

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 159

22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

Experiencias con la Escritura Académica: Un Estudio
Longitudinal con Estudiantes Diversos¹

Natalia Ávila Reyes

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Javiera Figueroa

Universidad Alberto Hurtado
Chile

Lina Calle-Arango

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile



Solange Morales

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Citación: Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091> Este artículo es parte del número especial *Experiencia del Estudiante en la Educación Superior Latinoamericana*, editado por Sergio Celis y María Santelices.

¹ Investigación financiada por el proyecto Fondecyt 11170723.

Resumen: La investigación sobre escritura en educación superior se ha centrado en características de los textos producidos por los estudiantes, pero no en sus experiencias como sujetos que se enfrentan a la escritura en sus carreras y la adquieren gradualmente. Este artículo busca identificar los factores que influyen y modelan el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos en los primeros años de su pregrado y los cambios experimentados. Durante tres años se siguieron las trayectorias de 21 estudiantes admitidos por vías regulares e inclusivas a una universidad chilena selectiva y tradicional. Se realizaron 119 entrevistas analizadas cualitativamente para identificar tópicos y compararlos entre participantes, y longitudinalmente. Los resultados muestran que la falta de preparación y de orientación sobre escritura constituyen obstáculos para la formación escrita de los participantes, mientras que la presencia y acompañamiento de otros resulta claves en sus procesos formativos. Además, los cursos que ofrece la universidad son apoyos para el aprendizaje de la escritura, pero hay escasa transferencia de sus conocimientos hacia los cursos disciplinares.

Palabras clave: literacidad; transferencia de conocimientos; estudio longitudinal; inclusión

Experiences with academic writing: A longitudinal study with diverse students

Abstract: Writing research in higher education has focused on student's texts features, but less so on their experiences as subjects who encounter and gradually acquire disciplinary writing. This article seeks to identify factors that shape the development of students' academic writing during the first undergraduate years and the changes they experience. For three years, 21 students admitted through regular and inclusive admissions to a selective Chilean university were followed. A total of 119 interviews were conducted and qualitatively analyzed to identify themes and compare them between participants, as well as longitudinally. Results show that not enough preparation and orientation about writing hinder participants' writing development, whereas other people's guidance play a key role in their learning processes. Furthermore, university writing courses help in learning to write, but there is limited transfer to disciplinary courses.

Key words: literacy; transfer; longitudinal study; inclusion

Experiências com escrita acadêmica: Um estudo longitudinal com estudantes diversos

Resumo: A pesquisa da escrita no ensino superior tem se concentrado nas características dos textos dos estudantes, mas menos em suas experiências como sujeitos que encontram e gradualmente adquirem uma escrita disciplinar. Este artigo procura identificar fatores que moldam o desenvolvimento da redação acadêmica dos estudantes durante os primeiros anos da graduação e as mudanças que eles experimentam. Durante três anos, 21 estudantes admitidos através de admissões regulares e inclusivas em uma universidade chilena seletiva foram acompanhados. 119 entrevistas foram conduzidas e analisadas qualitativamente para identificar temas e compará-los entre os participantes, assim como longitudinalmente. Os resultados mostram que a preparação e a orientação sobre a escrita não são suficientes para impedir o desenvolvimento da escrita dos participantes, enquanto a orientação de outras pessoas tem um papel fundamental em seus processos de aprendizagem. Além disso, os cursos universitários de redação ajudam no aprendizado da escrita, mas há uma transferência limitada para cursos disciplinares.

Palavras-chave: letramento; transferência; estudo longitudinal; inclusão

Experiencias con la Escritura Académica: Un Estudio Longitudinal con Estudiantes Diversos

Aunque la escritura cumple importantes funciones para comunicarse en las disciplinas, consolidar y demostrar la adquisición del conocimiento en la educación superior (Adler Kassner & Wardle, 2015), no suele abordarse explícitamente ni forma parte del currículum universitario (Navarro et al., 2020). Esta situación plantea desafíos para los estudiantes, especialmente en el contexto latinoamericano de diversificación de la matrícula universitaria (Schwartzman, 2020).

Este artículo forma parte de un proyecto de largo aliento que indagó en el desarrollo de escritores y escritoras universitarios diversos, para comprender y teorizar sobre las formas en que aprenden la escritura académica. La metodología prioriza las experiencias de los estudiantes para comprender su desarrollo escrito, como una estrategia para soslayar la perspectiva de déficit en la investigación sobre escritura. En efecto, la ampliación de la matrícula y su creciente diversidad suelen habilitar perspectivas del déficit de habilidades (O'Shea et al., 2016; Smit, 2012).

La investigación reciente centrada en las perspectivas de estudiantes de pregrado sobre escritura destaca cómo los estudiantes aprenden nuevos géneros discursivos (Elliot et al., 2018; Nallaya, 2018), cómo se vinculan con los trabajos escritos (Eodice et al., 2019), o sus representaciones sociales sobre la escritura (Naroa & Álvarez, 2019; Navarro, Uribe et al., 2020), pero aún es escasa una mirada al desarrollo de los escritores en el nivel superior. En este sentido, son infrecuentes los estudios longitudinales que indaguen en las experiencias de los estudiantes en sus primeros años universitarios, particularmente en Iberoamérica. Recientemente, Christie et al. (2016) indagaron longitudinalmente a 20 estudiantes de admisión inclusiva en Escocia, dando cuenta de sus procesos de cambio identitario y la adquisición de estrategias prácticas de estudio y de conocimientos sobre escritura académica.

Por su parte, las investigaciones sobre teorías implícitas muestran que los estudiantes consideran que el desarrollo de la escritura está relacionado con la práctica, pero insisten en la importancia de que su instrucción sea explícita dentro de las carreras (Navarro & Mora-Aguirre, 2019; Navarro, Uribe et al., 2020). Además, los estudiantes consideran insuficientes los apoyos que reciben (Eodice et al., 2019; Naroa & Álvarez, 2019), y se sienten inseguros en lectura y escritura (Elliot et al., 2018). Asimismo, Bañales et al. (2015) identificaron que los estudiantes valoran cuando los profesores son transparentes y específicos sobre sus expectativas en las tareas escritas y pautas de evaluación.

Sobre las figuras relevantes en los procesos de escritura, algunas investigaciones han destacado la importancia del círculo personal y familiar. Los estudios sugieren que pares y ayudantes facilitan la transición en el primer año de universidad (Alder, 2016), mientras que estudiantes de primera generación, con el tiempo, se erigen como promotores de literacidad en sus comunidades (Trigos-Carrillo, 2020).

Este trabajo busca extender estos aportes con una mirada integradora del desarrollo universitario con el objetivo de describir las experiencias con la escritura en la universidad longitudinalmente, identificando factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos. Aunque algunos estudios se enfocan en estudiantes de primera generación o programas inclusivos, esta investigación aborda la creciente diversidad del cuerpo estudiantil integrando estudiantes tradicionales y de nuevas generaciones universitarias.

Desarrollo, Metacognición y Transferencia: Hacia un Marco Complejo de la Escritura en Educación Superior

Rogers (2010) documenta más de una decena de estudios longitudinales estadounidenses de escritura universitaria desde los años 60. Los hallazgos centrales permiten establecer el carácter fuertemente contextual del desarrollo escrito, situado en prácticas y comunidades concretas. La siguiente sección articula y expande aportes de estudios longitudinales pioneros que sirven de antecedente a este trabajo y delinea algunos principios teóricos sobre transferencia de aprendizajes, y promotores de la literacidad.

Definiciones y Factores del Desarrollo Escrito Universitario

Tanto los hallazgos del estudio de Carroll (2003), con 20 estudiantes durante cuatro años, como del de Sternglass (1997), con 53 alumnos en seis años, coinciden en que el desarrollo de la escritura no se da de forma limpia o lineal y que es consecuencia de la interacción de múltiples factores contextuales. Por ello, es imposible describir etapas o estándares de desarrollo; estos siempre son cambiantes y culturalmente definidos (Rogers, 2010).

La definición de desarrollo de Carroll (2003) contradice la expectativa de que los estudiantes deberían saber cómo escribir al entrar en la universidad, y que por lo tanto, la enseñanza de la escritura sería un apoyo excesivo o consecuencia de una preparación inadecuada. Esta idea, que prevalece en docentes universitarios y el público general, responde a un concepto monolítico sobre la escritura, como habilidad básica y estable; pero también, como apunta Carroll, a que frecuentemente se subestiman las exigencias de la escritura universitaria: altos niveles de literacidad crítica, habilidades de investigación, lectura de textos complejos y estrategias para sintetizar, analizar y responder a información nueva en un tiempo muy limitado.

Carroll utiliza la definición de desarrollo cultural de Bronfenbrenner para operacionalizar sus hallazgos, pues explica el poder de los nuevos contextos para promover cambios en las personas. Los estudiantes sortean estas tareas de alta demanda de un curso a otro, lo que moviliza el aprendizaje, aun cuando el resultado no pueda observarse como una mejora cronológica en los escritos. Así, el desarrollo no consiste simplemente en perfeccionar una habilidad. En efecto, los participantes de Carroll no necesariamente aprendían a “escribir mejor”, sino que desarrollaban concepciones más robustas y complejas de la escritura. Carroll ejemplifica esto con palabras de los estudiantes como “aprender a interpretar lo que el profesor quiere” (p.23), es decir, acomodarse a las expectativas no siempre bien articuladas de los diferentes profesores, imitar el discurso disciplinar, especializar su lenguaje. Este crecimiento solo es posible por las transiciones entre contextos y, al enfrentarse a nuevas tareas de mayor dificultad, los estudiantes pueden perfectamente “retroceder” en su desempeño.

