

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La escritura académica: percepciones y evaluación de estudiantes de una universidad chilena

Academic writing: students' perceptions and evaluation process at a Chilean university

Escrita acadêmica: percepções e avaliação de estudantes de uma universidade chilena

*CARMEN GLORIA NUÑEZ CASTILLO



**JACQUELINE TRONCOSO LOBOS



***LIZKA RAQUEL MUÑOZ IBACETA



*Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha y académica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001>

**Magíster en Lingüística con mención en Dialectología Hispanoamericana por la Universidad de Playa Ancha. Profesora de Castellano de la Universidad de Playa Ancha y académica del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Playa Ancha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3613-6036>

***Magíster en Lingüística con mención en Dialectología Hispanoamericana por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8667-0069>

OPEN ACCESS

DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1293>

Información del artículo

Recibido: febrero de 2023

Revisado: febrero de 2023

Aceptado: junio de 2023

Publicado: septiembre de 2023

Palabras clave: alfabetización académica, escritura académica, percepciones.

Keywords: academic literacy, academic writing, writer profile, perceptions.

Palavras-chave: alfabetização acadêmica, escrita acadêmica, perfil do escritor, percepções.

Cómo citar: /how cite:

Nuñez Castillo, C. G., Troncoso Lobos, J., & Muñoz Ibaceta, L. R. (2023). La escritura académica: percepciones y evaluación de estudiantes de una universidad chilena. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1293>

Sophia-Educación, volumen 19 número 2. julio/diciembre 2023. Versión español

RESUMEN

La escritura es considerada una actividad compleja pues involucra procesos cognitivos, sociales, psicológicos y emocionales. El estudio tiene como objetivo establecer una caracterización de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública chilena mediante la identificación de sus habilidades escritas de entrada y la percepción que tienen sobre este proceso en el marco de un curso de alfabetización académica inicial. La metodología es de tipo mixta, exploratoria, descriptivo-correlacional, transversal, no experimental, a través de dos instrumentos: un cuestionario de percepción sobre prácticas de escritura y una prueba diagnóstica. Uno de los principales hallazgos del cuestionario reveló un bajo conocimiento en producción escrita, centrado en forma, escaso dominio de las fases de escritura e incipiente experiencia en dichas prácticas del alumnado en los últimos años del nivel escolar. La prueba arrojó un desempeño bajo en textos escritos (escritor básico inicial y básico intermedio). Ello posibilitó una caracterización de escritor novato, con desempeño básico en cuanto a las etapas escriturales, las dimensiones textuales y experiencia escritural. Esta información se proyecta como una oportunidad para la configuración de una propuesta estrategia pedagógico-didáctica adecuada para un curso de Alfabetización en el primer año universitario.

ABSTRACT

Writing is considered a complex activity, as it involves cognitive, social, psychological and emotional processes. The objective of the study is to establish a characterization of first-year students of three majors at a Chilean public university by identifying their entry written skills and the perception they have of this process within the framework of an initial academic

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

carmen.nunez@upla.cl

literacy course. The methodology is mixed, exploratory, descriptive-correlational, cross-sectional, non-experimental, through two instruments: a perception questionnaire on writing practices and a diagnostic test. One of the main results of the questionnaire revealed a low knowledge in written production, focused on form, little mastery of the writing phases and incipient experience in said practices of the students in the last years of the school level. The test showed a low performance in written texts (initial basic writer and intermediate basic). This made it possible to characterize a novice writer, with basic performance in terms of writing stages, textual dimensions and writing experience. This information is projected as an opportunity to configure an appropriate pedagogical-didactic strategy proposal for a Literacy course in the first year of university.

RESUMO

A escrita é considerada uma atividade complexa, pois envolve processos cognitivos, sociais, psicológicos e emocionais. O objetivo do estudo é estabelecer uma caracterização de alunos do primeiro ano de três cursos de uma universidade pública chilena, identificando suas habilidades de entrada na escrita e a percepção que eles têm desse processo no âmbito de um curso inicial de alfabetização acadêmica. A metodologia é mista, exploratória, descritiva-correlacional, transversal, não experimental, por meio de dois instrumentos: um questionário de percepção sobre práticas de escrita e um teste diagnóstico. Um dos principais resultados do questionário revelou um baixo conhecimento na produção escrita, centrada na forma, pouco domínio das fases da escrita e experiência incipiente nas referidas práticas dos alunos dos últimos anos do ciclo escolar. A prova apresentou baixo desempenho em textos escritos (escrita básica inicial e básica intermediária). Isso possibilitou caracterizar um escritor iniciante, com desempenho básico em termos de etapas da escrita, dimensões textuais e experiência de escrita. Essas informações são projetadas como uma oportunidade para configurar uma proposta de estratégia didático-pedagógica adequada para um curso de Alfabetização no primeiro ano da universidade.

Introducción

A raíz de la pandemia del COVID-19, el Ministerio de Educación de Chile optó por confeccionar y aplicar una priorización curricular al sistema escolar para los años 2020 - 2025 (MINEDUC, 2023a). En materia escritural, dicha priorización señala que se debe trabajar la producción de textos de forma coherente y cohesionada, prestando atención al tema, las etapas, el género, así como a sus propósitos escriturales (MINEDUC, 2023b), por lo que resulta interesante conocer las habilidades escriturales de los estudiantes salientes de la enseñanza escolar con este contexto priorizado, y de esta manera, evidenciar sus fortalezas y debilidades a la hora de enfrentar la escritura de textos. En cuanto a la literatura especializada, ya se cuenta con investigaciones que manifiestan que el estudiantado ingresante a la Educación Superior (ES) debería contar con las habilidades escriturales óptimas para desenvolverse y cumplir con éxito las tareas que se le encomendarán en su disciplina, pero que en la práctica no es así pues los escritores, como emisores de un discurso escrito, no se ponen en el lugar de su receptor, por ejemplo (Carlino, 2004; Rodríguez y García, 2015; Errázuriz, *et al.*, 2015). Tomando esto en consideración, resulta menester verificar esta afirmación, y de no cumplirse a cabalidad, confeccionar estrategias que vayan en directa relación con generar actividades de enseñanza-aprendizaje que sean capaces de dotar al estudiantado de las estrategias escriturales propias de un contexto universitario.

Es así como la tarea de escribir en la universidad implica la adquisición de habilidades escriturales, proceso que se debe generar de forma paulatina, desde los estudios de pregrado al postgrado, entendiendo el contexto en el que se inserta el estudiantado de Chile. Algunas de estas habilidades son presentar una voz original y propia; saber implementar de forma eficiente la intertextualidad; y finalmente, efectuar un trabajo por fases de

construcción, prestando atención a la información que se va desplegando en ellas (Carlino, 2003, 2004, 2005a y 2013; Carrasco et al., 2013; Cassany, 1988; Castelló, 2007a y 2007b; Castro y Sánchez, 2013; Finocchio, 2009; Vieiro et al., 1997; Teberosky, 2007). Lo anterior guarda como propósito que los estudiantes puedan transitar del decir al transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), por lo que resulta imperativo que este proceso sea enseñado y modelado de forma sistemática.

Bajo este escenario, diversas universidades chilenas e internacionales han decidido incorporar en sus currículos cursos de Alfabetización Académica (AA) y profesional, orientados a la enseñanza de estrategias propias de las prácticas discursivas académicas (Bazerman, 2012; Castelló, et al. 2012; Natale, 2013a; Castelló, 2014; Navarro, 2017; 2018; 2021). En el caso de la Universidad de Playa Ancha, se establecen dos cursos de 64 horas semestrales, denominados Taller de Habilidades Comunicativas Académicas en los cuales las investigadoras imparten docencia. Cursos iniciales que promueven los procesos de enculturación de los códigos disciplinares.

En dicho escenario, la pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo establecer una caracterización de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública chilena mediante la identificación de sus habilidades escritas de entrada y la percepción que tienen sobre este proceso en el marco de un curso de alfabetización académica inicial? Interrogante especialmente valiosa por las nuevas configuraciones de estudiantes universitarios dado el currículum priorizado.

Por ello, el objetivo de este artículo es establecer una caracterización de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública chilena mediante la identificación de sus habilidades escritas de entrada y la percepción que tienen sobre este proceso en el marco de un curso de Alfabetización académica inicial. La metodología es de carácter mixto, descriptivo-correlacional, transversal, no experimental donde se analizan 58 textos argumentativos pertenecientes a una prueba diagnóstica aplicada a estudiantes que ingresaron a la universidad el año 2022, y además, se analiza un cuestionario relacionado con sus experiencias previas en materia escritural.

