

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/364122132>

"Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás": escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad

Article in *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* · October 2022

DOI: 10.7764/PEL.59.2.2022.7

CITATIONS

0

READS

29

3 authors, including:



Fernanda Uribe Gajardo

University of Chile

8 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Federico Navarro

Universidad de O'Higgins

129 PUBLICATIONS 753 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



ILEES Project [View project](#)



Alfabetización académica y disciplinar [View project](#)



“Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás”: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad

“We Got Through It and Got There, But Some People Were Left Behind”: Writing Across the Curriculum and in the Formative Stages at University

Fernanda Uribe Gajardo¹, Pablo Lovera Falcón¹,
y Federico Navarro²

¹ Universidad de Chile,

² Universidad de O’Higgins

Resumen

La escritura es central en la formación universitaria y en la especialización disciplinar, pero no son frecuentes los estudios que contrastan ámbitos curriculares y formativos. En esta investigación se caracterizan las experiencias de estudiantes con la escritura y su enseñanza en seis áreas disciplinares (Artes, Ciencias de la salud, Ciencias sociales, Humanidades, Pedagogía en ciencias e Ingenierías) y tres etapas formativas (ingreso, transición y egreso), en una universidad estatal, metropolitana y altamente selectiva de Chile. A partir de cuatro grupos focales, se realizó una codificación cualitativa mediante categorías emergentes con asistencia de software y criterios de integridad metodológica. Los estudiantes identifican el contraste escuela-universidad en las demandas de escritura, señalan la ausencia de instancias formales de enseñanza, y reportan un aprendizaje autogestionado de la escritura por ensayo y error. En etapas avanzadas de Ciencias de la salud e Ingenierías, los estudiantes cuestionan haber recibido una formación exclusivamente orientada a escribir en contextos profesionales, mientras que en Artes, Ciencias sociales y Humanidades lamentan no haberse formado para la escritura en contextos laborales. Los resultados muestran estrategias estudiantiles flexibles para abordar la escritura académica a través del currículum, pero también dan cuenta de una experiencia de abandono institucional en etapas clave para la persistencia estudiantil que abona la necesidad urgente de implementar instancias de acompañamiento a lo largo de la formación.

Palabras clave: educación superior, escritura, literacidad, alfabetización académica, lectura

Correspondencia a:

Federico Navarro
Av. Lib. Bernardo O’Higgins 611, Rancagua, CP 2820000, O’Higgins.
navarro@uoh.cl
ORCID: 0000-0001-9131-3245

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.7

Abstract

Writing is central to university education and disciplinary specialization, but studies that contrast curricular and formative areas are scarce. This study aims to explore experiences with writing and its teaching among students in six disciplinary areas (Arts, Health Sciences, Social Sciences, Humanities, Pedagogy in Science and Engineering) and three formative stages (entry, transition, and graduation) in a state, metropolitan, and highly selective university in Chile. Using four focus groups, qualitative coding was carried out through emergent categories with software assistance and following criteria for methodological integrity. The students identify the contrast between school and university in terms of writing demands, highlight the lack of formal teaching opportunities, and report self-managed learning of writing by trial and error. In advanced stages of Health Sciences and Engineering, the students question having received training exclusively oriented toward writing in professional contexts, while in Arts, Social Sciences, and Humanities they regret not having been trained to write in work settings. The results show that students have flexible strategies to approach academic writing across the curriculum, but they also reveal an experience of institutional neglect in stages that are critical for student persistence, which underlines the urgent need to implement initiatives to support students throughout their education.

Key words: higher education, reading, writing, literacy, writing teaching

Introducción

Las prácticas de escritura académica presentan una naturaleza situada, es decir, responden a y colaboran con las formas de hacer, pensar y construir conocimientos e identidades en las disciplinas (Brandt, 2009; Street, 2005). Refieren así a aquello que las personas hacen con la escritura en el entramado personal, colectivo y social al que pertenecen, y a los propósitos, lectores y clases de textos que circulan en cada contexto.

En el caso de la formación universitaria, las y los estudiantes se enfrentan a tareas de escritura diversas, complejas y específicas de las distintas etapas formativas y áreas disciplinares. En efecto, la escritura en la educación superior opera a través del currículum (Bazerman et al., 2005/2016), en asignaturas y carreras específicas que la utilizan como medio para aprender, comunicar y evaluar aprendizajes (Nesi & Gardner, 2012); a través de las etapas formativas, es decir, en el ingreso, la transición y el egreso de los programas y planes de estudios; y a través de las asignaturas, en las secuencias didácticas de actividades, objetivos de aprendizaje y evaluaciones en el aula (Navarro, 2021).

Este proceso se ha comprendido desde la noción de enculturación disciplinar (Prior & Bilbro, 2012) y alfabetización académica (Carlino, 2013), esto es, como un proceso en el que el estudiante se familiariza y aprende gradualmente lo que significa escribir en su respectiva comunidad de práctica (Wenger, 2001). Sin embargo, este proceso involucra también relaciones asimétricas de poder y contrastes ideológicos e identitarios entre estudiantes, docentes e instituciones (Barton & Hamilton, 2000). Esto implica que los estudiantes no solo aprenden a leer y escribir en las formas esperadas en la universidad, sino que además negocian y acomodan sus experiencias y expectativas previas en el marco de las prácticas letradas hegemónicas institucionalizadas en las que participan (Zavala, 2011), en especial con la reciente expansión y diversificación de la matrícula universitaria en Latinoamérica (Chiroleu & Marquina, 2017).

