

ÁVILA REYES, NATALIA; GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, PAULA; PEÑALOZA CASTILLO, CHRISTIAN
CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: Estrategias para
promover un cambio institucional
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 537-560
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774010>



Revista Mexicana de Investigación Educativa,
ISSN (Versión impresa): 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA:

Estrategias para promover un cambio institucional

NATALIA ÁVILA REYES / PAULA GONZÁLEZ-ÁLVAREZ / CHRISTIAN PEÑALOZA CASTILLO

Resumen:

En el renovado interés por el desarrollo de la escritura en el contexto universitario, junto con el surgimiento de los estudios de “alfabetización académica” en Hispanoamérica, se ha impulsado en Chile un cambio de paradigma en la enseñanza de las competencias escritas: desde un enfoque normativo y reproductivo hacia uno situado y disciplinar. En este artículo se explicitan los elementos teóricos y metodológicos utilizados en una universidad chilena para articular un programa de alfabetización académica en las disciplinas de la universidad, además de las estrategias que facilitaron un cambio en la concepción sobre la escritura en esa institución. Para ello, se introducen modelos de acción tomados del campo de la administración de programas de escritura.

Abstract:

Due to renewed interest in developing writing in the university context, along with the appearance of “academic literacy” studies in Latin America, encouragement has been given in Chile to a changed paradigm for teaching writing skills. A normative, reproductive focus has been replaced by a situated, disciplinary focus. The present article explains the theoretical and methodological elements used in a Chilean university to articulate a program of academic literacy in university disciplines. A description is also provided of the strategies that facilitated a change in the conception of writing in the institution. For this end, models of action taken from the administration of writing programs are introduced.

Palabras clave: cambio institucional, educación superior, escritura, lecto-escritura, paradigmas, Chile.

Keywords: institutional change, higher education, writing, literacy, paradigms, Chile.

Natalia Ávila Reyes es Graduate Student Researcher en The Gevirtz School of Education, University of California, Santa Barbara. The Gevirtz School, UC Santa Barbara, Santa Barbara CA, 93106-9490, Estados Unidos. CE: navila@education.ucsb.edu

Paula González-Álvarez es profesor asistente adjunto del Programa de Lectura y Escritura Académicas, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: gap@uc.cl

Christian Peñaloza Castillo es profesor asistente de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile. CE: cpenaloza@med.uchile.cl

Los autores agradecen a los profesores y ayudantes que han formado parte del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su participación y aporte al desarrollo de la experiencia narrada en este artículo.

Introducción: surgimiento del interés por la escritura en la educación superior chilena

Durante la primera década de 2000, concurren en el ámbito de la educación superior chilena dos fenómenos relacionados. Por un lado, la demanda curricular e institucional por nivelación, instrucción y evaluación en habilidades de escritura; por otro, la emergencia de la escritura universitaria como objeto de estudio desde la lingüística, la psicología y la educación. Esta convergencia posibilitó, en gran medida, la implementación de experiencias de alfabetización académica y escritura en las disciplinas como la que describe el presente artículo.

La educación superior chilena ha experimentado variados procesos de cambio en la última década. El más evidente corresponde al aumento explosivo de la matrícula, que creció desde 15.6% de la población entre 18 y 24 años en 1990 a 38.3% del mismo grupo etario en 2006 (Brunner, 2009). Al mismo tiempo, se ha dado una serie de cambios curriculares, ya sea como un modo de atender a las necesidades de un alumnado más masivo y más diverso, como respuesta a la creciente importancia de la acreditación (IPSOS, 2010) o como adaptación a las demandas de la nueva economía (Schwartzman, 2002). Un renovado interés por la pedagogía centrada en el estudiante llevó a la creación de centros para el aprendizaje y de desarrollo docente, al rediseño de currículos bajo el modelo de competencias y a la implementación de un sistema de créditos (o unidades) transferibles entre las universidades del Consejo de Rectores que reúne a las universidades tradicionales, públicas y privadas, del país (Pey y Chauriye, 2011).

Por ejemplo, la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) incluye, desde el Plan Estratégico de Desarrollo del periodo 2000-2005, una reforma a los objetivos educacionales y una consiguiente renovación a las metodologías, además de la promoción de un tipo de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar habilidades transversales (UC, 2010). Lo anterior es consecuencia de la evaluación de los proyectos educativos previos, que formaban egresados con grandes competencias cognoscitivas, pero que carecían de competencias generales, dada la formación profesionalizante. Los cambios institucionales incluyeron, entre otros, la creación, en 2005, del Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional –que ofrece apoyo académico y psicoeducativo a los estudiantes– y, en 2006, del Centro de Desarrollo Docente, que busca

promover el aprendizaje profundo por medio del fortalecimiento del rol de los profesores.

En la Universidad de Chile, la aprobación del Plan de Desarrollo Institucional por parte del Senado Universitario (en 2006) dio apoyo oficial a un proceso de innovación curricular que involucra a todo el pregrado de la institución y que hoy se encuentra en etapa de diseño o de implementación, según la unidad académica involucrada. Este proceso se basa en el modelo de *currículum por competencias* y organiza los planes en tres ámbitos integrados de formación: común, básica y especializada (Departamento de Pregrado, 2005). A partir de lo anterior, se han desarrollado diversas iniciativas de apoyo institucional a la innovación curricular, como la creación de una Comisión central de innovación curricular, una Unidad de gestión curricular, una Comisión de aseguramiento de la calidad y una Red docente, aunque estas instancias no se han implementado de igual manera en todas las facultades de la Universidad.

A su vez, 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). Estas iniciativas distan de ser las únicas en el país; en la actualidad, la mayoría de las universidades privadas incluyen planes de formación general en las mallas curriculares de sus diferentes carreras. En muchos de ellos, se incluyen cursos remediales de escritura.

También la década de 2000 marcó el inicio de evaluaciones institucionales en el dominio de habilidades escritas, como el Examen de Comunicación Escrita, que se aplica desde 2003 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Prueba de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura, que se emplea desde 2010 en la Universidad de Chile.

Paralelamente, desde la investigación académica en España, México y diversos países del Cono Sur, se comenzó a poner atención al intercambio escrito universitario desde, al menos, tres perspectivas: en tanto objeto discursivo (Soto y Zenteno, 2004; Harvey y Muñoz, 2006; Oyanedel, 2006; Parodi, 2008; Sabaj y Páez, 2010); en tanto desarrollo pedagógico

de la lingüística o las humanidades (Montolío, 2000; Nogueira, 2003; Marinkovich *et al.*, 2009), y en tanto prácticas que podían documentarse e investigarse. Según Carlino (2005c) esta última perspectiva partió de la constatación de las carencias o debilidades de los estudiantes y evolucionó hacia la documentación de experiencias pedagógicas implementadas al respecto. Este cuerpo de investigación emergente se nutrió de modelos de desarrollo de la escritura exitosos en países de habla inglesa, como los reportados por Carlino (2005a, 2005b).