A su vez, este artículo se organiza del siguiente modo: para comenzar, se contextualiza el estudio desde la perspectiva de la AA y escritura. Luego, se presenta la metodología utilizada, así como se describen los instrumentos. Después se exponen los resultados y su discusión a la luz de la propuesta teórico-conceptual. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones finales.

Alfabetización académica (AA)

La AA es entendida como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 409). Por tanto, los estudiantes universitarios requieren aprender las prácticas discursivas de la disciplina para que puedan acceder y participar de ella. Este proceso de aprendizaje es complejo, arduo y se logra a lo largo de la formación universitaria, pues implica que el alumnado aprenda a leer y a producir textos de una densidad compleja, un léxico especializado y géneros de las disciplinas en los que se abordan temáticas propias de las áreas de formación del estudiante. Para lograr su desarrollo se debe enseñar la cultura del área del saber en específico, es decir, dar a conocer las convenciones respecto de cómo se escribe o lee en cada una de ellas, pues cada disciplina tiene sus propios modos de interacción y comunicación (Carlino, 2003).

En la ES, gran parte de las actividades formativas que se desarrollan están vinculadas a la adquisición del conocimiento disciplinar. Esto se logra a través de la interacción con los docentes, los pares y el contenido por medio de diversos ejercicios que buscan reelaborar tópicos y construir nuevos conocimientos. En este aprendizaje, no solo se busca aprender las temáticas disciplinares y su conceptualización, sino que adquirir las formas específicas que las disciplinas tienen de comunicar conocimiento, recrearlo y construir nuevas versiones del mismo (Navarro, 2021; Miras y Solé, 2007). En otras palabras, en la formación universitaria se espera que el estudiante desarrolle diversas nociones y estrategias que le permitirán ser parte de la cultura discursiva de un área disciplinar. De esta, que pueda transmitir su conocimiento adquirido a través de un lenguaje científico y especializado, respetando las convenciones y características que las diferencian de otros campos. Por lo tanto, ser parte de la cultura discursiva disciplinar significa decodificar y utilizar su lenguaje. Como lo expresa Cassany (2006, p. 12), “aprender una disciplina requiere forzosamente saber procesar sus discursos”.

En las últimas dos décadas, varias universidades chilenas y de otros países latinoamericanos han asumido curricularmente la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad científico-académicas y profesionales a través de cursos especializados (Sologuren, et al., 2019). Dichos cursos tienden a ser obligatorios, masivos, comunes

a todas las carreras de pregrado (Navarro, 2018) y tienen como objetivo promover las prácticas letradas de la disciplina a los estudiantes, y de esta forma, fomentar un trabajo por competencias, otorgándole al estudiante las herramientas para que se pueda desenvolver en diversos contextos reales (Herrera *et al.*, 2020).

La escritura y su enseñanza en la universidad

La expresión escrita, habilidad cognitiva compleja, ha propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos. Para este estudio, nos adscribimos al modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y al modelo de Scardamalia y Bereiter (1987), que distingue el procesamiento cognitivo de escritores novatos y expertos. Asimismo, se considera el modelo de producción escrita del Grupo Didactext con un marco sociocognitivo, lingüístico y didáctico (Didactext, 2015). La visión del Grupo Didactext integra movimientos como escribir en las disciplinas (WID, por su sigla en inglés) (Bazerman *et al.* 2005; 2016); Escribir a través del currículum (WAC, por su sigla en inglés) cuyos desarrollos, que han tenido éxito en las ES, son iniciativas de más de cinco décadas en escenarios académicos de países principalmente anglófonos y francófonos (Bazerman, 2012). También incorpora movimientos como escritura académica (Academic Writing); Escribir para aprender (Writing to Learn) (Emig, 1971); y Scaffolding Academic Literacy (Rose *et al.* 2003). Todos los anteriores: “conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas” (Didactext, 2015, p. 221).

En la escritura, los estudiantes ponen en práctica habilidades cognitivas y conocimientos de la lengua, así como estrategias de composición del texto (Cassany, 1988). El manejo del código lingüístico requiere que el sujeto conozca la gramática de una lengua, los elementos y mecanismos de coherencia y cohesión, el léxico y el registro. También, en el acto de escribir intervienen necesariamente procesos del orden cognitivo superior como la selección y análisis de información, la planificación de la estructura del texto, la elaboración de las ideas, entre otras operaciones (Cassany, 2006), así como la revisión crítica y la edición de lo escrito.

Por lo anterior, es que se concibe la escritura como proceso por el que no solo se comunica el conocimiento sino que se lo puede transformar en función de un análisis sobre lo que se quiere decir con el texto y a quién se lo va a decir (Bereiter y Scardamalia, 1987). Así, la escritura es considerada un acto social y situado, un acto lingüístico y cognitivo, donde el sujeto escritor aplica una serie de estrategias de su conocimiento lingüístico y temático a una situación concreta de escritura (Didactext, 2015; Tarullo y Martino, 2019).

Los procesos de escritura en la ES imponen una serie de exigencias al estudiantado, por ejemplo, requieren sintetizar y organizar información desde múltiples fuentes a través de la elaboración de resúmenes o reseñas; deben citar y discutir la bibliografía; construir una voz autoral propia, entre otras demandas. Sin embargo, las investigaciones han evidenciado que los estudiantes tienden a repetir el contenido de cada fuente en sus respectivos trabajos sin un análisis ni organización del contenido (Sologuren *et al.*, 2019). Por lo tanto, la escritura se convierte en una práctica clave en la formación universitaria como un principal acceso a la cultura disciplinar. También se aprende con la escritura los géneros propios de las disciplinas (Navarro, 2018), desplegando una serie de procesos y habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y autorregulatorias, así como hábitos académicos críticos (Ezcurra, 2011).

Al respecto de las dificultades en la escritura, Carlino (2004) refiere cuatro problemáticas que influyen en la producción escrita de los universitarios: primero, la dificultad para escribir considerando al lector al que se dirige el texto; segundo, el bajo aprovechamiento del potencial epistémico que posee la escritura; tercero, la tendencia a revisar los aspectos superficiales del texto (la forma) y no a modificar las ideas (contenido); y cuarto, la postergación del momento del inicio del proceso escritural.

Rodríguez y García (2015), por su parte, indican que las dificultades de escritura en estudiantes de carreras de pedagogía se sitúan en los tres momentos del proceso escritural: antes, durante y después de la escritura:

- Para el macroproceso, antes de la escritura, se señalan cuatro problemas: en primer lugar, la poca claridad en el establecimiento de los objetivos que guían la escritura, incluyendo la determinación del lector del texto; en segundo lugar, el nulo conocimiento sobre los géneros discursivos académicos y sus características; en tercer lugar, no se efectúa una planificación de la escritura; en cuarto lugar, los aspectos afectivos o emocionales vinculados con la tarea escritural, como la inseguridad personal, la motivación, entre otras.
- En el macroproceso, durante la escritura, las problemáticas están vinculadas con dificultad para presentar distintas posiciones en el texto; la configuración de una voz autoral propia (emitir su voz a partir de lo que ha

leído sobre un tema) dentro del texto y la interacción con los autores revisados; la no utilización de un lenguaje científico específico de la disciplina; la falta de evidencias o respaldos que sustenten la información redactada (argumentos); y la ausencia de estrategias discursivas para concluir el escrito.

- En el macroproceso, después de la escritura, los problemas son: el apresuramiento para entregar el texto (difundirlo) sin una revisión concienzuda; la ausencia de criterios o dimensiones que orienten la revisión del texto y que aporten hacia una versión mejorada del mismo; y la escasa capacidad para incorporar los comentarios o retroalimentación de los revisores o evaluadores del texto.

En suma, la escritura es una actividad compleja, con procesos y operaciones interdependientes, que se vincula con las percepciones sobre el proceso de escritura (Vine-Jara, 2020). A continuación, se presenta la noción de percepción para comprender las respuestas de los estudiantes en el cuestionario de experiencias escriturales.