Por su parte, el concepto de desarrollo de Sternglass (1997) supone que para avanzar en escritura es necesario que procesos antiguos y menos maduros (como los escolares) se hagan conscientes, tomar distancia de ellos y probar otros nuevos. Así, un factor clave para describir el desarrollo letrado será la metacognición. Con todo, una mayor metacognición no se transforma necesariamente en una mejor prosa. Los resultados de Sternglass también muestran que los estudiantes necesitan “retroceder” en sus estrategias cuando se enfrentan a nuevas prácticas.

Por otra parte, factores de raza, género, clase e ideología influyen en la experiencia escrita universitaria. Mientras los programas de admisión inclusiva frecuentemente conceptualizan la diversidad como brechas o desafíos, Sternglass (1997) señala que la inclusión de los conocimientos de base de los estudiantes no disminuye su capacidad analítica: al contrario, sus experiencias les

habilitan cuestionar el *statu quo* y forman parte de su construcción argumental. Asimismo, el análisis de los textos escritos revela una necesidad por plasmar su identidad personal.

Finalmente, destaca el estudio de caso de Beaufort (2007) en una universidad de investigación americana. Beaufort operacionaliza un modelo de expertise basado en cinco dominios de conocimiento: *procesos de escritura*, *contenido disciplinar*, aspectos *retóricos* (consideración de la audiencia, propósito y contexto) y *género*, con sus límites y convenciones. Estos factores forman parte del conocimiento acerca de *la comunidad discursiva* en que se cimienta la escritura experta. La autora también plantea que los estudiantes no necesariamente construyen puentes o traen desde su experiencia las estrategias adecuadas cuando se enfrentan a una tarea de escritura, a menos que se les enseñe cómo y por qué hacerlo. Esto explica parcialmente por qué la metacognición resulta necesaria pero no suficiente para el desarrollo escrito.

Transferencia en Escritura y su Enseñanza Institucionalizada

La transferencia de conocimientos en escritura, es decir, basarse, usar y reutilizar estrategias y recursos para nuevas tareas y contextos, no es automática. Esperar que los estudiantes traigan ese conocimiento y lo apliquen a la universidad sin mediación responde a un concepto de la escritura como habilidad genérica y desconoce su complejidad (Wardle, 2013). Dado el carácter situado de la escritura, los conocimientos escolares no siempre pueden aplicarse en los contextos universitarios directamente. Yancey y colegas (2014) muestran que, aunque los estudiantes desarrollan una comprensión de la escritura en géneros académicos en la universidad, necesitan de un lenguaje conceptual para describir esos géneros, sus conocimientos y estrategias. Dada la importancia de la metacognición en el desarrollo escrito, la falta de metalenguaje podría obstaculizar la adquisición y transferencia de conocimientos a través de contextos. Se requiere entonces “un arsenal conceptual” para reflexionar sobre la escritura y transferirla a través de contextos.

La efectividad de los cursos de escritura de primer año para proveer de herramientas duraderas también atañe a la transferencia (Wardle, 2013; Yancey et al., 2014). Los estudios longitudinales sugieren que los cursos de nivelación y los de primer año son demasiado breves, permiten observar un marco muy acotado de desarrollo en los estudiantes y circunscriben sus metas de aprendizaje a la estructura oracional o la corrección (Sternglass, 1997), más que a conocimientos transferibles de alto nivel. Beaufort (2007) concluye que estos cursos no debieran centrarse en la escritura de una disciplina dada, sino en herramientas conceptuales para analizar semejanzas y diferencias de la escritura en diferentes contextos.

Sponsors de Literacidad

Si se entiende el desarrollo escrito como la adquisición de expertise en dominios de conocimiento situados en comunidades (Beaufort, 2007), sus miembros son fundamentales en el desarrollo de la escritura universitaria. Así, las experiencias de escritura más significativas para los estudiantes ocurren en la interacción con otros: docentes, tutores de escritura, estudiantes o miembros de la comunidad (Eodice et al., 2019). Asimismo, los estudios longitudinales analizan respuestas docentes que facilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas (Sternglass, 1997) y describen cómo el diálogo entre el estudiante y miembros más proficientes de la comunidad ayuda a crear conciencia metacognitiva (Carroll, 2003), una suerte de transferencia desde la comunidad hacia el individuo.

La noción de *sponsors* o promotores de literacidad conceptualiza “cualquier agente, local o distante, concreto o abstracto, que habilita, apoya, enseña y modela, así como también recluta, regla, suprime o retiene la literacidad” (Brandt, 2004, p. 19). Varios autores han reutilizado y expandido esta noción para incluir a actores institucionales o agentes locales que promueven la escritura (Glodblatt, 2007).

Metodología

Este artículo busca describir el desarrollo de los estudiantes como escritores académicos desde el ingreso hasta mediados de sus carreras universitarias, con un diseño longitudinal cualitativo (Dörnyei, 2007). Durante tres años se siguió las trayectorias de 21 estudiantes admitidos por diversas vías a una universidad chilena compleja, selectiva, que recibe financiamiento estatal y que implementa diversas iniciativas de admisión inclusiva, que flexibilizan los criterios de selección para estudiantes de sectores socioeconómicamente vulnerables. Esta institución ofrece diversos cursos de escritura que incluyen tanto talleres específicos de nivelación de habilidades para estudiantes de admisión inclusiva, como cursos de primer año incluidos en el currículum disciplinar de algunas carreras.

Muestra y Recolección de Datos

Se construyó una muestra intencionada de 24 estudiantes: 12 de admisión ordinaria y 12 de las mismas carreras admitidos por vías inclusivas (14 de Ciencias Sociales y Humanidades y 10 de áreas STEM). Pese a la implementación de estrategias de retención, se perdieron 3 casos durante el estudio. Se reclutó a los participantes mediante invitaciones por correo electrónico, en las que se explicaban las características y objetivos del estudio, voluntariedad y anonimato.

La recolección incluyó seis encuentros entre 2018 y 2020 que iteraban diferentes instrumentos para lograr un compromiso sostenido con los participantes (Paltridge et al., 2016). Las entrevistas fueron piloteadas con una estudiante ajena a la muestra y los instrumentos fueron revisados por expertos en el área y ajustados según recomendaciones. Considerando los estudiantes que no abandonaron, se realizaron 119 entrevistas en total (ver anexo 1 para la distribución en la muestra), que fueron grabadas en audio, transcritas y anonimizadas con seudónimos. Los cinco primeros encuentros fueron presenciales. La quinta entrevista coincidió con la revuelta social chilena de fines de 2019, que llevó al cierre del campus y bajó la participación a solo 14 estudiantes, mientras que la última entrevista se realizó por teleconferencia, dada la pandemia por COVID-19, modalidad que permitió la recuperación de 21 participantes. Al iniciar la conversación, cada participante firmaba un consentimiento informado con los alcances del estudio, aprobado por el Comité de Ética competente.

El primer encuentro usó una pauta semiestructurada para recoger información sobre la historia de literacidad (Lillis, 2001), composición familiar, capital cultural, expectativas y experiencia de ingreso a la universidad. La segunda y cuarta entrevistas, también semiestructuradas, buscaban recuperar experiencias de escritura vividas durante el periodo transcurrido. Los tres encuentros restantes siguieron la técnica de conversación en torno a textos (Lillis, 2008), para lo que se solicitaba a los participantes enviar dos tareas de escritura generadas durante el semestre y se realizaba una conversación no estructurada. Las entrevistadoras leían los textos previamente y durante el encuentro abordaban asuntos como la experiencia de escritura de la tarea, uso de fuentes, marcas de identidad y voz (estas últimas, preocupaciones identificadas en las entrevistas previas), y cualquier aspecto que emergiera como significativo para los estudiantes. Estos encuentros incluyeron algunas preguntas semiestructuradas sobre el desarrollo y conceptos de la escritura disciplinar para permitir comparaciones longitudinales. Cada entrevista se identifica en la sección de resultados con la letra E y el número correspondiente.

El sexto encuentro incluyó un proceso de *member checking* (Atkins & Duckworth, 2019; Levitt, 2019), en que se leyó a los participantes su narrativa construida a partir de los datos del estudio para confirmar o discutir las interpretaciones. Este procedimiento contribuye a una representación justa de los sujetos, y los involucra en la construcción de conocimiento sobre sus experiencias. El diseño de este estudio buscó sensibilidad frente a la diversidad de experiencias y optó por una mirada émica tanto en la recolección de los datos como en la construcción de significados (Blommaert & Jie, 2010; Lillis, 2008), para evitar imprimir juicios sobre experiencias y textos.

Análisis de Datos

Este artículo reporta hallazgos derivados de los análisis de las entrevistas a partir de una codificación descriptiva (Saldaña, 2015), es decir, un índice temático que permitió identificar tópicos y compararlos. Para ello, se creó un primer esquema de codificación, a partir de la lectura de las primeras entrevistas y de un proyecto anterior (Ávila Reyes et al., 2020). El esquema fue refinado mediante sesiones grupales e individuales, que incluyeron calibraciones y ajuste de códigos. Se creó un Manual de Codificación con 18 categorías, definiciones operacionales y ejemplos, para asegurar la consistencia dado el alto volumen de datos y variedad de analistas. Cada categoría indexa el tema discutido, como ejemplifica la tabla 1 (ver esquema de códigos completo en anexo 2).