Como consecuencia de lo anterior, hacia mediados de la década referida tomó forma en el mundo hispano una propuesta de desarrollo de la escritura en el nivel universitario, centrada en el aprendizaje de los alumnos, que recogía modelos y teorías de los estudios sobre la escritura de Estados Unidos, Australia y Reino Unido y que se articuló, fundamentalmente, desde una psicología del aprendizaje con fuerte acento sociocognitivo (Miras, 2000; Castelló, 2007; Carlino, 2005d). La característica central de esta perspectiva, difundida con el nombre de “alfabetización académica”, es que desarrolla un esfuerzo por perfilar los estudios de escritura en la educación superior como un campo de investigación y práctica delimitado, además de ofrecer una mirada *progresiva* sobre la escritura, como un paradigma alternativo a la corrección idiomática y la perspectiva remedial. En este sentido, la alfabetización académica se basa en premisas tales como que todos pueden aprender, que es responsabilidad de los docentes e instituciones universitarias dar las ayudas necesarias a los estudiantes para aprender a escribir y aprender mediante la escritura, y que escribir no es una habilidad básica, sino una práctica cultural altamente específica (Carlino, 2003).

El presente artículo da cuenta de cómo la demanda creciente por el desarrollo de cursos y estrategias para nivelar habilidades de escritura generó un fértil terreno para la implementación de los planteamientos de la alfabetización académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Peñaloza y Ávila, 2009). La respuesta frente a la demanda por instrucción consistió en la propuesta de un modelo de intervención a nivel universitario, ya que resultados de estudios preliminares mostraban que los cursos de lengua resultaban insuficientes para el desarrollo de la escritura en los estudiantes (Samaniego, Oyanedel y Mizón, 2003). Lo anterior, sumado a la creciente influencia del mencionado trabajo de Carlino (2003, 2005d) y la escuela de Barcelona (Miras, 2000; Castelló, 2007) facilitó que un

grupo de docentes comenzara, desde 2006, a adaptar las propuestas de los movimientos estadounidenses de la Escritura a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés, *Writing Across the Curriculum*) y la Escritura en las Disciplinas (WID, por sus siglas en inglés, *Writing in the Disciplines*). El proceso culminó en la conformación de un programa de escritura en la Facultad de Letras de la UC, que ha contribuido activamente a cambiar el modo de entenderla en la universidad.

Fundamentos teóricos de la propuesta

Las bases teóricas que estructuran la propuesta del programa se encuentran en los modelos de enseñanza de la escritura propios de la tradición norteamericana. Por un lado, el movimiento WAC plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en la educación superior. Por otro lado, el movimiento WID propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento. Carlino (2005a) describe que las universidades estadounidenses abordan el problema de la escritura desde dos ámbitos fundamentales: *a*) a través de requerimientos de escritura incorporados en la malla curricular (ya sea a través de cursos de composición o de escritura intensiva) o medidos en evaluaciones formales, y *b*) a partir del establecimiento de centros de escritura que presten servicios a la comunidad universitaria en la producción de textos escritos.

Los movimientos anteriores cuestionan la creencia de que la escritura es una competencia genérica. En efecto, consideramos que los movimientos WAC y WID *intersectan* con la línea general de los Nuevos Estudios sobre la Literacidad (NLS, por sus siglas en inglés, *New Literacy Studies*), que comparten la noción de que la lectura y la escritura son prácticas situadas dentro de contextos sociales específicos y sus respectivos discursos; es decir, las formas de actuar, escribir y leer dependen de las configuraciones de las sociedades y el devenir histórico de los grupos humanos (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2000). Lo anterior supone que la escritura no puede enseñarse como si fuera una herramienta general para el progreso social, el avance cultural y el desarrollo cognitivo –entre otros mitos descritos por Olson (1998)–, sino que debe plantearse como una *habilidad* situada en un contexto particular, con un sentido y una aplicación real en situaciones concretas.

Una concepción de este tipo, *culturalista*, exige que la escritura se aborde en el contexto de las prácticas culturales en que ocurre. Un desempeño deficiente en este nivel no se debe al fracaso de la enseñanza secundaria, ni tampoco un desempeño sobresaliente, al talento especial de escritores virtuosos (Gee, 1996). Si se considera que cada disciplina presenta sus propias convenciones y particularidades discursivas, éstas deben interpretarse como espacios donde se desarrollan *prácticas letradas* (Barton y Hamilton, 2000), situadas en una cultura académica particular de cada campo de estudio. Este enfoque requiere de modelos situados del proceso de la escritura, como el del grupo Didactext de la Universidad Complutense (Didactext, 2003) y la llamada “escritura epistémica” (Miras, 2000).

La síntesis conceptual que fundamentó nuestro trabajo, entonces, puede resumirse como una confluencia de los NLS, la alfabetización académica y la escritura epistémica. Desde este enfoque situado, la lectura y la escritura deben ser incorporadas en el desarrollo curricular, ya no desde el paradigma tradicional que aborda la escritura de un modo remedial o mediante iniciativas de nivelación, sino como *herramienta epistémica*, ya que a través del uso del lenguaje escrito de una comunidad particular es posible facilitar, potenciar y consolidar el aprendizaje tanto de los contenidos disciplinares como de las convenciones asociadas a dicha disciplina.

Los movimientos de escribir para aprender, escritura a través del currículum y escritura en las disciplinas (Bazerman *et al.*, 2005; Mc Leod, 1988; Mc Leod *et al.*, 2001) encarnaban varias de las ideas que buscábamos desarrollar. Comenzamos, por tanto, un periodo de recopilación de literatura, facilitada por el portal *The WAC Clearinghouse*, seguido de una intensiva etapa de adaptación de dichos principios a las necesidades de nuestro país e institución. Ello significó, en concreto, un esfuerzo importante de negociación en cada una de las oportunidades que se nos presentaban para desarrollar estos nuevos modelos.