Perfiles de escritor y percepciones sobre escritura

Un individuo que ya ha pasado varios años realizando tareas de escritura ha desarrollado una serie de rutinas, técnicas, actividades, actitudes que se vinculan a esta que le confiere un determinado perfil que lo configura como escritor (Castelló, 2007a). Castelló (2007a) toma la propuesta de Creme y Lea (2000) los que sugieren cuatro perfiles a partir de reflexiones recabadas de sobre la manera de abordar la escritura de un texto: el escritor buzo, el escritor remendón, el escritor que concibe el gran plan y el escritor arquitecto. Cada perfil posee una forma de abordar la tarea de escribir, cada uno con sus ventajas y sus desventajas.

El concepto de 'perfil de escritor' está relacionado más que al estilo individual de escritura al dominio de la escritura científico-académica que poseen los sujetos escritores. El término entonces se liga a las categorías de 'novato' (o principiante) y 'experto', incluso considerando que la muestra no son escritores expertos, en sentido pleno. Este concepto permite dar cuenta de los aspectos que van configurando la identidad académica, donde están presentes los componentes cognitivos, actitudinales, hacia uno mismo, como hacia los demás integrantes de la comunidad de práctica (Padilla, 2020). Existen diversas investigaciones que utilizan la noción de perfil de escritor, donde se revisa este concepto en función de diversos componentes de la producción escrita. Por ejemplo, Padilla y López (2019) presentan una investigación sobre la escritura de una ponencia en estudiantes de primer año de una universidad pública argentina y establecen cómo operan dichos escritores con los comentarios escritos de sus docentes y pares, en los procesos de revisión colaborativa. Por lo que el perfil de escritura se configura en base a ello, reconociendo entre escritores novatos y expertos. También, Padilla (2020) en su estudio sobre escritura de estudiantes de posgrado del área humanística del noroeste de la Argentina, revela una caracterización de los estudiantes entre escritores principiantes, escritores en transición y escritores más expertos en base a argumentación académica, apropiación participativa e impacto de la revisión colaborativa.

Para la construcción de un perfil de escritor se debe considerar la experiencia previa del sujeto que escribe, es por ello que se hace necesario tomar en cuenta la percepción de su propia actuación como escritor. La percepción, concepto estudiado desde la psicología, es definida como:

El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, p. 48).

De acuerdo con dicha definición, la percepción influye en nuestras actitudes y estas a su vez afectan nuestro comportamiento. En palabras de Vargas (1994) sobre la percepción "se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas" (p. 49). Por lo que, las percepciones influyen y orientan las acciones o conductas de las personas. Por tanto, dicho proceso mental que los estudiantes tienen sobre sus experiencias escriturales escolares puede incidir en sus prácticas de escritura en la educación superior (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020).

Cabe señalar que las percepciones se consideran como un proceso cognitivo que reconoce, interpreta y significa para elaborar un juicio en relación al estímulo que se obtiene del entorno. Además, dependen de la ordenación, clasificación y elaboración de categorías que se comparan con los estímulos que el sujeto recibe. Por ende, a través de ellas se pueden identificar las nuevas experiencias, transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles (Vargas, 1994; Cuevas-Solar y Arancibia, 2020). Por lo que conocer las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias de escritura pueden aportar conocimiento sobre dicha práctica y servir de base para realizar acciones tendientes a cualificar las prácticas que se desarrollaron en la etapa escolar (Chois-Lenis, et al., 2017).

Marco metodológico

La presente investigación cuenta con una metodología mixta, de carácter descriptivo - correlacional. A su vez, es transversal, no experimental, descriptiva, inductiva, fundamental considerando que se analizarán elementos desarrollados en un momento específico como lo es la aplicación del diagnóstico escritural a 58 estudiantes (Derecho, 22; Psicología, 21 y Educación Parvularia, 15) de una población de 83, y se identifica su relación con otra variable como lo son los criterios establecidos en una rúbrica analítica de evaluación escritural. Asimismo, se describen las respuestas entregadas por los estudiantes en el cuestionario aplicado por las investigadoras. En este sentido, no existe una manipulación de variables pues solo “se observan fenómenos en su ambiente para después analizarlos” (Cubo de Severino *et al.*, 2014, p. 129), estos fenómenos corresponden a los textos producidos por los estudiantes en su etapa inicial de instrucción académica superior así como la aplicación del cuestionario durante el comienzo del primer semestre 2022. En consecuencia, es posible identificar las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda bibliográfica: Se buscó información relevante ligada a la alfabetización académica, enseñanza de la escritura en la universidad, caracterización de los escritores novatos y percepción del estudiantado en materia escritural.

Fase 2. Diseño de instrumentos: Se diseñaron dos instrumentos: el cuestionario de percepción escritural y la evaluación diagnóstica de producción escrita. El primer instrumento tiene como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias previas en relación con la escritura que desarrollaron en su etapa escolar, así como las estrategias de acompañamiento que usaron sus docentes. Dicho instrumento fue sometido a validación de expertos (Escobar y Cuervo, 2008), quienes revisaron la representatividad y relevancia de los ítems y su relación con el propósito propuesto para la presente investigación. Este se conformó de ocho preguntas: abiertas y cerradas con opciones de respuesta donde debían marcar una o más opciones, según el tipo de pregunta. Los tópicos de las preguntas cerradas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de preguntas y tópicos consultados en cuestionario

Tipo de pregunta	Tópicos
Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> Géneros textuales producidos en la etapa escolar. Número de textos escritos durante el periodo 2020-2021. Tipo de acompañamiento por parte del docente. Grado de preparación para redactar un texto en la universidad y su fundamento. Desempeño en la redacción de textos.

Fuente: Confección propia.

El segundo instrumento, la evaluación diagnóstica, tuvo como objetivo recopilar la escritura obtenida en un contexto real de aula, en el marco de una asignatura de alfabetización inicial, con el propósito de conocer las habilidades de producción de textos escritos de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública de la región de Valparaíso. La práctica de escritura se suscitó a partir de la exposición de dos casos problemáticos, de los cuales debían seleccionar uno y desarrollar un texto argumentativo evidenciando una opinión propia. A su

vez, se les anexó un cuadro donde se les recuerda que los textos de este tipo se estructuran en torno a una tesis y argumentos que la sustentan, así como contraargumentos y una conclusión. Siguiendo esta línea, se confeccionó la rúbrica analítica con cinco dimensiones a evaluar (Tabla 2). El estímulo y rúbrica contó con juicio de expertos acordes a la temática planteada (Galicia Alarcón, *et al.* 2017) y una fase de pilotaje. Se asignan los siguientes puntajes para los cuatro niveles de logro: 1 punto, no logrado (nivel más bajo); 2 puntos, deficiente; 3 puntos, medianamente logrado y 4 puntos, logrado (nivel más alto); con un total de 20 puntos.

Tabla 2. Dimensiones de la rúbrica analítica de la evaluación diagnóstico de escritura y su puntaje máximo asociado

Dimensiones	Descripción	Puntaje máximo nivel Logrado
Género discursivo	Elemento centrado en el dominio de la superestructura textual, tesis, argumentos y contraargumentos.	4
Coherencia	Ordenamiento jerárquico de las ideas, presentando una de ellas por cada párrafo.	4
Cohesión	Evalúa la constitución de unidad temática en el texto, así como los elementos anafóricos, relaciones entre las ideas y uso adecuado de deícticos.	4
Normativa	Se centra en respetar las normas ortográficas en uso de letras, uso de mayúsculas y puntuación.	4
Adecuación	Mide un léxico variado, preciso y acorde con la situación comunicativa.	4

Fuente: Confección propia adaptado de Cassany (2009).

Fase 3. La aplicación: A los estudiantes se les aplicó el cuestionario mediante *Google Forms* durante una de las primeras semanas del curso Habilidades Comunicativas I del primer semestre del año 2022. Posteriormente, se aplicó el diagnóstico de escritura. Las investigadoras cumplieron la tarea de supervisar ambas instancias.

Fase 4. Análisis: Las preguntas cerradas del cuestionario fueron analizadas de modo cuantitativo, es decir, las preguntas cerradas se agruparon y segmentan las opciones marcadas por el estudiantado en cuanto a las tipologías textuales producidos en la etapa escolar, cantidad de textos escritos en 2020 y 2021, tipo de acompañamiento por parte del docente, grado de preparación para enfrentar a un texto y cómo se sintió con su desempeño en la tarea escritural. Posteriormente, se utilizaron porcentajes con el propósito de identificar las diferencias entre ítems y carreras del estudio. En cuanto a las preguntas abiertas, éstas fueron analizadas de manera cualitativa a través de la teoría fundamentada, es decir, se han construido con base en los datos obtenidos. Esto con la finalidad de identificar los procesos mediante la construcción de teoría a partir de los datos, relevando el vínculo constante con la experiencia en la que surge y el marco teórico del investigador (Jiménez-Fontana *et al.*, 2016). Para ello, se identificaron categorías emergentes: las fortalezas para la producción de textos, las debilidades para la producción de textos y los fundamentos del grado de preparación para redactar un texto en la universidad (Figura 1).