El estudio de la escritura en educación superior en tanto práctica situada, con interés por las experiencias, valoraciones y perspectivas de los sujetos que escriben, se ha convertido en la perspectiva predominante en la región (Navarro & Colombi, 2022). Sin embargo, aún son escasos los estudios longitudinales que siguen a un caso o cohorte a lo largo del tiempo (Ávila Reyes et al., 2021a), así como aquellos que contrastan casos o cohortes ubicados en momentos distintos (Navarro et al., 2021). Estas indagaciones permiten conocer las clases de textos que los estudiantes deben escribir, las concepciones y expectativas que demuestran, y las experiencias y necesidades que comparten en distintas etapas formativas para comprender cómo se convierten gradualmente en escritores (Bazerman, 2013).

En esta investigación se caracterizan las experiencias con la escritura y su enseñanza de estudiantes en seis áreas disciplinares (Artes, Ciencias de la salud, Ciencias sociales, Humanidades, Pedagogía en ciencias e Ingenierías) y tres etapas formativas (ingreso, transición y egreso) en una universidad estatal, metropolitana y altamente selectiva de Chile. A partir de cuatro grupos focales, se realizó una codificación cualitativa mediante categorías emergentes con asistencia de software y criterios de integridad metodológica. Se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué escriben los estudiantes universitarios?
2. ¿De qué forma aprenden a escribir los estudiantes universitarios?
3. ¿Qué contrastes y continuidades existen en lo que escriben y en cómo aprenden a escribir los estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas?

La indagación en las experiencias estudiantiles puede ayudar a comprender las tensiones entre expectativas hegemónicas institucionalizadas y la diversificación reciente de la matrícula universitaria, junto con las dinámicas de maduración y gradual pertenencia y familiaridad con los distintos ámbitos disciplinares. En este contexto, resulta de relevancia investigar a los estudiantes respecto de sus formas de “habitar la universidad” (Martinic & Urzúa Martínez, 2021, p. 164) en la medida en que constituye una “instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico-social y lo subjetivo-experiencial” (Morandi et al., 2019, p. 2).

Experiencias estudiantiles con la escritura en educación superior

Recientemente, en Latinoamérica se han multiplicado los estudios sobre la escritura interesados en comprender las experiencias, valoraciones y perspectivas de los sujetos que escriben y se forman en contextos académicos (Navarro & Colombi, 2022). Estos estudios conceptualizan a los estudiantes como escritores creativos y con agencia (Zavala, 2011), que establecen relaciones y participan en actividades académicas, laborales y extracurriculares en educación superior (Barragán-Díaz, 2020), al tiempo que rechazan una perspectiva del déficit con foco en supuestas brechas y carencias que deben ser remediadas por las instituciones tradicionales de educación superior. Los trabajos suelen interesarse por estudiantes con itinerarios y perfiles no tradicionales, como estudiantes indígenas, de entornos rurales, de sectores sociales vulnerados o primera generación universitaria.

Velásquez y Córdova (2012) encontraron diferencias de relevancia entre las perspectivas sobre escritura académica de estudiantes que finalizan estudios superiores y docentes de Bioquímica y Arte, y concluyen que la escritura no se enseña formalmente a pesar de su relevancia para las trayectorias estudiantiles. Concha y colegas (2017) también hallan contrastes y diversidad de perspectivas sobre las formas de comunicar y de construir conocimiento en las comunidades de Historia y Sociología en Chile, y discuten las estrategias homogeneizantes de enseñanza de la escritura al interior de las carreras universitarias.

Respecto de las oportunidades de enseñanza y aprendizaje, Romero y Álvarez (2019) identificaron que, a pesar de progresar como escritores, las experiencias estudiantiles de formación son inadecuadas o insuficientes para la participación en una comunidad letrada nueva (carrera de Lenguas modernas). De la misma manera, Martínez y colegas (2019) identifican que los estudiantes de psicología de dos universidades públicas mexicanas señalan una falta de entrega de retroalimentación efectiva para desarrollarse como lectores y escritores académicos.

Otros estudios rastrean las necesidades y deseos formativos e identitarios de los estudiantes. Betancur (2021), a partir de entrevistas con estudiantes de Literatura y Lengua castellana, propone que estos aspiran a la construcción de un vínculo pedagógico en el que el profesor acompañe la escritura, pero que permita desarrollar la propia subjetividad. En dos investigaciones con estudiantes de ingreso incluso a universidades chilenas, Ávila Reyes y colegas (2020, 2021b) identifican la existencia de tensiones entre la escritura académica, por un lado, y la escritura extracurricular o anterior a la universidad, por el otro, en una dinámica de diálogo, retroalimentación y en ocasiones resistencia y desafío.

