce el nivel de escritura con el que estos ingresan a la universidad. A pesar de que se reconoce la existencia de asignaturas en las mallas que podrían apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas, no se sabe si se enfocan en la escritura académica en específico.

Esto significa un problema, ya que afecta profundamente el desempeño de los y las estudiantes a la hora de desarrollar las tareas de escritura académica, científica o cualquier

desafío académico escrito. Además, se debe considerar que la mayoría de aquellos y aquellas provienen de establecimientos públicos y de contextos socioeconómicos bajos, lo que conduce hacia una problemática de base que tiene que ver con la escasa accesibilidad al conocimiento científico que tienen los y las estudiantes en sus últimos años de escolaridad y que genera que el desarrollo de sus competencias comunicativas no les permita desenvolverse de manera adecuada en la educación superior.

De esta manera, la presente investigación busca entregar una aproximación acerca de las experiencias y percepciones que poseen las y los estudiantes sobre la enseñanza de la escritura académica dentro de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, con el fin de que dichos resultados se transformen en un insumo que permita diseñar, a mediano plazo un plan de Facultad que apoye del desarrollo de esta área.

### 3. Pregunta de investigación y objetivos:

#### 3.1 Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones sobre la escritura académica en la educación superior que tienen los y las estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UAHC?

#### 3.2 Objetivo general

Analizar las percepciones sobre la escritura académica en la universidad que tienen los y las estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UAHC.

#### 3.3 Objetivos específicos

- Identificar las percepciones sobre la escritura académica que tienen los y las estudiantes de último año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.
- Describir las percepciones sobre la escritura académica que tienen los y las estudiantes de último año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

### 4. Marco teórico

#### 4.1 Escritura académica:

Según los estudios relacionados con el problema de la presente investigación, podemos evidenciar que la escritura es un tema por el cual muchos estudiosos se interesan. Esto se debe a que la escritura no solamente constituye una forma de comunicar, sino también una manera de pertenecer y participar en una comunidad determinada (Peña, Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016).

Las investigaciones efectuadas en el campo de la escritura académica en la educación superior apuntan en concreto a trabajar la escritura de manera transversal, es decir, que al ser esta una habilidad que se aplica en todas las carreras profesionales, todas estas deberían tener algún tipo de apoyo en esta área específica. Como refiere Carlino (2013), se ha verificado en diversos estudios que los y las estudiantes deben aprender la escritura no sólo de forma descriptiva, sino también, según las ideas planteadas por Cano, Castelló,

Corcelles, y Mayoral (2017), para desarrollar sus ideas y construir nuevo conocimiento de tal manera que la propia escritura se convierta en una herramienta para reflexionar y apropiarse de los discursos de la comunidad disciplinar (Cano, Castelló, Corcelles, y Mayoral, 2017).

En este sentido, el dominio de la escritura les otorgará a los y las estudiantes habilidades lingüísticas académicas, autonomía y apropiación dentro de las diversas comunidades discursivas en la cuales se desenvuelvan. Cuando nos referimos al lenguaje escrito, no solo hablamos sobre la actividad cotidiana de expresar, sino también de cómo nos involucramos dentro del espacio de la comunidad disciplinar y cómo nos presentamos ante un grupo experto. Como menciona Carlino (2013):

... “Quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social” (Carlino, 2013, p.10).

Por consiguiente, por medio de la escritura se desarrollan habilidades que muchas veces no comprobamos de manera inmediata, y que tienen relación con la experiencia personal de cada sujeto con su proceso de aprendizaje respecto a la escritura.

Existen múltiples dificultades que los y las estudiantes universitarios enfrentan a la hora de escribir un texto académico. En relación con este tema, se indica que “No son capaces de producir textos adecuados al contexto académico” (Errázuriz, 2014, p.219). Esto es un tema alarmante, puesto que se habla de formación de profesionales competentes en sus áreas que, sin embargo, muchas veces no desarrollan habilidades de escritura académica pertinentes para su formación. Esto parece aún más preocupante en los programas de formación inicial docente chilenos, cuya calidad ha sido cuestionada (Mineduc, 2005).