Figura 1. Árbol con las categorías que emergieron de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a



Fuente: Confección propia.

estudiantes

En cuanto al diagnóstico de escritura, los textos escritos por los estudiantes fueron analizados de forma manual por las investigadoras mediante la rúbrica analítica diseñada (Tabla 2) y pasando por procesos de corrección y calibración (Bitran, *et al.* 2009). Esta rúbrica permitió medir el desempeño del estudiante en cuatro dimensiones de la escritura que señala Cassany (2009): coherencia, cohesión, normativa y adecuación. A su vez, y dada las características de la investigación, se optó por agregar una quinta categoría, el género discursivo. Además de estas cinco dimensiones, todos los ensayos fueron evaluados holísticamente. Luego de la revisión de los textos, y atendiendo a los puntajes que cada estudiante logró, se pueden describir cuatro niveles: escritor insatisfactorio, básico inicial, básico intermedio y destacado (Tabla 3).

Con los resultados obtenidos de ambos instrumentos se logró la caracterización de las experiencias de escritura previas y las habilidades de escritura en que los participantes presentaban mayor y menor dominio.

Tabla 3. Niveles de escritor del diagnóstico de escritura

Escritor destacado	Escritor básico intermedio	Escritor básico inicial	Escritor insatisfactorio
El estudiante que se encuentra en este nivel:	El estudiante que se encuentra en este nivel:	El estudiante que se encuentra en este nivel:	El estudiante que se encuentra en este nivel:
Domina la superestructura textual evidenciando tesis, argumentos y un contraargumento.	Produce un texto respetando la superestructura textual y línea argumentativa pero no incluye contraargumentación.	Produce un texto evidencia una opinión pero no aparece una línea argumentativa que la apoye.	Produce un texto que no respeta la superestructura textual del género discursivo ensayo académico.
Organiza jerárquicamente las ideas, presentando un texto solo con información relevante y desarrollando una idea por párrafo.	Presenta algunas digresiones en la confección de su texto, junto con información que resulta irrelevante.	Presenta una organización mínima de ideas y sin una lógica clara que la sustente, tiene varias ideas irrelevantes y la puntuación prácticamente no concuerda con el significado.	Presenta la información en el texto de manera inconexa y prepondera la información irrelevante.
Utiliza de forma fluida los procedimientos anafóricos (pronominalización, sustitución léxica, paráfrasis designativa, elipsis) y las relaciones entre las ideas se hacen explícitas mediante conectores adecuados.	Emplea correctamente el uso de elementos anafóricos y conectores propios del discurso argumentativo, pero evidencia poca variedad.	Emplea escasamente conectores o están mal empleados, además, existe poca variedad en el uso de elementos anafóricos.	Utiliza los recursos de cohesión (conectores, marcadores, elipsis, nominalizaciones, etc.) de manera inadecuada o aparecen en exceso; así como varios errores de concordancia.
Respeto las normas ortográficas en uso de letras, mayúsculas y puntuación.	Redacta su texto con algunos problemas ortográficos (5 o menos errores).	Presenta varios problemas de ortografía literal, acentual y puntual (entre 6 y 10 errores).	Redacta el texto con errores de ortografía literal, puntual o acentual (más de 10 errores).
Emplea un léxico variado, preciso y acorde con la situación comunicativa (destinatario académico).	Utiliza un lenguaje formal, pero no logra satisfactoriamente la despersonalización y objetividad, rasgos propios de la escritura académica.	Utiliza un lenguaje informal o bien emplea la primera persona del singular o plural a lo largo del escrito, no apropiado a la escritura académica.	Emplea un lenguaje informal, un léxico poco variado y cotidiano, no acorde a la situación comunicativa (formal).

Fuente: Confección propia.

Resultados y discusiones

De acuerdo con nuestro objetivo de investigación, se procederá en primer lugar a presentar la información arrojada por el cuestionario de percepción sobre prácticas de escritura. En segundo lugar, se exponen los resultados de la prueba diagnóstica, así como la discusión de los resultados.

Los hallazgos del análisis del cuestionario aplicado al estudiantado, en cuanto a su percepción, arrojaron la siguiente información (Tabla 4):

Tabla 4. Preguntas cerradas cuestionario de percepción

	Derecho	Psicología	Ed. Parvularia
Géneros textuales producidos en la etapa escolar			
Textos literarios	9	13	8
Textos expositivo	1	0	3
Textos argumentativos	11	7	2
Otros tipos de textos	1	0	1
Todos los anteriores	0	1	1
Número de textos escritos durante el periodo 2020-2021			
0 a 2	10	11	2
3 a 5	6	8	4
6 a 8	2	2	4
9 o más	4	0	5
Tipo de acompañamiento por parte del docente			
Instancias de planificación en clases	2	2	1
Retroalimentación de la escritura por parte de tu profesor/a durante el proceso de escritura	3	4	4
Explicación clara de cómo se debe proceder para la escritura del texto (tema, audiencia, extensión, formato, entre otros)	7	7	7
Presentación de los criterios de evaluación del escrito	3	5	0
Retroalimentación de la escritura por parte de tu profesor/a al término de tu escrito	3	2	1
Planteamiento de interrogantes que te hicieron escribir mejor (guiar el proceso)	2	1	0
Otras actividades	0	0	1
Todas las anteriores	2	0	1
Desempeño en la redacción de textos			
Me sentí conforme con mi desempeño	13	3	8
Sentí que podría haberlo hecho mejor	7	17	7
Me sentí disconforme	2	1	0
Grado de preparación para redactar un texto en la universidad y su fundamento			
Preparado	11	8	10
No preparado	11	13	5

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los géneros textuales producidos en su etapa escolar, la consulta efectuada a 58 estudiantes señala que el 51,7% de ellos escribió textos literarios en su formación escolar. Específicamente en Derecho, de un total de 22 encuestados, el 50% de los estudiantes señala haber escrito textos argumentativos, lo que difiere con las otras carreras si consideramos que, por un lado, en Psicología (de un total de 21 encuestados) sólo el 33,3% señala haber redactado textos argumentativos; por otra parte, en Educación Parvularia (con 15 estudiantes consultados) el porcentaje desciende aún más, pues el 13,3% menciona haber confeccionado ese tipo de textos. Los datos expuestos resultan relevantes al considerar que en la ES los estudiantes deben someterse a la escritura de diversas tipologías textuales como: ensayos académicos, informes y pruebas escritas que contienen un componente argumentativo y expositivo. La producción de estos textos se relaciona y enlaza directamente con sus prácticas anteriores, sus concepciones letradas y las comunidades discursivas donde se han relacionado escrituralmente (Camps, 2003), por lo que contar con información sobre sus experiencias previas es fundamental para comenzar a efectuar un panorama de sus conocimientos previos en producción escritural.

En relación a la cantidad de textos escritos durante el periodo 2020-2021 solo un 15,5% del total declara haber escrito 9 o más textos; un 13,7% entre 6 y 8 textos; 39,6% entre 0 a 2 y 31% entre 3 a 5. En este punto es importante recordar que para el periodo lectivo en que los encuestados se encontraban en la educación media, la propuesta ministerial chilena puso en práctica la priorización curricular de los contenidos que se debían trabajar, por lo que a pesar que la producción escrita sí se encontraba contemplada en la asignatura de Lengua y Literatura, prestando atención a las etapas, propósito, género discursivo, audiencia y tema (MINEDUC, 2023a), el trabajo escritural en aula no se condice con los elementos seleccionados por el MINEDUC como indispensables.