Dentro de los estudios longitudinales, Ávila Reyes y colegas (2021a) siguen a lo largo de tres años el proceso formativo de 21 estudiantes admitidos por vías regulares e inclusivas en una universidad chilena selectiva y tradicional. En esta investigación, identifican que los estudiantes asumen inequidades estructurales, como la falta de espacios de calidad para el estudio y las redes, entre otras, y las resignifican como limitaciones de carácter personal, al tiempo que adolecen de la falta de retroalimentación y pautas e instrucciones claras para la escritura. Por su parte, Navarro y colegas (2021), a partir del contraste cualitativo entre ingreso y egreso universitarios, concluyen que las concepciones estudiantiles muestran una perspectiva más bien transaccional y epistémica de la escritura, si bien no es enseñada explícitamente, y las experiencias de aprendizaje siguen una dinámica de ensayo y error.

Este breve repaso de antecedentes latinoamericanos de la última década muestra que las instituciones de educación superior presentan iniciativas aún insuficientes para el acompañamiento estudiantil y que existen tensiones entre las expectativas y las experiencias estudiantiles respecto de las instancias institucionalizadas de formación y las oportunidades de escritura en la universidad. Al mismo tiempo, revela que son todavía escasas en la región las investigaciones que contrastan las experiencias estudiantiles a lo largo de las etapas formativas, con consideración simultánea de áreas y carreras.

Metodología

Esta investigación se inserta en un proyecto financiado más amplio en el que se triangulaban evidencias cualitativas y cuantitativas recolectadas a partir de análisis de textos, grupos focales y encuestas (Navarro et al., 2021) con el fin de mapear géneros discursivos y oportunidades de enseñanza de la escritura y así informar acciones institucionales de la universidad investigada. En particular, los grupos focales (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013) permiten una perspectiva constructivista e interpretativa sobre el conocimiento, al tiempo que habilitan la identificación tanto de consensos como de actitudes divergentes y negociaciones sobre determinadas variables en el devenir de la conversación (Clary-Lemon et al., 2021).

En este estudio, se realizó un grupo focal con seis estudiantes de segundo año (etapa de ingreso), dos grupos focales con grupos de seis y siete estudiantes de cuarto año (etapa de transición), y un grupo focal con cuatro estudiantes titulados (etapa de egreso). En todos se cauteló que participaran representantes de cada una de las áreas de conocimiento de interés (Artes, Ciencias de la salud, Ciencias sociales, Humanidades, Pedagogía en ciencias e Ingenierías) asociadas a facultades distintas.

Se elaboró un guion con roles definidos para los distintos integrantes del equipo de investigación (animador, coordinador y observador) a partir de los siguientes ejes conceptuales y conjuntos de preguntas asociadas:

1. Escritura. ¿Qué clases de textos escriben los estudiantes en la carrera? ¿Cómo se organizan a lo largo de la carrera? ¿Cómo se denominan y qué objetivos tienen? ¿Qué textos te resultaron más significativos y por qué? ¿Qué textos te costó escribir y por qué?
2. Enseñanza y aprendizaje de la escritura. ¿Qué competencias de escritura se espera que posean los estudiantes? ¿Cómo se organizan a lo largo de la carrera? ¿Cómo impactan en las calificaciones? ¿Qué instancias de enseñanza de la escritura de esos textos existen? ¿Cómo son? ¿Se brindan instructivos por escrito/sistemáticos (en qué materias)? ¿Algún profesor te ha enseñado a escribir en un curso?

Los grupos focales se realizaron de forma presencial en instalaciones de la universidad investigada en 2017 y 2018, y se prolongaron por aproximadamente 60 minutos cada uno; la transcripción tuvo una extensión de 52.608 palabras. Para el análisis de los grupos focales se realizó una codificación cualitativa a partir de categorías emergente (Charmaz, 2006) y triangulación inter-investigadores (Denzin & Lincoln, 2017). Con asistencia del software QSR NVivo 11 Pro, se propuso y refinó mediante sucesivos análisis exploratorios un conjunto de categorías y subcategorías no excluyentes que sirvieron para clasificar y sistematizar unidades de contenido que luego fueron analizadas en mayor profundidad e interpretadas.

Durante la investigación, se siguieron criterios de integridad metodológica (Levitt, 2019). El instrumento de recolección de datos (guion y configuración de roles para el grupo focal) tuvo ajustes a partir de una asesoría experta externa y fue piloteado de forma previa a su puesta en marcha. Para garantizar la confiabilidad inter-analistas en la identificación de categorías emergentes, se realizó una primera doble codificación ciega de 50% del corpus, de la que se obtuvo un coeficiente kappa de 0,40 (Fleiss et al., 2003), considerado esperable para el análisis de un número alto de categorías no excluyentes. Posteriormente, se efectuó una codificación conjunta de los investigadores en 100% del corpus a partir de la revisión de los fragmentos y categorías que generaron desacuerdos.