Al finalizar cada ronda de entrevistas, el equipo calibró y estabilizó los esquemas de codificación. Asimismo, se doble-codificó 20% del total de entrevistas con un índice kappa promedio de 0.65, acuerdo elevado dada la naturaleza interpretativa de las categorías. Durante los tres años del proyecto, un equipo estable de 5 investigadoras realizó la codificación con ayuda de software cualitativo.

La indexación de los datos facilitó el análisis temático (Nowell et al., 2017) e interpretativo que se presenta a continuación. Las sesiones de calibración y codificación funcionaron como mecanismos de análisis exploratorio a partir de los que se identificaron patrones recurrentes en las entrevistas una vez codificadas, los que se analizaron longitudinal y comparativamente. En este artículo, se reportan algunas comparaciones por tipo de ingreso. La recurrencia de los temas permite detectar y saturar patrones que luego se ejemplifican con instancias específicas en los resultados.

Adicionalmente, se utilizó análisis de contenido (Huckin, 2004) con software cualitativo para indagar frecuencias de conceptos. Para el análisis de frecuencia léxica se fijó un mínimo de 4 letras de extensión y se eliminaron palabras conectivas, verbos auxiliares y preposiciones en categorías de interés. También se realizaron conteos y comparaciones de menciones a determinados temas en el total de las entrevistas, que son analizados con una lógica cualitativo-interpretativa.

Tabla 1

Categorías Descriptivas Usadas en este Artículo

Categoría	Definición operacional	Subcategorías (si aplican)
Autopercepción	Afirmaciones y juicios sobre los talentos o habilidades personales, académicas, emocionales, entre otras. Incluye percepciones sobre la habilidad letrada expresada en términos generales.	- Positiva - Negativa
Clase social	Pertenencia, exclusión o dinámicas asociadas a las clases sociales.	
Problemas	Dificultades académicas, vocacionales o económicas que dificultan la permanencia en la carrera.	
Aprendizajes	Conocimientos, procedimientos, actitudes, herramientas y estrategias aprendidas en la educación formal.	
Personas	Actores relevantes en los procesos académicos,	- Ayudantes

Categoría	Definición operacional	Subcategorías (si aplican)
	personas con las que se escribe, lee o que colaboran en el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> - Familiares - Papá - Mamá - Pares - Profesores - Tutores - Yo - Otros
Dispositivos	Objetos, lugares o programas usados para apoyar los procesos de literacidad académica.	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos - Espacios de escritura - PACE e inclusión - Programas de la Universidad
Escritura en las disciplinas	Apreciaciones sobre la importancia de la escritura en la carrera o universidad en general.	
Teoría sobre la escritura	Reflexiones sobre aspectos de la escritura, por ejemplo, apreciaciones sobre qué es una buena o mala escritura, descripciones del proceso de la escritura, elementos de aprendizaje.	
Orientación	Retroalimentación oral o escrita, rúbrica o instrucciones que los profesores y ayudantes utilizan para orientar la escritura de trabajos, sean útiles o no.	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia - Ausencia

Resultados

Obstáculos y Dificultades en el Encuentro con la Escritura

Falta de Preparación

Entrar a la universidad supone una nueva cultura para los estudiantes, con tareas nuevas, de complejidad retórica desconocida, necesariamente diferentes de la escuela (Bazerman, 2017). Para todos los participantes de este estudio, la universidad efectivamente es percibida como un mundo nuevo, en el que se enfrentan desafíos que vinculan a la exigencia, a la demanda de lectura o a la capacidad de escribir analíticamente. Por ejemplo, Mía, estudiante admitida regularmente, explica: ya para las primeras pruebas y ahora para los exámenes, me di cuenta que hay mil cosas que hice muy mal, que podría haber hecho mucho mejor (...) ha sido difícil, porque es otro tipo de escritura al que yo estaba acostumbrada (...) es completamente distinta (...) 'al punto'. (Pedagogía Básica, E1)

Aria, estudiante de Derecho, desarrolla un planteamiento similar: mientras en el colegio bastaba con poner una palabra de la respuesta correcta, en la universidad hay que encontrar el equilibrio entre ir “al punto” y explicar y fundamentar. Asimismo, Mía desarrolla cómo entrar a la universidad ha supuesto cambiar sus técnicas de estudio, en especial la autorregulación y organización del tiempo de las lecturas.

Aunque la mayoría de los estudiantes de admisión ordinaria de las diversas carreras reportan percibir un cambio importante respecto de la experiencia escolar, con los años casi todos logran acomodar esas diferencias, como explica Menta sobre el efecto de la práctica y de conocer los recursos disponibles:

Al principio me costó. Igual en el colegio era aplicada y todo, pero al final no me prepararon bien para escribir ensayos, quizás ser más reflexiva, pero (...) ‘la práctica hace al maestro’, después fue mejorando y ahora tengo las cosas más claras, y si me llega a costar, sé dónde buscarlo o dónde pedir ayuda. (Historia, E6)

No obstante, al estudiar la relación entre retención y escritura, los estudiantes provenientes de entornos más vulnerables experimentan mayor riesgo que aquellos de admisión regular (Ruecker et al., 2017), una vivencia que se transparenta en las entrevistas. María José, por ejemplo, estudiante de Derecho de admisión inclusiva cuenta su experiencia al inicio de la universidad y cómo el cambio cultural experimentado al ingreso amenazó directamente su posibilidad de continuidad: “Las primeras dos semanas estaba, no sé si colapsada, porque había que leer mucho, había que organizarse bien, y sentía... me cuestioné si es que era lo mío” (E1). Historias similares sugieren el riesgo de abandono:

Siento que (considerando) de dónde vengo, que haya pasado los ramos y que haya estado a un pelito de pasar Química, me sentía muy feliz, porque igual no era lo que me esperaba, en verdad. Yo el día que entré a la u dije “me voy a echar² todos los ramos”, dije “va a ser mi primer y último semestre en la u”. (Margarita, Química y Farmacia, E2)

Yo en todo estaba insegura. Nunca pensé en irme de la universidad, pero era una posibilidad, porque era todo muy difícil, era todo muy nuevo, estar lejos de la familia, estar sola acá. (Arlene, Comunicaciones, E1)

Para Margarita, no reprobar resulta una sorpresa; en el caso de Arlene, diversos factores influyen en su posibilidad de abandono, entre ellos, relocalizarse. Como Arlene, varios estudiantes de programas inclusivos viven en ciudades aledañas a Santiago o provienen de otras regiones. En consecuencia, reportan dificultades materiales, como alojar en casas de familiares o conocidos: “donde estoy viviendo se me dificulta demasiado estudiar, porque no respetan que hay una universitaria en la casa” (Janis, Historia, E1) o enfrentar desafíos económicos: “es caro estar en Santiago, para un hijo de pescador es carísimo estar en Santiago” (Boby, Ingeniería, E4). Estas desigualdades afloraron fuertemente en el contexto de la pandemia durante el tercer año de universidad. Un estudiante cuenta “me fue sumamente difícil (...) mi complicación fue internet, porque no tenía wifi en mi casa (...) vivo cerca del cerro, hay interferencia, me costó más de un mes poner wifi” (Chato, Ingeniería, E6). Chato incluso debió retirarse de un curso, porque cuando logró la conectividad, el profesor penalizó que no hubiese comunicado oportunamente sus dificultades.

² Reprobar

Tabla 2*Percepciones de Desventaja Académica de los Estudiantes de Admisión Inclusiva*

Estudiante	Extracto
Janis, Historia	No recibí una enseñanza tan buena en comparación con otros compañeros y por eso tengo miedo a expresar mis ideas, porque siento que no me prepararon bien a expresarme (E1).
Margarita, Química y Farmacia	Yo venía de un liceo municipal. Y era más de campo. Entonces, cuando ellos (compañeros de universidad) estudiaban, yo estudiaba el doble. Esa era la diferencia. Me costaba mucho leer las cosas, pero yo lo estudiaba igual. A ellos les habían pasado materia y la vieron de nuevo acá (E2).
Arlene, Comunicaciones	Me gustaba mucho el colegio y le agradezco mucho por darme la oportunidad de estudiar aquí [risas], pero el colegio tiene muy mala base. Yo a veces siento que en realidad no sé nada y tengo que empezar casi de cero en todas las materias que tengo. (...) Estoy como atrasada, necesito estudiar más que los demás para ir a la par. Entonces la diferencia de aquí al colegio es enorme. (E3).
Vainilla, Pedagogía Básica	Yo siento que ellos (los compañeros) tenían muchas otras herramientas, por sus colegios, pero yo estudié en un colegio técnico, donde las horas de lenguaje eran pocas, había otras cosas más importantes que escribir (E1). Al existir la desigualdad, siento que existen muchas desigualdades también en la escritura, porque puede ser que yo lo explique de una forma, pero ellos tienen mejores estrategias que les dieron en los colegios (E6).
María José, Derecho	Los dos grandes problemas, que yo creo que pueden resumir mis dificultades en la universidad, son: primero, tener un vínculo de amigos estables o bien formado, y segundo, el hecho de que aun, de alguna forma, me marca el tema de venir de Nacimiento ³ , de mi historial familiar en cuanto a las profesiones, si se les puede decir así, todo lo que involucra ese tema. (...) Yo creo que tengo compañeros que están a años luz (...) siento que están mucho mejor nivelados, que siempre han tenido una mejor base, entonces, a partir de eso han ido avanzando muchísimo mejor que yo (...) Ellos igual tienen mucho más acceso, tal vez pueden tener acceso a padres abogados, a familiares abogados que les pueden ayudar un poco más en esto de la corrección, en cambio, yo no tengo ningún familiar abogado que me pueda ayudar a decir "este término jurídico está bien utilizado" (E6).