El tipo de acompañamiento por parte del docente para el proceso escritural arrojó que si bien los estudiantes manifiestan haber recibido algún tipo de acompañamiento para la escritura de un texto, este apoyo se centra en la descripción de la tarea de escritura, pues el 36,2% declara recibir una explicación clara de cómo se debe proceder para la escritura del texto (tema, audiencia, extensión, formato, entre otros). En cambio, el porcentaje de instancias de planificación desciende pues solo el 8,6% de los estudiantes declara haber contado con esta actividad. Para la retroalimentación durante el proceso y después de la escritura, las respuestas declaradas muestran un bajo porcentaje, solo el 5,1% reporta que el profesor planteó interrogantes para poder guiar el proceso; el 18,9% señala haber recibido algún tipo de retroalimentación durante la redacción de un texto y el 10,3% al término de un escrito. El 13,7% declara que su profesor(a) antes de la tarea de escritura presentaba los criterios de evaluación. Pese a que el objetivo de este estudio no es indagar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la etapa escolar, los datos arrojados en esta dimensión refiere el escaso acompañamiento en todo el proceso de producción escrita por parte del docente. Se percibe una visión de la escritura de producto, más ligada a los escritores noveles que no acostumbra a utilizar estrategias metacognitivas en su proceso escritural y que se limitan a la reproducción fiel del conocimiento (White y Brunning, 2005), lo que se aleja de la propuesta ministerial y de los textos de estudio pues se concibe la escritura enfocada en el proceso. Esta información se constituye como un dato importante y un desafío para la enseñanza de la escritura académica en el ámbito escolar y superior (MINEDUC, 2023a).

Respecto al grado de preparación para redactar un texto en la universidad, el 50% de los encuestados manifiesta sentirse preparado, mientras que el 50% restante no lo está. Esto último se relaciona con la literatura especializada que identifica el proceso de escritura como una actividad compleja en la que se debe buscar información, además de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para efectuar la tarea de forma óptima. A su vez, se requiere que el escritor se posicione como un ente activo en la toma de decisiones con el propósito de lograr su objetivo escritural (Castelló, 2009).

El cuestionario de percepción arrojó que para el desempeño en la redacción de textos el 53,4% de los estudiantes señala que cuando debía escribir un texto en enseñanza media sintió que podría haberlo hecho mejor; el 41,3% se sintió conforme cuando tuvo que redactar un escrito y solo el 5,1% se sintió disconforme con su desempeño. En consecuencia, el estudiantado, mayoritariamente, se percibe a sí mismo como un actor competente en materia escritural, manifestando su conformidad con su escritura y el proceso. Lo anterior puede estar relacionado con el desconocimiento de las etapas que se deben efectuar para la producción textual, así como el trabajo y la mirada de la escritura sólo como producto.

A partir de la sistematización de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los estudiantes emergen las siguientes categorías de acuerdo a la teoría fundamentada (Jara Holliday, 2018): las fortalezas para la producción de textos, las debilidades para la producción de textos y los fundamentos del grado de preparación para redactar

un texto en la universidad (Figura 1). En cada una de estas nociones surgen elementos recurrentes que se interconectan con las otras.

Respecto de las fortalezas para la producción de textos, las percepciones de los estudiantes de las tres carreras refieren algunos aspectos superficiales de la escritura como la normativa (ortografía y puntuación), lo que Carlino (2004) señala como una de las problemáticas de los universitarios, la tendencia a detenerse en la forma más que en el contenido.

- Informante 48, Derecho: “Considero que una de mis fortalezas al momento de escribir es mi buena ortografía y mi redacción que ha ido mejorando”.
- Informante 12, Ed. Parvularia: “la búsqueda de información en fuentes científicas”.
- Informante 51, Psicología: “tengo buena ortografía”.

Otros aspectos que refieren como fortalezas son la coherencia y cohesión de la misma, la formalidad, la creatividad, entre los más importantes. Se hace énfasis en el aspecto de redacción y normativa. Castelló (2007) señala que los escritores principiantes suelen centrar la corrección en aspectos que ellos consideran importantes como la ortografía.

Respecto de las debilidades para la producción de textos, los estudiantes perciben como dificultad aspectos de la dimensión normativa como el desconocimiento en el uso de los signos de puntuación y acentos:

- Informante 10, Psicología: “La ortografía y no saber con mucha claridad dónde deben ir los puntos y comas”, así como dificultades con las reglas ortográficas”.
- Informante 11, Educación Parvularia: “Que a veces en una que otra palabra me confundo si es que va con s, c o z”.
- Informante 14, Educación Parvularia: “Mis debilidades son sin duda las faltas ortográficas, a estas alturas aún se me dificulta el uso correcto de la ortografía y gramática”.

Son escasos los estudiantes que refieren como debilidad problemáticas que guardan relación con la forma en que comienzan sus escritos. Siguiendo con las ideas de Castelló (2007), los estudiantes que expresan esta debilidad puede que no estén realizando una planificación adecuada para los textos expositivos o argumentativos complejos que puedan suponer un reto discursivo para ellos mismos.

- Informante 2, Derecho: “Me cuesta comenzar a escribir”.

Respecto de los fundamentos del grado de preparación para redactar un texto en la universidad, en general, las percepciones declaradas por los informantes dan cuenta de un escaso conocimiento y dominio del proceso de producción escrita (planificación, textualización, revisión, consideración del lector, retroalimentación por parte del docente, entre otros), pues no se refieren a estos aspectos como razones del porqué se sienten preparados, ni como aspectos por consolidar si no se sienten preparados para la producción escrita. Anteriormente, en los resultados de las preguntas cerradas quedó en evidencia que las etapas de planificación, textualización y revisión de la escritura son instancias que los docentes durante la pandemia no han propiciado, tanto Castelló (2007) como otros autores coinciden que la aplicación de estrategias propias para autorregular el proceso de escritura es relevante para llevar a cabo con confianza la tarea de escritura.

Los alumnos que se perciben preparados indicaron, principalmente, tres tipos de razones: primero, por haber mantenido alguna preparación en algún taller o curso:

- Informante 35, carrera Psicología: “Me siento preparada ya que tuve una predominancia en talleres comunicativos y diferenciados de lenguaje y escritura especializada que me ayudaron a prepararme a la hora de realizar informes o ensayos”.

Segundo, por su propia capacidad de buscar la información disponible en línea u otro medio:

- Informante 3, carrera Derecho: “[...] si tuviera alguna duda, podría buscarla para hacer un ensayo que se ajuste al nivel que piden”.

Tercero, por su propia capacidad de acuerdo a su experiencia acumulada:

- Informante 48, carrera de Educación Parvularia: “Tengo experiencia escribiendo este tipo de textos por lo que me resulta fácil y entretenido”.

En las respuestas de los estudiantes solo se hace referencia a la experiencia en talleres o acumulada en el tiempo o su capacidad para buscar información como razones de por qué se perciben bien preparados para enfrentar la tarea de escribir. Pero ninguno de ellos nombra aspectos, estrategias o destrezas relacionadas con alguna de las cuatro competencias de escribir, como las que señala Castelló (2009) y que serían esenciales para un escritor en la universidad: el haber desarrollado la capacidad de seleccionar, organizar, integrar y transformar la información de diversas fuentes; la facultad de reconocer la escritura como un problema retórico y autorregular el propio proceso que implica esta actividad; ser consciente de la dimensión social y dialógica de la tarea de escribir; la capacidad de reconocer el destinatario especializado al que se escribe (la comunidad científica) y redactar desde las convenciones de la misma disciplina.

En cambio, los estudiantes que perciben no sentirse preparados para escribir un texto advierten como debilidad la utilización de elementos que deben ser trabajados durante toda su etapa escolar, como lo son el uso correcto de las reglas ortográficas propias del español. Además, es posible mencionar que no existe un trabajo de la escritura como proceso si consideramos que el estudiantado no utiliza la fase de planificación para comenzar su tarea escritural (Rodríguez y García, 2015). Se indican tres tipos de motivos: en primer lugar, por un sentimiento de inseguridad:

- Informante 10, carrera de Derecho: “No me siento del todo preparada, ya que de por si [sic] en el colegio me sentí media insegura al escribir, entonces ahora siento una mayor presión y mayor dificultad dado que la exigencia es mayor”.

En segundo lugar, la percepción de necesidad de conocimiento:

- Informante 50, carrera Ed. Parvularia: “Porque necesito más conocimiento”.

En tercer lugar, indican la falta de experiencia en la producción escrita en la etapa escolar:

- Informante 26, carrera Psicología: “Porque durante mi enseñanza académica no me hacían escribir textos, entonces no sabría cómo redactar uno correctamente”.