Se previeron diferentes mecanismos de invitación para evitar la coerción y asegurar la voluntariedad de los participantes, quienes además firmaron un consentimiento informado que explicita estos procedimientos. Respecto de la posicionalidad de los investigadores involucrados, estos no son docentes ni ocupan roles institucionales que pudieran coaccionar a los estudiantes involucrados en el estudio.

Resultados

De la escuela a la universidad: “hay gente que se quedó atrás”

Los estudiantes reportan un fuerte contraste entre sus desempeños académicos y letrados en la escuela y la universidad. Aparecen comparaciones en las formas propias de escritura (1) y en la cantidad de textos asignados para lectura (2), junto con relatos de experiencias universitarias frustrantes que amenazan la continuidad y la persistencia estudiantiles (3). Se trata de un verdadero shock cultural, académico y letrado.

1. “Yo he leído cosas que escribí cuando estaba en el colegio y cosas que he escrito ahora en la universidad, y definitivamente hay un cambio súper grande” (Ciencias de la salud, transición, 01)¹.

1. En cada fragmento de grupo focal, se indica el área disciplinar, la etapa formativa y el ID del estudiante en esa etapa.

2. “En mi caso, lo que más me sorprendió era que había que leer mucho más de lo que pensaba que había que leer” (Ciencias sociales, ingreso, 02).

3. “Es súper adverso el ambiente del colegio a la universidad... uno entra y en verdad le va pésimo y en verdad genera un problema. Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás” (Ciencias de la salud, transición, 01).

Estos contrastes se fundamentan, en ocasiones, en brechas formativas en las trayectorias escolares respecto de temas y contenidos (4) o en el perfil institucional y calidad general de la formación en la educación media (5); en un sistema escolar y universitario altamente segregado, las trayectorias previas son relacionadas con los mecanismos de selectividad (PSU, Prueba de Selección Universitaria) y los canales de ingreso inclusivo (BEA, Beca de Excelencia Académica; PACE, Programa de Acceso a la Educación Superior), pero incluso para los estudiantes seleccionados por las vías regulares, las características de la trayectoria universitaria pueden ser “abrumantes” (6).

4. “Pero a mí igual en el colegio nunca me habían enseñado Filosofía, entonces yo estaba entero perdido. Me perdía caleta [muchísimo]” (Humanidades, transición, 01).

5. “Hay una diferencia entre quienes tienen una buena nivelación desde el colegio y entre quienes no, o sea, obviamente. En el primer grupo están quienes estudiaron en la educación privada y en colegio emblemático, y lo otro es como el resto que entraron, digamos, por cupos especiales quizás, o son de colegios públicos, cupos BEA, cupos PACE, y eso se ve finalmente cuando se termina el semestre y la gente que se echa [reprueba] los ramos [asignaturas] son esa gente” (Ciencias sociales, transición, 05).

6. “Tú sales del colegio con cierta, o sea, con ciertos conocimientos preestablecidos en teoría, se supone que pasaste la PSU y por algo estás en la carrera. Pero la verdad es que cuando llegas ahí las diferencias son tan abrumantes” (Ciencias de la salud, ingreso, 04).

Algunos de los contrastes entre experiencias en educación media y en el ingreso a la universidad no son transversales a la experiencia en educación superior, sino que se encuentran situados en expectativas disciplinares, como en las estrategias (memorísticas) de abordaje de textos en Ciencias de la salud:

7. “Cuando a uno le enseñan a leer como textos en el colegio, esto de idea principal, todo esto de ir analizando el texto, lo que nos quiere decir tantas cosas, y bla bla bla, y nosotros llegamos y nos encontramos con textos o libros en que cada palabra es importante, entonces uno tiene que entrar a cada palabra, no existe idea principal en un texto, porque estamos hablando de un libro de anatomía, de que cada línea dice algo diferente que tienes que memorizar o de fisiología que cada enzima, entonces uno ese tipo de lectura nunca lo prepararon para eso” (Ciencias de la salud, transición, 10).

Escribir académicamente: “la universidad lo deja a uno botado”

Los estudiantes coinciden en identificar la escritura como un requisito de alta demanda para participar en sus ámbitos formativos y disciplinares y para tener éxito en sus trayectorias universitarias. Los relatos ilustran un verdadero agobio de tareas y restricciones de tiempo para cumplir con los requerimientos.

8. “Todas las pruebas como a lo largo del año son escrita, escrita, escrita” (Medicina, transición, 10).

9. “Siempre es escrito, siempre vienen dos preguntas y cinco horas para responder, si se quiere, veinte páginas. O, si no, el típico formato más ensayo o *paper*, que siempre es extenso” (Sociología, egreso, 02).

Esta identificación de la escritura como alta demanda a través del currículum no es inmediata, especialmente en áreas técnicas y científicas, en las que los estudiantes presentan una expectativa inicial respecto de que la escritura tendrá un rol más bien secundario.

10. “Yo también tenía como esta creencia de la carrera que no iba a tener que hablar ni redactar nunca más, eso. Entonces dije: ah, bacán [qué bueno], porque lo que más me gusta es matemática y lo único que me cuesta es escribir. Ya, pero la mayoría es así, pero igual hay ramos que te fomentan esas habilidades blandas que yo encuentro, que ahora encuentro que son súper importantes” (Ingenierías, ingreso, 06).