La implementación del Examen de Comunicación Escrita alimentó el interés por la escritura a lo largo de la universidad, pues las diferentes escuelas comenzaron a recibir un reporte sobre el desempeño de sus estudiantes al respecto. De este modo, cuando se solicitaron asesorías a la Facultad de Letras por parte de otras escuelas, como se había hecho desde principios de la década de 2000, comenzamos a modelar intervenciones en el currículum; cuando debimos diseñar cursos, los hicimos específicos para las disciplinas que los requerían. Este conjunto de acciones, que

retrospectivamente podemos calificar como *estratégicas*, permitieron la emergencia de un programa de escritura académica.

La toma de decisiones en este ámbito específico, con atención a múltiples restricciones y desafíos de orden organizacional y administrativo, es objeto de un campo específico de acción, poco difundido en Latinoamérica: *la administración de programas de escritura* (McLeod, 2007). Además de los desafíos en términos de política educativa, desarrollo curricular y formación docente, los administradores de programas de escritura deben muchas veces trabajar con las concepciones más tradicionales sobre el aprendizaje y la escritura en la universidad. En efecto, algunos teóricos de esta línea abogan por la figura del administrador como un agente de cambio, verdadero estratega de los procesos de cambio institucional (Adler-Kassner, 2008; McLeod, 1995, 2007).

Este rol es bastante transferible a nuestra realidad local. En muchas universidades latinoamericanas prima la idea de que la escritura debería haberse aprendido en la escuela secundaria y que no es una materia en la que deban invertirse esfuerzos en el nivel de educación superior. Aunque la investigación y la teoría contemporánea sobre escritura dicen lo contrario, estas ideas de sentido común están altamente extendidas y es necesario utilizar acciones para resignificarlas o *reenmarcarlas*¹ (Adler-Kassner, 2008; Adler-Kassner y Harrington, 2010; Adler-Kassner y O'Neill, 2010).

Reenmarcar implica tomar acciones concretas, que aprovechen las oportunidades creadas por procesos institucionales y modelar un nuevo entendimiento de conceptos clave para la escritura. Por ejemplo, mientras las demandas de la acreditación en la universidad del siglo XXI podrían llevar a que las acciones pedagógicas y evaluativas se subordinen al régimen del *accountability* (evaluar para medir resultados), estas mismas demandas pueden *reenmarcarse* en términos de *responsabilidad pedagógica*: evaluar para mejorar las prácticas de enseñanza (Adler-Kassner y Harrington, 2010). Tales acciones funcionan como estrategias que permiten pensar y negociar en conjunto qué es la escritura en la educación superior y cómo debiera enseñarse. A continuación, describimos los diferentes pasos de la implementación del programa de escritura y cómo en cada uno se desplegaron diversas estrategias tendientes a modelar una nueva visión de la escritura. A partir de esta descripción, en las conclusiones interpretamos los principales hitos de este proceso a la luz de tres diferentes modelos de acción estratégica propuestos por Adler-Kassner (2008).

Asesorías a otras escuelas

El modelo de asesorías tiene sus antecedentes en la práctica relativamente frecuente por parte de algunas unidades académicas de pedir apoyo a la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile para diagnosticar o desarrollar habilidades de escritura en sus estudiantes de pregrado; entre ellas, destacan las escuelas de Música, Construcción Civil y Trabajo Social a inicios de la década de 2000. En 2005, a partir de las observaciones de la Escuela de Enfermería UC sobre el desempeño lectoescritor de sus estudiantes, se diseñó un curso de formación para los profesores de la disciplina. Éste se centró en conceptos discursivos como género y enunciación, en el proceso de producción escrita y en algunos dispositivos pedagógicos útiles para evaluar, como pautas y etiquetas. Estas temáticas despertaron el interés de algunas profesoras de la escuela, quienes formularon un proyecto de desarrollo de la docencia que culminó con la creación de una *comunidad WAC*.

El proceso fue completamente co-construido por las investigadoras disciplinares y el asesor. A la época, el Plan Estratégico de la Universidad había establecido la designación de una cierta cantidad de “cursos marcados”, que debían incluir el desarrollo de habilidades transversales, entre ellas la escritura (UC, 2010). No obstante, la Escuela de Enfermería no había resuelto de qué modo implementar dicho mandato. Por ello, la intervención puso en práctica esta política mediante la designación de una serie de cursos de contenido que incorporaran enseñanza explícita de la escritura. Para ello, adoptamos el modelo de los cursos de escritura intensiva, propios del sistema estadounidense, en el que se utiliza la escritura como método de aprendizaje del contenido mediante el desarrollo de trabajos escritos, diarios de campo y otras actividades escritas (McLeod, 1988; Bazerman et al., 2005). En 2007 se realizó una implementación piloto y sobre la base de sus resultados se refinó el modelo. Los profesores participantes recibieron cada año capacitación en elementos básicos de composición escrita, en cómo segmentar los proyectos escritos en entregas –de un modo coherente con un enfoque de proceso de la escritura (Didactext, 2003)– y en cómo proveer retroalimentación adecuada y pertinente. De manera gradual se fue integrando un curso marcado en cada versión del proyecto, que se extendió por cuatro años (2007 a 2010). En cada nuevo ciclo, los profesores que ya habían tenido experiencia en la comunidad participaban activamente integrando a sus pares.

Entre los productos de esta experiencia, se encuentran el diseño de materiales didácticos sobre planificación y revisión, pautas de evaluación y retroalimentación de la escritura adecuadas a la realidad de la disciplina. El rol del asesor consistió principalmente en orientar y colaborar con la creación de estos materiales, siempre sobre la base de las iniciativas de los profesores disciplinares, ya que ellos son los verdaderos expertos en el tipo de comunicación académica indicada para dicha comunidad. Por lo mismo, el proyecto de *comunidad WAC* en la Escuela de Enfermería constituyó para nuestro programa un ejemplo del compromiso de los profesores de una determinada unidad académica por hacerse cargo del proceso integral de aprendizaje de los estudiantes, y se convirtió en un modelo de referencia para el tipo de asesorías que esperábamos brindar a la comunidad universitaria.

Asesorías basadas en esta experiencia han sido “prestadas” a académicos de la Escuela de Construcción Civil y de las facultades de Agronomía y Derecho en la Universidad. Aunque los resultados de estas últimas aún están en evaluación, estas experiencias conjuntas evidencian la importancia de la *expertise* disciplinar en el éxito de la inclusión de las competencias en lectoescritura en la docencia e inauguraron un procedimiento de servicio a la comunidad académica que se extiende hasta el día de hoy.