Esta situación puede estar relacionada con la baja competencia escritural y con las escasas experiencias de escritura que conlleva que los estudiantes al egresar de enseñanza media no logren ser escritores que lleven a cabo un proceso metacognitivo que les permita transformar el conocimiento, son solo reproductores de este mismo que no logran adecuar el contenido a un objetivo y redactan sin considerar su receptor que en la universidad será un experto en el área disciplinar (Errázuriz *et al.*, 2015, Carlino, 2004; Rodríguez y García, 2015).

En resumen, las tres categorías emergentes (preguntas abiertas del cuestionario) de este estudio demuestran estar muy relacionadas entre sí, permitiendo observar cómo perciben la práctica de la escritura que han tenido.

El cuestionario aplicado en este estudio para conocer las percepciones sobre la escritura de los estudiantes es un insumo relevante para ampliar la mirada sobre cómo mejorar su desempeño. Conocer sus experiencias previas en este ámbito, la configuración que le otorgan, cómo fue trabajada en la escuela, entre otros, aporta en la medida que como docentes y actores formadores podemos generar acciones para producir un cambio conceptual (Errazuriz, 2017).

En relación con el desempeño en escritura de los estudiantes a través del diagnóstico aplicado, los resultados indican un nivel descendido, como se muestra en la siguiente Tabla 5.

Tabla 5. Número de estudiantes evaluados

Total corpus	Asisten: 83 (100%) Puntaje promedio: 5,6 puntos (37,3% de logro)	Muestra seleccionada: 58 (69,8%) Desviación estándar: 2,28
Carreras		
Derecho	Asisten: 26 (100%) Puntaje promedio: 6,6 puntos (44%)	Muestra seleccionada: 22 Desviación estándar: 1,59

Psicología	Asisten: 29 Puntaje promedio: 7,6 puntos (50,6% de logro)	Muestra seleccionada: 21 Desviación estándar: 1,49
Educación Parvularia	Asisten: 24 Puntaje promedio: 5,5 puntos (36,6%)	Muestra seleccionada: 15 Desviación estándar: 1,06

Fuente: Elaboración propia.

De los 83 textos escritos por los estudiantes, se consideraron solo 58 producciones textuales pues un criterio de exclusión fue el haber cursado escolaridad en el año 2020 y 2021. De este corpus, que corresponde al 69,8%, se obtuvo un puntaje promedio alcanzado en la prueba diagnóstica de 5,6 de un total de 20 puntos, lo que equivale a un 37,3% de logro y una desviación estándar de 2,28.

En particular, la carrera de Derecho tuvo un porcentaje de logro de 44% que corresponde a 6,6 puntos, mientras que la desviación estándar es de 1,59. En cuanto a la carrera de Psicología es posible señalar que obtuvieron un porcentaje de logro 50,6% que corresponde a 7,6 puntos y una desviación estándar de 1,49. En Educación Parvularia, poseen un 36,6% de logro con 5,5 puntos y una desviación estándar de 1,06 (Tabla 5). La mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de logro básico o inicial y algunos de ellos en un nivel intermedio como se ilustra en la Tabla 6.

Tabla 6. Comportamiento global y perfil de escritor asociado

Puntaje por nivel	%	Nivel de logro asociado a tipo de escritor	Derecho	Psicología	EPA	Total estudiantes
11,9- 15	80%-100%	Escritor destacado (Logrado)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
7,9 -11, 8	53% - 79%	Escritor básico intermedio (Intermedio)	6 (27 %)	17 (80,9%)	1 (6,6%)	24 (41,3%)
4,0 - 7,8	27% - 52%	Escritor básico inicial (Inicial)	16 (72,7%)	4 (19%)	14 (93,3%)	34 (58,6)
0- 3,9	0- 26%	Escritor insatisfactorio (Deficiente)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los niveles de logro, se pueden caracterizar cuatro tipos: escritor destacado, básico intermedio, básico inicial e insatisfactorio (Tabla 3). Como escritores destacados (logrado) se identifican a los estudiantes que alcanzaron un puntaje de 11,9 a 15 puntos en la evaluación de su prueba diagnóstica, lo que equivale a un 80% - 100% de logro. En la presente investigación, 0 estudiantes alcanzaron esta categoría (Tabla 6).

A su vez, los escritores básicos intermedios (intermedio) son los que obtuvieron de 7,9 a 11,8 puntos, lo que corresponde a un 53% a 79% de logro. En esta investigación, 24 estudiantes alcanzaron esta categoría, lo que corresponde a un 41,3% de la muestra.

Respecto a los escritores básicos iniciales (inicial), se puede mencionar que alcanzaron de 4,0 a 7,8 puntos, lo que corresponde a 27% - 52% de logro. Un 58,6% de los participantes pertenecen a esta categoría, lo que equivale a 34 estudiantes.

Finalmente, los escritores insatisfactorios (deficiente) son los que obtuvieron un puntaje de 0 a 3,9, así como un 0% a 26% de logro. En este estudio, ninguno de los participantes reunió estas características. En síntesis, el perfil de escritor asociado por carrera, se puede observar en la Tabla 6 y las carreras fluctúan mayoritariamente en el nivel de logro: escritor básico intermedio y escritor básico inicial. Ahora bien, respecto del desempeño que obtuvieron los estudiantes en cada dimensión, los resultados son los que se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Resultados de la evaluación diagnóstica en cada una de las dimensiones

	Género discursivo	Coherencia	Cohesión	Normativa	Adecuación
Derecho	1,8 puntos	1,4 puntos	1,3 puntos	1,0 puntos	1,2 puntos
Psicología	0,8 puntos	1,4 puntos	1,4 puntos	1,9 puntos	2,1 puntos
Ed. Parvularia	0,9 puntos	1,1 puntos	1,0 puntos	0,9 puntos	1,5 puntos
Promedio	1,2 puntos	1,3 puntos	1,2 puntos	1,3 puntos	1,6 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los estudiantes aún no se han afianzado en los aspectos básicos para desempeñarse en contextos académicos y altamente especializados de la producción escrita, como es el caso de la Universidad. Como se puede observar, la categoría Adecuación es la que presenta el puntaje promedio más alto (1,6 de 4 puntos), mientras que Coherencia y Normativa se encuentran con 1,3 puntos. Las categorías de Género Discursivo y Cohesión se presentan con el puntaje más descendido con 1,2 puntos.

Específicamente en cuanto a la categoría Género Discursivo, el resultado promedio fue de 1,2 de un máximo esperado de 4 puntos, este ítem está relacionado con la capacidad del escritor de estructurar un texto de acuerdo a los elementos propios de la argumentación, tesis, argumentos, contraargumentos. Se puede evidenciar en la Tabla 7 que este es el resultado más bajo junto con Cohesión, lo que podría estar relacionado con la baja cantidad de textos que los estudiantes declararon escribir durante 2020 y 2021, considerando que el 39,6% señala haber escrito entre 0 a 2 textos y 31% entre 3 a 5 escritos. De acuerdo a la propuesta ministerial chilena de priorización curricular, la producción escrita sí se encontraba contemplada en la asignatura de Lengua y Literatura, específicamente el trabajo de tipos de géneros y las etapas escriturales, por lo que este dato refleja que no siempre existe conexión entre el currículum y la realidad escolar. Es decir, los estudiantes no han contado con amplias experiencias de escritura recientes y solo el 34,4% señala haber redactado textos argumentativos durante ese período de tiempo, por tanto, se entiende la dificultad que tuvieron para darle una superestructura clara a sus textos.

Siguiendo esta línea en cuanto a las dimensiones escriturales es que en la Tabla 8 se presentan ejemplos del corpus en que se deja en manifiesto las dificultades que presentan los escritores analizados.

Tabla 8. Puntaje alcanzado en cada una de las dimensiones evaluadas en la prueba de diagnóstico

Dimensión	Puntaje Total obtenido	Ejemplo	Explicación
Género discursivo	1,2	“Pero si vemos más allá en el caso personal de esta chica, también puedo ver un caso de silencio, ya que por miedo no acudió a sus padres en instante y la hizo cometer un accidente muy penado. Pero si hablamos en su caso de recuperación y por su bien, no debería de volver al establecimiento y preocuparse de su bien estar, buscar ayuda psicológica, profesional que la ayude u oriente con lo ocurrido y vivido ya que no es fácil tener que vivir estos acosos innecesario por personas que tampoco saben como actuar con sus actitudes ya que cada problema tiene su inicio y sí, es injusto que probablemente no hayan tomado medidas drásticas en todo lo ocurrido y poder frenar todo eso tanto el acoso hacia la estudiante yanto el intento de suicidio”. (Informante 45, Ed. Parvularia).	Si bien se advierte una construcción argumental y una tesis, estos elementos no se construyen de forma clara. La argumentación introducida se incorpora de forma desordenada a través de conectores adversativos que se repiten en el párrafo. No se reconoce un dominio del género ensayo pues al considerar el escrito completo, el texto carece de una estructura retórica prototípica para la presentación del tema, la tesis, los argumentos y luego una conclusión que reformula la tesis con el propósito de reforzarla.