11. “Yo estudio Física y desde el minuto cero hay que estar escribiendo y, bueno, quizás para los que no cachan [conocen] mucho al entrar, igual la carrera te lo va diciendo, en el proceso te vas dando cuenta de que el científico, por lo menos el físico, [del] que puedo hablar, escribe *papers* toda su vida y da discursos toda su vida” (Física, transición, 06)

La centralidad de la escritura reportada por los estudiantes contrasta fuertemente con la falta de enseñanza formal como experiencia transversal en la universidad:

12. “Yo tengo compañeros que siguen atrás, o gente que se fue de la carrera, y... en parte porque no tuvo el apoyo y no tuvo la nivelación que necesitaba” (Ciencias de la salud, transición, 01).

13. “Siento que, de todas formas, la formación que tengo en materia de escritura es bastante deficiente para el nivel que exige la disciplina actualmente” (Humanidades, transición, 11).

De esta forma, las entrevistas colectivas muestran una coincidencia entre los estudiantes de las distintas etapas formativas respecto de la falta de enseñanza institucionalizada de la escritura, aun cuando resulta central en sus procesos formativos. Como consecuencia, los estudiantes dependen en buena medida de sus experiencias formativas previas en el ámbito familiar (14), escolar (14, 15) o social (16), y las posibilidades de éxito se vinculan con aspectos individuales (17) en los que las instituciones tienen poca participación y la escritura continúa fuera del currículum explícito.

14. “Yo creo que en realidad la universidad no se enfoca mucho en enseñar o en potenciar eso, sino que lo dan por asumido, y los que lo traen de la casa o del colegio les va muy bien, y son los que terminan dirigiendo un hospital o como ministro de salud o los que venden bien sus ideas” (Ciencias de la salud, ingreso, 01).

15. “Igual yo vengo con las bases que tengo del liceo, desde ahí yo sé redactar porque seguí practicando y cosas así, pero en la U [universidad] no hay como una instancia en el que uno tenga que aprender a redactar cosas más complicadas” (Ingenierías, ingreso, 01).

16. “A los que nunca les enseñaron a escribir, tampoco te lo enseñaban en la U. Entonces tenías que agarrarse de los compañeros, salvarse como pudiera” (Artes, egreso, 04).

17. “Gracias a ese tipo de desarrollo externo que yo mismo busqué, básicamente pude desarrollar lo que necesitaba” (Ciencias de la salud, ingreso, 04).

Los estudiantes no solo indican que no han podido participar en instancias de formación para el aprendizaje de la escritura académica, sino que, además, las expectativas docentes e institucionales, las tareas solicitadas y las formas de evaluación y retroalimentación presentan criterios mayormente implícitos en torno a la escritura, ya que no se les entregan indicaciones (18, 19), pautas o rúbricas con orientaciones significativas (20) que orienten el trabajo. Esta suerte de instrucción opaca de escritura genera sensación de frustración y aislamiento en los estudiantes.

18. “Siento un poco que la universidad lo deja a uno botado con respecto a ciertas habilidades que se exigen, pero que nunca se da el momento de enseñar. Y tampoco se es bien claro al momento de decir qué es lo que se pide o no” (Humanidades, transición, 11).

19. “Igual no es un lenguaje que sea intuitivo; son formas, y es extraño porque como que la carrera no tiene todas las herramientas o no te da todas las herramientas como para decirte ‘mira, esto es lo que esperamos” (Ciencias sociales, egreso, 02).

20. “Te entregan una nota y uno tiene que decir ‘ya, bueno, en qué me equivoqué’ y de acuerdo a las notas del profesor decir ‘ya, bueno, tengo que arreglarme de esta forma” (Ciencias de la salud, transición, 01).

De hecho, los estudiantes también critican la pertinencia y orientación de las oportunidades de escribir que efectivamente han tenido en sus trayectorias. Específicamente, los estudiantes de áreas sociales y humanísticas (21, 22) indican que la escritura solicitada no se relaciona con las tareas que se desarrollan en las salidas y entornos profesionales.

21. “No hay como ese sentido de profesionalización en el despliegue oral y escrito, que también es algo que uno tiene que aprender después Entonces, uno tiene que ir y convencer a alguien. Eso muy pocos lo aprenden, muchos fallan en eso y, también, quizá más que en Ingeniería, nosotros también somos, o la gente que entra a Ciencias sociales, súper refractaria frente a eso en el pregrado, yo creo. Cuando salen, se dan cuenta de que lo necesitaban porque hay que parar la olla [generar ingresos para vivir]” (Ciencias sociales, egreso, 02).

22. “Hay pocos ramos prácticos en que se te exija, no sé, un texto que acompañe tu obra. Eso es muy deficiente, entonces eso también complica, cuando la gente sale de la carrera, como ser gestor cultural, como... Como que no hay herramientas... Entonces, como que la gente sale volando y queda en la galaxia después de que sale” (Artes, egreso, 03).