Acción estratégica

La importancia de las asesorías a otras escuelas es enorme. En primer lugar, en ellas se juega *la construcción de alianzas a lo largo de la universidad*. Representan, además, el espacio ideal para *presentar a profesores universitarios nuevas concepciones sobre la escritura*, que les permitan trascender las ideas de corrección idiomática y enseñanza de la gramática con las que se le suele asociar. Para que esta oportunidad sea aprovechada a cabalidad, la asesoría debe comenzar con una etapa de identificación de representaciones y expectativas (Ávila, Catoni y Arechabala, 2010). En el caso de Enfermería, ésta consistió en una etapa de investigación, durante 2006 y 2007, en la que se realizaron cuestionarios a estudiantes, entrevistas en profundidad e identificación de géneros y problemas percibidos de escritura (Arechabala *et al.*, 2011). Es importante, asimismo, escuchar qué piensan los profesores de la escritura de sus estudiantes y cómo están dispuestos a abordarla. Este modelo más dialogante sobrepasa la mera capacitación, pues tratar de imponer un modo de proceder sin considerar la opinión de quienes trabajan día a día enseñando dichas materias no sólo es infruc-

tuoso, sino que puede ser contraproducente. Por ello, parte importante de este proceso investigativo consistió en una revisión bibliográfica, llevada a cabo por las mismas profesoras de Enfermería, para seleccionar qué tipo de intervención convenía realizar. Además, junto a la negociación y redefinición de las ideas sobre la escritura, el modelo de asesor experto reviste la importancia de *configurar un ámbito de especialidad* de los docentes e investigadores en escritura.

E-learning

A partir de lo aprendido en las experiencias de asesoría, y con el objetivo de aumentar la cobertura de las iniciativas lideradas por la Facultad de Letras, en 2007 se creó el Programa Virtual de Habilidades Comunicativas Escritas, un curso de escritura a distancia. Éste fue diseñado y pensado por el equipo de habilidades comunicativas de la Facultad de Letras desde el 2006.² En ese entonces, a través de un proyecto de docencia, se formularon algunos de los ejercicios que conforman actualmente el curso y se indagó acerca de las posibilidades que ofrecía la educación a distancia. En 2007, a partir de los resultados de dicho proyecto, se optó por diseñar un curso *e-learning*, mediante un sistema de manejo de cursos provisto por una unidad especializada de la Universidad: UC VIRTUAL. Un segundo proyecto de docencia, titulado “Desarrollo de cursos de habilidades comunicativas escritas a través de *e-learning*”, financió el diseño de un programa didáctico de aprendizaje. El modelo de desarrollo incluyó: trabajo didáctico; diseño de una secuencia de actividades para lograr los objetivos; diseño instruccional, para adaptar la modalidad de aprendizaje a estudiantes de pregrado –tradicionalmente, la Universidad ha utilizado el *e-learning* como modalidad para magísteres y diplomados– y un trabajo de investigación acerca de las necesidades de escritura de los estudiantes de pregrado. Como ejemplo, los módulos de ortografía del curso virtual se construyeron sobre la base de las palabras que más frecuentemente presentaban errores en informes de estudiantes de la UC. Para ello, se hizo un rastreo computacional sobre un *corpus* recolectado por proyectos de investigación que se realizaban en la Facultad.

En 2008, los profesores responsables montaron una implementación piloto para asegurar algunos aspectos de funcionamiento del curso antes de ofrecerlo a la comunidad académica. La Facultad de Letras posibilitó una aplicación experimental con sus alumnos durante el primer semestre. Se formó un grupo piloto de 30 sujetos voluntarios para contrastar los

resultados del curso con un grupo que recibió un curso similar de carácter presencial. Se realizaron dos evaluaciones, utilizando la rúbrica del Examen de Comunicación Escrita de la Universidad. El promedio del grupo virtual (de un total de 45 puntos) fue de 36.7 puntos, mientras que el presencial fue de 34.3. La prueba t para muestras independientes mostró que las diferencias en estos valores no eran estadísticamente significativas ($t(43) = 1,60$; $p=0,116$) y, por tanto, la modalidad virtual era tan efectiva como la presencial.

El curso se ofrece regularmente como electivo desde 2009. Desarrolla aspectos tanto transversales del proceso de escritura como específicos del lenguaje académico. Desde el punto de vista pedagógico, este tipo de curso, con un número reducido de alumnos por tutor, permite un seguimiento personalizado del desempeño de cada estudiante; la retroalimentación se volvió una herramienta esencial para explicitar el conocimiento sobre la escritura y el metalenguaje mínimo necesario para optimizar los aprendizajes. Desde el punto de vista del alumno, además, esta clase de curso estimula su autonomía en el proceso de aprendizaje y la gestión del tiempo dedicado al curso; estos elementos permiten que ellos desarrollen sus habilidades de producción para enfrentar de mejor manera las exigencias académicas de sus propias disciplinas.

Desde sus inicios, el programa ha tenido una demanda de hasta tres veces el número de vacantes y ha sido cursado por estudiantes de diversas facultades y disciplinas de la Universidad. Las evaluaciones, por su parte, han resultado consistentemente positivas a lo largo del tiempo. En 2010 se incorporaron elementos de la “Web 2.0” para actualizar el diseño; no obstante, se evidenció una necesidad de reestructuración para acomodar, por un lado, la siempre creciente demanda por parte del alumnado y, por otro, las nuevas modalidades de comunicación digitales. Con base en lo anterior, se desarrolla el proyecto de docencia “Actualización del curso UC virtual ‘Programa de Habilidades Comunicativas Escritas’ del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA UC)”, cuyo término se proyecta para julio de 2013.

Acción estratégica

En algunos estudios sobre representaciones de los docentes, descubrimos que muchos pensaban que a los estudiantes no les preocupaba el desarrollo de la escritura (Ávila, Hugo y Martínez, 2010). No obstante, el curso virtual

ha permitido poner de relieve *la alta demanda, sostenida en el tiempo, por recibir instrucción en escritura* y, por tanto, la necesidad que los propios estudiantes perciben para su formación. En segundo lugar, el curso virtual representó una oportunidad para que el equipo ofreciera un servicio relevante para la comunidad universitaria, que ayudara a *dimensionar la importancia de la formación escrita a nivel universitario*, pues su alcance ha incluido en el tiempo a los diversos campus de la Universidad y a una gran cantidad de escuelas y disciplinas.

No obstante, un curso virtual de características tutoriales como el que hemos desarrollado es caro y difícil de administrar. Por ello es que también es necesario seguir insistiendo en el hecho de que la modalidad a distancia no es un modo de reducir costos sino, por el contrario, es la mejor manera de aprovechar la potencialidad para el desarrollo retórico de los nuevos medios de información y comunicación. Por último, la secuencia formativa sobre la cual se organiza el curso, desde las convenciones de escritura hasta la escritura en los ámbitos disciplinares, ha permitido guiar al estudiante hacia una concepción situada y disciplinar de la lecto-escritura. Con ello, el curso virtual ha actuado como una suerte de puente entre un abordaje tradicional de la escritura y un planteamiento curricular como el que nos interesa, que es el que finalmente prima en el proceso.

Curso disciplinar

En el año 2008, la Escuela de Ingeniería de la UC solicitó a la Facultad de Letras la creación de un curso orientado a la disciplina, acorde con su currículum por competencias y con un enfoque comunicativo antes que normativo para la enseñanza de las habilidades en lectoescritura y oralidad. La petición obedecía a una reestructuración curricular que incluiría este curso en sus asignaturas mínimas y también a los requisitos de acreditación internacional de ABET, una de las mayores agencias acreditadoras de programas de ciencia aplicada, computación, tecnología e ingeniería del mundo (ABET, 2012). A partir de las formulaciones teóricas y las experiencias prácticas desarrolladas hasta el momento, se estructuró un programa de tres unidades teórico-prácticas para abordar las tres habilidades básicas: comprensión escrita, producción escrita y expresión oral. Cada unidad aborda predominantemente uno de estos tres elementos, aunque en la concepción del curso todas se desarrollan conjuntamente en las diferentes actividades.

Se implementó un método de aprendizaje centrado en el quehacer del estudiante a través de un *proyecto de curso*. Éste consiste en una investigación de carácter teórico en algún tema disciplinar de interés del estudiante, con apoyo de los conocimientos de la ingeniería, orientado a la solución de problemas de interés nacional. Así, las tres unidades didácticas abordan el mismo proyecto de escritura en sus diferentes etapas:

- 1) una unidad de exploración, en la cual los estudiantes aprenden a: acceder al conocimiento académico y disciplinar sobre aquellos temas de interés; escoger textos apropiados para abordar el problema de acuerdo con sus objetivos; procesar y comprender los textos a través de estrategias de lectura, y poner por escrito los resultados de la indagación teórica;
- 2) una unidad de elaboración, en la que los alumnos se enfrentan a la escritura desde un enfoque de proceso y aprenden a: planificar un texto de acuerdo con objetivos generales; textualizar a partir de borradores sucesivos de escritura, y revisar de acuerdo con criterios normativos, estilísticos y de registro para ajustarse a las exigencias de los géneros de su disciplina; y
- 3) una unidad de comunicación, donde los alumnos socializan los resultados de su investigación y aprenden a: estructurar una presentación oral desde la noción de que el texto escrito y el oral son de diferente naturaleza; controlar aspectos de la ejecución de una presentación en los canales visual, verbal y auditivo, y diseñar materiales de apoyo para la presentación que sean útiles para la audiencia (Didactext, 2003; Castelló, 2007; Doumont, 2009).

Dado el alto número de estudiantes por profesor (originalmente 50; 40 en la actualidad), algunas de las estrategias utilizadas en el curso *e-learning*, como la retroalimentación personalizada, no son posibles de ejecutar. Para apoyar la implementación en una clase masiva, el equipo de trabajo incluye además a un grupo de ayudantes, todos estudiantes de pregrado, que apoyan la gestión y enseñan ciertas estrategias a los alumnos. Entre ellos se cuentan estudiantes de Ingeniería que ya han aprobado el curso, quienes enriquecen la discusión desde su experiencia disciplinar; por añadidura, son un apoyo para mostrar a los estudiantes que escribir bien no es un *talento* que sólo poseen los que se interesan por las letras, sino que

es una habilidad que se puede desarrollar para responder a las exigencias de su propio ámbito de acción. Otros métodos pedagógicos incluidos en el desarrollo del curso buscan privilegiar el rol de los mismos alumnos en la regulación del proceso de aprendizaje, como actividades de evaluación entre pares, revisiones grupales y discusión en grupos pequeños.

El profesor, por lo tanto, dista mucho de ser un experto que se limita a entregar conocimiento; por el contrario, lo socializa y lo pone a disposición de los jóvenes para adaptarlo a sus habilidades de entrada, sus intereses y el rumbo de sus proyectos de curso. Este acercamiento a la enseñanza de la escritura permite también disolver algunas de las resistencias propias de los alumnos al inicio del curso, relacionadas con la creencia de que los estudiantes de ingeniería necesariamente escriben muy mal. La mayoría de estos reparos van desapareciendo a medida que se evidencia la utilidad de la escritura para plantear, ordenar y expresar ideas.

Acción estratégica

Este curso es un excelente ejemplo de cómo *las concepciones sobre la escritura universitaria pueden negociarse y ser resignificadas*. La colaboración del equipo de escritura con la Escuela de Ingeniería fue posibilitada gracias al currículum por competencias y las exigencias de acreditación. En gran medida, aunque ellos necesitaban un curso adaptado a su disciplina, la concepción de la escritura como competencia básica implica que esta habilidad es general y transferible a otros contextos en los que se requiere. Por ello, un primer trabajo necesario fue la negociación de esa perspectiva. En lugar de ofrecer un curso de herramientas de comunicación, planteamos un modelo de la escritura como *herramienta para el aprendizaje* de la disciplina. En este énfasis epistémico, las habilidades de escritura quedaron en un segundo plano, en tanto construyen otras competencias más amplias y que satisfacían los requerimientos de su plan. Así, por ejemplo, el sílabo del curso declara como sus principales objetivos las siguientes tres competencias generales, tomadas del currículum de Ingeniería: *a) comunicarse eficientemente, b) funcionar en equipos multidisciplinares y liderarlos de ser necesario y c) diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con las especificaciones demandadas por el contexto, considerando restricciones realistas tales como económicas, ambientales, sociales, políticas, éticas, de salud y seguridad, manufacturabilidad y sustentabilidad.*

Las habilidades propias del ámbito de lectura y escritura, por ejemplo, el dominio de la lectura de textos disciplinares, aparecen mencionados como habilidades específicas, derivadas de las competencias generales; esto se debe a que la lectura de esos textos y el posterior uso de esa información están al servicio de un propósito que tiene que ver directamente con la resolución de desafíos de la ingeniería. La construcción de este acuerdo entre las exigencias curriculares y nuestra perspectiva epistémica de la escritura se posibilitó gracias al diálogo entre los docentes del curso y actores de la Escuela de Ingeniería: un profesor designado como contacto y el apoyo del Centro para la Excelencia de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Ingeniería. Lo anterior permitió compatibilizar el diseño de dos proyectos emergidos desde dos concepciones diferentes e incluso opuestas: lo transversal *versus* lo situado. Por ello, *la construcción de alianzas, el diálogo y la capacidad de adaptar propuestas programáticas* resultaron fundamentales en el caso de este curso.