³ Zona rural

Los participantes perciben una desventaja académica que atribuyen a la falta de preparación: apuntan a la calidad de sus colegios o profesores, al tipo de educación, o abiertamente a las diferencias culturales y socioeconómicas, como muestra la tabla 2. Pero es preciso recordar que la percepción de “déficit”, es decir, de que las nuevas poblaciones universitarias vienen menos formadas y carecen de habilidades o conocimientos es una respuesta de sentido común frecuente en los sistemas universitarios en expansión (O’Shea et al., 2016), y debe ponerse en perspectiva. En este estudio, a pesar de que los ingresantes por vías inclusivas reportan una desnivelación que obstaculiza desempeño, logran construir representaciones crecientemente más complejas de la escritura, aprobar asignaturas y permanecer en la universidad, pese a las dificultades materiales.

Así, mientras Janis, Margarita y Arlene ponen mucha responsabilidad en la “desnivelación” académica debido al tipo de colegio (público, rural o técnico), Vainilla y María José elaboran una mirada que transita desde lo meramente académico hacia una mayor consideración de factores estructurales, como acceso, *habitus* y capital cultural (ver Tabla 2).

Falta de Orientación sobre Escritura en la Universidad

La percepción de que los docentes de las disciplinas no guían a los estudiantes en la escritura de los trabajos que solicitan emergió tempranamente en el estudio y de forma transversal a todas las carreras y tipos de admisión. Los estudiantes aspiran a recibir no solamente pautas o rúbricas, sino también instrucciones claras acerca de la tarea, modelos de trabajos bien logrados, retroalimentación, y que el ayudante o profesor esté dispuesto a resolver sus dudas durante el proceso de escritura.

Por ejemplo, Lila cuenta que durante su segundo año:

Nos dieron una guía al principio del semestre con la extensión máxima de los puntos del informe, pero más allá no se explicó mucho porque se asume que uno ya viene con un récord de ramos en los que hemos tenido que hacer informes. Entonces, solamente hablaba de que debía tener objetivos, resultados, discusión, y la instrucción era discusión, discutir o hablar respecto de los resultados, pero nada más. No daban estructura, nada. (Química y Farmacia, E5)

Existen múltiples muestras de este deseo por entender en qué consisten las tareas o géneros solicitados: “nadie nos dijo nunca y no aparece en el informe del laboratorio o en el reglamento, no aparece ese formato específico de los resultados” (Moka, Bioquímica, E3); “tampoco mandaron un modelo base de algún ensayo, (...) cómo hacer un ensayo, cómo queremos que sea un ensayo” (María José, Derecho, E6); “creo que me hubiesen gustado indicaciones claras de lo que tendríamos que haber hecho” (Vainilla, Pedagogía Básica, E6), “yo a veces desearía que esas cosas nos las dijeran antes” (Olivia, Comunicaciones, E6). También, tal como explica Lila en el fragmento previo, frecuentemente los docentes asumen que los estudiantes ya deberían saber escribir lo que ellos piden: “(la profe) pensaba que nosotros ya sabíamos hacerlo” (E3), indica Menta, de Historia.

A la falta de ejemplos o instrucciones claras para entender la tarea, se suma la falta de pautas o guías de escritura, o bien, rúbricas que indiquen los elementos que se evaluarán. Los trabajos que tienen pauta hacen que los participantes se sientan más seguros. Su ausencia, en cambio, genera incertidumbre, como explica María José: “hay profesores que revisan los ensayos de una manera o necesitan que el ensayo tenga ciertas características que quizás en otros ensayos los profesores no piden (...) entonces, nosotros no sabemos cómo escribir, sentimos que no tenemos los parámetros”. Ella señala más adelante en su entrevista que los profesores de la disciplina muchas veces critican que los estudiantes siempre necesiten de una pauta, “pero igual siento que es mejor tener una pauta porque así uno sabe si está cumpliendo o no con cierta instrucción o con cierto requisito” (Derecho, E3).

De esta forma, los datos coinciden con al menos tres hallazgos de Carroll (2003): primero, que la falta de definición y claridad en las expectativas docentes sobre las tareas escritas plantea una dificultad adicional a los estudiantes. Segundo, que muchos profesores creen que los estudiantes ya saben escribir lo que solicitan, lo que revela una visión de la escritura como habilidad genérica. Tercero, que aún muchos docentes estiman que dar pautas es perjudicial, como indica María José, lo que sugiere la concepción de que transparentar criterios evaluativos es ayudar demasiado.

Un último conjunto de hallazgos dice relación con la retroalimentación. Los resultados muestran tres patrones claros en las entrevistas. Primero, lo más frecuente es que los estudiantes no reciban retroalimentación, solamente una calificación. En algunos casos, se agrega la pauta o algún comentario a nivel de curso. Segundo, aunque la retroalimentación es escasa, suele concentrarse en los aspectos no logrados. Los estudiantes no poseen indicios para reconocer si su escritura es adecuada y, por tanto, para reutilizar estrategias exitosas: “tampoco he visto que me ponen ‘bien’ (...) solo las críticas que te colocan al lado” (Vainilla, Pedagogía Básica, E3); “yo asumo que cuando no escriben mucho, significa que no hay mucho que quejarse, (...) cuando no hay comentarios uno tiene que asumir que está bien pero tampoco uno sabe qué es lo que está bien” (Olivia, Comunicaciones, E5).

Tercero, cuando los estudiantes sí reciben retroalimentación resulta una experiencia de aprendizajes que ellos destacan entusiasmados: “Yo creo que las ayudantes hicieron un trabajo espectacular (...) en los comentarios de los trabajos anteriores para poder mejorar” (Arlene, Comunicaciones, E3); “(la retroalimentación) era súper importante, por ejemplo, nosotros hacíamos nuestro informe con el informe pasado viendo los comentarios al lado” (Luis, Ingeniería, E3). En múltiples instancias durante las entrevistas, los estudiantes reconocen que los comentarios personalizados sobre su escritura les permiten saber cómo mejorar, lo que podría promover mayor transferencia. Por eso, resulta abrumadora su ausencia mayoritaria, en especial, en las asignaturas disciplinares.

Apoyos y Facilitadores

Sponsors de Literacidad

El análisis relevó la presencia de figuras que acompañan, fomentan o influyen en las prácticas letradas de los estudiantes durante sus primeros años de carrera. Entre estas, destacan la familia, los pares, docentes y ayudantes.

Familia. Durante los distintos encuentros es recurrente la mención a familiares, sobre todo los padres, como *sponsors* de literacidad. Esta alusión suele ser común entre los participantes de admisión ordinaria, y significativamente menor entre aquellos de admisión inclusiva. Tales referencias suelen ser de dos tipos: como influenciadores de gustos y hábitos de los participantes, o como acompañantes en los procesos de escritura. Respecto al primer tipo, los participantes relacionan sus experiencias actuales con los ambientes letrados en que crecieron, como bibliotecas familiares o prácticas de lectura. Como señala Lila, “cuando no vivíamos en Santiago teníamos una casa más grande y los baños tenían como cajas con revistas, con cómics, y teníamos hartas bibliotecas” (Química y Farmacia, E1), o Amanda:

A mis papás les gusta leer, pero mi papá siempre escribía cosas. Una vez concursó en un concurso literario y ganó. También nos escribía cuentos cuando éramos chicas (...). (Ingeniería, E6)

Ambas estudiantes vinculan su crianza y dinámicas familiares con su socialización con ciertas prácticas letradas, que resultan cercanas a aquellas valoradas en la universidad. Esto se condice con la mayor mención a familiares *sponsors* entre los estudiantes tradicionalmente admitidos:

se lo mostré a mi papá. (...) a mi papá también le gusta mucho escribir y también escribe muy bien, y me acuerdo que me dijo que encontraba muy interesante el tema, pero encontraba que los párrafos desarrollaban demasiado una idea que podría haberse acotado. (Andrea, Ciencias Sociales, E3)

Varios participantes de admisión regular recurren a sus padres como lectores de sus tareas universitarias. Esta participación de la familia en los procesos de escritura ofrece una primera “evaluación” del contenido y forma de sus escritos.