En contraste con los estudiantes de humanidades y ciencias sociales, los estudiantes de áreas de la salud e ingenierías (23, 24) resienten la falta de formación y de oportunidades de escribir textos académicos y persuasivos.

23. “Entonces la gente que después no opta por una especialidad clínica, sino que hace un magister o un doctorado, donde sí se enfrenta al proceso de escribir una tesis, no habiéndolo hecho en pregrado, como que le cuesta el doble” (Ciencias de la salud, egreso, 01).

24. “A ustedes les incentivan o les potencian una comunicación como uno a uno, eso entendí, la empatía. O sea, esas palabras ni se escuchan en Ingeniería y creo que se muestra muchas veces por los tratos que existen entre profesor y estudiante. Creo que eso sería bueno porque a veces eso falta más que quizá saber dónde se pone una coma o dónde poner una tilde. Eso creo que es lo que falta, no sé, hay más lenguaje que solo la escritura o lo oral, sino también lo que uno expresa corporalmente o, no sé, empatía, saber escuchar es también parte de la comunicación” (Ingenierías, egreso, 03).

Según algunos estudiantes, esta falta de enseñanza y acompañamiento explícito en el uso y aprendizaje de la escritura en la universidad se relaciona con trayectorias incompletas o brechas formativas. Es decir, la falta de enseñanza explícita e institucionalizada de la escritura y los procesos individuales con base en experiencias y conocimientos previos o externos a la universidad derivan en que no todos los estudiantes consigan formarse como escritores competentes en sus ámbitos disciplinares.

25. “Yo creo que no solo no se estimulaba, sino que incluso uno perdía ciertas capacidades con las que venía desde el colegio” (Ciencias de la salud, egreso, 01).

26. “A veces alguna línea de palabras entremedio de toda una sarta de ecuaciones en una página. Yo creo que eso no potencia las habilidades lingüísticas específicamente y, en verdad, hay como cierto orgullo en decir: ‘Somos secos [fantásticos]. Podemos hacer esto igual sin poder escribir bien” (Ingenierías, egreso, 03).

27. “Yo me atrevería a decir que al final de carrera no es que todos sepan escribir, porque quizás siempre fuiste el tipo que sacó los gráficos, ¿cachai? [¿entiendes?], o pegó todo al final, cosas así” (Ciencias sociales, egreso, 02).

Muchas veces este abandono lleva a que los estudiantes socialicen duras concepciones negativas sobre sus propias capacidades de escritura en la universidad, específicamente en el ingreso: “impostor” (28), “asco” (29), “energúmeno” (30), “horrible” (31), “ignorante” (31). De esta forma, las experiencias solitarias y frustrantes con la formación en escritura tienen como contracara una fuerte auto-estigmatización que coloca la responsabilidad en las competencias individuales del estudiante.

28. “Uno a veces no tiene la confianza... a veces es complicado. A mí me pasó por ejemplo este año, esto con la pre-tesis, un ramo que se llama taller que es como antes de pasar a la tesis, y al principio uno siente el síndrome del impostor” (Ciencias sociales, transición, 07).

29. “Considero que mis habilidades lingüísticas y de escritura son un asco y lo veo reflejado en el día a día” (Ingenierías, ingreso, 06).

30. “Principalmente, nosotros somos unos energúmenos de la escritura; no sabemos escribir absolutamente nada.” (Ciencias de la salud, ingreso, 04).

31. “Tú tienes un curso que es de escritura, de escritura de los informes, de la ficha clínica y uno se siente horrible. De verdad, yo me siento muy ignorante cuando voy a ese curso porque yo no sé cómo escribir, el orden en el que escribirlo, la cantidad. Ni siquiera sabes lo que es importante, qué es lo que tienes que escribir ahí: ¿importa que la señora se haya caído de un cuarto piso o importa más, no sé, que le duele más otra parte? Es súper difícil” (Ciencias de la salud, ingreso, 04).

Aprender a escribir en la universidad: “a porrazos nomás”

En este contexto de ausencia de formación sistemática en escritura y de auto-estigmatización, los estudiantes exhiben estrategias creativas y resilientes para enfrentar tareas de escritura académica, formarse como escritores en la universidad, y sortear los desafíos de escritura que enfrentan en el mundo profesional. Ante la pregunta sobre cómo aprendieron a escribir en la universidad, sus respuestas reflejan lo difícil del proceso.

32. “A porrazos nomás” (Artes, transición, 09).

33. “No hay un entrenamiento para eso. Como que si lo traías, bien, y si te pudiste adaptar a través de la imitación de lo que lograste ver de buenos ejemplos, bien, pero si no, tú te las arreglái [arreglas]” (Ciencias de la salud, egreso, 01).

34. “Leer, leer solamente. Los ayudantes ayudan mucho, pero es bastante también a porrazos” (Ciencias sociales, transición, 07).

35. “Uno aprende solo en el camino” (Humanidades, transición, 11).

36. “Al final, uno tiene que aprender a escribir solo, sobre las propias reflexiones” (Artes, egreso, 04).