Tanto la Escuela como la Universidad tenían, desde el principio, altas expectativas sobre los resultados del curso en el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes. Por ello, resultaba de central importancia buscar un modo de medir y hacer público el impacto de este curso. Resultados positivos en este proyecto permitirían *comunicar a la comunidad universitaria que es posible mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes* y que la apuesta de la Escuela de Ingeniería por hacer un lugar en el currículum a la escritura era un ejemplo. Para ello, se aprovechó una instancia que, aunque fortuita, se convirtió en el mejor parámetro de evaluación para dialogar con comunidades fuera de las humanidades, incluida la administración central de la Universidad. Cada año, a final del primer semestre, se realiza el Examen de Comunicación Escrita a los estudiantes que cursan el primer año de sus carreras, en toda la Universidad. Esto generó un diseño experimental natural: de modo aleatorio, 50% de los estudiantes del primer año de Ingeniería toman el curso disciplinar el primer semestre, mientras que el resto no lo hace sino hasta el segundo.

Desde 2009, cuando se implementó el curso, se observó un aumento significativo de la posición general de Ingeniería en los resultados globales de la Universidad. En 2010, sus estudiantes se ubicaron en el primer lugar del nivel. Era posible, pues, determinar qué efecto tenía el curso en estos resultados a partir de la comparación entre los grupos. Se conformaron dos submuestras aleatorias de cada grupo y se compararon sus puntajes de

modo global y por dimensión. La prueba t para muestras independientes mostró que el desempeño de los alumnos que cursaban la asignatura fue superior respecto del grupo total y que esa diferencia era estadísticamente significativa ($t(398)=-7.316$, $p<0,001$). En efecto, el grupo que no cursó la asignatura obtuvo puntajes similares al desempeño promedio de la Universidad, por lo que el salto al primer lugar del *ranking* era atribuible al rendimiento alcanzado por quienes habían cursado la asignatura durante el primer semestre.

Aunque estas mediciones cuantitativas no se condicen con el paradigma culturalista que anima nuestra propuesta, los resultados satisfactorios del curso han permitido instalar algunas nuevas ideas sobre el papel de la escritura en la formación académica, al mostrar productos en un lenguaje que resulta “válido” para muchas disciplinas. Entre otros efectos, los resultados han permitido mostrar que *la escritura puede incluirse en el currículo de las diferentes carreras* y que no debe relegarse, necesariamente, al ámbito de la formación general. Los resultados de Ingeniería en el Examen de Comunicación Escrita y la responsabilidad que le cabe al curso en ello promovieron una conversación que permitió financiar nuevos cursos disciplinares de escritura que actualmente se están dictando en otras escuelas y facultades, como College UC.

Institucionalización

A inicios de 2009, las iniciativas descritas se estaban desarrollando en paralelo. Sin embargo, éstas sólo correspondían a tres instancias anidadas en la Facultad de Letras y conducidas por un mismo equipo docente. Un efecto inmediato de las diversas estrategias de visibilización comentadas anteriormente fue el reconocimiento de la *expertise* en este grupo y, consecuentemente, la invitación a participar de iniciativas centrales, por ejemplo, ser consultores en la revisión del Examen de Comunicación Escrita. Por ello, se inició un camino orientado a generar nuevas estrategias, más concretas, para dar a conocer la propuesta a nuestra propia comunidad universitaria. Un primer paso consistió en la presentación de una ponencia en una instancia de pares latinoamericanos, con la finalidad de socializar el proceso de construcción de un plan institucional y recibir retroalimentación de otros colegas que estuvieran en procesos similares (Peñaloza y Ávila, 2009). Aunque algunas de las experiencias aisladas ya

habían sido expuestas en otros encuentros latinoamericanos, resultó de especial interés comenzar a plantear temáticas organizacionales y administrativas, propias de un programa de escritura, tendientes a demostrar que es posible emprender acciones que impacten en la cultura institucional.

Hacia 2009, también, percibíamos que contábamos con varios modelos de acción y una serie de planteamientos teóricos; no obstante, éstos no eran fáciles de adquirir para otros profesores de la Universidad, ni siquiera para aquellos formados en el área de las letras, debido a la dificultad del cambio de paradigma y la resistencia a la modificación de las prácticas docentes (Pozo, 2006). La necesidad de formar a nuestro propio equipo y el proyecto de integrar a profesores universitarios de otras disciplinas llevó a la creación, en 2010, de un diplomado en Alfabetización académica. Aunque su finalidad fue crear masa crítica, el interés mostrado por profesionales y docentes, tanto de la Universidad Católica como de otras casas de estudios, logró evidenciar, adicionalmente, que la alfabetización académica no es una “moda” aislada.

En 2011, además, se oficializó la existencia del Programa de Lectura y Escritura Académicas, que trabaja, desde la Facultad de Letras, para responder a las necesidades de otras facultades o de la Universidad en general. Una nueva acción estratégica consistió en la construcción de un sitio web que ofreciera recursos inmediatos a la comunidad al tiempo que diera cuenta de los programas e iniciativas en ejecución. Durante el proceso de creación de estos contenidos, que incluyen fichas y consejos para estudiantes y profesores, además de un manual de preparación para el Examen de Comunicación Escrita, se determinó la importancia de poner por escrito la “visión” del programa. El efecto deseado era que tanto estudiantes como docentes no sólo esperaran recibir un servicio, sino que se encontraran con una forma diferente de concebir la escritura:

Nuestro convencimiento es que la lectura y la escritura en la universidad no es un asunto de especialistas. En todas las disciplinas la lectura y la escritura son el modo de comunicación científica por excelencia, y quienes mejor entienden cómo escribir para ese ámbito son los expertos disciplinares. Por ello, nuestro trabajo consiste en asociarnos con escuelas, facultades o académicos y diseñar estrategias de escritura en las disciplinas y a través del currículum (Programa de Lectura y Escritura Académicas, 2012).

Como resultado, la filosofía del Programa de Lectura y Escritura Académicas es, en la actualidad, el punto de partida desde el cual se plantea la discusión sobre la comprensión y la producción escritas en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Frente a la necesidad de cualquier actor de la comunidad universitaria, esta declaración de principios evidencia cómo ha evolucionado el paradigma de la enseñanza de la escritura hasta el cambio que se está asentando hoy.