Pares. La mención a pares fue frecuente entre todos los estudiantes, y se sintetiza en que los participantes: (i) se apoyan en ellos, (ii) escriben con ellos, y (iii) los ayudan a escribir, patrón emergido con fuerza en los últimos encuentros. Así, los participantes reconocen y recurren a las habilidades de los compañeros para aprender y apoyar sus prácticas letradas y valoran las relaciones sociales como facilitadores (Alder, 2016):

Ella (amiga) me ayuda mucho, en todos los ramos, siempre está presente. (...) tiene una facilidad para ponerle título a las cosas, entonces fue como que lo leyó y me dio cuatro alternativas y me dijo “ve tú cuál te gusta más” ya ahí lo leí y dije “ya, este”. (Arlene, Comunicaciones, E5)

Nos ayudamos con unas amigas (...) con el celular más que nada, decían: “¿esto está bien?”, y así nos vamos corrigiendo, porque a veces no nos damos cuenta de los errores. (Margarita, Química y Farmacia, E3)

Estos ejercicios de colaboración y escritura compartida constituyen estrategias de aprendizaje autogestionadas, formas de co-construcción de conocimiento mediante las cuales los estudiantes ejercitan sus habilidades comunicativas (Calle-Arango et al., 2017). Finalmente, los participantes relatan progresivamente más momentos en que ellos actúan como sponsors de sus compañeros. María José, por ejemplo, señala:

mucha gente que me pide ayuda para redactar algunas cosas, algunos trabajos (...) algunos niños que todavía están en el colegio que me conocen me dicen “¿me ayudas a corregir esto, por favor?” (Derecho, E6)

Profesores y Ayudantes. Por último, los docentes de la universidad se destacan como los sponsors más mencionados en la mayoría de los encuentros, seguidos por los ayudantes de los cursos. Los primeros parecen desempeñar un papel relevante para los participantes durante los tres años y de manera semejante para ambas admisiones. Así, los docentes de diferentes asignaturas surgen como principales figuras que patrocinan el desarrollo escrito. Este es el caso de los informes que Aria debe escribir para una clase de primer año:

la profesora siempre se ha dado el tiempo; si tengo una duda, le puedo mandar el trabajo por correo y que ella me diga: “mira, sabes qué, no vas bien” (...) siempre ha habido una retroalimentación y ha estado súper dispuesta a ayudarnos. (Derecho, E1)

En tanto, la relevancia de los ayudantes pareciera aumentar conforme avanza la carrera. Por un lado, retroalimentan los trabajos de los estudiantes, como explica Arlene: “[la ayudante] se encargó de hacer que nosotros nos diéramos cuenta cuál era nuestro estilo de escritura, y reforzar nuestro estilo a través de los comentarios que nos daba” (Comunicaciones, E3). Por otro lado, las ayudantías constituyen espacios más horizontales en los que los ayudantes ahondan en características específicas

de los géneros solicitados, tal como narra Mía: “preguntaron en la ayudantía si alguien no sabía hacer ensayos así que lo explicaron de nuevo (...) Su estructura, introducción, argumento, conclusión, que no era necesario hacer contraargumento” (Pedagogía Básica, E4). Son, en suma, mediadores entre estudiantes y docentes.

Los Cursos de Escritura

Los apoyos institucionales para el aprendizaje de la escritura académica se otorgan en diversas modalidades. Los ingresantes por vías de admisión inclusiva tienen diferentes soportes y apoyos, como la figura de un tutor, los talleres de habilidades académicas y los talleres de nivelación. Arlene comenta:

esos fueron como los únicos cursos que hice para que me ayudaran a mejorar en el ámbito de escritura, y el de nivelación lo hice antes de entrar a la carrera, el verano antes, y ese curso me sirvió mucho para darme cuenta realmente a lo que me iba a enfrentar. (Comunicaciones, E6)

Los participantes mencionaron los talleres de habilidades académicas como instancias que les daban herramientas para enfrentar la vida universitaria, con temas como hábitos de estudio, autorregulación y metacognición. Para Bobby fue una posibilidad de escribir sobre procesos más personales:

era, en el fondo, conocerse a uno mismo un poco más, porque ahí uno decía ‘estos últimos días he extrañado a mi familia, a mi pueblo, no me acostumbro mucho a Santiago, no, el clima es diferente’, (...) daba gusto escribirlo. Era un curso que daba gusto hacer. (Ingeniería, E2)

En cambio, otros participantes de admisión inclusiva cuestionaban la utilidad de estos cursos obligatorios: “lo encontrábamos muy fome⁴ [rie]. Decíamos: ‘la bitácora es para expresarse uno mismo’, pero al final ¿de qué te sirve expresarte si hoy en día lo que te están pidiendo los demás es solo materia?” (Vainilla, Pedagogía Básica, E2).

Un aspecto que destaca son las escasas menciones a la enseñanza de escritura en cursos disciplinares. En efecto, estas se concentran en la carrera de Comunicaciones, pues varios de sus cursos tematizan la producción textual, lo que es mencionado por Leo, Olivia y Arlene. Janis refiere a un curso de Historia en el que enseñan a elaborar un ensayo y Vainilla, un curso de Pedagogía que le enseña los fundamentos de la lengua. En contraposición, no hay menciones a aspectos específicos sobre cómo aprender a escribir en las distintas disciplinas, como en Bioquímica o Química y Farmacia.

Pareciera, más bien, que la enseñanza de la escritura académica recae en un curso introductorio de habilidades comunicativas académicas, dictado desde Letras, que algunas carreras (de la muestra, Derecho, Ciencias Sociales e Ingeniería Civil) han incluido dentro de sus programas de estudio. Todos quienes cursaron esta asignatura la refieren en sus entrevistas y la mayoría la califica como una buena experiencia de aprendizaje; al mismo tiempo, quienes no reciben el curso lo sienten como una carencia curricular, como Barry Allen, de Bioquímica, o Margarita, de Química y Farmacia. Andrea, en una retrospectiva de su experiencia, en su última entrevista señala sobre el curso de habilidades comunicativas:

rescaté un Power Point que me presentaron en mi primer semestre (...) para aprender a citar en APA, y claro, al principio yo veía como mucha información, pero nunca me lo aprendí, y ahora, en cambio, que ya conozco, ya sé, ya lo entiendo, igual lo

⁴ Aburrido

revisó seguido (...) me ha ayudado ese ramo. Se lo he recomendado a mis amigas.
(Ciencias Sociales, E6)

Aunque estas instancias institucionales son valoradas por la mayoría de los participantes, la transferencia de lo aprendido hacia la escritura en sus disciplinas todavía es un desafío común. Por ejemplo, Amanda indica que no ha aplicado lo que se le enseñó:

ese ramo era sobre cómo escribir, entonces, nos iban explicando todo, durante todo el semestre estuvimos aprendiendo cómo hacer el trabajo, todo el rato sabía qué tenía que hacer, en cambio, esta vez ni siquiera me acordé de las estructuras que me habían servido... ni las técnicas ni nada. (Ingeniería, E5)

Esta dificultad de la transferencia es corroborada por María José, para quien un curso es insuficiente para aprender a escribir académicamente si luego estos aprendizajes no son reforzados o enseñados en los cursos disciplinares:

Ahí aprendí la estructura del ensayo, pero en realidad, hay cosas que a uno se le olvidan. Siento que tampoco basta un solo curso para que uno se maneje bien en escribir ensayos o en redacción en general, entonces, es importante ir retroalimentando esos temas, porque siento que es súper importante y que a nosotros no nos enseñan. O sea, nos enseñan en un curso, pero después a lo largo de la carrera no nos vuelven a enseñar eso y dan por hecho que nosotros lo manejamos.
(Derecho, E3)

De forma similar, Cristóbal compartió haber aprendido del curso de Habilidades Comunicativas de Ingeniería, pero, al explicitar su contenido, enfatiza en aspectos formales: “El curso trataba mucho de la escritura, nos ponían cosas como de redacción o de repetición de palabras, o mayúscula y minúscula, cosas así, ortografía”. Cristóbal es crítico del currículum de escritura en la carrera. A su juicio, las asignaturas disciplinares no solo no enseñan estas habilidades, sino que tampoco las exigen como parte de su evaluación, “a no ser que no se entienda nada”, explica. En su opinión, “solo se da la instancia para aprender” escritura, pero “nadie se asegura de eso”. Sobre el curso señala: “aproveché mucho ese ramo, pero había compañeros que lo pasaron raspando y no terminaban aprendiendo las competencias que se supone que te entrega el curso” (Ingeniería, E3). Amanda explica “he aprendido hartito, la cosa es que como después empiezo a tener otros ramos más matemáticos, se me olvida” (Ingeniería, E2).

Las experiencias de Cristóbal, Amanda y María José sugieren que el aprendizaje de la escritura requiere de una articulación curricular más allá de un único curso inicial. Todos los estudiantes detectan la necesidad de instancias disciplinares que refuercen esos contenidos y promuevan su transferencia. Cristóbal, tras tres años y un curso específico caracteriza la escritura académica como una en “que no existen o son muy poquitas las fallas gramaticales, en redacción, ortografía, en todas esas cosas y hay un ordenamiento de ideas que está claro” (Ingeniería, E6). Así, pese a que aprecia la utilidad de su curso introductorio de escritura académica, no expresa sus aprendizajes sobre escritura más allá de conceptos formales, tales como “redacción” u “ortografía”. Estas conceptualizaciones sugieren que hace falta la adquisición de un metalenguaje, clave para la metacognición sobre la escritura y la transferencia de habilidades a través de contextos.

En suma, los apoyos institucionales de escritura son transversalmente apreciados por los estudiantes, ya sea en el formato de nivelación de habilidades o como cursos iniciales en el currículum de algunos programas. En este último caso, quienes lo tuvieron lo valoran, aunque señalan que es insuficiente para abordar las demandas escritas de las carreras; mientras que quienes no lo tienen preferirían contar con él. Por último, los estudiantes no solo reportan que en la

formación disciplinar de las carreras no se enseña explícitamente la escritura, sino también que faltan espacios disciplinares para la aplicación de los contenidos adquiridos.

Aprendizajes en Perspectiva Longitudinal

Esta última sección reporta hallazgos sobre la progresiva construcción de conocimientos en torno a la escritura. Un primer hallazgo corrobora la dificultad de los estudiantes para describir sus aprendizajes sobre la escritura (Yancey et al., 2014). Tal como revela el caso de Cristóbal en la sección anterior, destaca que un estudiante con buen nivel de desempeño, e interesado en la escritura de sus trabajos, mantenga un concepto meramente formal (y no funcional) sobre escritura. Para indagar el fenómeno más sistemáticamente, se realizó un análisis de frecuencia léxica sobre las respuestas de los participantes en que se hablaba sobre la experiencia de escribir en la universidad: los códigos “Aprendizajes”, “Prácticas Letradas”, “Escritura en las disciplinas” y “Teorías sobre la escritura”.