El aprendizaje de la escritura se presenta como un proceso autogestionado, doloroso (“a porrazos”) y solitario, con base en la responsabilidad individual del aprendiente, y mediante estrategias implícitas o limitadas como la lectura o la imitación.

Una de las formas más claramente identificadas para el aprendizaje es la práctica exploratoria y sin acompañamiento docente denominada, en términos de los estudiantes de todas las etapas formativas, “por ensayo y error”.

37. “Lo he aprendido y de verdad lo he mejorado demasiado, pero ha sido básicamente a puros errores, a rayones de profesores, a que alguna persona me rete” (Ciencias de la salud, ingreso, 04).

38. “Uno aprende en el ensayo y error durante cinco años e, incluso después de salir, yo creo muchos que en la carrera nunca escribieron formalmente en ese formato más allá de las evaluaciones, después, claro, manda un artículo a una revista y te lo devuelven como con mil revisiones y uno queda como: ‘no aprendí nada’” (Ciencias sociales, egreso, 02).

39. “Yo creo que a base de ensayo y error uno va mejorando, pero hasta cierto punto, porque siento que uno va adquiriendo para complacer al que está revisando, no está escribiendo uno sintiendo que está escribiendo correctamente, sino que es para complacer a la otra persona... y eso, creo, por la falta de formación porque uno no está seguro de lo que en verdad está haciendo” (Ingenierías, transición, 03).

40. “La forma en la que aprendes: o ensayo y error o siguiendo bien las pautas porque están claras. Y, por lo menos en mi caso, siento que es ensayo y error” (Física, transición, 06).

En este contexto formativo exploratorio y solitario, los estudiantes brindan ejemplos de estrategias autogestionadas y creativas que utilizan para sobreponerse y sobrevivir a los requisitos letrados de la universidad. Específicamente, los estudiantes recogen ejemplares bien evaluados (pruebas, historias clínicas) por los docentes a cargo, “infieren” patrones o rasgos que pueden reconocer, y los “aplican” a sus propias producciones (41); alternativamente, “copian” esos ejemplares anteriores y, sobre esa base, “agregan” o ajustan lo que consideran necesario (42).

41. “Como que leí tres pruebas de gente que tenía 6, 6,5, 7², y como que logré inferir como ciertas reglas de respuesta que después las apliqué en las dos pruebas subsiguientes y entré en ese lenguaje y me fue bien” (Ciencias sociales, egreso, 02).

42. “También, cuando uno tiene la historia clínica corregida y le toca hacer otra, uno agarra esa que tiene y la va también copiando, copiando, copiando y va agregando todas las correcciones y así uno va hasta que se le haga como la mano y la costumbre” (Ciencias de la salud, transición, 10).

A pesar de no identificar espacios formales para el aprendizaje de la escritura, los estudiantes reconocen la presencia de algunos docentes y ayudantes que resultaron fundamentales para su formación como escritores. Estos mentores o *sponsors* de literacidad acompañan un proceso de formación discursiva y conciencia metalingüística aplicada al área disciplinar (43), o bien de análisis y estructuración de textos (44).

43. “El acompañamiento que se hace semana a semana, en el que te van corrigiendo, te va enseñando cómo se debe escribir, cuál es el lenguaje, cómo es el vocabulario y, sobre todo, y que al final es lo esencial en medicina, es tener la habilidad para darte cuenta qué es lo que tiene el paciente” (Ciencias de la salud, transición, 01).

2. En el sistema universitario chileno, 7 es la nota máxima.

44. “Los ayudantes ayudan bastante porque como que a uno le ayudan a desmembrar el texto desde un principio y esta misma profe que también nos da mucho énfasis en hablar bien y en hacer las cosas” (Ciencias sociales, transición, 13).

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados dan cuenta de experiencias de aprendizaje de la escritura académica solitarias, exploratorias y frustrantes en un entorno universitario que contrasta con instancias formativas previas, en especial en el período crítico de los primeros años de educación superior (Gallardo et al., 2019). A pesar de la centralidad de la escritura a lo largo de la formación académica y las áreas disciplinares, los resultados aportan nuevas evidencias sobre la ausencia de dispositivos de acompañamiento y propuestas curriculares que promuevan su enseñanza (Ávila Reyes et al., 2021a; Martínez et al., 2019; Romero & Álvarez, 2019; Velásquez & Córdova, 2012); la escritura se restringe a un *rito secreto* (Lillis, 2001) o *currículum oculto* (Schleppegrell, 2004), con la consiguiente amenaza a la persistencia estudiantil. Esta situación resulta particularmente problemática en la medida en que la enseñanza directa de la escritura puede impactar positivamente en la autoconfianza y la identidad profesional de los estudiantes (Natale et al., 2016).

En un contexto de escaso acompañamiento institucional y curricular para aprender a escribir en la universidad, el capital cultural académico y el contexto familiar también ejercen una influencia decisiva en este proceso. La falta de correspondencia entre las prácticas culturales y letradas de la familia o el entorno comunitario más próximo y las prácticas de las instituciones educativas puede incrementar las probabilidades de abandono (Bourdieu & Passeron, 1977; Ivemark & Ambrose, 2021), en especial en un sistema de educación superior latinoamericano que se ha caracterizado por reflejar las inequidades de la sociedad (Ezcurra, 2019; Poy, 2018). Esto puede explicar por qué algunos estudiantes perciben la transición a la educación superior como una experiencia de shock (Gallardo et al., 2019; Zittoun, 2008), lo que es especialmente evidente en el aprendizaje de la escritura.