Un último elemento que vale la pena mencionar es cómo, gracias al asentamiento de un cuerpo académico dedicado a la escritura, se ha podido también consolidar el crecimiento de este campo hacia otros dominios, como la escritura en las profesiones (Beaufort, 2008), de gran desarrollo en algunos países aunque bastante incipiente en Latinoamérica. Desde 2010, se ofrece un curso virtual para profesionales que ha permitido explorar este nuevo ámbito y evidenciar la importancia de una comunicación clara y efectiva más allá de la formación universitaria.

En suma, los esfuerzos de institucionalización y divulgación, como la formulación de una visión programática, la creación de una página web que ofrece recursos a la comunidad y la generación de cursos de extensión, como el diplomado para profesores y el curso para profesionales, han resultado ser acciones estratégicas para consolidar una nueva forma de comprender la escritura. Aunque este trabajo está aún lejos de ser completado, el siguiente apartado analiza algunas de las condiciones en que estas acciones contribuyen a un cambio de paradigma, utilizando para ello algunos principios de la administración de programas de escritura.

Hacia el cambio de paradigma: a modo de conclusión

Carlino (2003), en uno de sus trabajos seminales, proponía migrar hacia la alfabetización académica como “un cambio necesario” en nuestras universidades, con especial énfasis en concepciones tradicionales que deberían modificarse. A este proceso de cambio paradigmático, lo denominó pasar de “preocuparse” a “ocuparse” de la escritura de los estudiantes (Carlino, 2003). Para los docentes del Programa de Lectura y Escritura Académicas, esta premisa se convirtió en una carta de navegación desde 2006. Sin embargo, como bien lo precisa la autora, las acciones deben ser promovidas desde las instituciones. Se necesita, por tanto, un enfoque estratégico para socializar e instalar las nuevas concepciones sobre la escritura a lo largo de la universidad.

La tradición estadounidense de enseñanza de la escritura se articula en unidades académicas específicas, llamadas “programas de escritura”, sobre los cuales existe abundante literatura; de la que una amplia porción es específica a la implementación y funcionamiento de los mismos: la administración de programas de escritura, y nos interesa destacar su importancia en la intersección teórica y práctica, del desarrollo curricular y de la gestión.

La descripción de la experiencia anterior ha mostrado de qué forma el clima institucional de cambio curricular en el que se encontraba una gran parte de las universidades chilenas sirvió como un coadyuvante del surgimiento de iniciativas de escritura, ya que generó oportunidades que permitieron poner en marcha las premisas de la entonces incipiente alfabetización académica. Sin embargo, dicha sinergia no es evidente. Más aún, gran parte de la retórica de la actualización curricular de las universidades chilenas podría considerarse, en efecto, contraria a los convencimientos del movimiento de la alfabetización académica. Por ejemplo, el contraste entre el concepto de la escritura como una *competencia transversal, básica o habilitante*, versus la escritura como práctica cultural altamente específica. ¿Cómo conciliar miradas tan disímiles? ¿Cómo evitar entramparse y avanzar, efectivamente, hacia un mejor aprendizaje de nuestros estudiantes? La posibilidad de resignificar o reenmarcar estas ideas a través de acciones específicas aparece como una forma de aprovechar los espacios que las instituciones abren, a pesar de que éstos no impliquen una convicción clara por parte de ellas.

Adler-Kassner (2008) propone la idea del administrador de programas de escritura como un *activista*. El concepto surge de la idea de que, una vez identificado el hecho de que la escritura ocupa un segundo plano en los discursos oficiales sobre la formación universitaria, para evitar que la queja dé paso a la inacción, los especialistas de escritura debemos emprender acciones concretas para modificar las concepciones de sentido común acerca de ella. Adler-Kassner enfatiza en la importancia de la conversación, para definir los principios, ideales y valores retóricos del programa; es decir, su *ideología* sobre la escritura. A partir de ello, define tres modelos de acción, que adaptó de teorías de la comunicación y de organizaciones comunitarias: acción basada en los intereses, basada en los valores o *basada en las necesidades emergentes*. Este último es un modelo de acción que sintetiza los dos anteriores y que nos parece que describe el tipo de práctica

desarrollada por el Programa de Lectura y Escritura Académicas. Se define por cuatro grandes líneas de acción:

- 1) Trabajar desde una agenda que incluya elementos de interés para el grupo. Este plan, no obstante, es flexible y se acomoda al interés de los miembros del grupo y de los aliados dentro de los límites de metas estratégicas de largo plazo.
- 2) Escuchar y trabajar con las ideas e intereses de una base de potenciales actores que apoyen la acción del grupo (administración central, escuelas o facultades, etcétera).
- 3) Utilizar metas de corto plazo (tácticas) para lograr objetivos de largo plazo (estrategias) y situarlas dentro de los valores definidos por el grupo. Este modelo de acción intenta que los individuos se involucren en procesos de cambio de largo plazo, basados en valores, mediante campañas de corto plazo. Explora cómo expandir una base de valores compartidos.
- 4) Trabajar estratégicamente, a través de una serie de pasos, para analizar los procesos y planear nuevas acciones. Tanto el análisis de los procesos como las estrategias para dar forma y comunicar los mensajes son clave para este tipo de organización (Adler-Kassner, 2008: 122).³

Nos parece que este modelo es altamente descriptivo del proceso que hemos reportado en este artículo por diversos motivos. Nuestras acciones han supuesto un trabajo conjunto desde la Facultad de Letras con otros actores para identificar tanto los puntos de roce como los espacios de negociación. Ese modelo dialogante se desarrolló en las asesorías y el curso disciplinar. Por otro lado, la utilización de los espacios académicos disponibles, como los fondos de desarrollo de la docencia y el uso del Examen de Comunicación Escrita como un canal válido de evaluación de nuestras iniciativas son ejemplos concretos de las metas de corto plazo y los “pasos” que moldean la transición hacia nuevas prácticas institucionales, y que han permitido que la comunidad universitaria valore los cambios propuestos, como lo demuestran las experiencias con los cursos virtuales y de Ingeniería. En todo este proceso, un factor clave fue la definición de valores y su comunicación por medio de mensajes. Entre ellos se cuentan las iniciativas en la web y la divulgación en instancias de la disciplina en Chile y Latinoamérica.

Este último espacio, el de nuestra disciplina, nos parece fundamental. Hoy, a inicios de la segunda década del siglo XXI, la enseñanza de la escritura en la universidad latinoamericana se encuentra en franca profesionalización. Creemos que la discusión sobre estas estrategias de promoción del cambio en las instituciones es hoy de primera importancia, así como también compartir en detalle los modelos de desarrollo de programas de escritura, para estimular nuevas iniciativas de este tipo.

Notas

- ¹ Del inglés “*reframing*”.
- ² Gracias al proyecto de docencia “Propuesta para la implementación de las habilidades comunicativas escritas en el aula universitaria y en modalidad de autoaprendizaje”, coordinado por la profesora Marcela Oyanedel.
- ³ Traducido del inglés y adaptado por los autores.

Referencias

- ABET (2012). “About ABET”, Baltimore: ABET. Disponible en www.abet.org (consultado 13 de octubre de 2012).
- Adler-Kassner, Linda (2008). *The Activist WPA: Changing stories about writing and writers*, Logan: Utah State University Press.
- Adler-Kassner, Linda y Harrington, Susanmarie (2010). “Responsibility and composition’s future in the twenty-first century: reframing ‘accountability’”, *College Composition and Communication*, vol. 62, núm. 1, septiembre, pp. 73-99.
- Adler-Kassner, Linda y O’Neill, Peggy (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*, Logan: Utah State University Press.
- Arechabala, Cecilia; Catoni, Isabel; Ávila, Natalia; Riquelme, Giselle y Aedo, Vivian (2011). “Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería”, *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 29, núm. 3, diciembre, pp. 400-406.
- Ávila, Natalia; Catoni, Isabel y Arechabala, Cecilia (2010). “Implementación de un programa de escritura a través del currículum en la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile”, *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*, Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Ávila, Natalia; Hugo, Evelyn y Martínez, Constanza (2010). “Un análisis de discurso de base lingüística”, *VI Encuentro Nacional de Estudios del Discurso*, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Santiago: Universidad de Chile.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2000). “Literacy practices”, en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Londres: Routledge, pp. 7-15.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette: The Parlor Press/The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/

- Beaufort, Anne (2008). "Writing in the Professions", en C. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing*, Nueva York: Erlbaum, pp. 269-289.
- Brunner, J.J. (2009). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere* (Venezuela), núm. 20, enero-marzo, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2005a). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", *Revista de Educación*, núm. 336, enero-abril, pp. 143-168.
- Carlino, Paula (2005b). "Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente", en *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología: Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 181-185.
- Carlino, Paula (2005c). "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina", en *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, Paula (2005d). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, Montserrat (ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó.
- Departamento de Pregrado (2005). *Estructura de la reforma de pregrado*, Santiago, Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos -Universidad de Chile. Disponible en www.plataforma.uchile.cl (consultado 15 de octubre de 2012).
- Didactext (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", *Didáctica (lengua y literatura)* (España), núm. 15, pp. 77-104.
- Doumont, Jean-Luc (2009). *Trees, maps and theorems. Effective communication for rational minds*, Kraainem: Principiae.
- Gee, James Paul (1996). "Literacy: from Plato to Freire", en *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*, Londres: The Falmer Press, pp. 27-48.
- Gee, James Paul (2000). "The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, Londres: Routledge, pp. 180-194.
- Harvey, Ana María y Muñoz, Daniel (2006). "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos", *Estudios Filológicos* (Chile), núm. 41, septiembre, pp. 95-114.
- IPSOS (2010). *Informe final: Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/07/INFORME_FINAL.pdf (consultado 15 de octubre de 2012).
- Marinkovich, Juana; Velásquez, Marisol; Salazar, Juan y Córdova, Alejandro (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: articulación entre el currículum escolar y el universitario*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- McLeod, Susan (1988). "Translating enthusiasm into curricular change", *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 36, pp. 5-12.
- McLeod, Susan (1995). "The Foreigner: WAC Directors as Agents of Change", en K. Hansen y J. Janangelo, *Resituating writing: Constructing and administering writing programs*, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, pp. 108-116.
- McLeod, Susan (2007). *Writing Program Administration*. West Lafayette: The Parlor Press/The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/mcleod_wpa/
- McLeod, Susan; Miraglia, Eric; Soven, Margot y Thaiss, Christopher (eds.) (2001). *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Miras, Mariana (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje* (España), núm. 89, pp. 65-80.
- Montolío, Estrella (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel.
- Nogueira, Silvia (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, Buenos Aires: Biblios.
- Olson, David (1998). "Desmitologización de la cultura escrita", en *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, pp. 21-39.
- Oyanedel, Marcela (2006). "Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios", *Onomázein*, vol. 1, núm. 13, pp. 9-20.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peñaloza, Christian y Ávila, Natalia (2009). "Proyecto institucional de escritura académica en la PUC de Chile", en *Quinto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, Caracas, Venezuela.
- Pey Tumanoff, Roxana y Chauriye Batarce, Sara (2011). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*, Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Disponible en www.consejoderectores.cl/site/pdf/Informe_innovacion_curricular.pdf (consultado 15 de octubre de 2012).
- Pozo, Juan Ignacio (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó.
- Programa de Lectura y Escritura Académicas (2012). *Equipo de trabajo*, Santiago, Chile. Disponible en www.pleauc.cl (consultado 13 de octubre de 2012).
- Red de Universidades Propedéutico Unesco (2012). *Principios orientadores*, Santiago, Chile. Disponible en <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=2> (consultado 13 de octubre de 2012).
- Sabaj, Omar y Páez, Dennis (2010). "Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas", *Literatura y Lingüística*, núm. 200, pp. 117-134. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112010000200009&lng=es&nrm=iso.
- Samaniego, José Luis; Oyanedel, Marcela y Mizón, Isabel (2003). *Informe DIPUC "Función y calidad del discurso académico escrito"*, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Schwartzman, Simon (2002). *Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America*. Documento base para el 2003 LAC Flagship Report, Washington, DC: Banco Mundial. Disponible en: www.schwartzman.org.br/simon/pdf/flagship.pdf
- Soto, Guillermo y Zenteno, Carlos (2004). “Los sintagmas nominales en textos científicos escritos en español”, *Estudios de lingüística Universidad de Alicante*, núm. 18, pp. 275-292.
- UC (2010). *Plan de desarrollo 2000-2005*, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: http://rectoria.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=119&Itemid=65&lang=es (consultado 13 de octubre de 2012).

Artículo recibido: 17 de octubre de 2012

Dictaminado: 14 de diciembre de 2012

Segunda versión: 15 de enero de 2013

Aceptado: 28 de enero de 2013