Coherencia	1,3	“Basado en mi opinión puedo decir que estoy totalmente en desacuerdo con las actitudes que tuvieron los habitantes chilenos con los extranjeros ilegales”. (Informante 16, Psicología).	El fragmento corresponde al primer párrafo del texto, por lo que no se advierte la presentación del tema. Si bien da cuenta de la tesis, esta comienza con un verbo en primera persona singular, por lo que no existe una impersonalización del texto. En definitiva, el discurso solo presenta una opinión, pero sin fundamentos sólidos, elemento propio del texto argumentativo.
Cohesión	1,2	“Con relación a el hostigamiento que sucede de una manera constante en los establecimientos educativos a lo largo del país, es posible poder decir que es una problemática social muy preocupante” (Informante 7, Psicología).	Es posible observar dos errores en términos de construcción sintáctica y uso de nexos oracionales: primero, la locución “en relación con” se utiliza “con relación a el (...)”, por lo que en este caso se elide la preposición para dar paso a la utilización de otra preposición y un artículo definido que actúa como determinante de hostigamiento, a saber, “a + el”. Segundo, error en la construcción de la preposición “al” pues se utiliza “a + el”, es decir, no se aplica la contracción de forma correcta. Ambos errores demuestran una redacción poco cuidada que dificulta la lectura y presentación de los apartados textuales propios de las construcciones argumentativas.
Normativa	1,3	En los casos de incumplimiento de la ley son muchos ya va por los casos delictuales y de desorden público por parte de los inmigrantes como también los ataques producidos por los manifestantes que también atacaban a las familias con niños fue el ataque xenófobo más grande a la cual los ataques deberían ser para un castigo ya que el foco era manifestarse no atacar con esto los políticos deben estar a favor de los manifestantes x los inmigrantes que quieren surgir en nuestro país ya que por algo inmigraron de su país natal (Informante 21, Psicología).	En el fragmento se presentan errores en el uso de elementos ortográficos y gramaticales: ausencia de comas para incrustar información y para clarificar elementos que se enumeran; construcción de oraciones inadecuada donde no se respeta el posicionamiento canónico de sujeto y predicado, junto con sus complementos; uso de una x para representar la preposición “por”; redundancia en el uso de sustantivos comunes y adjetivos que califican situaciones de interés para el escritor.
Adecuación	1,6	“En muchas ocasiones se minimizan o se hacen oídos sordos frente a este tipo de situaciones hasta que esto se sale de control y ocurre una desgracia como la masacre de la Escuela Secundaria de Columbine” (Informante 5, Ed. Derecho).	En el ejemplo se observa el uso de expresiones propias de un registro informal: “oídos sordos”, “se sale de control”. Estas preferencias léxicas no se adecúan a la situación formal de una evaluación de escritura académica, ni de un texto argumentativo.

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos expuestos en la Tabla 8 evidencian las falencias o problemas más frecuentes en los textos del corpus, a saber: escaso dominio del género ensayo, la exposición de la tesis de manera poco evidente o sin fuerza, sin la presentación de formas de validación. En la dimensión de la Coherencia Textual los errores tienen que ver con la ausencia de estrategias de presentación del tema y mantenimiento del tópico. A su vez, existe un conocimiento bajo en elementos utilizados en la lengua escrita para construcción oracional y de conectores (Cohesión), así como poco despliegue de recursos de la ortografía puntual, acentual y literal (Normativa) e incipiente uso de un registro formal (Adecuación). Los resultados presentados indican que la formación escolar en escritura no es suficiente, o no cubre lo referido a la escritura de tipo argumentativa y los elementos que se deben utilizar en su confección.

De acuerdo con las dimensiones evaluadas por la prueba diagnóstica, es posible constatar que las cinco dimensiones evaluadas presentan resultados bajos (Tablas 7 y 8). Las dimensiones Género Discursivo y Cohesión fueron las más descendidas y se corresponde con las que requieren un desarrollo de habilidades cognitivas superiores, por ende, son más difíciles de consolidar (Flotts et al, 2016; Errázuriz, 2017). La dimensión Género Discursivo, ensayo, es considerada en los programas de estudio como parte de la enseñanza en el proceso de escritura (MINEDUC, 2023b), por lo que su bajo resultado puede responder a causas como problemas asociados a un nivel de comprensión lectora, mínima experiencia en la resolución de consignas escritas en este nivel y poco desarrollo en instancias donde se despliegan procesos de autorregulación al momento de escribir, por ejemplo, la carencia en la realización del ejercicio mental de retomar la tarea de escritura y chequear el tipo de texto que se ha solicitado (Flotts et al., 2016).

En cuanto a la dimensión Cohesión coincidimos con las razones expuestas por Flotts et al. (2016) donde se indica que el estudiantado no tiene consolidado la conciencia sobre fenómenos morfosintácticos como la mantención de referentes, el uso de conectores y marcadores discursivos (nexos) que ayudan el sentido local de las ideas expuestas o la completitud del texto. Entonces, al no dominar la utilización de estos mecanismos, el proceso de cohesión resultante no es satisfactorio. En otras palabras, no existe un acabado conocimiento de la lengua.

Otro aspecto a destacar tiene relación con la confiabilidad en la medición de las habilidades escriturales, se concuerda con Bitran et al. (2009) sobre la sensibilidad que puede haber cuando es el lenguaje el que se somete a interpretación. Para superar esta barrera, el estudio planeó instancias de discusión, donde se clarificaron aspectos del uso de la rúbrica analítica; se realizaron correcciones grupales; se establecieron momentos de calibración para esclarecer las diferencias de criterio entre revisores o expresar inexactitudes en la aplicación de los criterios de corrección; determinación de ejemplos típicos; entre otras variables del proceso. Cabe destacar que lo anterior se realizó en iguales condiciones y se tuvo una carga de trabajo que minimizó el sesgo derivado de la 'fatiga' (Bitran, et al. 2009).

Con los resultados obtenidos de ambos instrumentos se puede indicar que las falencias para comunicarse por escrito de los estudiantes de las tres carreras en estudio pueden ser desarrolladas en un curso de alfabetización inicial con instancias de escritura fundadas en la práctica deliberada y el *feedback* oportuno (Navarro, 2018; Sologuren et al., 2019). Luego, durante el trayecto formativo se instauran en asignaturas marcadas como se propone en los movimientos de escritura actuales (Didactext, 2015). Al respecto, como postula Bitran et al. (2009) es de responsabilidad de las ES proporcionar a los estudiantes oportunidades para superar las falencias de comunicación escrita que traen de la educación secundaria. Así como brindar nuevas enseñanzas relativas a las literacidades académicas y profesionales.

Conclusiones

En este artículo se propuso responder la siguiente interrogante: ¿cómo establecer una caracterización de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública chilena mediante la identificación de sus habilidades escritas de entrada y la percepción que tienen sobre este proceso en el marco de un curso de Alfabetización académica inicial? Para entregar una respuesta a esta interrogante, se propuso como objetivo establecer una caracterización de los estudiantes de primer año de tres carreras de una universidad pública chilena mediante la identificación de sus habilidades escritas de entrada y la percepción que tienen sobre este proceso en el marco de un curso de AA inicial.