En contraste, resulta alentador identificar el uso de estrategias estudiantiles creativas y resilientes, tal como reportan otras investigaciones recientes en el tema (Ávila Reyes et al., 2020, 2021a), especialmente vinculadas con la recolección e imitación de ejemplares bien valorados por docentes y al ensayo y error para afrontar de mejor manera las demandas de escritura en la universidad. A su vez, los estudiantes destacan las experiencias en las que fueron acompañados por *sponsors* de escritura (Brandt, 2009), aunque resultan poco frecuentes.

Respecto del contraste por ciclos, es posible establecer ciertos rasgos distintivos para cada una de estas etapas. Durante el primer ciclo formativo, se observa que las principales dificultades obedecen a los desafíos propios de la transición, así como a la influencia de las experiencias previas y a la escasa formación escolar para abordar las demandas de escritura en la universidad, con la consecuencia de una frecuente auto-estigmatización (Ávila Reyes et al., 2020, 2021a). A lo largo del ciclo intermedio, aun cuando los estudiantes identifican sentirse mejores escritores que cuando llegaron a la universidad y comprender con mayor profundidad las consignas de escritura de sus carreras, su experiencia está atravesada particularmente por una sensación de frustración y la noción de la escritura como un proceso que se aprende “a porrazos”. Finalmente, durante el ciclo terminal de la formación, se destaca la insuficiente vinculación de la escritura aprendida, enseñada y practicada en los ciclos formativos anteriores con las necesidades de los ámbitos posteriores a la graduación.

Las experiencias estudiantiles compartidas en esta investigación plantean la necesidad de promover la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización académica a lo largo de las disciplinas y las trayectorias estudiantiles, considerando las inquietudes y experiencias de los escritores en formación. De la misma manera, resulta necesario promover instancias para el acompañamiento que permitan abordar tanto desafíos transversales como aquellos que son específicos en cada etapa de la formación universitaria inicial.

Agradecimientos. Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por FONDECYT 1191069 de ANID.

El artículo original fue recibido el 10 de enero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 2 de mayo de 2022

El artículo fue aceptado el 1 de junio de 2022

Referencias

- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021a). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia Ladino, M. (2021b). “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Barragán-Díaz, D. M. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). UNC.
- Betancur, D. (2021). Firmar en nombre propio. Representaciones de jóvenes universitarios sobre la escritura académica. *Enunciación*, 26(1), 92-105. <https://doi.org/10.14483/22486798.17083>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Laia.
- Brandt, D. (2009). *Literacy and learning: Reflections on writing, reading, and society*. Jossey-Bass.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Clary-Lemon, J., Mueller, D., & Pantelides, K. (2021). Working with people. En *Try this. Research methods for writers* (pp. 89-108). WAC Clearinghouse.
- Concha, S., Miño, P., & Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 109-130. <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49254>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5a ed.). Sage Publications.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A. M. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). EDUNTREF.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Cho Paik, M. (2003). The Measurement of Interrater Agreement. In *Statistical Methods for Rates and Proportions* (pp. 598-626). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471445428.ch18>
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., & Cruz, M. S. (2019). Transición Secundaria-Educación Superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. *Educación Superior Inclusiva*. CINDA.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451>
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191-207. <https://doi.org/10.1177/00380407211017060>
- Levitt, H. M. (2019). *Reporting Qualitative Research in Psychology: How to Meet APA Style Journal Article Reporting Standards* (revised edition). APA.
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.
- Martínez, M. E., Hernández, G., & Vélez, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 1-11. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/5>
- Martinic, R., & Urzúa Martínez, S. (2021). Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Una aproximación desde la sociología de la educación francesa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 161-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200161>
- Morandi, G., Ungaro, A. M., Arce, D., & Gallo, L. (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. *Actas De Periodismo y Comunicación*, 5(2). <https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5760>
- Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I., & Ríos, L. (2017). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la carrera de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 161-199). UNGS.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Navarro, F., & Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza, & T. Van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.
- Navarro, F., Uribe Gajardo, F., Montes, S., Lovera Falcón, P., Mora Aguirre, B., Sologuren Insúa, E., Álvarez, M., Castro Acuña, C., & Vargas Pérez, S. (2021). Transformados por la escritura: Concepciones de estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research. Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 261-285). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.11>
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. CUP.
- Poy, S. (2018). *Juventudes desiguales: oportunidades de integración social*. Educa.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-31). Emerald. https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Romero, A., & Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Street, B. (2005). *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Caslon Pub.
- Velásquez, M., & Córdova, A. (2012). Cultura escrita en las licenciaturas en bioquímica y en arte: un acercamiento a través de las representaciones sociales de profesores y estudiantes. *Argos*, 29(57), 52-79.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. (1998)
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>