A lo largo de las seis entrevistas, las palabras más frecuentes para hablar de escritura fueron “cosas”, “escribir”, “bien” y “claro”, sin variaciones en el tiempo. Las palabras que siguen corresponden a “bueno”, “texto”, “tema”, “ejemplo”, “ahora”, “informe”, “ensayo” y “pruebas”, con leves variaciones en frecuencia por entrevista, que se pueden observar en el anexo 3. Es llamativo que las 30 palabras más usadas para hablar de la escritura continúan siendo prácticamente las mismas en el tiempo: adjetivos como “bien”, “bueno”, “claro”, “fácil” y “difícil” para hablar de textos y procesos, y palabras como “cosa” para significar los más diversos aspectos de la escritura, tales como géneros: “busco escribir cosas distintas”; fenómenos lingüísticos: “cosas de redacción”; contenidos disciplinares: “cosas técnicas”; estilos de escritura: “tenía que decir cosas súper puntuales”; fuentes “pancartas o cosas impresas”, etc.

Así, las palabras más frecuentes no refieren a elementos o estrategias del proceso escrito o conocimientos retóricos; aunque la frecuencia de los nombres de géneros discursivos como “informe” o “ensayo” (elicitados por los instrumentos) aumenta en la última entrevista. Este resultado sugiere la importancia de un currículum de escritura que dote de herramientas metalingüísticas y oportunidades de utilizarlas en las carreras.

Otro aspecto que la literatura identifica como constitutivo del desarrollo escrito es la elaboración de concepciones progresivamente más complejas acerca de la escritura. En la entrevista final de cada año se les pidió a los estudiantes elaborar sobre su aprendizaje en la escritura. La mayor parte de los estudiantes tiene la percepción de estar aprendiendo en un proceso de desarrollo continuo, que se ejemplifica con dos casos en la tabla 3:

Tabla 3

Concepción de la Escritura Académica como Desarrollo Continuo

Participante	2018	2019	2020
Arlene	siempre creo que me falta mucho por aprender (...) siento que me esfuerzo mucho en todos los ramos de la universidad y aun así no me va como espero	Para mí, escribir es complicado. Me cuesta mucho escribir. Me cuesta ordenar las ideas (...) Pero he aprendido muchas cosas que ayudan a eso. Este semestre tengo un ramo que se llama habilidades comunicativas orales(...)	Creo que aún hay mucho que mejorar (...), pero he avanzado en lo que es la escritura, (...) uno en la universidad desarrolla otros mundos, conoce personas que te expanden la forma de pensar, eso también se ve reflejado

Participante	2018	2019	2020
Aria	obviamente me falta mucho por aprender y probablemente para las cosas que voy a tener que escribir algún día destinadas a la carrera me falta todo (...) obviamente esto va de a poco, no te van a pedir al tiro escribir un texto perfecto.	He aprendido mucho sobre cómo escribir distintos tipos de textos, comparado con cómo entré a la universidad. Creo que me queda mucho por aprender, pero creo que sí, he aprendido mucho y que es distinta la manera como redactaba en el colegio y como lo redactaría ahora.	<p>en lo que uno escribe o proyecta en este tipo de trabajos escritos.</p> <p>creo que todos los días uno puede mejorar muchas cosas, pero de todas maneras sí he aprendido y he mejorado muchísimo.</p> <p>En la universidad, todo tiene citas, todo salió de alguna parte, hay mucho más respaldo y mucho más trabajo por detrás, no solo sentarme y escribir, sino que tengo que realmente investigar mucho antes de decir algo.</p>

El marco de desarrollo continuo que construyen estas estudiantes corresponde a la respuesta más frecuente en ambos tipos de admisión: en el ejemplo de Arlene, de Comunicaciones, este cambio en las formas de escribir obedece también a un nuevo *habitus*, una red de personas y formas de pensar diferentes a la experiencia previa. En el caso de Aria, de Derecho, el aprendizaje sobre la escritura universitaria responde a un tipo de razonamiento, el rol de la investigación y el respaldo para las afirmaciones. Una idea similar a la que expresa Andrea, cuando señala, entre otras características de la escritura académica, “todo lo que diga lo tengo que respaldar” (Ciencias Sociales, E6).

Algunas participantes de admisión inclusiva se refieren a cómo con el tiempo han disminuido las distancias con los compañeros “quizás ya puedo estar al mismo nivel” (Moka, Bioquímica, E6), mientras que para Vainilla (Pedagogía Básica) y Janis (Historia) las desigualdades permanecen: “siempre van a haber esas diferencias en conocimientos” (Janis, E6).

En general, la elaboración sobre las características de la prosa es escasa, y recurre a ideas de sentido común, como “concisión”, “formalidad”, “correcta gramática u ortografía”, “escribir en tercera persona”. Sin embargo, en muchos casos, los mismos estudiantes que ofrecen respuestas generales también desarrollan observaciones complejas sobre los tipos de periodismo escrito de diversos autores o revistas (Olivia, Comunicaciones), o las funciones del aprendizaje que cumple un cuaderno de laboratorio (Lila, Química y Farmacia). Cabe destacar que estas reflexiones, automotivadas y frecuentemente sin mucho lenguaje técnico, corresponden a elaboraciones metacognitivas que permiten a los estudiantes conceptualizar la escritura en su carrera.

También se observa una mejor comprensión de las expectativas en la universidad, que, como se mostró en la primera sección de resultados, suelen informarse de maneras poco claras. Por ejemplo, Moka no se considera una escritora universitaria al inicio porque “citar me cuesta un poco”

(Bioquímica, E1). Mientras solo identifica esta característica en el primer año, en el tercero logra una elaboración mucho más compleja sobre las expectativas a las que debe responder:

Cuando empecé a escribir informes, simplemente los escribía como se me daba la gana, porque no sabía realmente cómo debía escribirse. Ahora que ya tuve las notas y la retroalimentación de profesores o ayudantes, sé más o menos qué cosas tengo que tener presentes, qué cosas tengo que tener cuidado, qué es lo que se espera que yo escriba, y en realidad es eso, tener la perspectiva de qué es lo que esperan que uno escriba, y eso ya sé identificarlo mucho mejor. (E6)

Ajustarse a las expectativas corresponde a una habilidad compleja de alto nivel que implica, inicialmente, saber leer el contexto e interpretar esas expectativas –que, como muestran los resultados de este estudio, no necesariamente son claras– y luego desplegar recursos retóricos en concordancia. Varios estudiantes caracterizan este proceso como “entender mejor las instrucciones”, “entender mejor la pregunta” o “entender lo que me están pidiendo”. Al mismo tiempo, muchos estudiantes se resisten, como parte de su agencia estudiantil a seguir estas expectativas y no poder escribir, como plantea Moka, “como se me da la gana”. Es el caso de Olivia, que reflexiona sobre su capacidad de acomodarse a estas expectativas:

Yo creo que uno tiene que transar un poco y hacer también lo que ellos quieren, no siempre es lo que uno quiere, como uno quiere (...) diría que conseguí un poco agarrarle la mano a hacer lo que ellos quieren y también no transar todo lo que a mí me parece. (Comunicaciones, E5)

Un año después, reafirma: “Sí, en general, respondo lo que ellos piden y hago los trabajos que ellos quieren”, aunque cuando se le pregunta sobre lo que quisiera hacer, no duda en señalar: “preferiría escribir más opinión. Yo sería muy feliz si algún día me pidieran una columna de opinión” (E6).

Discusión

Esta sección sintetiza e interrelaciona los principales hallazgos como factores que permiten construir un cuadro complejo del desarrollo escrito en la universidad. Un primer obstaculizador son los factores de desigualdad estructural que persisten en el nivel universitario, pues gracias a las iniciativas de admisión inclusiva en marcha, existen estudiantes con una gran diversidad de antecedentes educacionales. La mayoría de estudiantes de admisión inclusiva se percibe en déficit, pese a ser los más destacados de sus escuelas secundarias. Aunque efectivamente las experiencias escolares de estos estudiantes pueden ponerlos en desventaja, la mayor parte de las habilidades requeridas en la educación superior son nuevas para todos, y no necesariamente dependen de la cobertura curricular, sino de otros factores que incluyen hábitos de estudio, redes familiares y recursos materiales como transporte, acceso al campus, espacios de estudio, silencio y tiempo. Algunos estudiantes identifican la presencia de estas diferencias, que la investigación ha denominado “inequidades estructurales” (Naylor & Misfud, 2020), pero la mayoría las interpreta en el marco del déficit con que juzgan severamente su preparación previa como una condición sobre la que se sienten responsables.

Un segundo obstaculizador es la falta de orientación sobre la escritura en los cursos disciplinares. Los estudiantes de todas las admisiones resienten la ausencia de instrucciones claras, pautas y rúbricas, retroalimentación individual, tal como estudios previos (Carroll, 2003; Lea & Street, 1998). Este hallazgo se condice con la falta de enseñanza explícita de la escritura en los cursos disciplinares.