El análisis de las percepciones sobre sus experiencias de escritura en el ciclo formativo escolar y la evaluación de sus habilidades escriturales a través de una prueba formal, permiten a las investigadoras la obtención de un panorama concreto de sus nociones y desempeño en escritura, lo que posibilita la configuración de una propuesta de un curso basal de comunicación académica y disciplinar ajustado a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a las habilidades y conocimientos escriturales declarados en las percepciones existen discrepancias respecto a la preparación que declaran los encuestados, considerando que algunos se sienten preparados para escribir un texto en la universidad y otros no. Las razones que entregan en esta temática revelan el desconocimiento y poco dominio del proceso de producción escrita, además, se debe tener en cuenta que son estudiantes con una baja experiencia escrita práctica en sus últimos años de escolarización (periodo 2020-2021). Entre las fortalezas que señalan existe una relación de la escritura con aspectos como la redacción, normativa, formalidad y creatividad; y las debilidades se centran en aspectos de normativa como ortografía. Lo anterior revela que los estudiantes relacionan la escritura con elementos superficiales, sin prestar mayor atención a los componentes claves de este proceso, lo que concuerda con lo postulado por Carlino (2004); Rodríguez y García (2015); Sologuren, et al. (2019) y Giraldo (2021). Estos tópicos se relacionan directamente con lo declarado por los encuestados respecto del acompañamiento que recibieron de sus docentes, pues se centra en la explicación de la tarea escritural que debían efectuar y la presentación de los criterios que se evaluarían, elementos que no van en directa relación con el trabajo de escritura como proceso, ni tampoco presta atención a los elementos del género textual.

Los textos escritos analizados permiten determinar que los participantes se posicionan en el nivel de escritor básico intermedio (41,3%) y en el nivel básico inicial (56,8%). Es decir, se trata de estudiantes que pueden escribir textos argumentativos, pero con diversas falencias ligadas al género textual, formulación de sus argumentos y cohesión de sus escritos. Por otro lado, no es posible categorizar a ningún estudiante como un escritor destacado, es decir, que tenga un conocimiento cabal de las etapas escriturales así como de sus características.

Tomando en consideración lo antes señalado es posible caracterizar a los estudiantes de Derecho, Psicología y Educación Parvularia como escritores que si bien logran comunicarse de forma escrita, específicamente mediante un texto argumentativo, no cuentan con las nociones básicas del proceso que debe seguir la confección de un texto, a saber: planificación, textualización y revisión. Se trata de un grupo de escritores que, en algunas ocasiones, no logran percibir sus deficiencias escriturales pues se consideran preparados y competentes en la materia, pero esta visión sólo toma en cuenta elementos superficiales de la producción textual como lo ortográfico y normativo, por ejemplo.

Con la información recabada es posible mencionar que la configuración de un curso basal de escritura debe prestar atención al contexto de la tarea, la escritura de diversas tipologías textuales y complejidad, así como a la instrucción modelada y paulatina de los elementos que guían la escritura (Didactext, 2003). En definitiva, se deben considerar los siguientes elementos: reflexión y búsqueda de información orientada a la tarea encomendada así como a la activación de conocimientos previos; organización de las ideas obtenidas en el paso anterior, mediante la confección de un esquema y el establecimiento de estrategias personales del escritor; escritura de borradores del texto; y finalmente, la revisión del texto prestando atención al tema, intención y público objetivo del escrito.

A su vez, resulta relevante incorporar estrategias didácticas en la formación de los estudiantes en torno a la escritura académica, por lo que la propuesta de curso debe integrar: en primer lugar, aprender a escribir (Bereiter y Scardamalia, 2013; Flower, 1979; Marincovich, 2002), enfoque procesual para el aprendizaje de la escritura y la lectura, donde se desarrollan las nociones de la representación de la tarea (propósitos, lector, género, entre otros) y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para acercarse a los procesos de comunicación académica. En segundo lugar, escribir para aprender (Carlino, 2005a, 2005b; Castelló, 2007a; Klein y Boscolo, 2016), es decir, el valor epistémico de la escritura y que promueve el conocimiento de los géneros que se leen y se escriben en la comunidad disciplinar, así como el abordaje de las temáticas del área en la cual se encuentran inmersos y la apropiación de una voz académica y disciplinar. En tercer lugar, escribir en las disciplinas (Bazerman, 1988), que supone una concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas que presentan convenciones retóricas singulares de cada comunidad. Por lo que se debe propiciar instancias de análisis de los diferentes géneros discursivos, del registro técnico que se utilizan para la co-construcción del conocimiento disciplinar y los modos discursivos (exposición, argumentación, entre otros) para transmitir y difundir el conocimiento (Aguirre, 2023; Natale, 2013b; Núñez y Moreno, 2017).

Se concluye que este tipo de investigaciones son útiles para avanzar hacia un diseño de materiales que propicien el desarrollo de la escritura académica para un curso basal de AA (Gevehr et al., 2019). Y se proyecta la aplicación de un cuestionario y prueba de producción escritural para la finalización del curso de modo que se pueda evaluar el impacto de los recursos de aprendizaje diseñados.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, M. (2023). Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 72-83. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.483>
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping written knowledge*. University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Writing across the curriculum. Reference guides to rhetoric and composition*. West Lafayette, EEUU: Parlor Press/WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, Charles (2012). Escritura con conceptos: comunales, internalizados y externalizados. *Mente, Cultura y Actividad*, 19 (3): 259-272.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2013). *The psychology of written composition*. LEA.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Flotts, P., Padilla, O., & Moreno, R. (2009). Mejoría en las habilidades de comunicación escrita de estudiantes de medicina: Impacto de un taller de escritura. *Revista médica de Chile*, 137(5), 617-624. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000500004>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisa... pero con sentido* (pp. 13-32). Sevilla: MCEP.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. ISSN 1316-4910
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, 8 (26), 321-327. ISSN: 1316-4910
- Carlino, P. (2005a). *Escribir y leer en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. ISSN: 0716-0488
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(57), 355-38. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M., y López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura*. Graó.
- Castelló, M. (2007a). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 47-81). Graó.
- Castelló, M. (2007b). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 137-159). Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.J. Pozo y M., Pérez Echeverría (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.

- Castelló, M., Mateos, M., Castells Gómez, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 27, p. 569-590.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castro, M., y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57).
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678009>
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.
- Cremer, Phyllis y Lea, Mary (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2014). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Cuevas-Solar, D. D., y Arancibia, B. M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación universitaria*, 13(4), 31-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, XIV, 165-189.
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?. *Sígnos y pensamiento*, 36(71), 36-52. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.tiea>
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.
- Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., Díaz, M. P., y Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4477>
- Flower, L. (1979). *Writer- Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. *College English*, 41 (1): 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Galicia Alarcón, L., Balderrama Trápaga, J., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- Giraldo Gaviria, D. (2021). Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes. *Sophia*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1103>
- Gevehr, D. L., Fetter, S. A., & Karpinski, R. L. (2019). Produção do conhecimento na universidade: reflexões e incumbências em torno do trabalho de conclusão de curso. *Educ. Form.*, 4(10), 131-147. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.851>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *CIAIQ2016*, 1.
- Herrera, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C. y Leiva. (2020). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial de profesorado chileno. *Sophia Austral*, 27, 1|24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127002>
- Klein, P. D., y Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- MINEDUC. (21 de febrero de 2023a). *Priorización Curricular*. Ayuda Mineduc atención ciudadana. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/priorizacion-curricular>
- MINEDUC. (2023b). Actualización de la priorización curricular. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/332017:Actualizacion-de-la-Priorizacion-Curricular-Lenguaje>
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, pp. 8–14. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/53097>
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas, en Navarro, F. y Aparicio, G. (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, Universidad Nacional de Quilmes.
- 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), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Natale, L. (2013a). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 685-707. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300002&lng=es&tlng=es.
- Natale, L. (2013b). *El semillero de la escritura. Las tareas de escritura a lo largo de tres carreras de la UNGS*. [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14 El semillero de la escritura_web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf)
- Núñez, J. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona próxima*, (6), 44-60. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10212>
- Padilla, J. y , C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista signos*, 52(100), 330-356. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Padilla, C. (2020). Argumentación científico-académica en carreras de posgrado: Desafíos y tensiones en la construcción de identidades expertas. *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar*.

- Rodríguez, B., y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). 4 Knowledge telling and knowledge transforming. *Advances in Applied Psycholinguistics: Volume 2, Reading, Writing, and Language Learning*, 2, 142.
- Rose, D., Chivizhe, L. L., McKnight, A., & Smith, A. (2003). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-50.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Sologuren, E., Bonifaz, C., & Núñez, C. G. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 131-154. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53748>
- Tarullo, R., y Martino, B. (2019). Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy. *Propuesta educativa*, (51), 108-118. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100010&lng=es&tlng=.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (coord). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 17-46). Graó.
- Vieiro, P., Peralbo, M., & García, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Visor.
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- White, M. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.07.00