Con respecto a lo anterior, la comunidad universitaria es la que debe enfrentar el desafío de nivelar los déficits que existen dentro de las habilidades de escritura de las y los estudiantes novatos y novatas. Estas dificultades deben tomarse como un desafío y no como un problema, ya que, como veremos más adelante, las percepciones que puedan tener los o las estudiantes sobre su proceso de escritura será determinante dentro de este. En esta misma línea, Carlino (2004) destaca que:

Las dificultades de los estudiantes universitarios y de programas de formación inicial docente para producir textos en ámbitos académicos han sido evidenciadas por la prueba INICIA

(evaluación de los egresados de pedagogía) y diversas investigaciones del área de la alfabetización académica (p.218). Parte de los resultados de la prueba de iniciación de la carrera docente señala que solo el 37% de los egresados logró un nivel adecuado y el 63% no alcanzó este nivel (p.219).

Tal como plantean Peña, Aguilar, Errazuriz, Lagos (2016) “Esta situación es preocupante, más aún en el caso de la formación inicial docente, especialmente considerando que se ha comprobado la relevancia que posee el nivel de las competencias comunicativas de los profesores en el desarrollo de estas mismas en los alumnos” (Peña, Aguilar, Errazuriz, Lagos, 2016).

El compromiso de los y las docentes universitarios y universitarias con sus estudiantes es determinante dentro de estos procesos, puesto que el o la estudiante necesitará un mentor a la hora de enfrentarse a actividades escritas, en otras palabras, necesita un guía que no sólo le explique el proceso, si no que los y las acompañe y empodere de sus habilidades de escritura. Para Chacón y Chapetón (2018):

Los y las estudiantes deben aprender a posicionarse como autores, a reforzar su punto de vista y a orquestar la polifonía que guía a los lectores a través de los textos. Ello contribuye, igualmente, a la construcción de una “identidad de investigador” y “la conciencia de disciplina del escritor” (p.10).

Finalmente, respecto a las representaciones sociales sobre la escritura académica, afirma Ortiz (2015) “La valoración social de los sujetos por la escritura se concibe no solo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros) atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen” (Ortiz, 2015, p.7).

Con respecto a la valoración social que se tiene respecto a la escritura, las representaciones sociales (en adelante RS) cumplen un rol relevante, según las ideas presentes en el texto de Marinkovich y Tapia (2013), quienes definen las RS como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana y en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (p.151). Estas ideas se fundan en teorías psicosociales, por tanto, el conocimiento social que posee un sujeto que deriva a una realidad social en la

cual se enmarca y que permite su desenvolvura y comprensión del mundo. Marinkovich y Salazar (2011) postulan que las RS se construyen, entonces, a partir de las experiencias humanas, la comunicación interpersonal, los modos de pensamiento, las tradiciones y la formación. Es decir, se trata de “Un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (2011, p.2). En esta perspectiva, destaca la importancia de considerar las representaciones sociales “Que siempre hacen referencia a un objeto, no existen en abstracto sino que constituyen la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno, un concepto o una práctica” (2011, p.2).

En relación a las RS, Marinkovich y Salazar (2011) manifiestan que “Los modos en que los sujetos, formando parte de un grupo social, construyen explicaciones de lo real, fragmentando la realidad o reteniendo, mediante el lenguaje u otra manifestación simbólica, aquello que es necesario para la creación de sentido” (2011, p.2).

En relación con lo señalado, podemos afirmar que las RS son dinámicas, no son estables y van mutando mediante el pasar del tiempo, el cambio de espacio, los pensamientos internos, contextos didácticos, entre otros factores. Se afirma, entonces, que las RS influyen en como un sujeto se enfrenta a sus diversos procesos de escritura. Sumado a esto, las RS no son mediadas. Además, son tan cambiantes como los mismos sujetos. Del mismo modo, se habla de un conocimiento que se produce mediante un proceso interno de aprendizaje significativo. Las RS se caracterizan porque son generadas por los sujetos sociales, se conciben como una producción y elaboración de carácter social que no es impuesta externamente y se trataría de un conocimiento espontáneo, práctico, un producto y proceso de la actividad (Marinkovich y Salazar, 2011).

El carácter social en el cual se desarrollan las RS tiene directa relación con la identificación del sujeto con su entorno social: “Las RS otorgan un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos en su articulación con los grupos, configurando la identidad social. De esta forma, a través de las representaciones, los miembros de un grupo negocian sus identidades” (Savio, 2015, p.6).

Finalmente, las representaciones sociales sobre la escritura son implícitas, es decir, los sujetos no son conscientes de su existencia. Una manera de acceder a su estudio sería mediante la aplicación de diferentes metodologías e instrumentos, se podría estudiar el

discurso de cada uno y construir las representaciones que se ocultan en el imaginario de cada sujeto.

#### 4.2 Modelos de escritura y géneros discursivos:

En cuanto a los modelos de escritura, diversos estudios establecen que tienen que ver con procesos internos, en este caso, de los y las estudiantes. Para esto Aguilar, Albarrán, Errázuriz, Lagos (2016) plantean que las teorías implícitas determinan la interacción que los escritores tienen con sus procesos de escritura, así como con el texto que escriben, influyendo directamente sobre los niveles de desempeño en la producción escrita. Por todo esto, conocerlas resulta fundamental para comprender de qué forma es posible lograr el cambio conceptual de estas y así mejorar los desempeños escriturales (2016, p.9).

Dentro de este tipo de investigación es pertinente abarcar un punto de vista psicosociolingüístico, como la propuesta de Jarpa (2013), que nos muestra un enfoque integral y multidimensional para abordar la concepción de los géneros que nos interesa destacar en este estudio. Dicha propuesta aborda una exploración teórica-descriptiva de los géneros académicos y profesionales con el fin de proponer una alfabetización disciplinar especializada: “Esto quiere decir, que los géneros se articulan de modo integral desde un enfoque socioconstructivista considerando, al menos, tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística” (Jarpa, 2013, p.2).

Se evidencia que, dentro de los procesos de escritura, confluyen una serie de otros procesos para hacerlo posible, y que deben ser tomados en consideración para cualquier proyecto de esta índole. Según el planteamiento de Moyano (2010), centrar la enseñanza de la lecto-escritura en los géneros permite una reflexión sobre el uso de la lengua sobre la base de una concepción del lenguaje como sistema semiótico en relación de realización con otro más abstracto: el contexto social. Por realización se entiende que un sistema redundante en el otro: el lenguaje construye contexto y es construido por él (Moyano, 2010). Finalmente, podemos constatar que la incorporación de estos ámbitos (cultural, contexto de producción, individuo), nos entregan antecedentes que es necesario considerar a la hora de entender un proceso de escritura académica.

Una parte fundamental dentro de los modelos de producción escrita es la estructura textual, también denominada género discursivo, que tiene relación con las culturas disciplinarias donde se desenvuelve el discurso escrito. Para Bajtín (1982), los géneros discursivos se

corresponden con la multiforme variedad de esferas de la actividad humana, que dan lugar a tipos estables de enunciados, caracterizados no sólo temática y estilísticamente, sino, sobre todo, por su composición o estructuración (Bajtín, 1982, p.82). Cabe destacar que los géneros discursivos poseen una estructura relativamente estable, sin embargo, se movilizan por las diversas esferas de actividad humana por las cuales se traslada el individuo.

Cuando hablamos de géneros discursivos, nos referimos a las diversas formas y situaciones que adopta un discurso específico, en el caso de la presente investigación, nos referimos al discurso académico, que se mueve dentro de las esferas de comportamiento académicos y científicos. Por otro lado, es cada vez más frecuente relacionar este concepto con el de “sistema de actividad”, lo cual permite abordar desde un punto de vista dinámico el discurso en los entornos universitarios. Con ello, se enriquece el mismo concepto de género discursivo, pero se hace más compleja su definición (Bajtín, 1982).

Algunas ideas de Bajtín (1985) presentes en el texto de Camps (2003) develan la dinámica de la comunicación entre las personas que se origina y evoluciona mediante la compleja realidad social, por lo tanto, se aprende a participar en ella. Es también en esta dinámica que se originan, se aprenden y evolucionan los géneros discursivos, que constituyen también instituciones sociales (Camps, 2003, p.8).

Resulta relevante destacar que los géneros discursivos se mueven no solo en el ámbito lingüístico, sino también dentro de diversas esferas sociales y culturales. Allí es donde se produce lo que se conoce, en Bajtín (1985), como *polifonía*, que comprende el choque de culturas, sus diálogos y diversas voces, donde se representa la *heteroglosia*.

## 5. Metodología

La presente investigación es un estudio de caso único. Según Midgley (2006), citado en el texto de Stoppiello (2009): “Apunta al estudio particular de una instancia o evento en un individuo, grupo o comunidad” (Stoppiello, 2009, p.230).

En concreto, se busca describir las percepciones sobre la escritura académica en la universidad que tienen los y las estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UAHC. Para ello se llevará a cabo una investigación cualitativa exploratoria (Gibbs, 2007) centrada en el análisis cualitativo, debido a que no existe suficiente información a nivel institucional sobre la materia investigada.

La carrera considerada para la muestra es Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. La elección de esta carrera se fundamenta en el criterio de accesibilidad (Sampieri, Fernández, Baptista, 2014), sumado a diversos problemas que han sido diagnosticados por algunas y algunos estudiantes y docentes de la casa de estudios. El muestreo que se utilizó constó de 8 entrevistas a estudiantes de último año, que fueron escogidos principalmente por estar dentro del proceso de escritura de sus tesis y el interés de exponer sus experiencias sobre escritura académica.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas personales semi-estructuradas para obtener datos cualitativos.

Para el diseño de la entrevista (ver Anexo 1) se consideran los criterios de caracterización socio- retóricos de los géneros que se escriben en el nivel universitario y los diversos contextos en los cuales se desenvuelven cada uno de los y las participantes de la muestra. Debido a los últimos acontecimientos relacionados con la pandemia y confinamiento mundial, cada entrevista se realizó vía Zoom, fue grabada y transcrita para posteriormente ser analizada.

Analizando las experiencias de los individuos podremos dar cuenta de las percepciones que tienen las y los estudiantes de la muestra. Las experiencias se pueden relacionar con datos biográficos o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias (Gibbs, 2007, p.12). En este caso, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados mediante el método

inductivo, comparativo y los criterios del muestreo teórico hasta la saturación conceptual de las categorías encontradas (Marinkovich y Salazar, 2011, p.92).

Para la realización del análisis de este estudio, se transcribieron un total de 8 entrevistas para luego proceder a una codificación abierta que consistió en examinar cada respuesta entregada por los sujetos y desmembrar la información extraída para conceptualizarla y categorizarla. Luego, se compara cada respuesta con las demás y extraer categorizaciones más abstractas.

## 6. Análisis y resultados

### 6.1 Percepciones sobre escritura

Para los y las estudiantes de último semestre de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, la escritura constituye una habilidad para desarrollarse tanto a nivel personal como profesional, un espacio para la expresión y el desarrollo académico. Coinciden en que el desarrollo de la escritura se inicia de manera intuitiva desde la infancia y que posteriormente es mediada por la escuela y los diversos contextos en los cuales se desenvuelve escrituralmente cada individuo. En general, los y las entrevistados y entrevistadas manifiestan que hubo una carencia de ejercicios de escritura significativos en sus experiencias escolares. Expresan que los y las docentes evitaban solicitar este tipo de tareas, sin embargo, los ejercicios más recurrentes que les pedían eran preguntas abiertas tipo ensayo, informes, entre otros. La escritura cumple un rol fundamental, tal como señala el sujeto 4: “Cuando fui más grande como que me proporcionó visiones estéticas que me agradaban, podía dejar fluir la forma en la que yo veía el mundo a través de la escritura, siempre ha sido muy importante para mí escribir” (s.4).

Los entrevistados coinciden en la importancia de la escritura como una habilidad primordial para desenvolverse personal y académicamente. Muchos generan una conexión con la escritura debido a la creación de realidades, ya que sirve como un medio de materialización de los pensamientos y sentires. Como menciona el sujeto 3: “Muchas veces cuesta mucho comunicar las cosas verbalmente por diversos factores como el temor a equivocarse a no tener las palabras precisas para decirlo, entonces la escritura igual cumple como una especie de terapia y ayuda en ese sentido” (s.3).

## 6.2 Escritura académica y procesos de escritura

Gran parte de los y las estudiantes dan cuenta de que la escritura en la universidad es un proceso complejo que debiese ser acompañado por un tercero. Todos coinciden en que existen diferencias significativas entre las exigencias de la universidad en comparación con la escuela, y concuerdan en que no existen instancias donde se explique la transición de una comunidad de escritura básica a una académica especializada. Expresan ser constantemente evaluados y evaluadas mediante trabajos escritos como informes, ensayos, textos argumentativos, entre otros. Declaran que la escritura académica es el formato por el cual un estudiante se valida académicamente, desde ahí comienzan a adaptarse a estos formatos. Admiten que entraron a la universidad con una base deficiente en el área de la escritura debido a la poca atención que se le daba por parte de los y las docentes en esta área en sus procesos escolares. Es por esto que están de acuerdo con que se hace necesaria una nivelación inicial para afrontar las diferencias de habilidades básicas de escritura. Tal como señala el sujeto 1:

“Como que no aprendí mucho, como que mi base se quedó en lo que aprendimos en básica, y cuando llegué a la universidad me pedían un lenguaje mucho más académico, y en los tres años académicos, lo estoy aprendiendo recién este año, como que igual me costó adaptarme a ese sistema, a un vocabulario más formal, con ideas más claras cachay una redacción más como, como pulida por así decirlo, como que eso igual me costó po', porque en el colegio no te enseñan a escribir ensayos, no te enseñan a escribir como después te lo exigen en la universidad, tienen como un nivel de exigencia más bajo” (s.1).

Muchos coinciden con que se encontraron con varias dificultades para adaptarse a los niveles de exigencia de la universidad en cuanto a escritura, sobre todo en los primeros años de estudio: “Uno como llega sin saber nada de escritura, yo no tenía idea de lo que era un ensayo, cachai, menos iba a escribir uno si no sabía lo que era” (s.3).

En palabras de algunos entrevistados, existe una diferencia abismante entre la escritura enseñada en la escuela, con la exigida en la universidad. No existen instancias en las que se explique se está ingresando a una comunidad discursiva diferente a la que ya se manejaba, tal como señala el sujeto 4:

...No existe el espacio en donde a ti se te explique el nivel de complejidad al que tú accedes cuando estay en el ambiente académico, y tampoco hay alguien que te explique que tú estay siendo sometido a un nivel de lenguaje básico cuando tú estay en la básica (s.4).

Los y las estudiantes coinciden en el punto anteriormente mencionado que tiene relación con el radical cambio en la transición entre una comunidad discursiva a otra.

### 6.3 Metodologías utilizadas por los y las docentes

Dentro de las metodologías más recurrentes utilizadas por las y los docentes de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación está la de entregar las instrucciones correspondientes a un trabajo y lo siguiente queda a interpretación de los y las estudiantes. Estos manifiestan que, en general, los y las docentes no ahondan suficiente en explicar las instrucciones de las actividades y tampoco existe una instancia de acompañamiento en el área de la escritura. Esto dificulta la comprensión de las instrucciones principales de las actividades ya que expresan que suelen ser subjetivas, y que muchas veces se consultan entre los mismos compañeros y todos y todas presentan dificultades en esta etapa. Los estudiantes declaran que debiese existir un acompañamiento en el área de la escritura por parte de los y las docentes de las diferentes áreas de estudio, haciendo especial énfasis en los primeros años universitarios. Como se evidencia en los comentarios de los siguientes sujetos:

...“Creo que ningún profe ha tenido alguna estrategia como para enseñarnos a escribir, como que lo más común que hacen es explicarte que es lo que quieren nomás, o que es lo que quieren que nosotros logremos” (s.1). “Muchas veces me he confundido con las instrucciones de una evaluación, a veces son medias ambiguas y en ocasiones he entregado trabajos pensando que estaban bien cuando no estaba apuntando al foco correcto” (s.7).

Indican que estos procesos suelen realizarse en solitario, tal como indica el sujeto 8:

Siento que es muy universitario eso de tirar a la piscina al estudiante, como para dar a entender que la universidad tiene como todo un rigor, como que hay que tenerle susto y no le encuentro mucho sentido porque yo no creo que así se aprenda en realidad (s.8).

La mayoría de las veces los y las docentes solicitan pruebas con respuestas tipo ensayo, evaluaciones con un enfoque académico científico, como *papers*, textos argumentativos,

entre otros, sin antes explicar que es lo que quieren que los y las estudiantes logren con eso. Existen diferencias en cuanto a la escritura dependiendo del área que se esté trabajando, por ejemplo, los y las estudiantes declaran que en el área de lingüística ponen especial atención en la escritura, no así en el área de literatura. En el caso de los cursos de TIP, no se evidencia una preocupación específica en las actividades de escritura. Sumado a eso, en el área de lingüística se suelen entregar retroalimentaciones más significativas con respecto a la escritura desarrollada. Estas retroalimentaciones resultan ser un gran aporte para la motivación de las y los estudiantes para diagnosticar falencias y atender a las necesidades educativas de los y las estudiantes en esta área. Se destaca el trabajo autónomo en cuanto a la escritura de manera transversal, insisten en que la mayoría de las habilidades en escritura que han adquirido a lo largo de su carrera ha sido mediante un trabajo personal y defienden que muchas habilidades de escritura las han adquirido con la práctica y no precisamente por un medio institucional. En cuanto a las instrucciones proporcionadas por los docentes referidas a trabajos escritos, coinciden en que:

Cada vez que explican los trabajos que hay que realizar son como muy amplios po, entonces te da para pensar mucho de qué elegir y por eso se cometen mayores errores po, porque no tiene algo certero po, como que lo dejan a tu interpretación igual po, lo que tú entendiste (s.1).

La subjetividad al momento de entregar las instrucciones de las actividades de escritura tanto en literatura, lingüística o TIP dificulta el proceso, y es precisamente una de las razones por las cuales se cometen la mayor cantidad de errores. Luego esos errores son calificados y se piensa que el o la estudiante no comprendió la finalidad del trabajo, por lo tanto, no cumplió con el objetivo de la actividad. Esto es algo que se podría haber evitado de haberse realizado un acompañamiento en los procesos de escritura. En cuanto a lo mencionado con anterioridad, el sujeto 8 expone:

...Yo diría que poco, muy poco, y debo haber tenido un solo curso en toda la carrera en los que realmente fue un trabajo de procesos de escritura, como... vamos a hacer esto primero, luego esto otro y al final va a haber un producto que tenga estas o estas características, la mayoría son como instrucciones y escribir. Y después se evalúa (s.8).

Los estudiantes declaran que la escritura no es trabajada como un proceso, si no que meramente como un producto. Por lo tanto, el proceso de escritura no es acompañado o

mediado por un tercero, sino más bien un proceso personal. Por otro lado, los y las estudiantes valoran el hecho de que se les explique el paso a paso de las actividades de escritura, que se resuelvan dudas colectivamente y, por sobre todo, la entrega de retroalimentaciones durante el proceso.

#### 6.4 Percepciones sobre su formación académica en escritura

Varios estudiantes declaran abiertamente encontrar inconsistencias en la malla curricular. Indican que en los primeros años sus mallas se enfocaron meramente en enseñar conocimientos fundamentales, más que en entregar herramientas para enfrentar la lectura o la escritura académica de manera más óptima. Varios entrevistados dicen haber detectado en sí mismos tardíamente falencias significativas en el área de la escritura académica y que estas se deberían a varios factores, entre ellos a las diferencias entre las exigencias en escritura de la universidad en comparación con las del colegio y las dificultades que algunos tuvieron para adaptarse a comunidades discursivas académicas. Sumado a que confiaban que se les entregarían habilidades de escritura desde un comienzo de la carrera, expresan que dentro de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación no se evidencian instancias investigativas previas a la tesis, por ejemplo, un centro de estudios lingüístico o científico. Se expone, además, que no existe un equipo académico especializado en el tema del desarrollo de escritura, no obstante declaran que las instancias para desarrollar la escritura académica existen, aunque no son utilizadas realmente, tal como señala el sujeto 3:

...Yo siento que hubo como un desfase enorme al momento de entregarnos ese tipo de formación, porque se nos pedían ensayos, se nos pedían textos académicos cuando no se nos enseñaba a escribirlos y cuando quizá hubiese faltado una evaluación diagnóstica que viera el nivel de escritura que teníamos cada uno, porque claro efectivamente teníamos compañeros que eran escritores, o que habían estudiado otras carreras antes y paralelo a eso teníamos compañeros que veníamos recién entrando, con una base súper mala de lo que es escritura y se nos intentó enseñar a todos de forma general algo que no todos dominábamos y que yo creo pocos dominaban (s.3).

...lo ideal sería que cada asignatura tuviese como su propio entrenamiento en escritura, porque además de eso, pasa en carreras como lenguaje que no es lo mismo escribir pa ramos e lingüística, que escribir para ramos de literatura, me imagino que a la gente de otras carreras como historia, por ejemplo, les debe pasar, no es lo mismo escribir para carreras de lenguaje que para carreras de historia, etc. Entonces siento que ahí falta esto como... que exista esa coherencia entre los ramos que están en la malla, pensando en el desarrollo de la escritura como una habilidad, no como un curso que tenis que pasar (s.8).

Resulta necesaria una evaluación diagnóstica que evidencie el nivel de escritura con el cual un estudiante hace ingreso al ámbito académico, ya que existen diferencias significativas en cuanto a las habilidades que posee cada estudiante al integrarse a las diferentes comunidades discursivas. Los y las estudiantes proponen que exista un diagnóstico y lineamiento inicial en cuanto a la escritura entregado por parte de cada uno de las y los docentes dentro de sus respectivas áreas. Esto podría ser beneficioso para los y las estudiantes, ya que se establecería desde un comienzo qué tipo de escritura se busca desarrollar en cada disciplina.

## 7. Conclusiones

Dentro de las conclusiones emanadas de esta investigación encontramos que es determinante conocer las habilidades de base que tienen los y las estudiantes al ingresar a la universidad para poder atender las diversidades de competencias escriturales que estos y estas poseen, ya que varios de los encuestados señalan que las habilidades en cuanto a escritura con las que ingresaron de la educación media a la universidad fueron deficientes o nulas. Con base en los hallazgos de la presente investigación, resulta necesario un diagnóstico inicial y posterior acompañamiento en los procesos de escritura idealmente monitoreados por los y las docentes de las diferentes áreas de estudio, ya que no es lo mismo escribir para el área de literatura, lingüística o TIP, sobre todo en los primeros años de universidad. Esto facilitaría el proceso abrupto de cambio desde una comunidad discursiva básica a una especializada y dotaría de herramientas transversales al estudiantado para poder enfrentar de mejor manera un texto académico.

Los resultados nos permitieron dar cuenta de las percepciones que los y las estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación tienen sobre sus procesos de escritura. Estos sujetos nos revelan que los procesos fueron complejos de abordar por ellos y que no se evidenció un trabajo consciente en el desarrollo de habilidades específicamente en cuanto a la escritura académica, declaran que la mayoría de habilidades que han adquirido en esta área ha sido mediante un trabajo autónomo, donde varios se han visto en la necesidad de adquirir conocimientos fuera del ámbito universitario para atender a sus necesidades educativas y enfrentar de mejor manera la escritura. Advierten que se percataron tardíamente de un déficit en cuanto a las habilidades de escritura académica entregadas por la casa de estudios respectiva principalmente debido a las inconsistencias en las mallas de años anteriores, puesto que, muchos llegaron a realizar sus tesis sin haber practicado lo suficiente la escritura de textos investigativos y advirtieron que no poseían todas las habilidades necesarias para poder desarrollar de manera óptima la escritura de un documento académico. Esto vislumbra un problema, ya que se establece por estos mismos sujetos que la escritura académica constituiría un medio de validación académica y profesional determinante en el ámbito universitario.

Luego de identificar, describir y analizar las percepciones sobre escritura académica que tienen los y las estudiantes de último año de Pedagogía en Lengua Castellana y

Comunicación, concluimos que las percepciones que estos y estas tienen son relevantes al momento de enfrentarse a un texto académico, el rol activo de los y las docentes como acompañantes de estos procesos es determinante para poder diagnosticar a tiempo las diversas dificultades que pudiesen emanar de los procesos de escritura y adaptación a comunidades discursivas especializadas, ya que en primera instancia serían estos los que podrían efectuar cambios en sus áreas para atender previamente estas necesidades.

Los resultados de la presente investigación pretenden visibilizar las diferencias existentes dentro de las habilidades de los y las estudiantes en el área de la escritura académica en los últimos semestres de la carrera con la finalidad de ser un insumo para promover instancias de acompañamiento en escritura académica que motiven la creación temprana de documentos académicos para facilitar el desarrollo de habilidades complejas de escritura desde los inicios de la carrera. Esto proporcionaría a las siguientes generaciones de estudiantes y futuros profesores habilidades de escritura propicias para un desarrollo profesional docente. Por último, desde la escuela es necesario enfocarse en desarrollar competencias escriturales tempranas y preparar a los y las estudiantes con una base sólida en temas de escritura. De esta manera la brecha entre una comunidad discursiva a otra especializada sería mucho más estrecha, lo que facilitaría una disminución de las inequidades en cuanto a los conocimientos de escritura académica existentes en el sistema educativo escolar chileno.

## 8. Referencias Bibliográficas:

Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M., y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 7-26. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>

Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24\\_04\\_Camps.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf)

Cano, M., Castelló, M., Corcelles, M., y Mayoral, P. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342017000300337&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342017000300337&script=sci_arttext&tlng=e)

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Aternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos aires : Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003)

CIAE. (20 Octubre de 2017). Rol de la lectura y la escritura en el contexto universitario. [ciae.uchile.cl](http://www.ciae.uchile.cl) Recuperado de: [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=1257](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1257)

Chacón, A., y Chapetón, M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). Recuperado de: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-73%20\(2018\)/86058735001/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-73%20(2018)/86058735001/)

Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Revista Onomazein*, 30(2), 217-236. Recuperado de: [http://onomazein.letras.uc.cl/04\\_NumeroDescarga/n30/PantallaDescarga\\_30-13.html](http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/n30/PantallaDescarga_30-13.html)

Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de pedagogía en el campus Villarica UC. Valparaíso, *Perfiles educativo*. 37 (150),76-90. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400005)

Farlora, M., y Fuentes, I. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educ. Pesqui*, (45). 1517-9702. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100579#B15](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100579#B15)

Gibbs, G. R. (2007). *Análisis de Datos Cualitativos*. Madrid: Morata.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661774>

Marinkovich, J., y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*. 37(1),85-104. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100005&script=sci\\_abstract&tlng=p](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100005&script=sci_abstract&tlng=p)

Marinkovich, J., y Tapia, M. (2013) Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo social. *Belo Horizonte*,

13(1), 145-169. Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000100008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982013000100008&script=sci_arttext)

MINEDUC. (2005). Informe Comisión Formación Inicial Docente. Santiago: Mineduc. Recuperado de: [https://www.academia.edu/36119920/INFORME\\_COMISI%C3%93N\\_SOBRE\\_FORMACI%C3%93N\\_INICIAL\\_DOCENTE\\_2005\\_Serie\\_Bicentenario](https://www.academia.edu/36119920/INFORME_COMISI%C3%93N_SOBRE_FORMACI%C3%93N_INICIAL_DOCENTE_2005_Serie_Bicentenario)

MINEDUC. (2015). *Bases curriculares de 7° básico a 2° año medio*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)

MINEDUC. (2019). *Bases curriculares de 3° y 4° año medio*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992\\_recurso\\_10.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf)

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74). Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>

Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, (50), 9-14. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/51714>

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2). Recuperado de: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502019000200400&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000200400&tlng=es)

Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica* 38, 75-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>

Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, (22),1-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416698>

Red de Universidades Propedéutico Unesco (2012). *Principios orientadores*, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.propedeutico.cl/>

Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Rev. Actual. Investig. Educ.* 15(2), 233-259. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000200010](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200010)

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F. McGraw-Hill.

Stopiello, L. (2009). Estudio de caso único : vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Revista Sujetividad y Procesos Cognitivos*, 13, 224-246. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630254007.pdf>

Tapia, M. y Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación inicial en el área de las ciencias del mar. *Onomázein*. (24), 273-297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134522498012.pdf>

UNESCO. (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. UNESCO Santiago. Recuperado de: [https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/unesco\\_2015\\_inclusion\\_de\\_estudiantes\\_meritorios\\_informe.pdf](https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/unesco_2015_inclusion_de_estudiantes_meritorios_informe.pdf)

## Anexo 1

Tabla preguntas metodología:

| Tema  | Preguntas  |
|---|--|
| Concepciones generales sobre escritura          | -¿Qué valor tiene la escritura en tu vida?<br>-¿Con qué finalidad escribes en lo cotidiano?<br>-¿Crees que la escritura es algo que se da de forma natural o mediada? ¿Por qué?  |
| Experiencia escolar y enseñanza de la escritura | -¿A qué tipo de establecimiento asististe la mayor parte de tu enseñanza escolar? (público, particular subvencionado o pagado)<br>-¿Qué tipo de ejercicios de escritura fueron los más frecuentes en su experiencia escolar? ¿Cuáles?<br>-¿Crees que existe algún cambio en la escritura que enseñan en el colegio a la que exigen en la universidad? ¿Por qué?  |
| Experiencia universitaria                       | -¿Qué relevancia le otorgas al aprendizaje de la escritura académica en la universidad?<br>-¿Eres evaluado o evaluada constantemente por medio de trabajos escritos?<br>-¿Has tenido algún ramo específico de escritura académica en tu especialidad?<br>-¿Qué tipo de textos te piden realizar con más frecuencia?<br>-¿Cuál es la metodología más recurrente que utilizan las y los docentes cuando te solicitan realizar un ejercicio de escritura? |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>-¿Cómo evalúan los trabajos escritos?<br/>¿Cuáles son los aspectos que destacan en evaluación?, ¿entregan retroalimentaciones, hacen comentarios?</p> <p>-¿Entiendes cómo mejora tu escritura a partir de los comentarios de tus profesoras y profesores?</p> <p>-Generalmente, ¿comprendes desde un comienzo qué espera la o el docente que desarrolles en tus textos?</p> <p>-¿Consideras que la formación que se te ha entregado hasta el momento sobre escritura académica es pertinente ?</p> <p>-Considerando el contexto de pandemia, y el momento académico en el cual te encuentras ¿cómo te has sentido a la hora de realizar trabajos escritos, ensayos, pruebas o la tesis?</p> <p>-¿Qué tipo de formación en cuanto a la escritura esperabas recibir de parte de la Academia de Humanismo Cristiano? ¿Por qué ?</p> |
|--|---|