Respecto de los facilitadores, destacan dos patrones emergentes de promoción de la literacidad. El primero es que la familia cumple funciones preponderantes para la escritura de los estudiantes tradicionales y no así para aquellos de admisión inclusiva. El segundo es que el rol de los pares es esencial para los estudiantes, en especial para los de admisión inclusiva, que desarrollan tempranamente prácticas colaborativas identificadas en otros estudios (Ávila Reyes et al., 2020) y que en este caso incluye también que los alumnos de todas las admisiones, con el tiempo, se conviertan en *sponsors* de otros. Por último, queda de manifiesto que profesores y ayudantes cumplen las funciones más importantes como promotores de literacidad en la universidad, lo que contrasta con la sensación de falta de orientación que los mismos estudiantes refieren abrumadoramente. Es decir, cuando los estudiantes reciben orientaciones de profesores de las disciplinas estas resultan útiles y significativas para ellos, aunque no sea frecuente. Un último facilitador son los cursos de escritura. Los hallazgos revelan que los estudiantes los evalúan positivamente y aquellos que no tienen cursos en sus carreras desearían tenerlos.

Con respecto al desarrollo y la transferencia, los hallazgos muestran que los estudiantes logran efectivamente a los tres años construir representaciones más complejas sobre la escritura. Coincidentemente con otros estudios, identifican esta expertise como aprender a comprender las expectativas de los docentes. También especializan su concepto de la escritura en torno a las evidencias, fuentes y formas diferenciales de construir conocimiento. Sin embargo, los estudiantes no usan un vocabulario sobre escritura que les permita articular ideas más complejas sobre audiencias, estrategias, contextos, u otras variables. Aunque no se busca evaluar a los alumnos ni a sus cursos, este hallazgo sugiere un espacio de mejora en las prácticas institucionales.

De esta forma, se pueden desprender implicancias para las prácticas y políticas de escritura en universidades de creciente diversidad. En primer lugar, es imperioso deconstruir los relatos del déficit, debido a que impactan negativamente en el aprendizaje y en la transferencia de conocimientos. Más allá de la conocida relación entre autoeficacia y autoconcepto en la calidad de la escritura (Pajares et al., 2006), los estudiantes construyen ideas sobre sí mismos y sobre sus conocimientos previos que influyen fuertemente en cómo experimentarán la escritura en la universidad (Yancey et al., 2014).

Así, la postura contemporánea sobre inclusión propone sacar el foco de la “nivelación” individual de estudiantes con supuestos déficits, modificando estructuralmente las formas de enseñar que ofrece la universidad (Naylor & Misfud, 2020), en especial en escritura (Lillis, 2021). De este modo, explicitar instrucciones, ofrecer modelos o generar entregas y retroalimentaciones intermedias en el marco de los cursos disciplinares son cambios estructurales en la enseñanza que democratizan el acceso a las prácticas valoradas en la universidad y que son necesarios para todos los estudiantes, pero en particular para quienes no las conocen. Por tanto, resolver la “falta de orientación” percibida por los participantes en los cursos disciplinares podría deconstruir la idea de que los estudiantes deberían saber cómo escribir académicamente y evitar la creación de brechas que solo algunos pueden llenar con sus soportes familiares o culturales.

Por otro lado, los datos muestran la urgencia de orientar los cursos de escritura a la transferencia de habilidades. Destaca la necesidad de desarrollar un vocabulario conceptual para hablar sobre escritura, habilidades de análisis y estrategias explícitas para usar en diferentes contextos y, sobre todo, un currículum de las disciplinas que no se desentienda de la enseñanza de la comunicación escrita, lo que quizás sea un efecto indeseado de contar con cursos iniciales, como señala el análisis de varios estudiantes que declaran que el curso de habilidades escritas de primer año queda en el olvido. Los diseños curriculares “verticales”, que promueven el uso de las estrategias aprendidas en los cursos iniciales a lo largo del currículum (Melzer, 2014) podrían mejorar este aspecto.

El recorte conceptual de este artículo omite las prácticas no académicas, lo que limita estos resultados. Conviene entonces tener presente que actividades como escritura de ficción, diarios de vida o redes sociales median la escritura académica y reafirman la identidad de los escritores. Estos aspectos han sido reportados en otros trabajos (Ávila Reyes et al., 2020; Ávila Reyes et al., 2021), aunque es un desafío explorar esta relación más sistemáticamente.

En síntesis, este estudio ofrece evidencia para modificar la omisión de enseñanza de la escritura en las disciplinas universitarias que perpetúa inequidades y dificulta el desarrollo escrito universitario. Los estudios longitudinales permiten no solo comprender el desarrollo de la escritura a lo largo de la vida (Bazerman et al., 2018), sino también generar respuestas educativas a la diversidad informadas por este desarrollo.

Referencias

- Adler-Kassner, L., & Wardle, E. (2015). *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies*. Utah State University Press.
- Alder, E. (2016). Becoming a student of English: Students' experiences of transition into the first year. *Arts & Humanities in Higher Education*, 17(2), 185–203. <https://doi.org/10.1177/1474022216628303>
- Atkins, L., & Duckworth, V. (2019). *Research methods for social justice and equity in education*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1765229>
- 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(89), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Léniz, E. (2021). Researching in times of pandemic and social unrest: A flexible mindset for an enriched view on literacy. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927142>
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., & Sarai, B. (2015). La enseñanza de la argumentación en la universidad. *RMIE*, 20(66), 879–910.
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, 50, 33–46.
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., Schleppegrell, M., & Campbell Wilcox, K. (2018). *The lifespan development of writing*. NCTE.
- Brandt, D. (2004). *Literacy in American lives*. Cambridge University Press.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Utah State University Press.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork*. Multilingual Matters.
- Calle-Arango, L., Pico, A., & Murillo, J.H. (2017). Los centros de escritura: Entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872–895. <https://doi.org/10.1590/198053143882>
- Carroll, L. A. (2003). *Rehearsing new roles: How college students develop as writers*. Southern Illinois University Press.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., & McCune, V. (2016). 'It all just clicked': A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41(3), 478–490. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942271>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Elliot, S., Hendry, H., Ayres, C., Blackman, K., Browning F., Colebrook, D., Cook, C., Coy, N.

- Hughes, J., Lilley, N., Newbould, D., Uche, O., Rickell, A., Rura, G., Wilson, H., & White, P. (2018). On the outside I'm smiling but inside I'm crying': Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1163–1180.
- Eodice, M., Geller, A., & Lerner, N. (2019). The power of personal connection for undergraduate student writers. *Research in the Teaching of English*, 53(4), 320–339.
- Goldblatt, E. (2007). *Because we live here: Sponsoring literacy beyond the curriculum*. Hampton Press.
- Huckin, T. (2004). Content analysis: What texts talk about. In C. Bazerman, & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analysing texts and textual practices* (pp.13–32). Laurence Erlbaum Associates.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157–172.
<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Levitt, H. M. (2019). *Reporting qualitative research in psychology*. American Psychological Association.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353–388
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En F. Navarro (Ed.), *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Editorial Universitaria.
- Melzer, D. (2014). The connected curriculum: Designing a vertical transfer writing curriculum. *The WAC Journal*, 78–91. <https://wac.colostate.edu/journal/vol25/22elzer.pdf>
- Nallaya, S. (2018). An exploration of how first year students are inducted into their discipline's academic discourses. *International Journal of Educational Research*, 87, 57–66.
- Narao, 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>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle, L., & Cortés, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: Contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, 52, 170–204.
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., & Sologuren, E. (2020). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica*, 38, 75–98.
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019) Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: Contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Naylor, R., & Mifsud, N. (2020). Towards a structural inequality framework for student retention and success. *Higher Education Research and Development*, 39(2), 259–272.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1670143>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Pajares, F., Valiante, G., & Fai Cheong, Y. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 141–162). Elsevier.

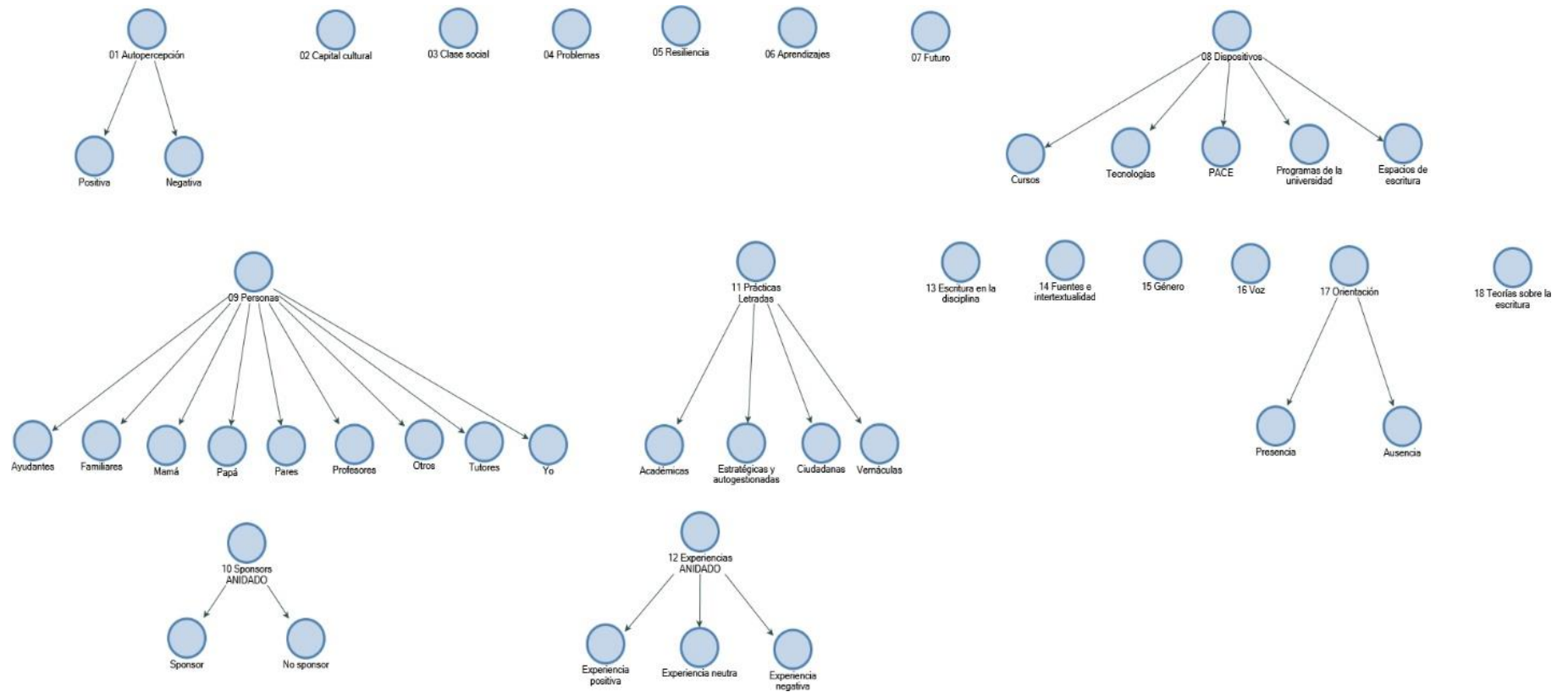
- Paltridge, B., Starfield, S., & Tardy, C. (2016). *Ethnographic perspectives on academic writing*. Oxford University Press.
- Rogers, P. (2010). The contributions of North American longitudinal studies of writing in higher education to our understanding of writing development. In C. Bazerman, R. Krut, K. J. Lunsford, S. H. Mcleod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 365–377). Routledge.
- Ruecker, T., Shepherd, D., Estrem, H., & Brunk-Chavez, B. (Eds.). (2017). *Retention, persistence and writing programs*. Utah State University Press.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schwartzman, S. (Ed.) (2020). *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_1
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Sternglass, M. S. (1997). *Time to know them*. Laurence Erlbaum Associates.
- Trigos-Carrillo, L. (2020). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American. *English Teaching: Practice and Critique*, 19(1), 3–19.
- Wardle, E. (2013). What is transfer? In R. Malenczyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp.143–155). Parlor Press.
- Yancey, K. B., Robertson, L., & Taczak, K. (2014). *Writing across contexts: Transfer, composition, and sites for writing*. Utah State University Press.

Anexo 1

Distribución de la Muestra y Entrevistas

Participante	Admisión	Carrera	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Leo	Inclusión	Comunicaciones	x	x	x	x	x	x
Janis	Inclusión	Historia	x	x	x	x	x	x
Vainilla	Inclusión	Pedagogía General Básica	x	x	x	x	x	x
María José	Inclusión	Derecho	x	x	x	x		x
Lizzy	Inclusión	Ciencias Sociales	x	x	x	x	x	x
Margarita	Inclusión	Química y Farmacia	x	x	x	x		x
Chato	Inclusión	Ingeniería Civil	x	x	x	x	x	x
Moka	Inclusión	Bioquímica	x	x	x	x		x
Luz	Inclusión	Ingeniería Civil	x	x	x	x		x
Boby	Inclusión	Ingeniería Civil	x	x	x	x	x	x
Arlene	Inclusión	Comunicaciones	x	x	x	x	x	x
Aria	Regular	Derecho	x	x	x	x	x	x
Olivia	Regular	Comunicaciones	x	x	x	x	x	x
Mía	Regular	Pedagogía General Básica	x	x	x	x	x	x
Andrea	Regular	Ciencias Sociales	x	x	x	x		x
Lila	Regular	Química y Farmacia	x	x	x	x	x	x
Barry Allen	Regular	Bioquímica	x	x	x	x	x	x
Luis	Regular	Ingeniería Civil	x	x	x	x		x
Cristóbal	Regular	Ingeniería Civil	x	x	x	x	x	x
Menta	Regular	Historia	x	x	x	x		x
Amanda	Regular	Ingeniería	x	x	x	x	x	x
Total			21	21	21	21	14	21

Anexo 2 Esquema de Codificación



Anexo 3

Análisis de Frecuencia Léxica

E1	N	E2	N	E3	N	E4	N	E5	N	E6	N
cosas	1934	cosas	1943	cosas	1931	bien	1826	cosas	1800	cosas	2221
Bien	1701	bien	1842	bien	1639	cosas	1774	bien	1476	bien	1887
escribir	1485	escribir	1571	escribir	1502	escribir	1445	claro	1310	claro	1743
ejemplo	1407	ejemplo	1389	claro	1476	ejemplo	1240	escribir	1208	escribir	1585
bueno	1049	bueno	1093	texto	1375	bueno	938	texto	1082	texto	1500
universidad	1040	claro	1029	ejemplo	1212	ahora	917	tema	989	bueno	1304
claro	1030	ahora	952	tema	1188	claro	892	ejemplo	982	súper	1288
ahora	979	tema	920	bueno	1055	tema	836	bueno	946	tema	1268
tema	862	pruebas	772	verdad	895	ramo	772	verdad	851	ejemplo	1173
colegio	852	informe	747	ensayo	829	trabajo	726	final	791	verdad	1090
Leer	779	tiempo	714	persona	795	pruebas	692	súper	789	final	987
tiempo	650	universidad	689	final	794	profe	686	quizás	716	mejor	815
quizás	574	profe	682	informe	761	informe	634	ahora	708	tiempo	808
informe	573	ramo	668	mejor	720	tiempo	629	realidad	680	mismo	787
trabajo	562	trabajo	664	trabajo	712	leer	621	mismo	646	parte	749
todas	557	semestre	659	parte	702	universidad	607	mejor	639	realidad	742
verdad	554	final	657	tiempo	702	verdad	607	ensayo	634	ensayo	710
profe	551	leer	634	súper	700	prueba	598	tiempo	629	gusta	707
final	550	colegio	624	mismo	697	menos	597	persona	617	veces	693
mismo	547	súper	623	realidad	676	súper	579	menos	591	trabajo	677
ramo	536	menos	620	textos	596	parte	575	parte	585	textos	669
menos	532	textos	613	semestre	538	semestre	569	veces	556	universidad	632
textos	527	mismo	580	profe	510	final	557	trabajo	551	persona	630
parte	524	prueba	576	difícil	494	mismo	556	decir	527	forma	626
mejor	518	todas	573	hace	492	preguntas	550	profe	494	semestre	597
pruebas	518	parte	572	muchas	491	mejor	540	textos	494	profe	558
súper	517	ensayo	562	información	489	ensayo	522	forma	477	gente	539
ensayo	497	verdad	556	acuerdo	488	textos	516	informe	475	ramo	535
gente	493	clases	531	ramo	488	quizás	512	semestre	466	solo	519
clases	470	mejor	526	forma	478	todas	512	solo	440	escritura	518

Sobre las Autoras

Natalia Ávila Reyes

Pontificia Universidad Católica de Chile
naavila@uc.cl

Doctora en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Su línea de investigación fundamental es la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en diversas etapas de la vida, en especial en la Educación Superior. Sus investigaciones recientes abordan la relación entre escritura e inclusión. Es académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

Javiera Figueroa

Universidad Alberto Hurtado
jafigueroa@uahurtado.cl

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en Didáctica del Lenguaje, Literacidad y Escritura. Sus principales líneas de investigación son la escritura en el contexto escolar, el lenguaje académico, el desarrollo del lenguaje y la formación de profesores. Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1677-3932>

Lina Calle-Arango

Pontificia Universidad Católica de Chile
lcalle@uc.cl

Profesional en Estudios Literarios, magíster en Edición y magíster en Educación. Es Candidata a Doctora en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Especializada en escritura académica y apoyos institucionales para el desarrollo de la escritura en educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4362-3075>

Solange Morales

Pontificia Universidad Católica de Chile
snmorales@uc.cl

Licenciada en Educación y Profesora General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha desarrollado trabajo de campo en diversas investigaciones sobre literacidad universitaria.

Sobre los Editores

María Verónica Santelices

Pontificia Universidad Católica de Chile
Email vsanteli@uc.cl

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Sus trabajos han sido publicados en revistas especializadas tales como *Harvard Educational Review*, *Educational Psychological Measurement* y *Higher Education*. Sus intereses combinan la medición y las políticas educacionales, focalizándose en temas acceso y desempeño en educación superior. Su investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de proyectos Fondecyt y Milenio, y por el Ministerio de Educación, a través de proyectos FONIDE. Es autora de los libros *The Quest for Equity in Chile's Higher Education: Decades of Continued Efforts*

(Lexington Books) y *Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas* (Ediciones Universidad Católica de Chile y CEPPE UC). Recibió su Doctorado en Educación de la Universidad de California Berkeley y un Master en Políticas Públicas de la misma universidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4062-0047>

Sergio Celis

Universidad de Chile

Email scelis@uchile.cl

Profesor asistente de la Escuela de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de Chile. Su trabajo de investigación se centra en la educación superior, con un foco en ciencia y tecnología. Sus principales líneas de estudio son la experiencia de los estudiantes en los primeros años de ingeniería y ciencias, la enseñanza de la matemática en instituciones de acceso abierto, la experiencia académica en los programas de postgrado, el trabajo académico, y políticas de investigación. También es vicepresidente de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI). Es ingeniero civil industrial de la Universidad de Chile y Ph.D. en educación superior de la University of Michigan.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-5608>

Número Especial Experiencia Estudiantil en la Educación Superior en Latinoamérica

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 159

22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape