



CEM
Centro de
Estudios
Mineduc

FONIDE Fondo de
Investigación
& Desarrollo
en Educación

Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL

Voces desde adentro: Experiencias con escritura académica de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas

Institución principal: Universidad Católica de Chile
En alianza con: Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Chile
Investigadora principal: Natalia Ávila
Equipo de investigación: Federico Navarro, Mónica Tapia, Lorena Ortega
Proyecto 1700046, Undécimo Concurso FONIDE

Monto adjudicado: \$ 44.999.660
Número de decreto exento: 1410
Fecha del decreto exento: 14/12/2017
Incorporación de enfoque de género: sí
Tipo de metodología empleada: cualitativa y estadística
descriptiva
Contraparte técnica: Rodrigo González, Antonino Opazo (CEM)

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Contextualización y antecedentes.....	6
3. Preguntas de investigación	9
4. Hipótesis y objetivos	9
5. Marco teórico.....	10
6. Metodología.....	13
7. Resultados de investigación	18
Objetivo 1	20
Objetivo 2	32
Objetivo 3	37
Objetivo 4	62
8. Conclusiones generales	83
9. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.....	92
Referencias.....	95

Resumen

El programa PACE representa una de las políticas más importantes y masivas de apertura del acceso universitario en Chile. Este proyecto buscó aportar datos empíricos acerca del desempeño y desarrollo como escritores de estos estudiantes en su trayectoria universitaria en tres universidades con perfiles diferentes. El diseño es cualitativo, con métodos complementarios, herramientas etnográficas y seguimiento de participantes. Respecto del perfil institucional de las universidades contrastadas, se halló que hay factores sistemáticamente diferenciadores: el IVE y el porcentaje de estudiantes con gratuidad son más bajos, y el promedio PSU es más alto, en un continuum desde la U1 (metropolitana, altamente selectiva, religiosa), U2 (metropolitana, altamente selectiva, estatal), hasta llegar a la U3 (regional, medianamente selectiva, religiosa). Consistentemente, la U1 es la que ofrece mayor cantidad de apoyos institucionales y nivelación, y la que logra menores niveles de abandono de los estudiantes PACE en relación con la cohorte general (5.7 puntos), en comparación con la U3 (11.7) y la U2 (16.6). El análisis cualitativo de encuestas y entrevistas muestra que las experiencias de los estudiantes con la escritura en primer año son bastante similares entre áreas de estudio y varían respecto a los apoyos de las universidades. Casi todos los estudiantes participan en prácticas escritas vernáculas previas, así como también autogestionan su aprendizaje por medio de estrategias que describen en profundidad y que dan valiosa información para repensar un currículum de escritura. Sobre las principales ayudas, destaca el rol de los profesores y las experiencias de escritura en cursos desafiantes académicamente.

Palabras clave: Educación Superior, Programa PACE, Nuevos Estudios de la Literacidad, Lectura y Escritura, Desarrollo de la Escritura, Acceso y Permanencia Universitarios, Persistencia Universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) del Ministerio de Educación de Chile es una política pública de inclusión anunciada el año 2014 e implementada a cabalidad 2017. Su objetivo es “restituir el derecho a la educación superior” de jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos mediante un plan que considera, además del cupo en una universidad tradicional, preparación académica, orientación vocacional y un acompañamiento socioemocional de preparación para la vida en la educación superior (MINEDUC, 2015). Este programa está basado en el *Propedéutico UNESCO: Nueva Esperanza, Mejor Futuro*, implementado por la Universidad de Santiago de Chile desde 2007 e inspirado, a su vez, en el *Texas Top Ten Percent Plan* (Treviño, Scheele & Flores, 2014).

Desde el campo de los estudios de la escritura, se sabe poco aún sobre la relación entre lectura y escritura académicas, y el logro académico. Tampoco se conoce suficiente sobre el desempeño letrado de estudiantes tradicionalmente excluidos del sistema universitario, y mucho menos sobre sus experiencias, desafíos, necesidades y fortalezas a la hora de utilizar la lengua escrita en la educación superior. El Programa PACE es de reciente implementación, por lo que aún existe poca información sobre las competencias y prácticas letradas académicas de los estudiantes que participan una vez que ingresan a la universidad. El presente proyecto busca aportar datos empíricos contrastivos acerca del desempeño y desarrollo como escritores de estos estudiantes en los primeros años de su trayectoria universitaria en tres contextos académicos, culturales, institucionales y geográficos diferentes: una universidad privada, altamente selectiva y metropolitana (U1); una universidad estatal, altamente selectiva y metropolitana (U2); y una universidad privada, medianamente selectiva y regional (U3), todas ellas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. Estas universidades tuvieron en 2017 un ingreso de estudiantes vía cupo PACE de 75 (U1), 45 (U2) y 87 (U3), mientras que en 2018 fue de 79 (U1), 48 (U2) y 105 (U3), es decir, un aumento promedio de 10%, lo que muestra un ingreso sostenido de estudiantes mediante esta vía inclusiva y reafirma la necesidad de investigar para informar la política pública.

En particular, conocer más sobre el perfil de escritores y sobre las trayectorias de formación en educación superior de los estudiantes del Programa PACE permitirá no solo informar directamente a los encargados de programas de inclusión y equidad que los preparan y nivelan para el ingreso a la universidad, sino, sobre todo, preparar a las universidades, a los profesores y sus prácticas pedagógicas para recibir a los nuevos perfiles de estudiantes, un aspecto de esta política pública que aún no ha sido tan indagado, y que es de central importancia frente al aumento de la diversidad en el aula universitaria. Para ello, adoptar la perspectiva de los estudiantes sobre sus propias experiencias, reivindicando el valor de sus conocimientos previos, representa un valor agregado y una mirada infrecuente en estudios de la escritura universitaria.

En este informe se da cuenta de los resultados preliminares del proyecto “Voces desde dentro: experiencias con escritura de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas”,

presentado al XI Concurso FONIDE 2017 del Ministerio de Educación. El principal propósito del proyecto fue, precisamente, dar cuenta de las experiencias de los estudiantes con el fin de identificar factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de la escritura académica en grupos tradicionalmente no representados en las universidades del CRUCh. Con este trabajo, se configura una investigación de las prácticas letradas de los estudiantes que ingresan a la universidad, en particular de estudiantes no tradicionales y provenientes de entornos vulnerables y menos familiarizados con la educación superior, con el fin de ampliar el conocimiento sobre la temática, en particular en la región y el país; identificar nudos críticos, apoyos y andamiajes recibidos para informar con datos las iniciativas concretas de los programas en las universidades; y robustecer con datos las políticas públicas de inclusión y equidad educativas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES

En las últimas décadas, se ha producido en toda Latinoamérica un proceso de masificación del ingreso a la educación superior y de expansión de los sistemas universitarios (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011). En Chile, la matrícula de pregrado subió de 175,250 estudiantes en 1983 a 1,152,125 estudiantes en 2015 (Espinoza & González, 2017). Este proceso tiene como contraparte inequidades en el acceso, retención, egreso y calidad educativa (Treviño, Scheele & Flores, 2014). Del total de estudiantes matriculados en la educación superior en 2015, solo 302,777 asistieron a universidades del CRUCh (Espinoza & González, 2017), lo que muestra un acceso desigual a las llamadas universidades tradicionales. Con ello, las desigualdades se acentúan, puesto que las barreras de entrada de las universidades selectivas en Chile reproducen los sesgos socioeconómicos de la Prueba de Selección Universitaria (Espinoza & González, 2015). A su vez, el sistema educativo muestra altas tasas de abandono, que en Chile y otros países rondan el 30% en primer año (DIVESUP, 2015), en particular de los estudiantes provenientes de sectores sociales que históricamente fueron excluidos de la formación académica, es decir, estudiantes que pertenecen a familias con menor capital cultural académico. Por lo tanto, el proceso de masificación del ingreso a la universidad no necesariamente ha implicado una democratización del derecho a la educación superior (Ezcurra, 2011) y corre el riesgo de transformarse en un fenómeno de “credencialismo”, es decir, en una pérdida de valor de las certificaciones formativas para la movilidad social (Chiroleu & Marquina, 2017).

Por ello, la agenda pública en varios países de la región ha incorporado la ampliación de oportunidades de ingreso y permanencia en la educación superior (Chiroleu & Marquina, 2017), tales como las políticas de ingreso inclusivo, equitativo y de iniciativas de apoyo y acompañamiento de los estudiantes en Chile (Santelices, Galleguillos & Catalán Avendaño, 2015; Treviño, Sheele & Flores, 2014). Entre estas iniciativas, los programas y cursos de alfabetización académica con foco en enseñanza de lectura y escritura académicas para el desempeño en las trayectorias formativas se han hecho cada vez más frecuentes en universidades chilenas y latinoamericanas (cf. Carlino, 2013; Molina Natera, 2015), así como en otras regiones (Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams & Sinha, 2012). Esto se debe a que uno de los factores clave para el acceso y permanencia

de los estudiantes es su desempeño en lectura y escritura, en particular durante el primer año universitario (Ezcurra, 2011). Como se ha demostrado ampliamente en estudios de educación y lingüística aplicada de los últimos 20 años, las prácticas letradas académicas en la educación superior son aspectos clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituyen una de las principales herramientas para que los estudiantes aprendan las formas de pensar y elaborar conocimiento en sus disciplinas (Bazerman et al., 2016), por lo que el desempeño en lectura y escritura académicas influye en el desempeño y en la retención universitarias (Glau, 2007; McCurrie, 2009; Rigolino & Freel, 2007; Rosales & Vázquez, 2006). La lectura y escritura del discurso académico son actividades necesarias para la participación plena en la universidad, ya que este “no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla” (Camps Mundó & Castelló Badia, 2013, p.18). En otras palabras, la lectura y escritura desempeñan un rol central en la inclusión de los nuevos estudiantes a la vida universitaria que, como indica Bazerman, implica desafíos enfrentados por todos los estudiantes:

It has turned out that what is a challenge and opportunity for nontraditional students is also a challenge and opportunity for all students. [...] Writing is endlessly complex, and one never stops learning, particularly as we enter into the highly specialized communicative worlds of academic disciplines and professions (Bazerman, 2017, p.36).

Sin embargo, a pesar de la importancia de utilizar las formas de comunicación tipificadas y reconocidas por la comunidad de aprendizaje para el éxito de las trayectorias estudiantiles, escribir en la universidad se suele aprender mediante prácticas espontáneas de enculturación (Prior, 1998; Prior & Bilbro, 2011) y muy pocas veces se ha enfrentado su enseñanza de manera explícita, menos aún, como parte del currículum de las carreras. Se trata de una expectativa curricular oculta (Russell, 2002; Schleppegrell, 2004), que impone un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural. Paradójicamente, en todas las carreras los alumnos deben escribir trabajos y pruebas ya sea como método de evaluación o de aprendizaje del contenido.

Pese a que estos vínculos han sido sugeridos por la literatura, Ruecker y colegas (2017) indican que se ha publicado muy poco sobre las formas en que los especialistas e instructores de escritura en la universidad pueden involucrarse en la discusión sobre retención y logro académico y generar cambios no solo en el nivel de la enseñanza de la escritura, sino también en las políticas institucionales y centrales que impactarían directamente en la retención. Del mismo modo, los autores sugieren adoptar la propuesta terminológica de Tinto y reemplazar “retención” por “persistencia”. El primero es un término institucionalizante, que se enfoca en factores estadísticos y financieros, perdiendo de vista el aprendizaje, interés y motivación de los estudiantes. En contraste, “persistencia” es un término que sitúa la agencia en los estudiantes, valorando sus experiencias personales (Ruecker, Shepherd, Estrem & Brunk-Chavez, 2017). En este sentido, las prácticas de lectura y escritura corresponden justamente al terreno de las experiencias personales, entendidas como formas de participación social que promueven (o no) la integración a una cultura disciplinar.

En suma, las prácticas letradas académicas revisten una gran importancia para las trayectorias de formación en educación superior por tres motivos principales. Por un lado, existe acuerdo respecto de que las prácticas letradas académicas, en particular la escritura, promueven un aprendizaje de los contenidos disciplinares, proceso que los movimientos de escritura a través del currículum norteamericanos han denominado "escribir para aprender" (Miras, 2000; Bazerman et al., 2016). La escritura implica la selección, manipulación, valoración y transformación activa de los contenidos disciplinares, lo que habilita su potencial epistémico (Miras & Solé, 2007). Sin embargo, este potencial no ocurre por el solo hecho de escribir: requiere ser intencionado mediante dispositivos institucionales que apoyen el proceso de aprendizaje. Si los estudiantes no poseen un dominio de las prácticas escritas, de los géneros propios del contexto universitario, y no se sienten competentes como escritores, difícilmente podrán beneficiarse de la escritura como herramienta de aprendizaje, proceso que se ha llamado "aprender a escribir" (Bazerman et al., 2016). Por otro lado, ya que la escritura es el modo mediante el que los estudiantes construyen y demuestran su aprendizaje disciplinar, este cumple una función de control de acceso o "gatekeeping": permite decidir quiénes participan o no de la comunidad, así como también definir qué discursos y recursos semióticos están permitidos o no en ella (Lillis, 2013).

Las carreras universitarias, atravesadas por múltiples culturas disciplinares e institucionales, cuentan con prácticas letradas propias sobre las cuales los miembros expertos tienen expectativas compartidas. Por tanto, las maneras consensuadas de comunicarse en las culturas disciplinares no constituyen un conocimiento que los alumnos deban traer de antemano. Aunque tradicionalmente estas prácticas se han adquirido por enculturación, de manera espontánea (Prior & Bilbro, 2011), su explicitación implica una democratización, desmantela la cultura institucional del misterio (Lillis, 2001). Las universidades deben guiar y enseñar a los estudiantes los géneros orales y escritos de formación académica propios de las carreras y las disciplinas de referencia. Este esfuerzo implica la innovación de los programas de las asignaturas, la construcción de materiales didácticos e instructivos de escritura, el mejoramiento de las tareas de escritura, la habilitación de espacios de consulta, orientación y tutoría en prácticas letradas, y el fomento de instancias de investigación sobre las propias prácticas.

En el marco de los antecedentes arriba proporcionados, este proyecto se propuso generar evidencia sobre las trayectorias, desafíos y oportunidades que han experimentado los estudiantes de la primera cohorte universitaria del Programa PACE en tres universidades chilenas respecto de la escritura. Estos datos pueden contribuir a optimizar las estrategias de acompañamiento particulares de cada institución, pero también orientar la política pública en términos globales para asegurar su sustentabilidad en el tiempo por medio de mejores indicadores de aprendizaje, permanencia y titulación. Un proyecto de esta naturaleza implica necesariamente un aparato teórico que permita tanto repensar el rol de la escritura en el aprendizaje, como cuestionar el discurso de sentido común que construye a los estudiantes como objetos de "carencias" académicas que deben ser "niveladas" y que asigna pocas responsabilidades a las instituciones y sus actores respecto de la creación de oportunidades de aprendizaje múltiples y sensibles a la diversidad de experiencias del alumnado para efectivamente incluir a los estudiantes en la nueva comunidad a la que se incorporan.

En efecto, Ruecker et al. (2017) advierten que los modelos tradicionales de integración universitaria (por oposición a una mirada inclusiva o de derechos) sitúan la responsabilidad de ajustarse a la institución en los estudiantes minorizados y no promueven la transformación de las universidades en instituciones que acojan la multiculturalidad. Para promover ese cambio, es necesario, entre otras cosas, relevar la importancia de las identidades y conocimientos de los nuevos universitarios, propósito central a este trabajo en lo que respecta a la escritura universitaria.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué dificultades de escritura experimentan los estudiantes del Programa PACE al interior del currículum universitario?
2. ¿Qué instancias formales e informales de aprendizaje de la escritura les han resultado útiles?
3. ¿De qué modo se desarrolla su escritura académica una vez dentro de la universidad?

4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de la escritura académica en grupos tradicionalmente no representados en la educación superior chilena, en contextos institucionales variados y con dispositivos de apoyo diferentes, con el fin de generar evidencia empírica sobre escritura que oriente las políticas públicas de equidad, inclusión y permanencia educativas asociadas al Programa PACE y otros proyectos de inclusión universitaria.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas y conocimientos letrados previos, tanto académicos como vernáculos, de estudiantes del Programa PACE, valorando su rol en el desarrollo académico en la universidad.
2. Describir las trayectorias de formación en escritura académica de estudiantes del Programa PACE de diferentes universidades chilenas, desde su ingreso a la educación superior hasta mediados del segundo año.
3. Identificar las oportunidades, los logros y las dificultades de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica experimentados por los estudiantes participantes, con el fin de agrupar patrones comunes emergentes.

4. Comparar los resultados de los objetivos 1, 2 y 3 en tres universidades del CRUCH con tres perfiles distintos (metropolitana, privada y altamente selectiva; metropolitana, estatal y altamente selectiva; y regional, privada y medianamente selectiva, en adelante Universidad 1, 2 y 3, respectivamente) y que han implementado el Programa PACE de formas distintas en virtud de sus realidades y culturas institucionales.

Para cumplir con estos objetivos se diseñó un estudio cualitativo que recurre a herramientas etnográficas del estudio de la escritura (Lillis, 2008) y a métodos complementarios (Green, Camili & Elmore, 2006), para establecer relaciones entre los hallazgos cualitativos emergentes y cada uno de los tres contextos universitarios estudiados.

5. MARCO TEÓRICO

La escritura como clave de la inclusión universitaria

El interés por preparar en habilidades escritas a los estudiantes no tradicionales que ingresan a un sistema de educación superior en expansión, de forma tal de subir la retención, fomentó el nacimiento en Estados Unidos de iniciativas e investigaciones sobre los llamados *basic writers* (Shaughnessy, 1977). Dicha línea de desarrollo llega hasta la actualidad en revistas científicas especializadas y reconocidos volúmenes como “Basic Writing” (Otte & Williams Mlynarczyk, 2010) en los que se plantea que los nuevos grupos de estudiantes no tienen déficit alguno, sino que, por el contrario, son principiantes que se enfrentan con un entorno novedoso y que traen al aula otras formas de usar el discurso que es necesario valorar. Para que ello ocurra, es importante dar espacio a estas otras formas y no pugnar por borrar las huellas lingüísticas de identidad, ya que cargan un significado político, identitario y de pertenencia que está materializado por las opciones lingüísticas de los estudiantes (Lu, 1991). En este sentido, la alfabetización académica debería orientarse a promover el uso consciente de las opciones lingüísticas y discursivas para posicionar a los estudiantes como agentes productores de sentidos conscientes de las posibilidades que ofrece la lengua.

En el Reino Unido, la línea de estudios de las “Academic Literacies” también ha abordado el desarrollo de la escritura en estudiantes poco representados. Por ejemplo, Bowl (2001) describe el proceso de ingreso de un grupo de estudiantes “no tradicionales” a la Educación Superior. Sus hallazgos dejan en evidencia un sentimiento de frustración provocado por las diferencias en la lengua y cultura, y por la escasez de apoyo durante la formación. El autor concluye que en estos casos corresponde realizar cambios institucionales para acoger de manera efectiva y responsable a los estudiantes no tradicionales. Otros trabajos como el de Lea y Street (1998, 2006) y Lillis y Scott (2007) también abordan el desarrollo de la escritura en estudiantes poco representados. En específico Lillis (2001) condujo un estudio longitudinal de casos que durante 3 años exploró las experiencias con escritura académica de 10 estudiantes universitarios “no tradicionales”, en un contexto de expansión de la universidad en Reino Unido. Sirviéndose de entrevistas sobre desarrollo letrado, conversaciones con los estudiantes sobre sus escritos disciplinares y análisis

textual, Lillis propone una visión de la escritura como práctica social y da cuenta de las tensiones entre las prácticas letradas académicas y otras prácticas vernáculas en el proceso de desarrollo de los estudiantes como escritores. Su estudio contribuyó notablemente a mostrar formas en que los estudios empíricos sobre el desarrollo de la escritura académica podían abordar cuestiones textuales a partir de la mirada de los usuarios. En esta misma línea Lea y Jones (2011) comparan en tres instituciones de educación superior las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de textos digitales en diferentes contextos. Los resultados demuestran que los académicos y tutores están fuertemente implicados en las prácticas de literacidad digital. Por ello proponen que las instituciones ayuden al aprendizaje del estudiante y su evaluación teniendo en consideración la era digital, como sugieren también otros trabajos posteriores que indagan en las potencialidades de las prácticas digitales (Gourlay, Hamilton & Lea, 2014).

Panorama local de los estudios de la escritura

La revisión de los estudios realizados en Latinoamérica (Tapia Ladino, Ávila Reyes, Navarro & Bazerman, 2016; Navarro et al., 2016) revela que se han instalado progresivamente una serie de iniciativas para apoyar el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura en nuestra región. Los antecedentes analizados evidencian el fuerte desarrollo de la investigación sobre escritura académica y un progresivo avance hacia la instalación de iniciativas formales para hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y escritura en las universidades (cf. Ávila Reyes, González & Peñaloza, 2013).

En relación con los estudios en escritura en particular, destacan los aportes de Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010); Parodi, Boudon y Julio (2014) y Parodi (2015), que investigan los géneros discursivos que circulan en educación superior y los conceptualizan como parte del "discurso académico", en contraste con el "discurso profesional". En sus investigaciones se elaboran mapas de géneros pertenecientes a ambos dominios discursivos y se identifican sus diferencias a partir del análisis de sus propósitos comunicativos. Por su parte, Venegas, Núñez, Zamora y Santana (2015) estudian el género tesis de pregrado en distintas carreras. La investigación, de métodos mixtos, aborda múltiples dimensiones lingüísticas como el léxico y la estructura retórica y está orientada hacia la elaboración de materiales didácticos útiles para la comunidad de aprendizaje que produce y evalúa ese género. Errázuriz Cruz y Fuentes Monsalves (2012), desde una perspectiva más interesada en la enseñanza, proponen una investigación-acción que busca mejorar los desempeños letrados académicos de los estudiantes de una universidad. Luego de la implementación de talleres y actividades, se mide su comprensión lectora y producción textual.

Estas investigaciones, influidas por la tradición lingüística, han hecho importantes aportes para comprender los géneros discursivos académicos escritos en la educación superior chilena y las iniciativas para enseñarlos. Sin embargo, su principal foco ha estado en los textos y en las capacidades de los alumnos para producirlos, pero no tanto en las experiencias de los estudiantes: sus contextos, creencias, expectativas, prácticas letradas académicas y vernáculas (Barton & Hamilton, 2000) y su desarrollo como estudiantes escritores (Lillis, 2001). Por otro lado, dado que la emergencia del programa PACE es reciente, no existen demasiados estudios sobre los escritores

ni la escritura de los grupos sociales no tradicionales y la naturaleza de los desafíos que enfrentan al ingresar a espacios de educación superior históricamente vedados.

Hacia una perspectiva “-émica” del desarrollo de la escritura

Una aproximación teórica adecuada para esta problemática requiere una mirada de inclusión también en la investigación. Los paradigmas del déficit o lo que recientemente Lillis (2017) ha llamado “la evaluación normativa” sobre las prácticas letradas no permiten dar cuenta de las complejas transiciones de estos escritores en su trayecto académico. Tampoco visibilizan sus prácticas reales, sus conocimientos, las dificultades que experimentan y las múltiples oportunidades de aprendizaje, temáticas de interés y prácticas letradas vernáculas enriquecedoras que sí traen consigo como recursos al espacio universitario. El modelo teórico del presente trabajo busca resolver esos vacíos, para lo que se sustenta en al menos dos tradiciones: los Nuevos Estudios de Literacidad británicos, desde los que, a su vez, se desprenden los Estudios de Literacidades Académicas, mencionados más arriba, que ofrecen un marco para comprender los textos en sus contextos de aparición.

Colocar el foco de la investigación en los sujetos participantes, entendidos como escritores legítimos que participan en prácticas letradas diversas, permite desnaturalizar la escritura académica, entenderla como una práctica convencional e históricamente determinada como cualquier otra y comprender a los estudiantes como productores de textos, “como agentes que negocian las normas retóricas y sus subjetividades (...) en diferentes comunidades de práctica” (Zavala, 2011, p. 54). Esta posición permite evitar los discursos del déficit, las narrativas de la crisis de la escritura (Russell, 2002) o el sesgo textual (Horner, 1999) en el estudio de las prácticas letradas académicas. Más aún, permite desnaturalizar las propias asunciones sobre la experiencia de los nuevos estudiantes que ingresan a la universidad:

research using talk around text from the writer-focused end of the continuum involves a (sometimes implicit) recognition of the need to move beyond not just the text but the researcher’s own research agenda or frame of reference (Lillis, 2008, p. 359).

En síntesis, para dar cuenta de los perfiles y trayectorias letradas de los estudiantes de educación superior, es preciso un enfoque cualitativo y empírico amplio, que recoja materiales diversos y que reivindique las perspectivas de los participantes y sus lentes analíticos para entender qué es significativo en cada contexto (Lillis, 2008). Las herramientas de corte etnográfico cumplen una función esencial en este diseño, tal como en diversos estudios que indagan ya sea la escritura en particular, sus estrategias de enseñanza u otros elementos sociolingüísticos aplicados (Ramanathan & Atkinson, 1999; Street, 2010; Sheridan, 2012; Tuck, 2012; Molina, 2017).

6. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio recurre a métodos complementarios: si bien tanto en su diseño como en su alcance es predominantemente cualitativa, se utilizan ciertos conteos de frecuencia y estadística descriptiva para dar cuenta de configuraciones generales de los fenómenos en estudio. Sin embargo, se ha cuidado como decisión metodológica levantar y sistematizar la información a partir de las perspectivas de los participantes, por medio de instrumentos y categorías que den cuenta de sus propias construcciones en torno a las experiencias.

Fase 1: Elaboración de perfiles de las universidades participantes

Durante esta fase se levantó toda la información de contexto necesaria para generar la descripción de los perfiles de cada casa de estudios. Esta es una descripción cualitativa de los principales rasgos del contexto universitario y de los dispositivos diferenciales dispuestos en cada universidad para apoyar las trayectorias formativas de los estudiantes del programa PACE, considerando el hecho de que cada casa de estudios escoge qué tipo de apoyos ofrecerá a los estudiantes una vez que ingresan a ella.

Instrumentos: Se diseñó un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas al inicio del proceso para los funcionarios del programa PACE de cada casa de estudios participante. Su función fue levantar cifras de matrícula, distribución por carrera, retención y perfil sociodemográfico; las características del trabajo en el área de lenguaje en lectura y escritura en 3° y 4° medio; y los apoyos diseñados institucionalmente para los alumnos durante la trayectoria universitaria en esta área, con el fin de describir más adecuadamente los contextos de estos estudiantes-escritores. El cuestionario fue diseñado por los investigadores principales y sometido a revisión interna por cada uno de los equipos locales. El cuestionario se aplicó vía web durante marzo de 2018 a cada encargado del programa PACE en las tres universidades estudiadas.

Otras fuentes de datos: Una segunda fuente de datos para esta etapa la constituye una base de datos anonimizada confeccionada por cada universidad con la siguiente información: 1. Estudiante: formación educativa de los padres; PSU matemática; PSU lenguaje; carrera elegida. 2. Escuela: IVE; perfil (particular, particular-subsuvcionado o municipal); tipo (científico-humanista o técnico profesional). 3. Universidad: ramos aprobados y reprobados año 2017; porcentaje de avance; nota promedio. Finalmente, se recopilaron localmente desde las respectivas unidades de análisis institucional, datos específicos necesarios para la descripción contextual, como el puntaje promedio de ingreso a cada universidad, la tasa de admisión y las tasas de retención de la universidad.

Análisis: Se tabularon las respuestas de los cuestionarios y se creó un perfil descriptivo de cada universidad y una tabla resumen comparativa, que permite identificar las variables en juego en cada contexto a la hora de interpretar los datos que dan cuenta de las experiencias estudiantiles.

Fase 2: Encuestas a la totalidad de la cohorte de estudiantes PACE

La fase 2 del estudio consistió en extender la caracterización institucional al estamento de los estudiantes, mediante una encuesta sobre prácticas y percepciones que permitió caracterizar la experiencia en primer año de cada universidad.

Instrumento: Se elaboró una tabla de especificaciones para operacionalizar las variables de la encuesta (en anexos), se realizó una aplicación piloto con 7 estudiantes de las universidades de la muestra y se iteró la encuesta con el equipo para luego someterla a un juicio experto de una profesional de las ciencias sociales. Además de las variables demográficas, de carrera y de género (femenino/masculino/otro/no declara), las variables observadas son: a. Prácticas letradas (lectura y escritura) de los estudiantes fuera de la universidad; b. Prácticas letradas académicas experimentadas durante su primer año universitario; c. Prácticas y géneros que les resultaron más atractivos y que motivaron su aprendizaje; d. Prácticas y géneros que más dificultad les causaron; e. Percepciones de su rol como escritores académicos; y f. Apoyos percibidos en el proceso, tanto intencionados por la institución (p.ej. programa de tutorías) como espontáneos (p. ej. ayuda de un profesor en particular).

Participantes: La encuesta fue enviada el 16 de marzo de 2018 mediante correo electrónico despachado a la casilla de los estudiantes PACE cohorte 2017, y fue contestada por un total de 106 estudiantes; distribuidos en 38 estudiantes de la Universidad 1; 25 de la Universidad 2 y 43 de la Universidad 3, correspondientes a un 78,3% del total de estudiantes del programa matriculados en el segundo año universitario.

Análisis: Se contabilizaron las categorías cerradas para crear una caracterización tanto sociodemográfica como de las prácticas de literacidad de los estudiantes de cada universidad. Para las preguntas abiertas 7 a 13, que documentan aspectos como las dificultades experimentadas al leer y escribir o los cambios que perciben en su escritura, se realizó un análisis exploratorio del que surgieron 15 esquemas con categorías emergentes. Posteriormente, las respuestas fueron codificadas a partir de esos esquemas; las categorías fueron procesadas como mutuamente excluyentes, es decir, para cada esquema la respuesta abierta debía recibir un solo valor de codificación (Geisler, 2018). Para garantizar la consistencia cualitativa, un 20% de las respuestas fue doblemente codificado de forma ciega por un segundo investigador del equipo. La índice kappa, que mide el porcentaje de coincidencia de codificación entre dos analistas respecto de cada categoría, promedió 0.72 para los 15 esquemas, un acuerdo elevado (más de 0.75 es un acuerdo considerado óptimo; Fleiss, Levin & Cho Paik, 2003).

Fase 3: Entrevista inicial

La fase 3 correspondió al trabajo cualitativo en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas y conversaciones no estructuradas sobre textos con estudiantes de cada una de las universidades.

Participantes: En la fase 3 participaron 10 estudiantes por plantel, admitidos vía PACE en 2017, que comenzaron su segundo año en la universidad en 2018 y aceptaron voluntariamente participar del estudio. Aunque el tamaño final de la muestra es de 15 estudiantes, 5 por plantel, se recluta a un total de 30 en esta fase para asegurar la continuidad del número propuesto de participantes hasta

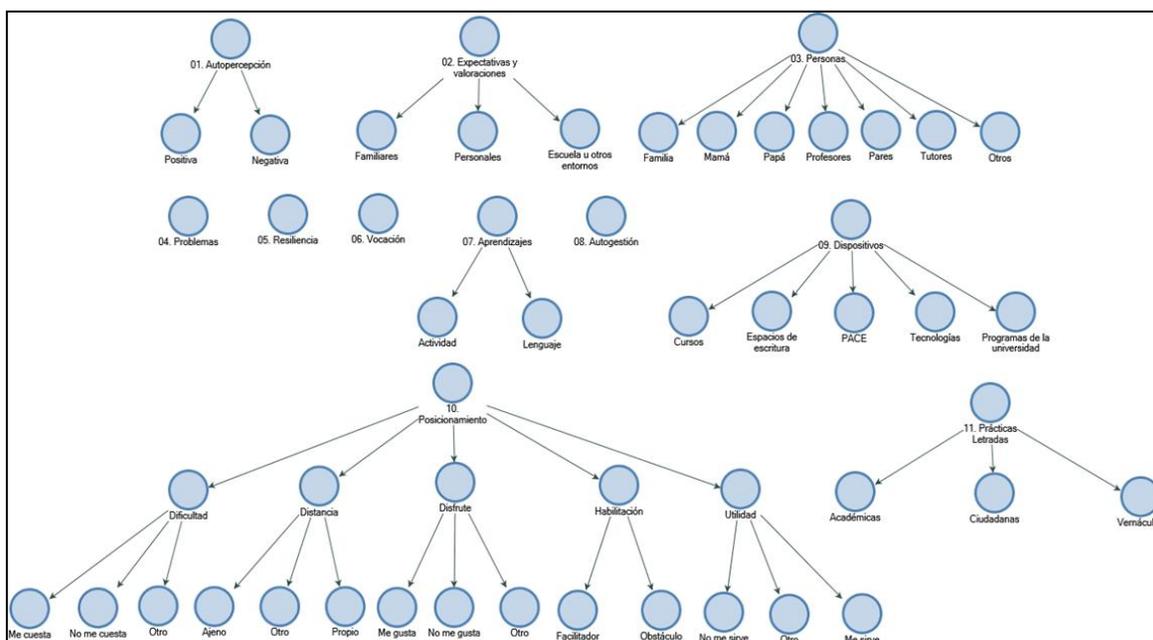
la fase 4, en agosto de 2018, siguiendo el concepto de “pérdida planificada” de participantes (Hea, Mapes, Walker & Ribero, 2016). Se inició este reclutamiento por medio del envío de una invitación (ver anexo) por correo electrónico el martes 10 de abril y se culminó el proceso en las tres universidades en el mes de junio.

Instrumentos: Las sesiones con los estudiantes se organizan en tres partes. La primera es una entrevista semi-estructurada diseñada por los investigadores, sometida a juicio externo y piloteada con una estudiante de segundo año y primera generación universitaria de uno de los planteles que no participa del programa PACE. Su principal función es relevar las “historias de literacidad” (Lillis, 2001), esto es, se indagan concepciones sobre la educación superior, expectativas, aspiraciones, experiencias y rol de la familia. También se explora la experiencia universitaria en lo que respecta al desarrollo como escritores. Estas historias no son solo información de contexto, sino parte fundamental de los datos explorados. La segunda y tercera parte corresponden a una conversación no estructurada sobre dos textos, siguiendo el método “talk around texts” discutido por Lillis (2008). Al convocar a los participantes, se les solicitó enviar con antelación dos textos de su elección: uno que les guste o hayan disfrutado escribir y uno que les haya costado o con el que no quedaron conformes. Estos textos se analizaron de forma previa a cada entrevista en cada equipo con la ayuda de una pauta, para identificar segmentos textuales que pudieran ser relevantes y motivar al estudiante a hablar de su experiencia y sensaciones frente a la elaboración de un texto (por ejemplo, marcas de subjetividad, uso de la bibliografía, palabras de baja frecuencia léxica, etc.). Estos segmentos, junto con preguntas sobre la génesis del texto y las prácticas desplegadas al escribirlo se utilizaron para gatillar conversaciones con los estudiantes sobre sus dificultades, fortalezas, percepciones de aprendizaje e ideas sobre la escritura (ver instrumento en anexo).

Análisis: Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y codificadas por cada equipo con ayuda del software cualitativo QSR NVivo12. Para ello se desarrolló un libro de códigos por medio de los siguientes pasos iterativos: (1) exploración del corpus por parte de la investigadora principal y los dos coinvestigadores para levantar categorías emergentes en relación con las preguntas de investigación; (2) prueba individual por parte de los mismos tres investigadores del esquema de codificación generado con una entrevista propia de cada universidad para detectar problemas y necesidad de nuevos códigos; (3) puesta en común de fenómenos emergidos para crear nuevo esquema de códigos y creación de libro de códigos con definiciones actualizadas; (4) codificación presencial conjunta de una misma entrevista por parte de la investigadora principal y los dos coinvestigadores utilizando el libro de códigos y con cálculo de kappa; (5) análisis de divergencias y levantamiento de ajustes a códigos, definiciones y principios para codificar; (6) prueba independiente del esquema de codificación y libro de códigos en cada uno de los tres equipos; (7) análisis de divergencias y preguntas surgidas en cada equipo y ajuste de códigos y definiciones, y (8) creación de un libro de códigos final y un manual de codificación para asegurar la estabilidad del análisis a través de los equipos. El libro de códigos surgido de este proceso se grafica en la Figura 1 a continuación.

La codificación realizada corresponde a una codificación descriptiva, un “inventario categorizado” de los datos, que funciona a modo de índice y habilita futuros análisis con mayor profundidad, tales como análisis temáticos o cualitativos longitudinales (Saldaña, 2016).

Figura 1. Libro de códigos para análisis cualitativo de entrevistas



Una vez estabilizado el esquema de codificación, cada equipo entrenó y modeló la codificación con una entrevista propia hasta alcanzar como mínimo un coeficiente kappa de 0,5. Una vez alcanzado este número, se procedió a la codificación del total de las entrevistas por equipo, con un 20% de doble codificación (3 entrevistas), consistente en dos entrevistas iniciales y una entrevista final por universidad. En este proceso, se reportó una índice kappa de confiabilidad cualitativa promedio de 0,57. Dada la complejidad del libro de códigos, el carácter no excluyente de las categorías y su naturaleza interpretativa se decidió trabajar con este nivel moderado de acuerdo. Para salvaguardar errores de codificación, los investigadores auditaron al final del proceso las categorías de las 45 entrevistas en busca de errores de codificación, los que fueron corregidos en conjunto. Una vez auditadas las entrevistas, se utilizaron algunos de los códigos para acceder a la información de la entrevista intencionadamente para levantar las historias de literacidad de cada uno de los participantes, las que se presentan en el formato de narrativas individuales en la siguiente sección. Luego, se indagó temáticamente en los códigos para leer categorías específicas (ej. “prácticas vernáculas”) y se elaboraron tablas de doble entrada de códigos (ejemplo: personas / facilitador; prácticas letradas / propio, etc.), con la finalidad de construir los patrones de resultados que se reportan en la siguiente sección.

Fase 4. Entrevista de seguimiento

La fase 4, de seguimiento de la entrevista cualitativa, profundizó en las experiencias de los estudiantes al cabo de un semestre desde la primera entrevista.

Participantes: En la fase 4 participaron 5 estudiantes por plantel admitidos vía PACE en 2017 que hubieran participado de la fase 3 de este estudio. Se invitó a participar a los 10 participantes de cada plantel y, como se anticipó, en cada caso se interesaron solo 5 estudiantes. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de agosto y septiembre de 2018. Para estas entrevistas, también se

solicitó a los participantes presentar dos textos escritos por ellos, uno que les hubiera gustado y otro que no.

Instrumento: El instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada con ocho dimensiones, la que fue diseñada e iterada con cada equipo hasta constituir su versión final. Esta entrevista se preparó antes de cada aplicación para ajustarla a los datos individuales de los participantes de la fase 3 (ver anexos). Los temas abordados fueron:

1. Concepciones actuales sobre educación superior, en contraste con las concepciones previas;
2. Ayudas recibidas para escribir;
3. Prácticas letradas no académicas;
4. Valoraciones y apropiación de la escritura académica;
5. Problemas y dificultades de la escritura;
6. Aspectos emocionales relacionados con la escritura;
7. Elementos del texto que les gustó escribir y otras experiencias positivas con la escritura universitaria;
8. Elementos del texto que les costó escribir y otras experiencias negativas con la escritura universitaria.

Análisis: Se aplicó el mismo libro de códigos generado en la fase 3 de la entrevista. Los códigos descriptivos, como los generados en esta etapa, se consideran útiles para el análisis longitudinal cualitativo (Saldaña, 2016). El detalle de procedimientos e índices de acuerdo se detalla en la descripción de análisis de la fase 3.

Tabla 1. Resumen de instrumentos

Procedimiento de obtención de datos	Participantes / Muestra
Cuestionario contexto	3 encargados de PACE (diciembre 2017)
Bases de datos institucionales	Datos solicitados a unidades de análisis institucional de cada universidad
Encuesta	Población: estudiantes PACE 2º año, 3 planteles (enero 2018).
Entrevista inicial	30 estudiantes, 10 de cada universidad, con representatividad de distintos perfiles institucionales de origen. En la entrevista de seguimiento se recluta un menor número de participantes del mismo grupo (5 por universidad), anticipando la pérdida de sujetos (abril y agosto 2018).
Entrevista de seguimiento	
Recogida de textos de los estudiantes	60 textos en entrevista inicial de marzo 30 textos en entrevista de seguimiento de agosto

Fuente: Elaboración propia.

7. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Dado que el objetivo general es de gran amplitud (“Identificar factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de la escritura académica en grupos tradicionalmente no representados en la educación superior chilena, en contextos institucionales variados y con dispositivos de apoyo diferentes, con el fin de generar evidencia empírica sobre escritura que oriente las políticas públicas de equidad, inclusión y permanencia educativas asociadas al Programa PACE y otros proyectos de inclusión universitaria”), los resultados en este informe se reportarán en el nivel de objetivos específicos. Los bases de datos correspondientes se encuentran en la sección de anexos a este informe.

Características de la muestra de la encuesta

Como parte de los instrumentos de recolección de datos del Proyecto FONIDE 1700046, se aplicó un cuestionario a los estudiantes participantes. Un total de 106 estudiantes, de las tres universidades seleccionadas, respondieron el instrumento, con 38 (35,8%) estudiantes participantes en la Universidad 1, 25 (23,6%) en la Universidad 2 y 43 (40,6%) en la Universidad 3. Del total de la muestra, 74 (69,8%) de los participantes son de género femenino. El porcentaje de estudiantes mujeres participantes varía entre las universidades estudiadas, con un 63,2% en la Universidad 1, 68,0% en la Universidad 2 y 76,7% en la Universidad 3. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Al analizar la muestra en su conjunto, en términos del nivel educacional de las madres/ de los participantes, se observa que solo el 14,2% de los participantes tiene una madre con estudios

superiores completos o incompletos. Este porcentaje es algo menor en la Universidad 1 (10,6%), en comparación con la Universidad 2 (20,0%) y a la Universidad 3 (14,0%), pero esta diferencia en la composición de las muestras de las tres universidades no es estadísticamente significativa, y, en efecto, la distribución de esta respuesta es bastante similar en cada plantel.

Además, se clasificaron los programas de estudio de los participantes en dos grandes áreas (1) STEM+ (Administración y Comercio, Salud, Tecnología, Ciencias Básicas, Agropecuaria), y (2) Ciencias Sociales y Humanidades (Ciencias Sociales, Educación, Arte y Arquitectura, Psicología, Humanidades y Derecho). La muestra total se compone, así, de un total de 58 (54,7%) estudiantes del área STEM+ y 47 (44,3) del área Ciencias Sociales y Humanidades¹. La composición de las muestras por universidad varía en términos del área de estudio de los participantes, con un 68,4, 40,0 y 51,2% de estudiantes en el área STEM+ en las Universidades 1, 2 y 3, respectivamente. En este aspecto, las tres universidades varían de manera estadísticamente significativa ($\chi^2(2) = 6,02$, $p < 0,05$). La distribución por género en ambas áreas muestra una predominancia similar: las mujeres alcanzan el 69% (40 estudiantes) en carreras STEM+ y el 72,3% (34 estudiantes) en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades.

Características de la muestra de la entrevista

El componente cualitativo del trabajo utilizó entrevistas semiestructuradas y conversaciones no estructuradas sobre textos con estudiantes de cada una de las universidades para recolectar datos. La recolección de datos atravesó dos fases: 30 entrevistas iniciales (Fase 3 de la investigación), con el propósito de recuperar las experiencias de aprendizaje de la literacidad con foco en los escritores, y 15 entrevistas de seguimiento (Fase 4 de la investigación), con el propósito de profundizar en las experiencias de los estudiantes al cabo de un semestre desde la primera entrevista. Las 15 entrevistas de seguimiento se realizaron con estudiantes entrevistados en las entrevistas iniciales que expresaron su interés de continuar participando en la investigación.

La muestra total de 30 estudiantes se distribuye de forma equitativa en las tres instituciones investigadas: 10 estudiantes admitidos vía cupo PACE en 2017 por cada universidad. Del total de la muestra, 20 estudiantes (66,6%) son de género femenino. La distribución por género varía entre las instituciones: la Universidad 1 (60% mujeres) y 2 (50% mujeres) muestran un balance entre hombres y mujeres, mientras que la Universidad 3 tiene una amplia mayoría de mujeres entrevistadas (90%). Sin embargo, dados los tamaños muestrales, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Siguiendo la clasificación de los programas de estudio de los participantes en dos grandes áreas (1) STEM+ (Administración y Comercio, Salud, Tecnología, Ciencias Básicas, Agropecuaria), y, (2) Ciencias Sociales y Humanidades (Ciencias Sociales, Educación, Arte y Arquitectura, Psicología, Humanidades y Derecho), la muestra total se compone de 17 (37,8%) estudiantes de STEM+ y 28 (62,2%) estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades. La composición de la muestra por institución varía en términos del área de estudios de los participantes, con un 66,7%, 20% y 26,7% de estudiantes en el área STEM+ en las Universidades 1, 2 y 3, respectivamente. En este aspecto, al

¹ Un estudiante de la U1 no reportó su carrera de origen, por lo que dichos cálculos tienen como fuente la encuesta con $n = 105$.

igual que con la muestra de encuestas, las tres universidades varían de manera estadísticamente significativa ($\chi^2(2) = 8,13$, $p < 0,05$). La distribución por género en carreras STEM+ muestra un balance (47,1% son mujeres y 52,9% son hombres), mientras que las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades presentan un número mayor de mujeres (67,9% son mujeres y 32,1% son hombres); estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Los resultados presentados a continuación corresponden a un análisis fundamentalmente cualitativo, pero que recurre a métodos complementarios de estadística descriptiva para triangular información. Esta decisión se tomó considerando la finalidad última de informar políticas públicas basadas en datos, de modo que las dinámicas que se intenta describir al analizar en profundidad a un grupo pequeño de participantes dialoguen con las condiciones reportadas por un alto número de estudiantes de las cohortes PACE, un 73,8% de la población (N = 149).

Objetivo 1

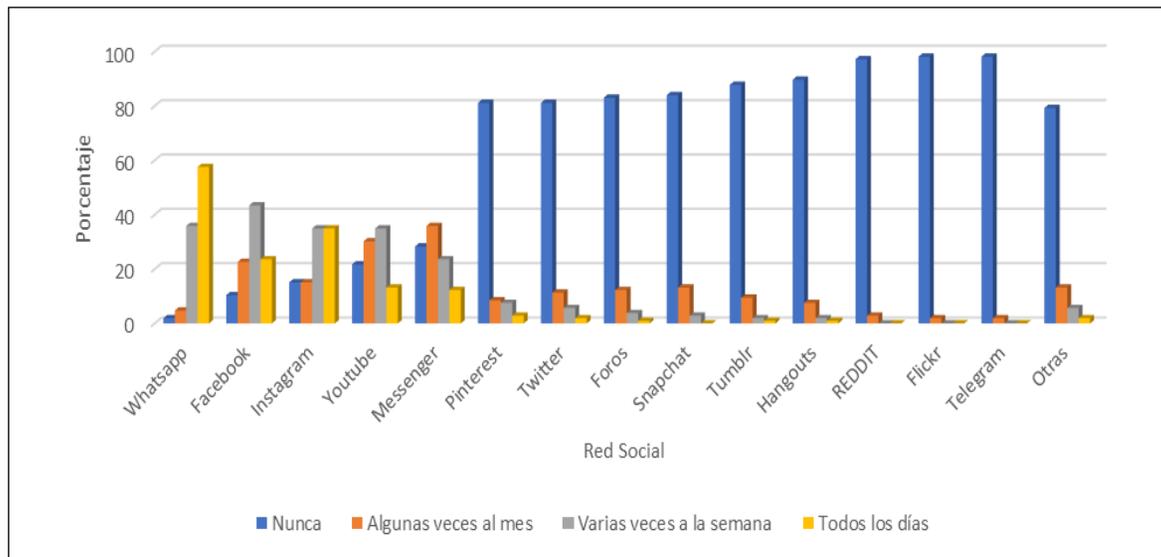
El primer objetivo específico buscaba “describir las prácticas y conocimientos letrados previos, tanto académicos como vernáculos, de estudiantes del Programa PACE, valorando su rol en el desarrollo académico en la universidad”. Este objetivo se fundamenta en el hecho de que uno de los aspectos que habitualmente se omite en los estudios de la escritura, dominados por el paradigma de la evaluación y el énfasis en el déficit, es el estudio de los “incomes” o aportes de los estudiantes a sus experiencias de aprendizaje (Eodice, Geller & Lerner, 2016).

En este sentido, la caracterización de la cohorte completa mediante la encuesta inicial ($n=106$) arroja una multiplicidad de prácticas letradas tanto digitales como análogas que forman parte del repertorio habitual de los estudiantes y que por tanto contravienen el sentido común de que los estudiantes no leen ni escriben. Estos resultados se presentan en dos grandes grupos: (1) usos de redes sociales y (2) prácticas vernáculos y académicas autogestionadas. Estas últimas se reportan en conjunto pues establecen una serie de interacciones de interés para el estudio. En el reporte de los resultados se presentan datos de la encuesta y se profundiza en el fenómeno expuesto con análisis de las entrevistas.

Uso de redes sociales

Las redes sociales representan un ejemplo de la ubicuidad de la escritura y tienen un rol importante en la vida de los jóvenes. Su frecuencia de uso se concentra en Whatsapp (98,1%), Facebook (89,6%), Instagram (84,9%), Youtube (78,3%) y Messenger (71,7%). Todas estas aplicaciones, con excepción en cierta medida de YouTube, implican un alto componente de lectura y escritura.

Gráfico 1. Frecuencia de participación en prácticas de literacidad digital

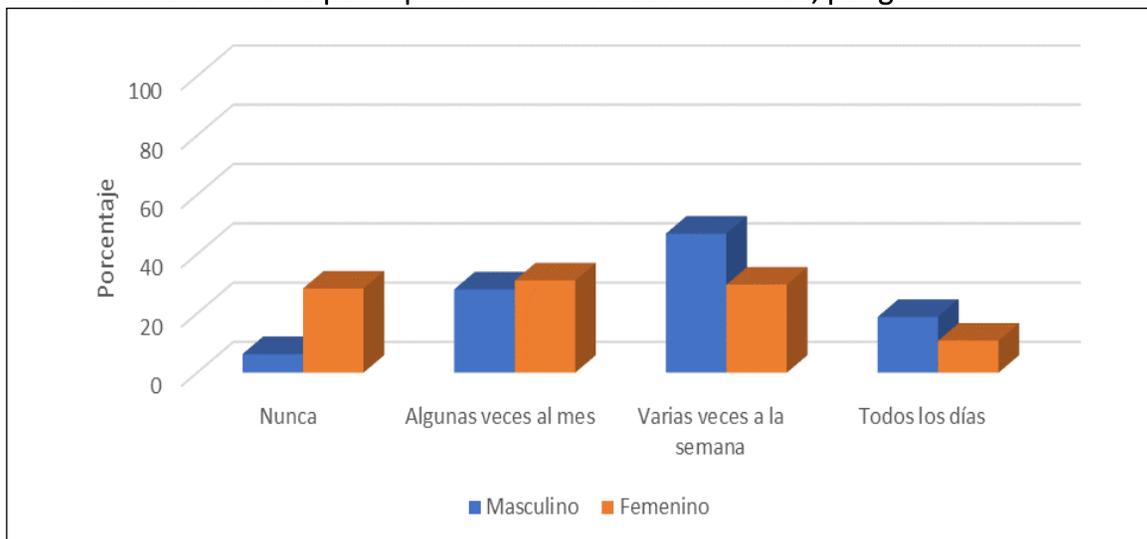


Fuente: Encuesta del estudiante (n = 106).

Este uso se da de formas diferenciales en los diferentes planteles. Así, el uso de *Pinterest*, una red social para “compartir ideas” como recetas, manualidades, decoración etc., es significativamente mayor en la Universidad 1 (algunas veces al mes o más) (31,6%) que en las Universidades 2 (12,0%) y 3 (11,6%) ($\chi^2(2) = 6,25$, $p < 0,05$), mientras que el uso de *Otras Redes Sociales* (algunas veces al mes o más) es significativamente mayor en la Universidad 3 (32,6%) que en las Universidades 1 (15,8%) y 2 (8,0%) ($\chi^2(2) = 6,69$, $p < 0,05$). Esto muestra un uso distintivo de algunas redes sociales más infrecuentes en los diferentes contextos universitarios pero, en general, una tendencia de la cohorte a utilizar las redes más conocidas antes mencionadas.

Con respecto a la relación entre el género del estudiante y su frecuencia en el uso de redes sociales, usando una serie de pruebas estadísticas no paramétricas U de Mann-Whitney, solo se encontró diferencias estadísticamente significativas en una de las 15 redes analizadas. La frecuencia en el uso de Youtube varía significativamente según género (U = 809,5, $p < 0,01$), con los estudiantes de género masculino usando esta red social más frecuentemente que las estudiantes, como muestra también el gráfico 2.

Gráfico 2. Frecuencia de participación en la red social *You Tube*, por género



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

El uso de redes está descrito en una gran cantidad de entrevistas, con 146 menciones a Facebook (31 en 18 entrevistas), WhatsApp (50 en 24 entrevistas) e Instagram (25 en 13 entrevistas) por parte de los 30 participantes en las 45 entrevistas. La mayoría de los estudiantes declara utilizarlas como parte de sus rutinas comunicativas habituales, en particular las aplicaciones de mensajería.

Valentina: sí, mensajes con amigos, por WhatsApp más que nada.

Luna: ¿WhatsApp? Porque es más rápido para conversar con las personas, y como que con mis compañeras, con mi grupo de estudio, siempre estamos como organizando las cosas que hay que estudiar o nos estamos ayudando a través de eso cuando no estamos en la universidad.

Pero algunos entrevistados, además, utilizan Facebook u otras redes como plataformas de escritura creativa. Estas prácticas ofrecen un espacio privilegiado de representación de sí mismos y de construcción de su identidad o cara social:

Taylor: ahora tengo más seguidores en Instagram, pero la cosa es que me demoro mucho... en lo que más me demoro no es en la foto, es en la frase.

E: ah claro, sí eso me comentabas también.

Taylor: sí, me demoro mucho, no sé qué buscar. Leo muchas frases y cosas así solo pal Instagram. No sé... combina con mi estado de ánimo en ese momento.

Stefany: Sí, igual hago otros tipos de narración, igual en la página de Facebook es como si fuera un personaje aparte del mundo normal por decirlo así, entonces yo le invento como una historia a ese personaje, por ejemplo en una de las temáticas que soy... que es una sirena la niña que estoy escribiendo, entonces hago las vivencias de que cómo es nadar con una cola, que cuando llego a la orilla del mar, o cuando quería buscarse... transformarse como en humano, a dónde recurrió, cosas así. También hice una de una niña que era un ángel, entonces cómo era vivir en la tierra, hago cuestiones muy raras, como fantasiosas.

Muchos de estos estudiantes, además, dan cuenta de una integración del uso de redes a las prácticas universitarias, fundamentalmente en la forma de chats de *WhatsApp* para estudiar u organizarse. En el ejemplo, se muestra el uso como herramienta de aprendizaje colaborativo con pares que se da a la aplicación durante la escritura de un trabajo de investigación:

Simón: Por WhatsApp, como que estabas escribiendo y le mandabas una foto de lo que habías escrito y decía “ah, ya, yo estoy haciendo algo parecido, entonces estamos bien, porque los dos lo estamos haciendo así”.

Estos usos se enmarcan en una red de otras tecnologías de apoyo y prácticas digitales, muchas de ellas autogestionadas, que se reportan en los resultados de los objetivos 3 y 4. Finalmente, hay diversos estudiantes que agregan que su participación en redes sociales es una forma en la que observan los cambios que ha experimentado su forma de escribir:

María: [el cambio] lo veo reflejado en WhatsApp, en Facebook, y por más que digan que son redes sociales y que uno puede hacerlo como quiere, siento que es súper inadecuado que uno que va a ser profe o un mismo profesor te escriba con faltas ortográficas por redes sociales (Entrevista 2).

E: ¿Lo has visto, no tanto en lo académico, sino que más bien en lo personal? ¿has visto un cambio en tu escritura?

Noche: Si.

E: ¿En qué situaciones?

Noche: Por ejemplo, lo mismo que hablábamos del WhatsApp, como que tú vas escribiendo y hasta me molesta si escriben como con una palabra menos.

Es importante dar cuenta de que estos conceptos evaluativos (“súper inadecuados”, “me molesta”) no están desprovistos de ideologías y creencias sobre lo escrito, sobre qué significa escribir bien y sobre la idea del antes y el después. Estas ideas de la percepción de cambio ameritan un estudio con mayor profundidad, que escapa al foco de este informe y corresponde a las concepciones implícitas acerca de la escritura que tienen los estudiantes, las que pueden ser normativas. Este tema se retomará en el presente informe a propósito del concepto de “Voz”, en el reporte de resultados del Objetivo 3.

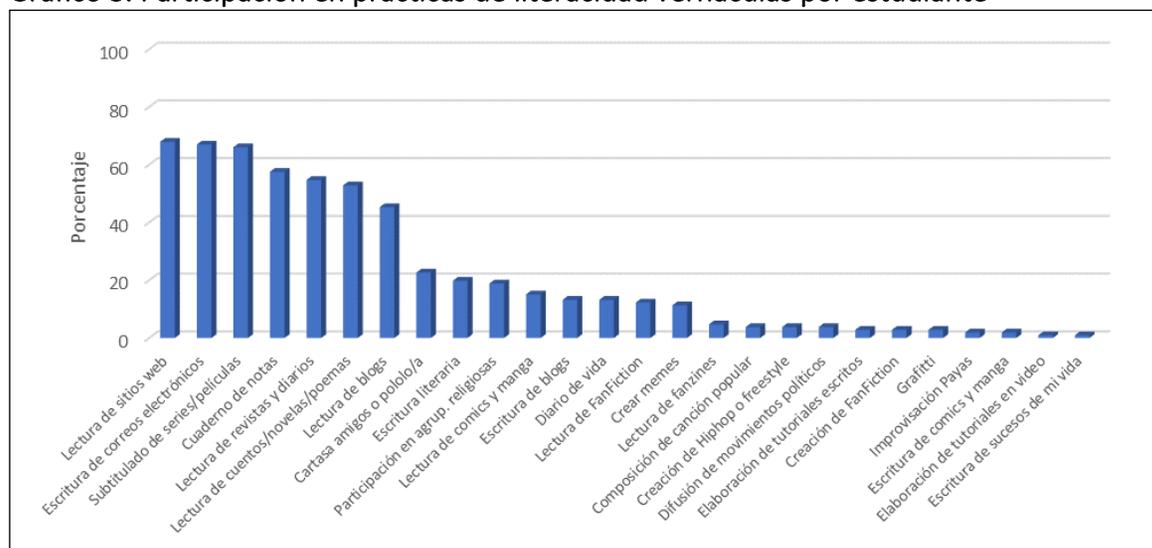
Prácticas letradas vernáculas y académicas autogestionadas

El concepto de prácticas vernáculas es introducido por los estudios de literacidad crítica y da cuenta de formas familiares, locales, menos visibles y prestigiosas que median las prácticas sociales de las personas (Barton & Hamilton, 2004). Se indagó tanto en encuestas como entrevistas por estas prácticas letradas no académicas. En los resultados, llama la atención los patrones de lectura que los jóvenes declaran tener, liderados por la *Lectura de sitios web de temáticas de interés* (67,9%), *Lectura de revistas y diarios* (55,6%), *Lectura literaria* (52,3%) y *Lectura de blogs* (46,2%). En cuanto a la escritura, destaca la *Escritura de correos electrónicos* (66,9%), el uso de *Cuadernos de notas* (57,5%) y las *Cartas a cercanos* (21,6%), como se aprecia en el Gráfico 3.

Cabe destacar la incidencia de una serie de prácticas que, aunque están entre las menos frecuentes, revisten gran complejidad, tanto lingüística como en su estructura de participación

social. Es el caso de *Creación de Fanfiction* (2,8%), un tipo de escritura ficcional que se basa en novelas, cómic o películas ya existentes, y *Elaboración de tutoriales escritos* (2,8%); ambos géneros están pensados para compartirse en Internet con usuarios de comunidades de afinidad.

Gráfico 3. Participación en prácticas de literacidad vernáculas por estudiante



Fuente: Encuesta del estudiante (n = 106).

Al analizar las prácticas declaradas no se observan diferencias por universidad o área. Sin embargo, al analizar si existen diferencias en la realización de prácticas de literacidad vernáculas específicas entre áreas de estudio, mediante una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas: (1) la *Escritura de correos electrónicos* es significativamente más frecuente entre estudiantes del área STEM+ (75,9%) que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (55,3%) ($\chi^2(1) = 4,93$, $p < 0,05$); (2) la *Lectura de sitios web de interés* es significativamente más frecuente en el área STEM+ (77,6%) que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (55,3%) ($\chi^2(1) = 5,88$, $p < 0,05$).

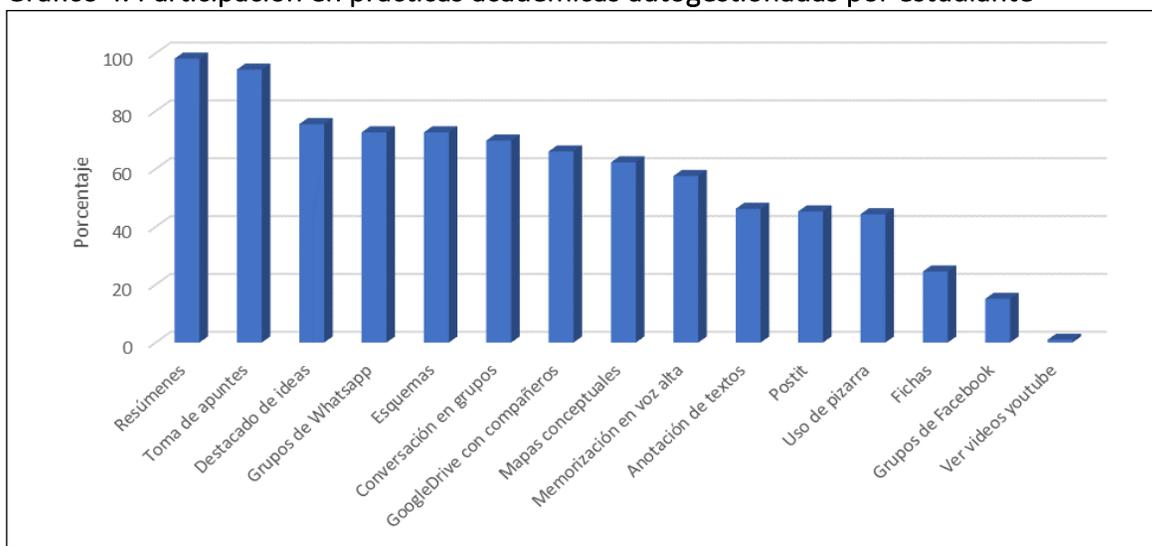
Tampoco hay relación significativa entre el género del estudiante y sus prácticas letradas vernáculas, pero al analizar separadamente cada una de las prácticas vernáculas y su relación con el género del estudiante, a través de una serie de pruebas de Chi-cuadrado (χ^2) se encontró que la *Escritura de Blogs* es significativamente más frecuente en el caso de los estudiantes de género masculino (28,1%) que en el caso de las estudiantes (6,8%) ($\chi^2(1) = 8,90$, $p < 0,01$).

En un ámbito similar, se consultó a los participantes por las prácticas letradas que llevan espontáneamente a cabo para estudiar y prepararse en las distintas materias universitarias, denominadas en este trabajo como “prácticas letradas académicas autogestionadas”. Se encontró una gran variedad de estas prácticas, las que incluyen actividades en solitario, como destacar ideas y realizar resúmenes, y actividades grupales, como las discusiones y grupos de *WhatsApp*, como se observa en el Gráfico 4. De este modo, un alto porcentaje de estudiantes reporta realizar las prácticas letradas académicas *Resúmenes* (98,1%), *Toma de apuntes* (94,3%), *Destacado de ideas* (75,5%), *Grupos de WhatsApp* (72,6%) y *Esquemas* (72,6%). Por otra parte, un porcentaje menor de

estudiantes declaró realizar *Fichas* (24,5%), *Grupos de Facebook* (15,1%) y *Ver videos sobre la materia a tratar en YouTube* (0,9%).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variedad de prácticas letradas académicas autogestionadas entre las universidades de la muestra. Sin embargo, al analizar si existen diferencias en la realización de prácticas letradas académicas específicas entre universidades, mediante una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas: (1) la *Memorización en voz alta* es significativamente más frecuente en la Universidad 3 (69,8%) que en las Universidades 1 (57,9%) y 2 (36,0%) ($\chi^2(2) = 7,38$, $p < 0,05$); (2) *Usar Google Drive con compañeros* es significativamente más frecuente en las Universidades 1 (78,9%) y 2 (80,0%) que en la Universidad 3 (46,5%) ($\chi^2(2) = 12,31$, $p < 0,01$); y (3) *El uso de notas adhesivas (Postit)* es significativamente más frecuente en la Universidad 1 (63,2%) que en las Universidades 2 (40,0%) y 3 (32,6%) ($\chi^2(2) = 7,99$, $p < 0,05$).

Gráfico 4. Participación en prácticas académicas autogestionadas por estudiante



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Al analizar si existen diferencias en la realización de prácticas letradas académicas específicas entre áreas de estudio, mediante una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas: (1) el *Uso de Pizarra* es significativamente más frecuente en el área STEM+ (53,4%) que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (31,9%) ($\chi^2(1) = 4,89$, $p < 0,05$); (2) El uso de *Grupos de Facebook* es significativamente menos frecuente en el área STEM+ (8,6%) que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (23,4%) ($\chi^2(1) = 4,39$, $p < 0,05$). Estas diferencias pueden señalar distintas formas de estudiar, es decir, de participar de la comunidad disciplinar, propias de cada área.

Con respecto al género, no existen diferencias estadísticamente en el uso de prácticas letradas académicas, pero al analizarlas por separado con pruebas de Chi-cuadrado (χ^2), se encontró:

- La práctica académica Esquemas es significativamente más frecuente en el caso de las estudiantes (78,4%) que en el caso de los estudiantes (59,4%) ($\chi^2(1) = 4,06$, $p < 0,05$).
- La práctica académica Resúmenes es significativamente más frecuente en el caso de las estudiantes (100%) que en el caso de los estudiantes (93,8%) ($\chi^2(1) = 4,71$, $p < 0,05$).
- La práctica académica Destacado de ideas es significativamente más frecuente en el caso de las estudiantes (82,4%) que en el caso de los estudiantes (59,4%) ($\chi^2(1) = 6,42$, $p < 0,05$).

Por otra parte, es importante preguntarse hasta qué medida las prácticas de literacidad previas, con frecuencia vernáculas, aportan en la nueva experiencia académica. Se indagó si existe alguna relación entre la cantidad de prácticas vernáculas reportadas y las prácticas académicas autogestionadas. Efectivamente, se observa una relación positiva, estadísticamente significativa y de considerable magnitud entre el número de prácticas de literacidad vernáculas y el número de prácticas letradas académicas ($r_s = 0,53$, $p < 0,01$) realizadas por los estudiantes. Es decir, aquellos/as estudiantes que más leen y escriben para fines no necesariamente académicos, son también los que más utilizan la lectura y la escritura estratégicamente para aprender en la universidad.

Esta relación positiva y estadísticamente significativa se mantiene al analizar separadamente a las tres universidades, en todas ellas de similar magnitud (Universidad 1: $r_s = 0,57$, $p < 0,01$; Universidad 2: $r_s = 0,52$, $p < 0,01$; Universidad 3: $r_s = 0,49$, $p < 0,01$). Al analizar estas asociaciones según área, se observa que se mantiene la relación positiva y estadísticamente significativa entre número de prácticas vernáculas y número de prácticas académicas en el área STEM+ ($r_s = 0,47$, $p < 0,01$) y en el área Ciencias Sociales y Humanidades ($r_s = 0,59$, $p < 0,01$), aunque esta relación muestra una mayor magnitud en esta última área. Estos resultados sugieren una suerte de efecto “mediador” de las prácticas académicas autogestionadas que tiende un puente entre las prácticas conocidas por los estudiantes y las prácticas académicas objetivo que se plantean con la lectura y escritura en la universidad (las prácticas académicas autogestionadas se exploran cualitativamente como dispositivos de apoyo a la escritura académica en el reporte de resultados de los Objetivos 3 y 4 de este informe).

Sin embargo, esta relación no se observa tan claramente cuando se compara la variedad de prácticas declaradas con el desempeño académico. Se exploró la relación entre el número de prácticas de literacidad vernáculas y/o autogestionadas y el promedio de primer año reportado por los estudiantes. Esta última variable se recogió utilizando rangos de notas (a saber, 3,0 a 3,4; 3,5 a 3,9; 4,0 a 4,4; 4,5 a 4,9; 5,0 a 5,4; 5,5 a 5,9, y 6,0 a 6,4) y luego se centró esta variable al promedio de la carrera y cohorte del estudiante, generando una variable ordinal con valores que van de -3 a 2, con el valor 0 indicando un rango de promedio del estudiante que también incluye el promedio de su carrera y cohorte. La relación entre la variable variedad de prácticas de literacidad vernáculas y/o autogestionadas y el promedio de primer año centrado a la media de la cohorte se evaluó mediante la prueba de asociación estadística correlación de Spearman. Al analizar el conjunto de la

muestra, no se observó una relación estadísticamente significativa entre el número de prácticas de literacidad vernáculas y/o autogestionadas reportadas por el estudiante y el promedio del estudiante centrado al promedio de su carrera y cohorte. Luego se analizó la relación entre cada una de las prácticas de literacidad vernáculas específicas y el promedio del estudiante centrado al promedio de su carrera y cohorte usando una serie de pruebas estadísticas no paramétricas U de Mann-Whitney. Solo se encontraron las siguientes dos relaciones estadísticamente significativas en el análisis por área de estudio: (1) en el área STEM+, la *Escritura de blogs* se relaciona de manera positiva con el promedio centrado ($U = 54,00$, $p < 0,05$); y (2) en el área Ciencias Sociales y Humanidades, la *Participación en Agrupaciones Religiosas* se relaciona de manera positiva con el promedio centrado ($U = 96,00$, $p < 0,05$). En este sentido no es la variedad de prácticas lo que explica su uso como mediador de la experiencia letrada universitaria, sino probablemente otros factores que se exploran en las secciones cualitativas de este análisis.

En relación con las prácticas vernáculas letradas, en la revisión de las entrevistas se advierte que prácticamente en la totalidad (29 de 30 en la entrevista 1 y 4 de 5 en la entrevista 2) se registra algún tipo de intercambio comunicativo escrito como parte de una rutina no académica.

La revisión de las 164 referencias halladas en el análisis permite encontrar ciertos patrones. Lo primero que llama la atención es que todos los participantes manifiestan gusto por algún tipo de lectura o por alguna práctica de escritura particular. Así se da cuenta en los siguientes extractos. Al mismo tiempo, en muchos casos estas prácticas vernáculas de lectura y escritura han desaparecido, reemplazadas por las exigencias de escritura académica de la universidad:

Camila: Sí, a mí me gustaba mucho escribir, tenía como un cuaderno y escribía muchas cosas, era de todo, de todo un poco.

Simón: me gustaba leer, leía mucho, cosa que acá ya no hago porque como que están todos los textos de la U y las tareas y esas cosas y ya no puedo leer así cosas para entretenerme, pero antes sí, leía mucho.

Keyla: Entonces como que igual prefiero leer aunque no tenga mucho...mucho conocimiento, pero igual voy a poder opinar y no estar callada tampoco.

Reyma: tenía un libro que se llamaba *Libro de Historias Bíblicas* y ese lo leí completo, y era de trescientas y tantas páginas. Sí, y lo leí como en un mes.

María: antes de entrar a la universidad a mí me encantaba la lectura, entonces leía libros que me gustaban. Me gustaba la fantasía, por ejemplo, leí la saga entera de Harry Potter.

Sol: Es que, por ejemplo, siempre me llaman la atención las sagas, por ejemplo, *Cazadores de sombras*, y una de vampiros, no me acuerdo cómo se llama.

Sobre prácticas de lectura, prima el gusto por textos narrativos de ficción o fantasía. En relación con escritura, son más comunes los escritos que permiten dar cuenta de la vida personal, sea de la rutina diaria como de una escritura expresiva orientada a transmitir vivencias y, otras, a expresar creatividad. Así se advierte en los siguientes extractos de las entrevistas sostenidas con los participantes:

Taylor: Era que tenía que mostrar un libro, y nadie lo mostró. Entonces, como que yo tenía algo hecho en el computador de hace tiempo, y era como una historia de en sí, enfocada en mí, pero no lo mencionaba en mí. No, es que, como que mi infancia fue un poquito cruel. Entonces como que la contaba, como que es mejor contar las cosas que guardárselas.

Keyla: Cuando era más chica, tenía diario de vida, escribía en mi diario de vida, pero es como para expresar lo que siento no más, pero ahora lo digo y lo escribo también.

Juanito Pérez: tal vez algunas canciones, pero ya no, creo que están perdidas por ahí, pero hace poco escribí canciones, tengo dos canciones, pero más que eso no nada, ni cartas ni textos, solo para los PPT que me hacían en el liceo.

Reyma: he escrito cosas, tenía un diario de vida, entonces ahí iba escribiendo, pero dejé de escribir.

Antonella: por ejemplo, porque yo hago y escribo canciones, yo busco las melodías en YouTube y ahí yo escribo mi propia letra, y yo tengo un cuaderno donde tengo, canciones escritas, y como yo me las sé todas de memoria, las voy escribiendo, y ahí las tengo en el cuaderno guardado.

Para varios de los participantes, estas prácticas vernáculas de carácter creativo implican la participación en redes complejas de interacción social, frecuentemente en línea. En algunos casos, los estudiantes usan el recurso sin conocer el nombre; en otro caso un estudiante reporta el uso de Wattpad; en otras oportunidades diversas estudiantes participan de grupos de interés en Facebook:

Stephanie: Claro, sí tengo un grupo de amigos, es que yo tengo un Facebook que no es real, es como... que... de otro... un personaje como de anime, entonces es como algo súper... piola entre comillas.

E: Yo también veo anime y... el resto de tus amigos leen esas fuentes.

Stephanie: Ya, los amigos como de mi entorno, no. Pero tengo unos amigos que son como por internet entre comillas y todos les gusta hacer lo mismo que yo, entonces a veces escribimos como juntos. Y yo hago como una parte de la historia y la otra persona como que la continúa con sus propias ideas. Es muy divertido.

E: Y esas historias tienen algún nombre o...

Stephanie: Es que son muy... aleatorias, dependiendo de cómo esté el ánimo. Creo que acá tengo...

E: Porque... incluso escriben sobre algunas historias que son ya todas ficticias o pueden escribir sobre...

Stephanie: No, todas, todas son ficticias. Creo que tengo 32 publicaciones. Sí, es que estoy buscando acá una...

E: Entonces entre ustedes van leyendo lo que...

Stephanie: Lo que va escribiendo la otra persona.

E: ¿Y cómo sabe que van a terminar?

Stephanie: A veces no tiene término, es muy raro. Por ejemplo, acá tengo que era "day dreaming", que es cuando uno sueña despierto, que era un cuento. Entonces... es un poquito largo, pero, por

ejemplo, uno habla de una parte de cómo está la vida de esa persona, es un personaje X, entonces ella sueña de día con los libros que le han gustado.

E: ¡Ah! Por eso menciona libros como “Crepúsculo”.

Stephanie: Como esas cosas como famosas, “hush hush” y todas esas cosas como...

E: Ya... y de ahí lo parten desarrollando.

Stephanie: Sí, hago muchas, muchas de esas cosas.

E: Igual le ponen dialogo a...

Stephanie: Sí, es como una especie de narración mezclada con diálogos como de teatro. Somos hartos los que hacemos esto, somos como 60.000. Tenemos un grupo que estamos todos los que hacemos estas cuestiones raras. Y a mis papás no le gustan pero...

E: ¿Y porque no le gustan?

Stephanie: No sé, porque dicen que es algo muy raro, como demasiado paralelo.

E: Como paralelo.

Stephanie: Como que es... no es normal que haga estas cuestiones y les digo ya, bueno, igual las hago.

Este testimonio da cuenta de una práctica compleja, cercana al *fanfiction*, pero desarrollada en la red social Facebook y que la participante califica como algo oscuro (“paralelo”), fuera de las normas, que no gusta a sus padres. Esto permite dar cuenta de las valoraciones implícitas de unos tipos de escritura por sobre otros, reproducidas por los estudiantes. En efecto, a pesar de que prácticamente todos los participantes señalan escribir diversos textos de naturaleza creativa o expresiva, es un factor común el escaso valor que se le asigna a esta práctica. Incluso los tipos de escritos elaborados en ámbitos públicos o privados, más allá de su extensión o repercusión, generan sentimientos de poca valía.

Lucho: Y he escrito, o he intentado escribir, uno que otro poema, pero no tengo mucho talento así que también los dejo ahí a medias.

Stefanie: De hecho sí, participé en un concurso de segundo medio y gané el primer lugar de mi liceo, pero me da mucha vergüenza publicarlo, no sé por qué. Si de hecho mi mamá me decía que fuese escritora, pero yo no me sentía preparada.

Keyla: en el colegio, en la básica, hacían escribir cuentos y cosas, y uno de mis cuentos, lo hicimos juntas con mi mamá, y salió seleccionado y salió en una parte de un libro, nos dieron un premio (...) en el colegio, en la básica, a todas mis amigas les escribía una carta, a mis amigos también, a veces me pongo a pensar que era tonto, por qué escribía tantas cartas.

Por último, respecto a las prácticas vernáculas, es preciso señalar que se trató de un tópico sobre el cual fue necesario realizar más preguntas que sobre otras temáticas abordadas en esta investigación. Es posible que los participantes consideraran menos válidas estas prácticas, en particular en comparación con otras literacidades más visibles y prestigiosas, como las universitarias (Barton & Hamilton, 2000). Otra razón que puede subyacer a este hecho es que los

participantes no esperen consultas sobre prácticas naturalizadas en una conversación sobre lectura y escritura académicas. De todos modos, parece factible establecer un continuum entre prácticas letradas personales, expresivas o lúdicas, y prácticas académicas. En suma, los participantes en esta investigación reportan una rica y variada actividad letrada en sus vidas personales que, en muchos casos, puede contribuir al desarrollo de estrategias para el estudio, como se da cuenta en el análisis de las estrategias autogestionadas como parte de los resultados de los objetivos 3 y 4.

Finalmente, diversos estudiantes identificaron que sus prácticas y hábitos letrados anteriores, independientemente de que no fueran académicos, funcionan como mediadores de la experiencia letrada exigida por la universidad. En los dos fragmentos que siguen puede apreciarse el modo en que dos estudiantes, de universidades distintas, encuentran en su hábito lector un facilitador para sobrellevar el desafío del primer año, que ellas conceptualizan como algo más elevado, lejano y complejo que a lo que estaban acostumbradas (destacados nuestros). La segunda cita (Infancia) incluye fragmentos de la primera y la segunda entrevista:

Kathy: A la hora de hacer el trabajo no sabía cómo hacerlo, no sabía cómo empezar realmente, porque yo, si empezaba un trabajo, por ejemplo, en el colegio, podía hacer al tiro el título y comenzar a copiar y pegar. Pero acá como no podía realmente copiar y pegar algo porque eso ya era plagio, entonces tenía que leer libros, eso era lo que más hacía. Tuve que hacer un ensayo de un autor que me tocó que fue Paulo Freire, que es donde tuve que contar la mayoría de su vida y las propuestas que él hizo, entonces yo ahí estaba como chocada [...] y yo tenía que como leer todo, o sea iba a buscar libros, no sabía cómo empezar. Si bien eran preguntas que tenía que ir respondiendo a partir... en cuanto a Paulo [Freire] era muy difícil encontrar esas preguntas si uno no había leído los libros, ni haber tenido como una base sobre él, entonces yo lo único que hacía era leer y cuando iba leyendo me daba cuenta de cómo tenía que hacer la estructura más o menos como académica más que nada y, bueno, igual me ayudó hartito porque yo leo, leo mucho, entonces igual eso me ayuda más que nada.

E: ¿Y lees cosas fuera de la universidad?

Kathy: Sí, sí. Leo cosas fuera de la universidad y bueno, a veces cuando me interesa algo. Por ejemplo historia, que ahora fui a buscar unos libros, pero porque en realidad me interesa mucho lo que estoy viendo.

Infancia: Fue difícil, sobre todo al principio. Porque nosotros veníamos de una escritura que era muy simple, ni siquiera mucho ocupar el computador, el Word, las normas APA. Benditas normas APA, que hasta en mi segundo año me cuestan. Pero ha sido descubrir, me ha picado el bichito de ir descubriendo, tanto en la escritura como en la lectura. (...)

E: El tema de las referencias tú lo asocias mucho a investigar también, en tu carrera.

Infancia: Yo siempre he sido bien pegada a la lectura, pero a mi gusto, he tenido que adentrarme a lectura que no es de mi gusto, pero ha sido agarrarle el gustito a leer mucho, lo que no te gusta e intentar entenderlo, y ahí mismo, pucha, hay una cita interesante, ya, busquemos. Y eso fue en sí lo que me costó y me terminó gustando.

E: Antes ¿qué te gustaba leer?

Infancia: Yo era mucho de las novelas románticas. Federico Moccia, [inaudible]. Antes de entrar a la U me leí todos los libros de ambos autores (...)

Infancia: No sé si es lo que me pregunta, pero que sí me... pucha... sí, igual en leer hartito, porque yo las novelas de quinientas páginas me las podía leer en una semana, así en esa costumbre de leer hartito, que ha sido de harta ayuda...

E: En la universidad...

Infancia: Sí, porque además hacen muchas lecturas y de muchos ramos (Entrevista 1).

Infancia: Empecé ya con los ramos, las lecturas del semestre.

E: ¿Ya empezaste a leer?

Infancia: Sí. El mismo día lunes, éste.

E: ¿Y por qué? ¿Se viene muy pesado?

Infancia: Los profes están mandando lecturas de una clase para otra.

E: ¿Y eso a ti no te había ocurrido?

Infancia: Tan fuerte, así como que todos los profes mandaran, no.

E: ¿Y eso que te ha parecido a ti? ¿Desafiante?

Infancia: Que esto ya es parte, porque el hábito de la lectura ya lo tenía, así que no es tan complicado.

E: ¿Y de cuándo lo tenías ese hábito?

Infancia: De siempre, o sea, empecé más como en la media más firme, a leer así como a diario.

E: Sí, me acuerdo que nos contabas en la entrevista anterior que leías novelas.

Infancia: Sí, las novelas románticas. [Risa]

E: Bueno ¿y al día de hoy sigues leyendo novelas románticas?

Infancia: Ahora en las vacaciones aproveché, me leí un libro en una semana y media de 650 páginas.

E: Ah, ya. O sea no has perdido esa costumbre.

Infancia: No, no la pierdo. (Entrevista 2)

Las prácticas vernáculas y autogestionadas, sus transformaciones y su rol en la entrada a las prácticas académicas, se exploran con profundidad en el formato de "Historias de Literacidad", un producto de la investigación que se reporta en el siguiente apartado como respuesta al objetivo 2.

Objetivo 2

El segundo objetivo de esta investigación propuso “describir las trayectorias de formación en escritura académica de estudiantes del Programa PACE de diferentes universidades chilenas, desde su ingreso a la educación superior hasta mediados del segundo año”. Para ello, la principal herramienta fue la entrevista de “Historia de Literacidad”, descrita como una técnica que elicitaba recuentos autobiográficos del aprendizaje del lenguaje y de la literacidad, de modo que las prácticas actuales de los participantes puedan entenderse en el contexto más amplio que ofrece la trayectoria de vida, en particular respecto de la escritura académica (Lillis, 2008).

Dado que estas historias permitieron generar estos recuentos, decidimos confeccionar la historia de literacidad como un producto de investigación, cualitativo y emergente, que va mucho más allá de la provisión de contextos y que entrega datos relevantes a las instituciones, administradores y profesores para conocer y comprender de mejor manera los universos de referencia de los estudiantes. Las siguientes historias pertenecen a un participante de cada una de las universidades, quienes se encuentran descritos bajo el pseudónimo que escogieron desde el inicio del proyecto. La totalidad de las historias de literacidad (N=15), realizadas con los participantes que permanecieron hasta el final en el estudio, se presentan como anexo al presente informe.

Juanito Pérez (U1)

Juanito Pérez es un estudiante de segundo año de Kinesiología. Estudió en un liceo cerca de su casa, donde se interesaba por la música y por los conocimientos sobre deportes, y pese a destacarse en el liceo jamás imaginó ir a la universidad. Tampoco lo imaginaba su familia: “yo nunca pensé que iba a estudiar, menos en una universidad”, le dijo su padre en un tono que Juanito interpreta como de orgullo. Juanito tampoco lo imaginaba y estaba barajando cursar una carrera técnica en fisioterapia “y como se dio esta gran oportunidad de PACE, de entrar a una Universidad, me decidí por la kinesiología”, señala. Vive en una comuna alejada de la Universidad junto con su familia, formada por dos hermanas y sus dos padres. Su hermana menor estudia en el mismo liceo que él y su hermana mayor egresó de una carrera técnica superior en un conocido Instituto Profesional. En su familia están contentos por él, pero quien más lo felicita es su hermana mayor.

Juanito se siente contento con su carrera y estima que ha vencido las dificultades iniciales, incluso llegando a destacarse en algunas asignaturas, como Morfología. Sin embargo, este camino no ha sido fácil: “me ha costado hartito, mucho, demasiado. Al principio todo es frustración, como jamás la había sentido en toda mi vida”. Sobre las herramientas entregadas por su colegio, Juanito cree que es él quien no las supo aprovechar, que debió haber sido más constante y tomarle más el peso a lo que le enseñaban sus profesores. Incluso a veces le cuesta entender que a sus pares les cueste menos en los institutos en los que estudian.

Juanito señala que nunca ha tenido un vínculo cercano con la lectura, particularmente la requerida en la escuela: “yo en la media odiaba leer con toda mi alma”, aclara, aunque de todas maneras ha leído algunos libros, muchos de ellos recomendados por una amiga. En un inicio, tampoco en la universidad compró los manuales de anatomía recomendados, pero el segundo semestre ya tuvo

uno y comprobó que le sirvió mucho leerlo. En cuanto a la escritura, destaca en el pasado el hábito de escribir canciones. Algunas están perdidas y otras están grabadas en el celular: “O sea, al principio era como un juego entonces escribía algo, ah? Ya y sonaba bien e igual aprendí hartito de música, y al pasar ya sabía qué poner, qué poder escribir. Incluso modifiqué una canción que le hice a mi papá, creo que fue la primera canción que escribí. Para el día del papá le escribí una canción a mi papá, y ahí la pillé de casualidad en un libro, o sea en un cuaderno como en tres hojas, sin exagerar, y ahí la fui cambiando, mejoré las cosas, lo hice en la misma nota que lo había cantado, me acuerdo, en re mayor”.

Juanito ha desarrollado diversas estrategias para poder estudiar exitosamente en la universidad. Por ejemplo, para lograr aprender las trayectorias de venas y nervios elaboró un cuerpo humano que iba marcando y destacando. Similarmente, ante los malos resultados de sus primeros informes solicitó a una compañera que le enviara el suyo para poder entender qué faltaba: “en el tercer informe le pedí ayuda a una compañera y me mandó su informe y entonces lo leí, lo leí, lo leí y anoté lo que me faltaba, o que me podía faltar y aun así tuve una mala nota y ella se sacó un 7. Y fue ahí que entendí que el nivel de mi informe era demasiado bajo”. En general, durante el primer año sintió varias veces que escribir le costaba más que a sus compañeros.

Para Juanito, la Universidad representa un espacio en que se usa un lenguaje diferente: “en esta universidad, cambia hartito el ambiente, o sea, no veís a los típicos amigos que leen y que son como más de calle por así decirlo, hablando vulgarmente, entonces aquí... eh, como otro lenguaje”. También reconoce un gran cambio con respecto a la importancia de la responsabilidad en la universidad en relación con el liceo, en donde eran mucho más flexibles.

El nivel de los informes de Juanito, a su juicio, ha ido mejorando en el tiempo. Tras recibir ayuda de una tutora, consultar con compañeros, tomar apuntes antes de elaborar sus informes y aprender con la práctica, siente que ha mejorado notablemente su escritura: “no sé, pero gracias a hacer informes ya fui mejorando hartito y hace poco hicimos un informe de análisis del movimiento de bebés, y ahí me expresé hartito mucho y ahí vi que cambió hartito mi forma de redactar, fue muy genial, me gustó mucho hacer ese informe”. Esta sensación positiva de haber adquirido una práctica, a la que varias veces denomina “escribir más bonito”, perdura en el estudiante: “a ver, gracias a la experiencia de hacer informes ya no me costaba mucho expresarme porque antes escribía, borraba, escribía, borraba, ah, muy fome, y ahora no. Escribo, escribo, escribo, escribo, corrijo un par de cosas y ya expresándome mejor lo que pienso realmente, digamos en los informes que hice hoy día, literalmente cada movimiento que hacía, yo describí cada plano, cada movimiento, muy, refiriéndome específicamente lo que estaba pensando...”

Si bien Juanito reconoce el valor de algunas ayudas, como la de su tutora par, hubiera deseado mayor retroalimentación sobre cómo mejorar en sus informes: “¡que hubiesen explicado más detalladamente, me hubiese servido para qué mejorar, ah! ¿Qué arreglo? ¿Qué estoy fallando de nuevo? ¿O sigo fallando en lo mismo?”

En su cuarto semestre, Juanito sigue encantado con su carrera, pero reconoce que aún no le resulta fácil identificar del todo la escritura que esperan sus profesores “entre sí y entre no”, pese a que sí tiene claro en nivel de exigencia y de trabajo que implica. Aunque manifiesta que le cuesta

usarlas, agradece las guías y pautas de escritura porque le permiten entender la estructura, algo que Juanito reconoce como una debilidad que persiste. Entre los cambios que señala, se refiere a que ahora tiene una escritura más formal, que denomina “más decente”. Sin embargo, le resulta difícil explicar en qué se manifiestan aquellas transformaciones: “son cosas pequeñas, pero cambian mucho, al practicar más, al escribir más uno ya se acostumbra. Entonces ¿cómo decir esto? No veo mucho la diferencia, es como cuando uno crece, uno no se da cuenta hasta cuando ya está grande, porque acá está todo el rato creciendo de a poco, es lo mismo”.

Infancia (U2)

Infancia es estudiante de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad 2. Desde que tenía siete años quería estudiar algo relacionado con la enseñanza y, por este mismo interés, antes de ingresar a la universidad estudió Técnico en Educación Parvularia. Motivada por tener el “bichito de la educación”, decidió ser profesional de esta área para no quedarse solamente como técnico. No obstante, ella declara que le agrada más la labor que hace un técnico que el de educadora, debido a que esta última tiene “más trabajo administrativo”.

Para su familia ha sido un orgullo que esté estudiando en educación superior, ya que es la primera en ingresar a la universidad. Varios de sus amigos también ingresaron, por lo que puede compartir experiencias con ellos. Debido a esto, su entorno cercano está pendiente de los estudios que está realizando. Siente la presión puesta en ella y afirma que esta “no es mala”, sino que le da un impulso para que finalice con éxito los estudios.

Infancia describe su estadía en la universidad como una “montaña rusa”, pues ha tenido diversas dificultades, tanto académicas como personales. Uno de estos problemas es el largo trayecto que debe realizar entre su casa y la universidad. Durante el tiempo que se demora en trasladarse, utiliza su celular a través de Google drive para leer, escribir y comunicarse. En su casa vivía con distintos parientes, sobre todo con varios primos. Ella instauró la hora del estudio en el comedor: “nos juntábamos todos los primos”.

El primer semestre tuvo ramos que no le agradaban. De hecho, terminó llorando después de unas clases de epistemología, y en ese momento pensó que “esto no es para mí”. Su primera nota en ese ramo reafirmó el cuestionamiento. Una de las causas principales por las que no le gustaba ese ramo fue el carácter del profesor, ya que “solo la presencia de él le incomodaba”. Uno de los principales apoyos que tuvo para pasar el ramo de epistemología fue la ayudante, quien la acompañó en los distintos trabajos que tenía que realizar.

Infancia cree que las dificultades académicas experimentadas se debieron a la poca exigencia que tenía en el liceo. Se define como una persona que siempre ha tenido “ese gustito por mejorar”, lo que se refleja en sus buenas notas. Aunque fue difícil el proceso, logró mantener un promedio sobre 6 en el primer año de universidad. Por todo esto es muy optimista y tiene mucha voluntad de terminar la carrera y lograr ejercer como Educadora de Párvulos, ya que le gusta mucho trabajar con niños y niñas.

Afirma que la escritura fue difícil, “sobre todo al principio”, pues no conocía muchos de los géneros propios de la universidad, por ejemplo, el ensayo académico. Infancia conocía “una escritura muy

simple, ni siquiera mucho ocupar el computador, el Word, las normas APA”. Esto ha sido una dificultad importante, ya que hasta el día de hoy le cuesta usar esas reglas de escritura. Pese a lo anterior, le ha “pinchado el bichito de ir descubriendo” y de aprender, considerando que tuvo que leer temas con los que no estaba familiarizada. Lo que más le ha agrado de la escritura es la libertad que tiene para desarrollar ciertos temas en las evaluaciones. Descubrió que para entender algo debe relacionar lo teórico con lo práctico, y las pruebas que más le gustan “son las de la experiencia, unir experiencia con contenido (...) me ha resultado fácil”.

Transcurrido unos meses desde la conversación inicial, Infancia mantiene el interés en su carrera y afirma que, además de gustarle, le parece desafiante. Esto la ha motivado para seguir indagando sobre temas diversos: “soy busquilla”, afirma. Su naturaleza curiosa la ha llevado a buscar nuevos cursos para poder potenciar su formación, entre ellos, la asignatura de psicomotricidad.

La actividad de leer no le ha resultado tan difícil ya que, como ha planteado, “el hábito de la lectura ya lo tenía”. Esto le ha permitido lograr adaptarse a las lecturas de la universidad, aunque estas sean de otra índole. Si bien tuvo que leer mucho durante los ramos, sus lecturas predilectas no las ha abandonado.

Un tema controversial para ella tiene relación con los distintos apoyos institucionales que ha tenido. Una primera crítica es que ha visto a su mentora PACE solo una vez desde que entró a la universidad hace ya casi dos años. Según ella, esto se debe a que no están claros los roles ni para su mentora ni para ella. Infancia se ha visto enfrentada a una actitud exitista de algunos docentes, quienes -ante los cuestionamientos de los estudiantes PACE- terminan expresando ideas como: “fue una decisión de ustedes venir a estudiar a esta universidad”. Lo anterior ha generado un cuestionamiento que se relaciona con los problemas de escritura que ella ha tenido. Sin embargo, también ha recibido apoyo de algunos docentes. Recuerda a una profesora que le hizo una corrección y retroalimentación que fue útil para su aprendizaje sobre redacción. Para obtener buenas calificaciones, ha tenido que adaptarse al ritmo y visión que le imponen los docentes, aunque no los comparte totalmente.

Lo que más le agrada es escribir trípticos, o lo que ella señala son textos con un fin informativo. Por otra parte, la escritura de ensayos académicos sigue siendo un problema para Infancia, por lo que todavía trabaja sobre la base del ensayo y error. Cuando logra hacerlos bien, pasa de la frustración a la satisfacción. Ella asume que uno de los problemas que tiene es que le llega la inspiración a última hora, por lo que no tiene el tiempo suficiente para revisar sus textos varias veces. A pesar de eso, le ha “agarrado el gustito” por la escritura, que se traduce en una activa participación en redes sociales. Destaca un texto espontáneo que escribió en Twitter en un momento de angustia debido al riesgo que podía correr su novio bombero.

Infancia desea terminar de estudiar y trabajar en lo que la apasiona, la Educación Parvularia. Está dispuesta a superar las barreras que encuentre en ese camino, pero también es consciente de la desigualdad que vive dentro de la sala de clases y las dificultades que ha tenido. Esto no solo le ha ocurrido a ella, sino también a varias compañeras que se encuentran en una situación similar.

Jo (U3)

Jo estudia segundo año de Pedagogía en Lenguaje. Desde sus años en un liceo técnico profesional, tenía la certeza de querer desarrollarse en un ámbito académico: “cuando entré al liceo más o menos, como que tenía claro que iba a entrar a la universidad.” En tercero medio, aproximadamente, ya tenía claro en qué área: “me di cuenta de que me gustaba el lenguaje, que me gustaba lo que tenía que ver con literatura”. Pese a su clara determinación, antes de comenzar el camino por la pedagogía tuvo que enfrentar la falta de apoyo de sus familiares, quienes “querían que quizá estudiara otra cosa, no les gustaba la idea de la pedagogía”. Pasado algún tiempo, su familia fue cambiando de parecer debido a la gran vocación que ella demostraba por sus estudios: “Se dieron cuenta de que era lo único que me gustaba y no podía estudiar otra cosa, que no iba a ser feliz más adelante. Así que me terminaron apoyando”.

Respecto a su universidad, Jo declara que antes de ingresar se imaginaba una casa de estudios más distante. No obstante, se ha encontrado con una realidad totalmente diferente y que la ha hecho sentirse parte de lo que ella denomina una universidad “cercana a los alumnos”. La cercanía se hace evidente principalmente en el trato estrecho entre profesores y alumnos: durante el primer año sintió un importante acompañamiento por parte de los educadores y el equipo del programa PACE. En cuanto a su carrera, se ha sentido a gusto y manifiesta que ha logrado encontrar lo que ella imaginaba: “Sí, me ha gustado, es lo que yo esperaba (...) los ramos, por ejemplo, de literatura, gramática, me di cuenta de que me gustaba lo que estaba viendo”.

Jo expresa que la escritura ha sido parte de su vida personal aun antes de conocer la escritura académica. Desde niña ha escrito microcuentos que nadie conoce porque nacen de su experiencia en la vida: “son solo para mí”, declara. La escritura de estos microcuentos no le toma mucho tiempo debido a la facilidad que tiene al escribirlos y demuestra cierto interés en publicarlos en el futuro. También dedicó tiempo a escribir un diario de vida durante sus años en enseñanza media. Pese a su entusiasmo por escribir fuera del ámbito académico, Jo expresa que ha dejado de hacerlo debido a que “no me queda tanto tiempo para escribir diarios de vida”.

En cuanto a la escritura académica, ha tenido que desarrollar “informes, ensayos, bitácoras literarias ahora también, papers...”. La adaptación a la enseñanza superior fue un gran desafío para ella porque sentía una clara falta de herramientas para desarrollarse en la escritura, especialmente en el área de lenguaje: “al principio me costó”, declara. Lo más complejo fue redactar textos académicos al inicio de la carrera, pues en ese momento sintió que carecía de herramientas. Sin embargo, ha ido mejorando durante este tiempo, entre otras cosas, debido al desarrollo de estrategias que se adecuan a su propio aprendizaje. Destaca que memorizar no se le hace fácil y que prefiere aprender los contenidos con sus propias palabras. Para apoyarse en tareas o trabajos que le parecían difíciles, Jo contó con la ayuda del equipo PACE de su universidad: “...ellas me ayudaban. Me recomendaban, no sé, autores que me podían servir, qué libro me podía servir, cómo lo podía ordenar. Y después, cuando ya lo tenía casi todo listo, ellas lo revisaban: problemas, no sé, de ortografía, de redacción, si el trabajo estaba ordenado” lo que ayudó a que se sintiera “un poco más preparada” para enfrentar los desafíos universitarios que se presentan en su vida diaria. Una de sus mayores dificultades fue el tema de escritura: “no conocía el tema de la lengua

mapuche...". Junto con su grupo, demoraron aproximadamente dos semanas en terminarlo. Después acudieron al equipo PACE para revisarlo: "nosotras redactamos lo que habíamos entendido por la cita y ellas nos decían 'ya, pero aquí, por ejemplo, en vez de usar esta palabra, pueden usar esta', para que tuviera más coherencia". Junto con esto, la explicación de las citas fue otra gran dificultad para Jo debido al poco manejo del tema y la poca familiaridad con los autores que estaba utilizando.

Jo también ha tenido experiencias positivas con la escritura académica, por ejemplo recuerda que le gustó mucho escribir el análisis de una novela que ella misma escogió. El trabajo fue realizado de manera más rápida: "porque me gustó el libro, y era más fácil, en realidad, lo que se pedía en ese informe". Para la comprensión profunda del libro, Jo tuvo que leer dos veces el libro y recién ahí llegó a comprenderlo: "como que ahí entendí realmente cuál era la idea dominante del libro".

Hacia el final del segundo año en la universidad, Jo declara que muchas cosas han cambiado en torno a sus prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, el entusiasmo y amor por su carrera la siguen acompañando, pero no tanto de la mano de la literatura, sino que "me gusta como un poco más el área dramática". Con respecto a la lectura, Jo declara que aún cultiva su amor por letras, especialmente "me gusta leer como... comedias románticas", aunque su foco se centra en lo solicitado "por los profes".

En relación con la escritura personal, ella declara que ha dejado la redacción de microcuentos, ya que, "no tengo mucho tiempo como antes, me enfoco más en los trabajos que me dan en la universidad y todo eso". Todavía le resultan difíciles los ensayos y otros textos más académicos: "encuentro que igual son difíciles porque por ejemplo el tema, a mí se me complica el tema de escribir un ensayo, yo nunca había tenido que escribir ensayos ni en la media (...) o esto de las normas APA, que los informes, todo ordenado, igual no siento que sea tan fácil".

Finalmente, Jo cree que ha cambiado para mejor gracias a todo lo que ha aprendido, a pesar de que cree que le falta mucho todavía: "yo creo que me siento más segura porque igual he aprendido hartas cosas en este año y medio, pero igual creo que hay cosas que se tiene que mejorar".

Un recuento de las 15 historias de literacidad emergidas del proyecto puede encontrarse en los anexos de este informe.

Objetivo 3

El objetivo 3 se propuso "Identificar las oportunidades, los logros y las dificultades de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica experimentados por los estudiantes participantes, con el fin de agrupar patrones comunes emergentes". Los resultados se organizan en torno a tres temáticas: La experiencia escolar, la lectura y la escritura en primer año y la experiencia letrada universitaria en general.

Experiencia escolar

El primer año universitario corresponde a un momento de transición con la enseñanza media y, como tal, dificulta a los estudiantes primerizos, porque representa desafíos propios de este nivel avanzado de literacidad (Bazerman, 2017) y, en efecto, es un momento crítico para el abandono estudiantil en general (Ezcurra, 2011). Adicionalmente, La literatura señala que los estudiantes minorizados se ven afectados por problemas motivacionales, estigmatización, o bajas expectativas (Ruecker et al, 2017). Sin asumir que esa sea la experiencia necesariamente de los participantes del estudio, se decidió indagar en las ideas y representaciones sobre la experiencia escolar, la formación previa y la autopercepción que los participantes desarrollan a raíz de estas experiencias y su ingreso a las respectivas instituciones.

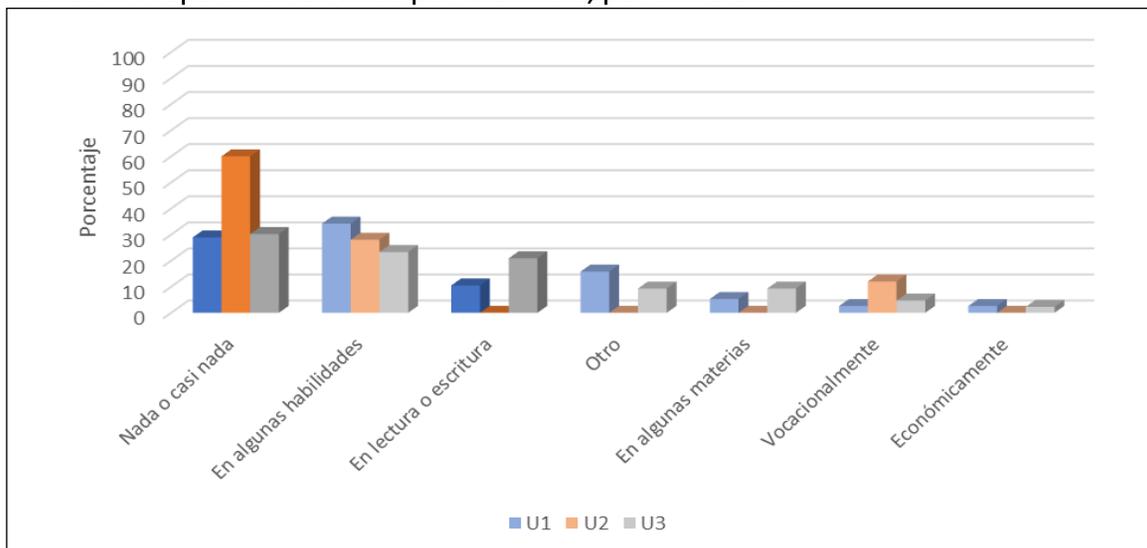
Con este fin, se incluyó en primer lugar una pregunta en la encuesta sobre la medida en que el colegio los preparó para los desafíos académicos de la universidad. Los resultados muestran interesantes diferencias por universidad. Estas diferencias están mediadas por múltiples factores características de los colegios de procedencia, que varían en cada universidad, pero también obedecen a una construcción mediada por las experiencias del primer año de universidad. Así, por ejemplo, el IVE de los colegios de procedencia varía entre la U1(78,9%), U2 (83,6%) y U3(89,5).

Cabe destacar que en el proceso de doble codificación de las preguntas abiertas que dio origen a las categorías, se analizaron las respuestas para generar categorías emergentes y luego se aplicaron con una doble codificación del 20% por dos analistas del equipo. En el caso de la pregunta en cuestión, se levantaron las siguientes categorías: (1) *Nada o casi nada* (36,8%), (2) *En algunas habilidades* (28,3%), (3) *En lectura o escritura* (12,3%), (4) *Otro* (9,4%), (5) *En algunas materias* (5,7%), (6) *Vocacionalmente* (5,7%) y (7) *Económicamente* (1,9%).

Luego, para identificar potenciales diferencias de respuestas a esta pregunta entre universidades, se llevaron a cabo una serie de pruebas de Chi-cuadrado. Como muestra el Gráfico 5, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre Universidades para las siguientes categorías de respuesta:

- El porcentaje de estudiantes por universidad que declararon recibir Nada o casi nada de preparación por parte de la escuela ($\chi^2(2) = 7,59$, $p < 0,05$): Los estudiantes de la Universidad 2 declararon esta respuesta en mayor medida (60,0%) que los estudiantes de las Universidades 1 (28,9%) y 3 (30,2%).
- El porcentaje de estudiantes por universidad que declararon recibir preparación por parte de la escuela En lectura o escritura ($\chi^2(2) = 6,60$, $p < 0,05$): Los estudiantes de la Universidad 3 declararon esta respuesta en mayor medida (20,9%) que los estudiantes de las Universidades 1 (10,5%) y 2 (0,0%).

Gráfico 5. Preparación ofrecida por la escuela, por universidad



Fuente: Encuesta del estudiante (n = 106).

En las respuestas abiertas, cuando los estudiantes declaran que no les ayudó “Nada o casi nada”, sus juicios respecto a la escuela son taxativos:

No me preparó nada, ya que llegué muy desnivelada a la universidad prácticamente sin saber nada. (U1)

Creo que muy poco me ayudó, no tuve nada parecido a lo que es la universidad. Ni el grado de dificultad, ni el rendimiento que se necesita, ni en la forma de estudiar correctamente. (U2)

La enseñanza media me preparó muy poco para enfrentar los desafíos universitarios, por lo que mi avance se debe a los diversos académicos del programa Pace. (U3)

El código “En algunas habilidades” recoge los casos en que los estudiantes siguen dando cuenta de una formación insuficiente para la universidad, pero reivindican algún aspecto de su formación diferente de los contenidos:

A medias ya que mi colegio era técnico y te prepara mayormente para el ámbito laboral. (U1)

La enseñanza media no me preparo muy bien para esta etapa ya que vengo de un liceo técnico por lo que me preparan básicamente para el ámbito laboral. (U2)

Me preparó en el estudio como también en desarrollarme como persona ya que era muy tímida entonces eso de las disertaciones y trabajo en grupo como los talleres que había hicieron que sea más socia. (U3)

Finalmente, llama la atención que en dos universidades se menciona de manera específica la lectura y la escritura.

Fue bastante precario la preparación académica de mi enseñanza media para los desafíos académicos universitarios, son pocas las materias que puede resaltar, como lo es, por ejemplo, la cantidad de ensayos que tuve que crear en la enseñanza media. (U1)

Debates, ensayos, leer textos. Todo lo cual sirve para desenvolvemos acá en la universidad. (U3)

Estos datos se matizan y se profundizan al analizar en profundidad la información emergida de las entrevistas. El nodo “Expectativas de la escuela” permitió recoger las ideas en torno a la posibilidad de que los estudiantes estudiaran en la universidad y también muchos juicios sobre el nivel de preparación.

Ruby: Bueno nosotros en mi liceo no teníamos, por ejemplo, un orientador, no era un trabajo con los alumnos en sí, eso encuentro que nos faltó bastante. Lo otro que nos faltó es que los profesores no tenían mucha expectativa de nosotros, solamente, por ejemplo, de cada curso los profesores tenían expectativas de dos, pero no de todo el resto y eso se sentía demasiado... que no les ponían mucho énfasis en la materia que de verdad nos servía para la PSU.

Infancia: No es por desmerecer mi colegio, pero era muy baja la exigencia que tenía. Y yo siempre busque más y aquí esta, ese gustito por mejorar, porque sabes que te van a exigir más.

Estos ejemplos transparentan la experiencia de habitar un entorno que genera bajas expectativas sobre los estudiantes. Pese a que muchos estudiantes valoran el haber estudiado una especialidad, o se expresen de forma neutra frente a este hecho, al ahondar sobre sus dificultades con la escritura la experiencia escolar aparece como un obstáculo. Como muestran los siguientes extractos, esta lectura se articula desde la idea de contar con una “base” o “preparación”. Algunos participantes dan cuenta de esta brecha de un modo más general o abstracto; para otros es bastante específico y decanta a factores como el conocimiento de los géneros, del uso del sistema de citación (un tópico recurrente en las entrevistas) o de las habilidades académicas necesarias para la lectura y escritura universitarias, como se muestra en los siguientes extractos:

Camila: No, siempre quise estudiar algo más relacionado con el lenguaje. Es que me gusta mucho y no sé, o sea me costó también la decisión de que, pucha, venía de un colegio técnico, no tenía como toda la base que la mayoría de los que entra por puntaje PSU, y realmente tampoco sabía si es que iba a entrar a la u o no...

Jo: Al principio, me costó un poco, en realidad. Porque no estaba preparada, porque yo salí de un liceo técnico profesional. Entonces, entramos así de lenguaje, como, por ejemplo, tenía muy poquito. Entonces, al principio me costó.

Estela: No, en realidad siento que mi Liceo en ese sentido no me ayudó en nada prácticamente porque no escribíamos. Era como llegar a las clases, poner atención y anotar lo que escribía el profesor. Entonces yo cuando llegue no sabía lo que era un ensayo y cuál era su estructura. Entonces eso era lo más básico que debería haber sabido Yo creo que eso era lo que me dificulto al principio.

Lucho: Yo estudiaba en un colegio técnico profesional, por lo que escribir informes, ensayos y cosas así al menos en el que estaba yo no era muy común. Yo no conocía las normas APA hasta que llegué a la universidad. Cosas como esas creo que hubieran servido mucho... para los que... de alguna forma piensan seguir estudiando. El liceo se, se enfoca mucho en el ahora, y en que después del cuarto vamos a quizá seguir trabajando. Creo que replantearse que hay alumnos que si quieren ir a la universidad serviría un poco.

Gabriel: Porque igual venía de un... prácticamente de un liceo industrial, técnico industrial. Entonces nunca, nunca como que se nos dieron las herramientas en el liceo para tomar un texto y decir ya “subraya esta parte esta, y esta otra”. “Y... trata de entender y comprender qué te está tratando de

decir el autor". Eso nunca, nunca se nos propuso en media...Yo creo que la mayoría de los alumnos PACE son así, llegamos así porque la mayoría somos de liceos técnicos, entonces yo estoy seguro de que no soy el único al que le ha pasado en su momento, a la mayoría le ha pasado eso.

De esta manera, muchos de los datos sugieren un problema que los estudiantes atribuyen en gran medida a la enseñanza TP, pero que también es reportada de manera más amplia por estudiantes de Humanista-Científico: la escritura es una habilidad escasamente practicada en la escuela, al igual que las habilidades que la circundan (tales como organizar la lectura o utilizar destacadador). En este sentido es muy revelador que los estudiantes, al referirse a la forma en que enfrentan la escritura (puntos 3.3 y 4.3 de esta sección) desplieguen una variedad de estrategias, que en último término son las que les han servido para llegar hasta el segundo año universitario exitosamente.

Un último aspecto que vale la pena indagar son las ideas propias sobre condiciones de entrada para los estudios universitarios, lo que se expresa en la categoría que se ha denominado como "autopercepción".

A lo largo de las 45 entrevistas, las y los estudiantes expresan posturas y opiniones sobre sus propios talentos y habilidades académicas generales. La codificación cualitativa arrojó un total de 62 ocurrencias en 27 de las 45 entrevistas, balanceadas entre evaluaciones positivas (29 ocurrencias) y negativas (33 ocurrencias). Esto significa que los estudiantes ofrecen pocas muestras de autopercepción a lo largo de las entrevistas (un promedio de 1,38 por entrevista y en solo 27 de 45 entrevistas), y que utilizan tanto evaluaciones positivas como negativas para conceptualizar sus talentos y habilidades.

El análisis cualitativo muestra que algunos estudiantes tenían una expectativa de bajo desempeño en la universidad:

Simón: Decía que sí, lo encuentro difícil, me va a costar, que no voy a pasar los ramos, voy a tener puras malas notas.

Antonella: tenía temor de que me iba a ir mal, que no iba a entrar a estudiar, que iba a salir todo mal.

Esta expectativa contrasta con la experiencia en su liceo de origen, respecto de la que expresan autopercepciones positivas, ya que afirman que obtenían con facilidad buenas notas ("no era difícil sacarse buenas notas", Simón), si bien al mismo tiempo varios indican que no eran aplicados ni estudiosos:

Simón: nunca me leí los textos completos...súper mala alumna.

Taylor: en lenguaje, como que no hacía nada.

Juanito Pérez: repetí primero medio, por flojo, todo es flojera.

En el momento del ingreso a la educación superior, las autopercepciones se dividen entre aquellos que sufren la novedad de lograr buenos desempeños:

Simón: llegar a la universidad y que te pongan un rojo por tu primer trabajo, igual es fuerte.

Valentina: yo estudiaba y me iba mal igual, estudiaba el doble y me iba peor de lo que me había ido antes, entonces como que eso me decepcionó mucho.

y aquellos que, por el contrario, descubren que tienen un buen rendimiento. Los bajos rendimientos con frecuencia se enuncian en contraste con el buen rendimiento del resto de la cohorte:

Verónica: yo me siento menos preparada, no sé, siento que me cuesta más.

Valentina: desanima porque tengo que estudiar el doble que alguien normal que debería saber entrando con la PSU.

Además, las y los estudiantes muestran autopercepciones positivas respecto de ciertas vocaciones y de ciertas asignaturas en la educación media. Por ejemplo, algunos sostienen que son buenos para matemáticas, lenguaje e historia (“mi fuerte era las matemáticas”, dice Reima), mientras que muchos otros creen que no manejan bien los saberes de ciertos ámbitos disciplinares, como la biología, la química, la música y, nuevamente, las matemáticas. En este sentido, los estudiantes ofrecen duras autoevaluaciones de sus desempeños específicos:

Juanito Pérez: soy horrible para la química

Luby: no soy buena para matemáticas

Ruby: no soy buena para la tecnología

Stefany: yo no era buena en biología

David: soy pésimo para lo que es arte musical

En sentido similar, la mayoría de los estudiantes identifican dificultades en ciertas habilidades específicas, como síntesis, memoria y reflexión:

Antonella: yo tengo memoria muy pequeña

Stefany: yo no sirvo mucho como para pensar y reflexionar profundamente

Verónica: me cuesta mucho sintetizar ideas

Un aspecto positivo que destacan los estudiantes es su motivación, perseverancia y responsabilidad, dimensiones que pueden vincularse con el concepto de *agencia*, central para interpretar los procesos de escritura (ver más adelante). También mencionan su capacidad para gestionar y motivar equipos y procesos, junto con su capacidad de comunicación con los demás, aunque esto contraste con varias afirmaciones respecto del trabajo solitario e independiente:

Luna: cuando estudio, en realidad, como que no busco tanta ayuda

La distribución por instituciones muestra un balance entre autopercepciones positivas y negativas, con una tendencia sugerente: la utilización de más evaluaciones negativas que positivas en las universidades más selectivas y con más distancia sociodemográfica y en puntaje PSU entre los estudiantes tradicionales y los estudiantes admitidos vía cupo PACE (U1: 11 negativas y 8 positivas; U2: 14 negativas y 11 positivas), y más evaluaciones positivas en la universidad menos selectiva (U3: 8 negativas y 10 positivas). Sin embargo, dado que las ocurrencias son bajas, estas tendencias deben considerarse con cautela.

El contraste por áreas también muestra resultados interesantes: los estudiantes de carreras STEM+ son mucho más negativos en su autopercepción (0,76 instancias negativas y 0,29 instancias

positivas en promedio por entrevista²) que los estudiantes de carreras de Ciencias Sociales y Humanidades (0,71 instancias negativas y 0,86 instancias positivas en promedio por entrevista). Es decir, los estudiantes de carreras de Administración y Comercio, Salud, Tecnología, Ciencias Básicas y Agropecuaria muestran más del doble de autopercepciones negativas que positivas sobre sus propios talentos y habilidades, mientras que los estudiantes de carreras de Ciencias Sociales, Educación, Arte y Arquitectura, Psicología, Humanidades y Derecho ofrecen una ligera tendencia a evaluarse más positivamente que negativamente.

El análisis cualitativo muestra que los estudiantes STEM+ indican que tienen problemas de “desnivelación” (Valentina), en particular asociados a álgebra, cálculo y química. Varios indican que, a pesar de esforzarse, nos les va bien, y algunos asocian esos desempeños a flojera y procrastinación. En contraste, varios identifican su independencia y capacidad para resolver trabajos solos, en particular porque “me tocaban siempre los flojos que no hacían nada” (Ignacio), al mismo tiempo que indican que han aprendido a trabajar en equipo en la universidad.

Por su parte, los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades tenían la impresión de que les iba a ir mal en la universidad, identifican dificultades con ciertos campos del saber específicos (matemáticas, tecnología, música) y creen en general que tienen problemas para el desempeño académico. En contraste, lo que más valoran es su rendimiento académico actual, algo que en varios casos es un descubrimiento reciente de su primer año en la universidad: “siento que me la puedo, que realmente la PSU no tiene mucha influencia en cómo te pueda ir en la universidad” (Verónica). Varios tienen vocación por lo que estudian (lenguaje, párvulos, pedagogía), son motivados y participativos, con metas que quieren cumplir de forma responsable, y saben comunicarse con otros.

Por último, el contraste por género muestra que las mujeres poseen un claro balance entre autopercepciones positivas (0,89 veces en promedio por entrevista) y negativas (0,85 en promedio por entrevista), mientras que los hombres tienden a autoevaluarse negativamente (0,56 en promedio por entrevista) el doble de veces que positivamente (0,28 en promedio por entrevista).

¿Cómo leen y escriben los estudiantes en primer año?

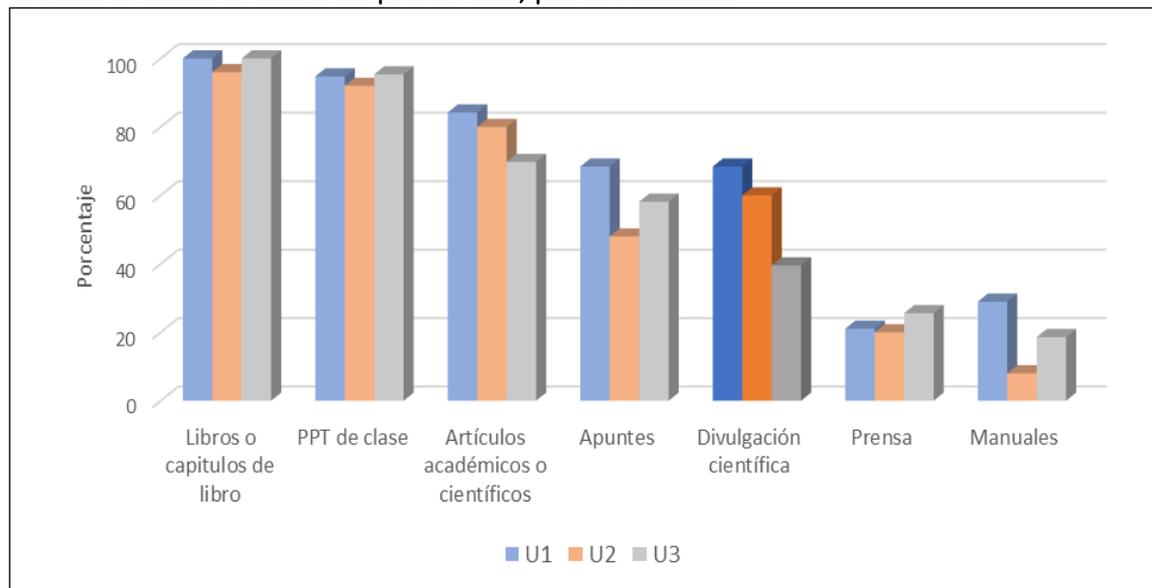
Experiencias con la lectura

Para analizar la variable de lectura, en primer lugar se sondeó por medio de una pregunta cerrada en una encuesta sobre los géneros leídos en primer año. Un hallazgo que sobresalió en primera instancia fue la distribución relativamente uniforme de los géneros asignados para lectura a partir de las respuestas cerradas, tanto a través de los planteles como a través de las disciplinas. Al analizar el total de la muestra se encontró que a la mayoría de los estudiantes se le pidió leer *Libros o capítulos de libro* (99,1%), *PPT de clase* (94,3%), *Artículos académicos o científicos* (77,4%), *Apuntes* (59,4%) y *Divulgación científica* (54,7%). Por otra parte, a un porcentaje menor de estudiantes se le solicitó leer *Manuales* (19,8%) y *Prensa* (22,6%). Como muestra el Gráfico 5, esta

² Dado que la distribución por área y por género es diversa a lo largo de las 45 entrevistas, para los fines comparativos se construye un indicador que muestra el promedio de ocurrencias por entrevista, tomando en cuenta esa distribución desigual.

distribución es similar en las universidades, con excepción de la lectura de *Divulgación científica*, significativamente más frecuente en las Universidades 1 (68,4%) y 2 (60,0%) que en la Universidad 3 (39,5%) ($\chi^2(2) = 7,16$, $p < 0,05$).

Gráfico 6. Géneros leídos en primer año, por universidad



Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestran en colores fuertes.

Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

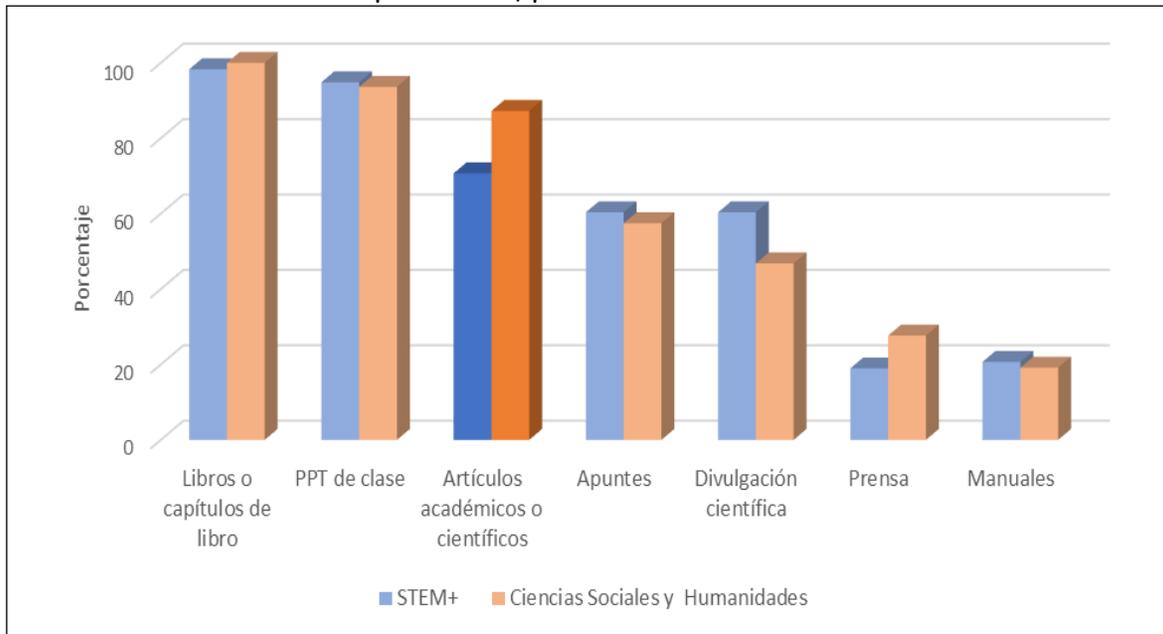
Con respecto al análisis por disciplinas, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el área de estudio y el número de géneros leídos en el marco de las asignaturas. Este dato es muy importante ya que indica que, al menos en el terreno de la lectura, no hay grandes diferencias en la variedad y naturaleza de los materiales a los que son expuestos los jóvenes, lo que contraviene la expectativa de sentido común de que en las carreras de STEM+ “no se lee”. Por otro lado, las diferencias disciplinares aparecen muy moderadas en primer año, y es muy probablemente que cobren mayor diferenciación conforme los estudiantes avancen en su especialidad. Este hallazgo permite inferir experiencias similares con la lectura de los estudiantes durante el inicio de los estudios universitarios.

Como se observa en el Gráfico 6, al analizar de manera separada cada género leído según área de estudios, usando una serie de pruebas de Chi-cuadrado (χ^2), se observa que en el área STEM+, 70,7% de los estudiantes reporta leer Artículos académicos o científicos, lo que es significativamente menos que en el área Ciencias Sociales y Humanidades (87,2%) ($\chi^2(1) = 14,15$, $p < 0,05$). Esto se explica, probablemente, porque en las áreas de ciencias exactas es frecuente una formación en Ciencias Básicas en primer año, la que suele entregarse mediante Manuales, Apuntes o textos de Divulgación científica, que muestran una frecuencia levemente mayor, aunque no es significativa por separado.

Como se observa en el Gráfico 7, al analizar de manera separada cada género leído según área de estudios, usando una serie de pruebas de Chi-cuadrado (χ^2), se observa que en el área STEM+,

70,7% de los estudiantes reportan leer Artículos académicos o científicos, lo que es significativamente menos que en el área Ciencias Sociales y Humanidades (87,2%) ($\chi^2(1) = 14,15$, $p < 0,05$). Esto se explica, probablemente, porque en las áreas de ciencias exactas es frecuente una formación en Ciencias Básicas en primer año, la que suele entregarse mediante Manuales, Apuntes o textos de Divulgación científica, que muestran una frecuencia levemente mayor, aunque no es significativa por separado.

Gráfico 7. Géneros leídos en primer año, por área



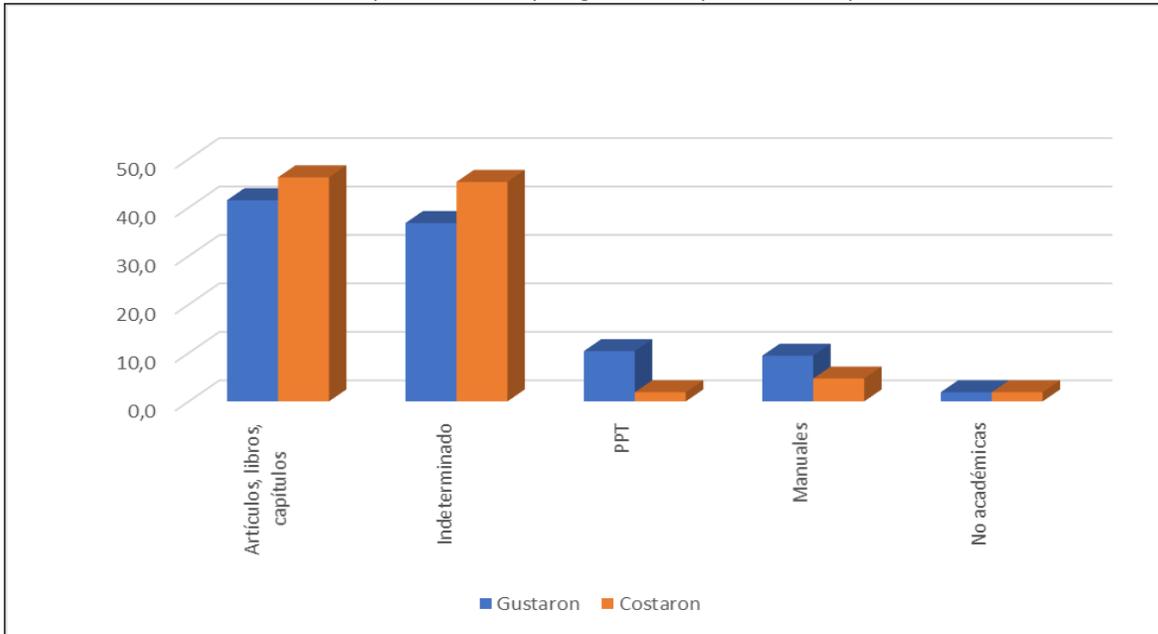
Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre áreas de estudio se muestran en colores fuertes.
Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 105$).

En dos preguntas de respuesta abierta se solicitó a los estudiantes mencionar los textos que más les hubiera gustado o costado leer y que señalaran los motivos de dicha dificultad o facilidad. Un primer hallazgo que saltó a la vista fue la prevalencia de respuestas que dan cuenta de un bajo nivel de metalenguaje adquirido hasta el momento, lo que puede resultar preocupante. El metalenguaje es la capacidad de nombrar de manera precisa los elementos que conforman el lenguaje, y en algunos estudios ha sido vinculado con la calidad de la escritura (Concha & Paratore, 2011). Un 59% de las respuestas sobre el texto que les gustó leer no utilizan metalenguaje, es decir, no nombran un género reconocible, sino que describen el tema de la lectura o a la asignatura en que se asignó. Del mismo modo, un 82% de las respuestas sobre dificultades de lectura tampoco recurren al metalenguaje.

Los resultados agregados, que son consistentes a lo largo de las tres instituciones, muestran que los géneros académicos más frecuentes, como artículos, libros y capítulos de libros, son aquellos que simultáneamente gustaron (41,5%) y costaron (46,25) a los estudiantes admitidos vía cupo PACE. Resulta interesante destacar también que dos géneros específicamente utilizados con fines pedagógicos, como los PPT de clase y los manuales disciplinares, son mencionados con más

frecuencia como clases de textos que gustó leer (10,4% y 9,4%) que como textos que costó leer (1,9% y 4,7%), como se muestra en el Gráfico 8:

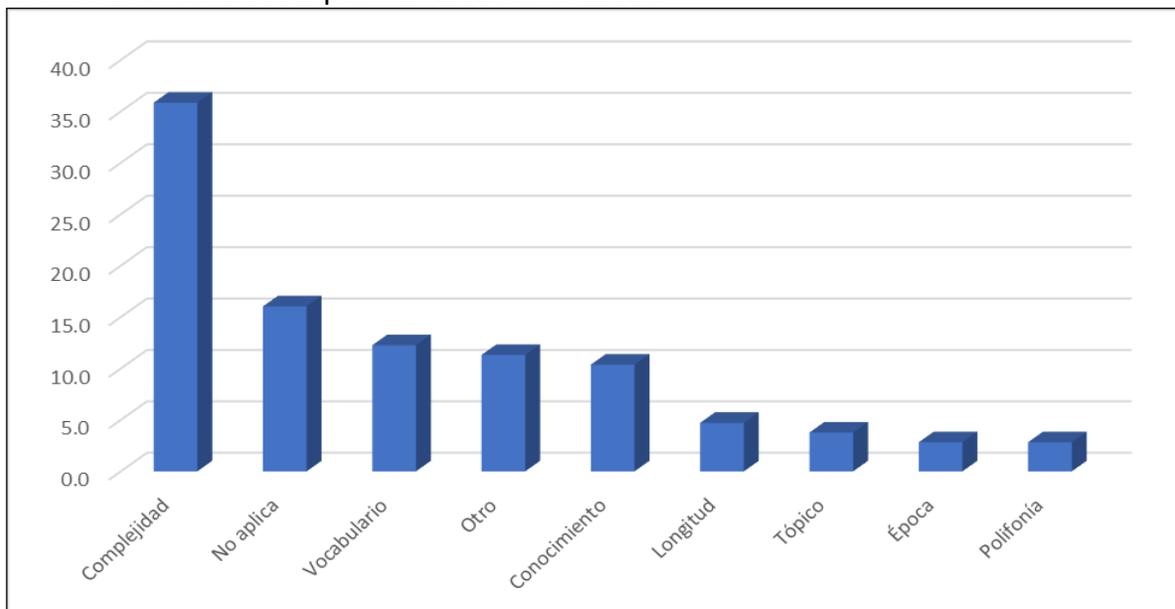
Gráfico 8. Géneros leídos en primer año que gustaron y costaron, por área



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Debido a esta falta de claridad en las respuestas abiertas sobre lectura, no fue posible categorizar los elementos o motivos facilitadores de la lectura, pero sí se realizó una codificación cualitativa en torno a sus dificultades. El Gráfico 9 muestra estos resultados sobre el total de las respuestas codificadas en torno a 7 códigos emergentes, un código para *Otro* motivos y un *No aplica* para cuando el estudiante no se refiere a una modalidad de lectura.

Gráfico 9. Dificultades experimentadas en la lectura



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Llama la atención que el principal problema que reportan los estudiantes al leer sea la *Complejidad* de los textos (35,8%), es decir, que estén escritos de un modo que les resulta confuso, poco familiar, de una estructura de información difícil de seguir. Ejemplos de estas respuestas de encuesta son:

Los más difíciles de enfrentar fueron textos filosóficos de catequesis. Porque encontraba que tenían una forma de escritura muy dispersa, aunque luego no tuve mayor problema.

Textos relacionados con filosofía, ya que había que inferir mucho

Los capítulos de libros, ya que era mucha información y sentía que casi todo era relevante.

Sin embargo, en esta respuesta puede estar interviniendo la falta de dominio del metalenguaje comentada anteriormente y, por tanto, una falta de herramientas para identificar las dificultades más allá de constatar que son textos “difíciles” de leer. Muy de lejos sigue el *Vocabulario* (12,3%) y el *Conocimiento previo* (10,4%), presentes en respuestas como las siguientes:

Aquellos que contenían mucho lenguaje científico, debido a que dentro de mi vocabulario muchos no me eran conocidos, por lo cual no comprendía y debía buscar en Internet y diccionarios muchos significados. Lo cual me hacía perder mucho tiempo y perdía el hilo de mi estudio. (Código Vocabulario).

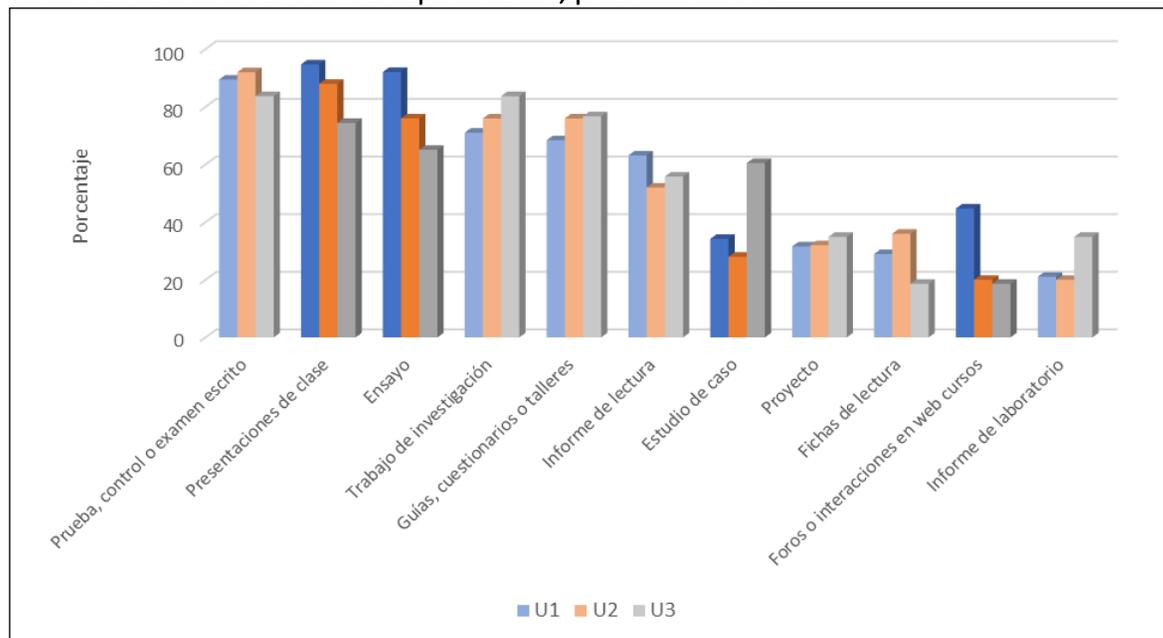
El álgebra y el cálculo, la razón es simple, como salí de un colegio técnico con pocas bases para la universidad se me hizo difícil entender tales materias del ámbito universitario. (Código Conocimiento).

Experiencias con la escritura

Al analizar las respuestas cerradas en torno a la escritura asignada en primer año universitario, nuevamente llama la atención la falta de especificidad disciplinar propia de este nivel, lo que se observa en el hecho de que el género más escrito sea la *Prueba, control o examen escrito con preguntas abiertas* (87,7%), seguido de *Presentaciones de clase con guías escritas o PPT* (84,9%); ambos de carácter más escolar. Recién en tercer lugar aparecen géneros que prototípicamente se podrían identificar como producción de géneros académicos de formación, como el *Ensayo* (77,4%) y el *Trabajo de investigación* (77,4%), es decir, sin especificidad disciplinar pero con propósitos que van más allá de la evaluación y monitoreo de aprendizajes. En cuarto lugar reaparecen géneros con poca especificidad disciplinar, como *Guías, cuestionarios o talleres* (73,6%). Por otra parte, a un porcentaje menor de estudiantes se le solicitó escribir *Fichas de lectura* (26,4%), *Informe de laboratorio* (26,4%), *Foros o interacciones en web cursos* (28,3%) y *Proyectos* (33,0%).

Esta distribución es similar a lo largo de las tres universidades, pues no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el número de géneros escritos en el marco de las asignaturas (es decir, la variedad de textos). Sin embargo, al analizar si existen diferencias en los géneros específicos escritos entre universidades, mediante una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas listadas a continuación y que pueden observarse en el Gráfico 10.

Gráfico 10. Géneros escritos en primer año, por universidad



Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestran en colores fuertes.
Fuente: Encuesta del estudiante (n = 106).

En resumen, algunos patrones interesantes revelan que:

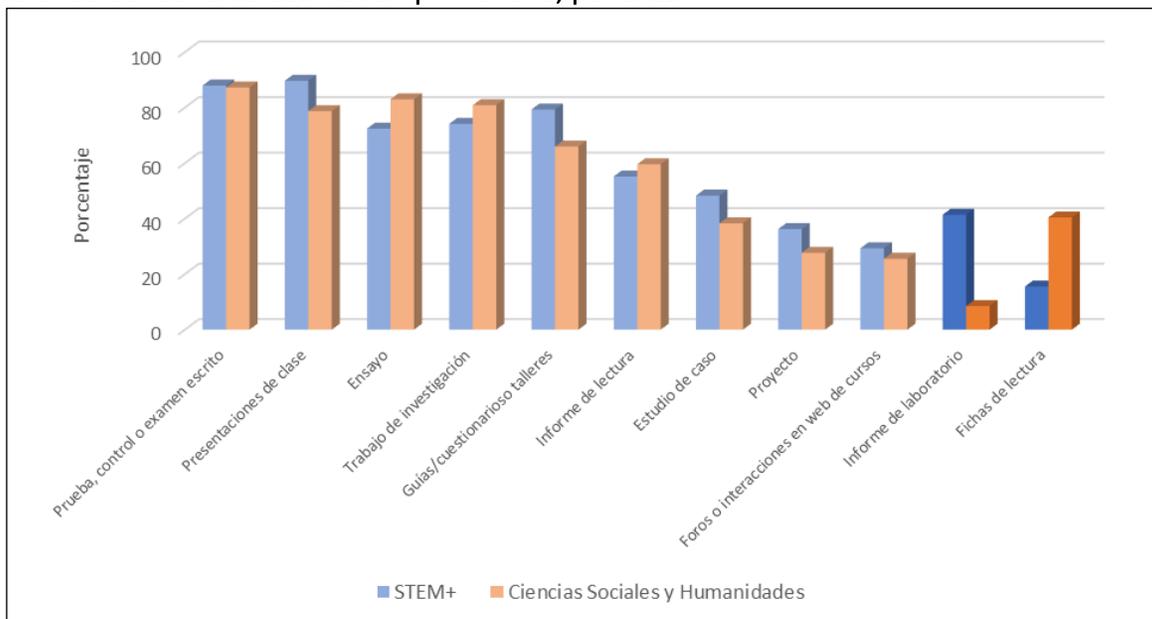
- El *Ensayo* es significativamente más frecuente en la Universidad 1 (92,1%) que en las Universidades 2 (76,0%) y 3 (65,1%) ($\chi^2(2) = 8,43$, $p < 0,05$). Esta diferencia puede estar motivada por la existencia de un examen escrito a partir del género ensayo en la U1, obligatorio en primer año, que puede motivar la inclusión de la enseñanza de este género a los estudiantes.
- El *Estudio de caso* es significativamente más frecuente en la Universidad 3 (60,5%) que en las Universidades 1 (34,2%) y 2 (28,0%) ($\chi^2(2) = 8,82$, $p < 0,05$).
- Los *Foros o interacciones en web cursos* son significativamente más frecuentes en la Universidad 1 (44,7%) que en las Universidades 2 (20,0%) y 3 (18,6%) ($\chi^2(2) = 7,90$, $p < 0,05$).
- Las *Presentaciones de clase* con guías escritas o PPT son significativamente más frecuentes en la Universidades 1 (94,7%) y 2 (88,0%) que en la Universidad 3 (74,4%) ($\chi^2(2) = 6,74$, $p < 0,05$).

Con respecto al análisis por área de estudio, no se encontró una relación estadísticamente significativa en el número de géneros escritos en el marco de las asignaturas (es decir, la variedad de textos). Esto repite el patrón encontrado en la lectura y confirma que no hay grandes diferencias en la variedad y naturaleza de los materiales que se solicita escribir a los jóvenes en primer año, lo que contraviene la expectativa de sentido común que en las carreras de STEM+ “no se escribe”. Sin embargo, al analizar de manera separada cada género según área de estudios, usando una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se observan dos diferencias estadísticamente significativas, que permiten identificar géneros distintivos por áreas.

En el área STEM+, 41,4% de los estudiantes reporta realizar *Informes de laboratorio*, lo que es significativamente más que en el área Ciencias Sociales y Humanidades (8,5%) ($\chi^2(1) = 14,34$, $p < 0,001$). En otras palabras, es 7,59 veces más probable realizar esta actividad en el área STEM+ que en el área Ciencias Sociales y Humanidades. Además, 40,4% de los estudiantes en el área Ciencias Sociales y Humanidades reporta realizar *Fichas de lectura*, lo que es significativamente más que en área STEM+ (15,5%) ($\chi^2(1) = 8,24$, $p < 0,01$). Así, es 3,50 veces más probable utilizar este género en Ciencias Sociales y Humanidades que en el área STEM+. Con todo, estos géneros no son los más frecuentes ya que se mantiene la tendencia de una menor especificidad disciplinar con géneros como *Pruebas y Presentaciones*.

Estas diferencias se representan gráficamente en el Gráfico 11, donde las categorías con diferencias estadísticamente significativas entre áreas de estudio se muestran en tonos más fuertes.

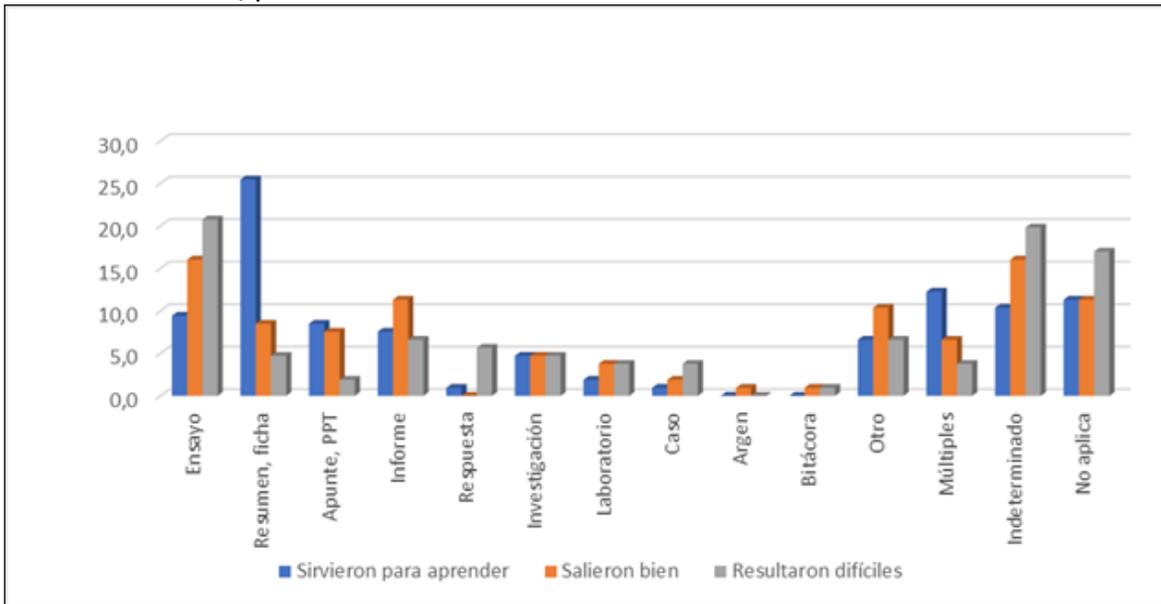
Gráfico 11. Géneros escritos en primer año, por área



Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestran en colores fuertes.
Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 105$).

En dos preguntas de respuesta abierta se solicitó a los estudiantes mencionar los textos que más les sirvieron para aprender (carácter epistémico), resultaron bien al escribirlos o resultaron difíciles de escribir. Una primera diferencia con respecto a la lectura es que los estudiantes pueden identificar los géneros con mayor facilidad, y abren el abanico notoriamente con respecto a las respuestas cerradas representadas en el Gráfico 10. Llama la atención que en la codificación cualitativa de estas respuestas abiertas las pruebas, guías y otros géneros más escolares pierden su centralidad, emergiendo textos que movilizan más recursos cognitivos. Estos géneros se presentan en el Gráfico 12 a continuación.

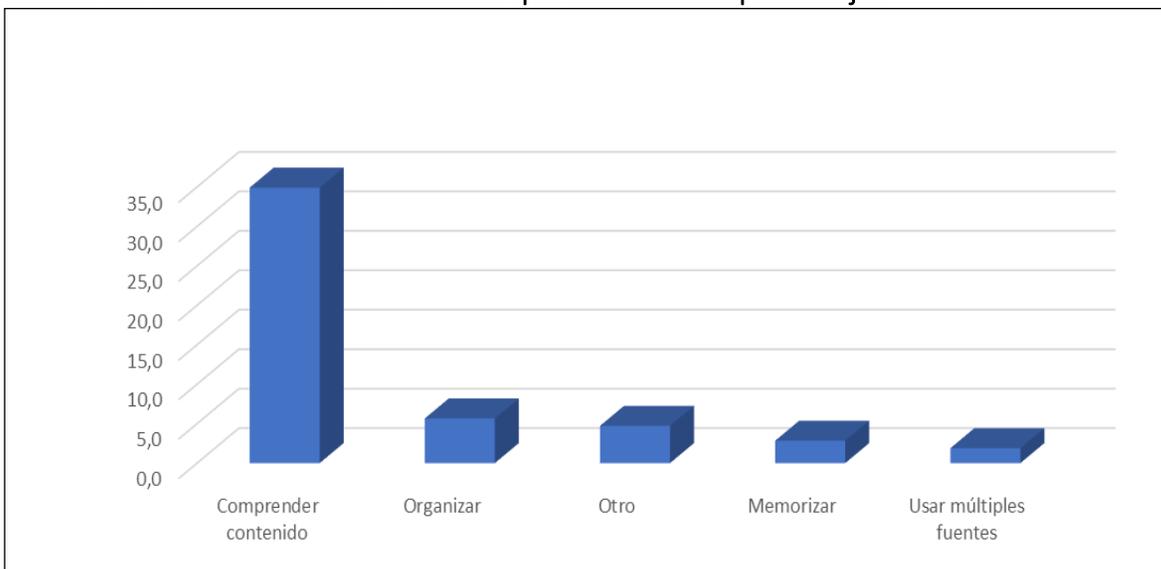
Gráfico 12. Géneros escritos en primer año que sirvieron para aprender, salieron bien y resultaron difíciles, por área



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Al analizar los motivos por los que estos géneros sirvieron especialmente para aprender, los códigos emergentes muestran un alto número de respuestas que no logran explicar el por qué (50%), lo que es un indicador indirecto de poca metacognición sobre los propios procesos escritos. Un alto porcentaje (34,9%) da cuenta del aprendizaje de contenidos, pero otras dimensiones del aprendizaje escrito como Organizar (5,7%) o Usar múltiples fuentes (1,9%), que además son habilidades cognitivas de alto nivel, son muy escasamente percibidas por los estudiantes, como muestra el Gráfico 13:

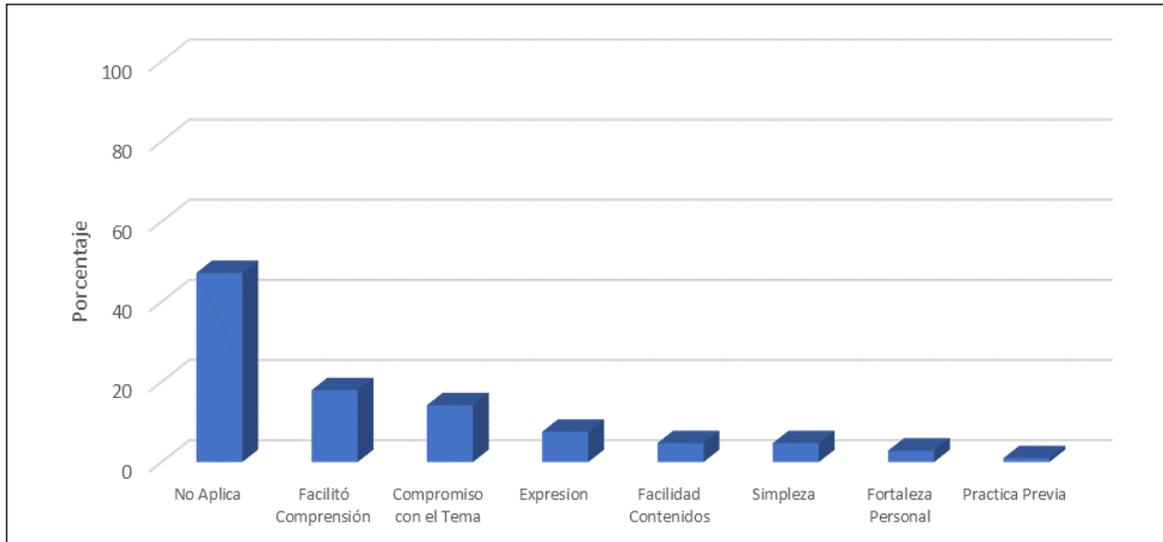
Gráfico 13. Dimensiones de la escritura que movilizaron aprendizajes



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Las categorías de facilitadores emergieron del análisis de las respuestas abiertas y, de modo similar a las dimensiones de aprendizaje, la más frecuentemente reportada fue *No Aplica* (47,2%). A partir de este punto, siguen *Facilitó Comprensión* (17,9%), *Compromiso con el tema* (14,2%) y *Expresión* (7,5%). Por otra parte, las categorías de facilitadores menos frecuentemente reportadas fueron *Práctica Previa* (0,9%), *Fortaleza Personal* (2,8%), *Simpleza* (4,7%) y *Facilidad Contenidos* (4,7%). El Gráfico 14 describe la frecuencia de cada una de estas categorías, las que no presentan diferencias estadísticamente significativas entre áreas disciplinares.

Gráfico 14. Facilitadores de la escritura



Fuente: Encuesta del estudiante ($n = 106$).

Entre estas respuestas llama la atención la categoría *Facilitó comprensión*, pues enfatiza el carácter epistémico en el sentido de que escribir sirve para aprender. En otras palabras, para los estudiantes un texto académico “sale bien” cuando moviliza aprendizaje en ellos. Ejemplos de estas respuestas son:

Los resúmenes, yo creo que se debió a que en ellos anotaba todo lo que yo comprendía y así al momento de recordar algo no era solo memoria sino que contenido que sabía y había comprendido y escrito con mis propias palabras.

El informe de mi proyecto que hicimos junto a mi grupo, porque todos podíamos aportar al trabajo y podíamos debatir sobre las distintas opiniones y buscar la mejor alternativa que tomamos en conjunto.

Una segunda categoría que vale la pena tener en cuenta es la de *Compromiso con el tema*, que corresponde al concepto de *engagement* (Eodice et al., 2016) y que da cuenta de la capacidad de motivación con un texto. En estos casos, un texto académico “sale bien” cuando permite a los estudiantes expresarse sobre un tema que los convoca. Ejemplos de estas respuestas son:

El *Policy brief*, porque pude investigar un tema de mi agrado y que quería profundizar.

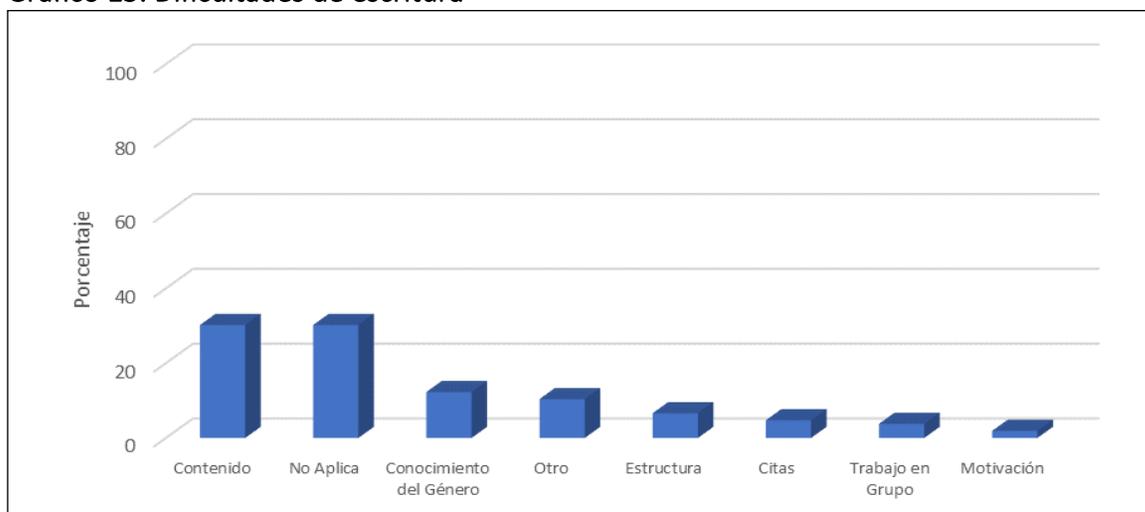
Me salieron mejor aquellos textos en base a mi tema de interés en este caso la ciencia, ya que me basaba en buenas fuentes de información refutadas científicamente.

De Teología, porque es uno de los temas que más me gustan, hablar sobre la religión y a la vez de la filosofía (al menos en estas asignaturas escribía o leía más).

Ambas categorías (*Facilitó comprensión y Compromiso con el tema*) se corresponden desde el punto de vista de la teoría de la escritura con la noción de agencia, definida como uno de los factores clave para el desarrollo de la escritura académica (Lillis, 2013; Zavala, 2011). Estas respuestas señalan un elemento clave para tener experiencias significativas de escritura académica (Eodice et al., 2016) y, en efecto, hay un impacto negativo cuando la tarea escrita carece del aprendizaje y del compromiso, como se muestra más adelante en el punto 3.3 sobre facilitadores y obstáculos detectados en las entrevistas. Estos resultados sugieren fuertemente que una enseñanza universitaria de la escritura debería promover mucho más potentemente la agencia y el uso epistémico de la escritura y enfatizar mucho menos en remediar o subsanar conocimientos previos. En efecto, de los 106 encuestados, solo uno de ellos identificó la *Practica previa* como un facilitador de la escritura. Este tema será discutido con mayor profundidad en las conclusiones del presente informe.

Finalmente, se codificó de manera cualitativa la respuesta sobre los textos que resultaron difíciles para identificar las dificultades en escritura. El Gráfico 15 describe la frecuencia de cada una de estas categorías. Las categorías *Contenido* (30,2%), *No Aplica* (30,2%), *Conocimiento del Género* (12,3%) y *Otro* (10,4%) fueron aquellas reportadas más frecuentemente. Por otra parte, las dificultades menos frecuentemente reportadas fueron *Motivación* (1,9%), *Trabajo en Grupo* (3,8%), *Citas* (4,7%) y *Estructura* (6,6%).

Gráfico 15. Dificultades de escritura



Fuente: Encuesta del estudiante (n = 106).

Sobre estos datos conviene hacer dos precisiones: primero, que al igual que ocurre con los facilitadores en escritura, no hay diferencias estadísticamente significativas entre áreas de estudio, factor que sigue sugiriendo experiencias similares con el desarrollo escrito en el primer año universitario. Lo segundo es que la alta incidencia de categorías como “No Aplica” y “Otro”, puede invisibilizar dificultades más sofisticadas, tales como la comprensión de la finalidad de citar o la

imposibilidad de verse representado en el texto, aspectos que se analizan con mayor profundidad en la sección siguiente, sobre experiencias universitarias. Estos aspectos fueron relevados por los estudiantes al ser entrevistados, en profundidad, con la técnica de conversaciones sobre textos, que permite evocar de mejor manera su experiencia reciente.

Entre las categorías presentes, llama la atención la de “Conocimiento del género” que, como dificultad, también puede resultar informativa sobre las características necesarias para un buen acompañamiento en la universidad. Algunos ejemplos de respuesta en esta categoría son (destacado nuestro):

Sin duda fueron los proyectos de investigación, con tanta formalidad, normas APA y demases, nunca antes había hecho algo parecido.

Los ensayos de literatura. Eran bastante nuevos para mí y no estaba acostumbrado al uso de cierta terminología o a citar.

Como dije en la respuesta 9, el más difícil para mí fue hacer un ensayo, porque nunca antes había hecho uno, no sabía cómo comenzar y muchas cosas más.

De esta forma, en esta categoría los estudiantes dan cuenta del desconocimiento de las particularidades de cada clase de texto académico nuevo. Esto indica la necesidad de saber enfrentar nuevas situaciones de escritura; lo que en el campo de estudio de la escritura se ha llamado transferencia (Wardle, 2013; Yancey, 2014), puesto que, en efecto, constantemente los estudiantes tienen que escribir géneros distintos y esta dificultad debe subsanarse con un conocimiento crítico, constante sobre lo escrito; no esperar instrucción externa para cada posible género.

Experiencia universitaria con la escritura

En su conjunto, el objetivo 3 intenta describir las oportunidades, los logros y las dificultades con respecto a la escritura académica. Hasta acá se ha indagado en cómo la experiencia escolar influye en las herramientas académicas y en los conceptos de su desempeño universitario en primer año (punto 3.1), y también sobre las formas de escritura y su experiencia frente a la producción de estos textos específicos a partir de las encuestas a la cohorte completa (n = 106). En este apartado, se intentará identificar otros factores relevantes de las experiencias que representan patrones comunes de desarrollo escrito según cómo se presentan en las entrevistas.

Problemas y resiliencia

Al respecto, un primer tema a destacar es que muchos de los estudiantes experimentan problemas de diverso tipo que amenazan su continuidad en la educación superior. Estas situaciones fueron tan relevantes a lo largo de las entrevistas que se hizo necesario crear un nodo de “Problemas” (112 referencias en 29 entrevistas) para registrar una variedad de amenazas a la permanencia, que incluyen problemas económicos, de distancia, de familia que, aunque escapan al foco de esta investigación no deberían ser pasados por alto en el concierto de factores que incluye una política de formación inclusiva. Estos se resumen en la siguiente tabla, construida sin ánimo de

exhaustividad, sino más bien para dar cuenta del abanico de factores que interactúan con una experiencia universitaria exitosa.

Tabla 2. Principales patrones de problemas reportados por los estudiantes

Problemas	Ejemplos
Incomprensión de la familia	<p>Keyla: En lugar de apoyarme, como decirme “no, dale sigue que vay a terminar, que todo es difícil, y no hay que rendirse”, como que han dudado de mi... De mi lugar acá en la U. Así como “si te quería salir... O no es lo tuyo, o a lo mejor te quedó muy grande, o es muy difícil, y ahora como que las cosas igual han cambiado” (...)</p> <p>Todos los días paso aquí, en mi casa llego sólo a comer algo, a dormir, y a bañarme. Todos los otros estoy acá, y los fines de semana en el trabajo. Entonces como que no paso casi nada en mi casa po. Veo re poco a mis papás (...)</p> <p>Pero también es algo que tengo que vivir y hacer, porque si dejo, o me voy temprano pa estar con ellos, quizás pierda horas de estudiar... y en la casa no voy a estudiar. Entonces, prefiero quedarme acá po. Y al final en un momento quizás ellos se den cuenta que no era por nada lo que estaba haciendo, en realidad ellos creen que yo vengo a la U a puro leer.</p>
Factores emocionales asociados al rendimiento académico	<p>Simón: pero igual hay gente que sí le influye sacarse un dos, como que lo bajonea y todo, hasta se han ido compañeros de la U PACE por sacarse malas notas, como que no soportan eso.</p>
Factores administrativos asociados al rendimiento académico	<p>Antonella: Sí, porque ahora quedé en causal de eliminación. Y ya mandé la solicitud y me dijeron que uno de estos días me iba a llamar pero no he recibido ni una llamada.</p>
Distancia del hogar	<p>Valentina: El cambio fue muy brusco, eh...primero empecé viajando todos los días de mi comuna a acá, eran prácticamente dos horas, entonces yo llegaba a mi casa y llegaba...salía a las seis de la mañana y llegaba a las diez de la noche, entonces fue un cambio muy brusco, no veía a mi familia, no alcanzaba a estudiar, cuando viajaba no podía estudiar y se me hizo muy difícil, pero igual el primer semestre me eché casi todos los ramos, entonces fue complicado, Me decían “mañana hay prueba” y yo ni siquiera sabía que había prueba.</p> <p>Verónica: O sea fue muy chocante porque yo no venía sola a Santiago, y tampoco me busqué una facultad que me quedara muy cerca. Porque de hecho son dos horas y media que tengo que ir en la mañana. Así que igual fue como muy chocante la primera vez, de hecho no usaba lentes y me perdí como tres veces, llegué a partes de Lampa que yo no conocía.</p>
Salida del mundo rural.	<p>María: Me costó el primer año, por el hecho que vengo de una parte rural, vivo en un pueblo. Entonces es totalmente distinto a la ciudad, muy distinto. Entonces tenía a mi</p>

Problemas	Ejemplos
	<p>familia cerca allá y venirme a una ciudad tan grande como Concepción me costó mucho, aparte no tenía familiares; o sea, tengo a mi hermano acá, pero no es lo mismo tener, no sé, a tu mamá, a tu papá, a tu tía, que están siempre pendientes de uno, tus primos, qué se yo, todas esas cosas. Lo más que me costó fue aprender las micros. Me costó demasiado aprender a tomar micro. Y localizarme igual, todo porque es una ciudad muy grande. No sé po', irme de la casa al centro a veces me perdía en el centro o no sabía tomar la micro para devolverme, cosas así.</p> <p>Ruby: Bueno primero que nada porque bueno... yo nunca había salido de... de mi lugar de nacimiento y... entré a un mundo totalmente nuevo donde uno está solo po' porque yo vivo sola y yo arriendo acá entonces igual es complicado porque uno a veces está enfermo y no puede... no tiene a nadie que le de remedios y tampoco puedo ir al hospital ni... ni eso po.</p>

Fuente: Entrevistas.

Además de estos problemas, cabe mencionar la falta de financiamiento y de tiempo, los que están estrechamente relacionados, ya que muchos estudiantes deben o han debido trabajar para costear estudios o ayudar a sus familias, lo que interactúa con las dificultades de viajar largas horas para llegar a la universidad y en conjunto impactan sobre el desempeño. En otras palabras, muchos estudiantes no tienen el tiempo que realmente se necesita para dedicar a los estudios que, como ellos mismo han definido, les significan un nivel de exigencia sin precedentes. De esta manera, al tener en cuenta dichas variables contextuales, se matizan las afirmaciones y las autopercepciones de los estudiantes respecto a su falta de habilidad académica, desarrollada en el punto 3.1 de este informe, y se entiende más claramente que su desempeño se da en un ecosistema que presenta múltiples obstáculos. Con todo, en muchos de los casos en que los estudiantes relatan causales potenciales de abandono, despliegan también estrategias de “Resiliencia” (70 referencias en 28 entrevistas), una categoría de análisis levantada especialmente para este fin.

Keyla: Todavía me gusta, pero estoy, así como pensando que cada vez está más difícil, pero no deja de gustarme, ni dejo de pensar que quiero o pienso que quiero estudiar otra cosa, no. Si no que es un tema de que la veo como tan difícil a veces, que como que me bajoneo, pero después como que digo “ya, no, si estoy aquí hay que seguir nomás”, pero sigo pensando lo mismo, que me gusta, que es la carrera que quiero seguir, así como a futuro, en lo que quiero trabajar, así que bien.

Verónica: Y es como que quizás no me tocó lo más fácil, pero no significa que no pueda hacerlo. Así que si tendría que compatibilizarlo creo que al final siempre se va a poder (...) No, mi enfoque está en sacar esto porque digo: el PACE no lo puedo ocupar dos veces, o sea tendría que congelar pero volver a la misma carrera. Porque si me fue tan mal en la PSU, no tendría más oportunidades para entrar a la universidad. A menos que haga un preu, y eso me daría otro año más, y que en mis expectativas de echarme la u, no. Creo que es muy, restrictivo, como que tengo que decir eh no, no puede pasar porque no sé cómo volvería.

Al respecto hay que hacer una aclaración importante: los jóvenes de esta muestra son aquellos que llegaron a marzo de 2018 matriculados en su segundo año de universidad. Por lo tanto, existe un sesgo en la conformación de la muestra que da cuenta de un grupo selecto de estudiantes que,

vinieron de contextos desfavorables en muchos niveles, han sido capaces de *persistir* (el uso de este concepto por sobre el de “permanecer” tiene particular importancia), pese a todos los elementos del sistema que sugieren que ocurra lo contrario. Por ello, a la hora de buscar analíticamente en las categorías cuáles han sido los factores facilitadores de la escritura y el aprendizaje para este grupo de jóvenes, estos sean probablemente un conjunto exitoso de facilitadores.

Facilitadores

Para explorar de mejor manera dichos factores, se utilizó la función de “Matriz de Códigos” en Nvivo 12 para identificar qué personas, dispositivos institucionales y estrategias de autogestión resultaron facilitadores para estos estudiantes. En este análisis, se definió la categoría de “Facilitador” como espacios, personas o dispositivos que habilitaron el aprendizaje de la literacidad académica (a diferencia solamente de “personas” que participan de los procesos de enseñanza). Así por ejemplo, una madre que acompaña a su hijo universitario mientras estudia es muy importante en su éxito, pero no se encarga de que ocurra el aprendizaje. Este tipo de casos se codificó como “Personas”, pero no como “Facilitador”. En cambio, una madre que discute los textos comenta o enseña cómo escribir académicamente, pertenece también a la categoría de “Facilitador”. La tabla 3, muestra las tendencias de las referencias a estos temas en las 45 entrevistas:

Tabla 3. Matriz de códigos para facilitadores y obstáculos

	03. Personas	08. Autogestión	09. Dispositivos
1: Facilitador	61	26	33
2: Obstáculo	2	0	0

Fuente: Análisis de entrevistas.

El total de referencias a facilitadores que corresponden con estas tres variables alcanza el 55% de las referencias totales a facilitadores. Por este motivo, se consideró una buena forma de sistematizar los patrones de las entrevistas. En primer lugar, con respecto a las personas, destaca el rol facilitador de los profesores de las asignaturas: los estudiantes relatan experiencias de aprendizaje significativas mediadas por profesores y ayudantes como uno de los aspectos más importante de su aprendizaje letrado:

Keyla: Yo creo que apoyar porque, no sé, pero los profes no saben que nosotros somos PACE, a ningún profesor le pueden decir que somos PACE, entonces, por ejemplo, si escribimos muy mal y todo eso, a mí no me ha tocado. En College nunca entregué un trabajo mal escrito tampoco, puede que alguna falta de ortografía se me pase o algo, pero trato de no entregarlo mal escrito, pero acá en derecho hay una niña que escribió un trabajo y lo escribió súper mal, y el profe se dio cuenta y la llamó y la ayudó, entonces es súper bueno que te apoyen los profes, que si se dan cuenta que tú escribes mal o que si tienes faltas de ortografía y todas esas cosas, como que no lo pasen por alto y te pongan solo el dos, como que te ayuden y todo eso. Entonces acá el profe de derecho como que apadrinó a los de PACE y los ayudó, yo creo que eso es bueno.

De entre los dispositivos que resultaron facilitadores activos de la literacidad académica, el más recurrente es el sistema de apoyo de PACE, pero no hay ocurrencias de estos casos de facilitación en la U2. Lo sigue de lejos los “Programas de la universidad”, que se concentran en la universidad 1. Por esta dispersión, el uso de dispositivos se analiza comparativamente en el reporte del objetivo 4, pero vale destacar que, a pesar de cumplir un rol de apoyo muy importante, no resultan inclinar activamente la balanza para que se produzca el aprendizaje de la lectura y escritura en particular.

La autogestión, en cambio, se erige como el principal factor facilitador: frente a un problema que debe ser resuelto por el estudiante, se despliega una serie de estrategias que construye una habilidad académica, una forma de estudiar que los mismos estudiantes declaran no haber conocido en absoluto, pero que se transforma en una forma de proceder con la escritura académica paulatinamente. La autogestión será tratada de manera extensa en el reporte del objetivo 4, sin embargo, se puede utilizar el caso de Sol, quien debía hacer un estudio de caso de un personaje mediático, para ejemplificar de qué manera facilita el aprendizaje de la literacidad académica (destacados nuestros):

Sol: Sí, hice un resumen del caso, como que anoté en una hoja todos los puntos importantes y dónde podría identificar la materia; por ejemplo, las instancias psíquicas en qué parte o párrafo se analizaban así...o se daba a ver aquella instancia. Y claro, justo en ese momento, lo de Rafael Garay, salió en las noticias, y como que igual dije “ya, ahí voy a buscar” (...) Es que la verdad, eso me faltó mencionar *denantes*, que antes de hacer el resumen de cada, de los elementos que tenía el caso, repasé la materia, porque era implementar la materia, entonces teníamos que saberla muy bien. Y claro, repasé la materia y... yo siempre escribo los ejemplos que dan los profesores, entonces eso como que sirvió, al final cada cosa que yo iba leyendo del caso, yo decía “aquí puede ir algún elemento de sociología, o un elemento de derecho”.

A lo largo de la entrevista son frecuentes estos ejemplos que dan cuenta del modo en que los estudiantes van construyendo estrategias que bien podrían ser enseñadas. Por ejemplo, lo que relata Sol es propio de una estrategia de lectura para escribir: identificar en una fuente (los apuntes de clase) elementos teóricos que explican otra (los recortes de prensa sobre Rafael Garay). Esta habilidad, que implica construir significados a partir de dos fuentes diferentes, es una habilidad de alto nivel cognitivo y que, según diversos estudios, está casi ausente de la enseñanza media en general (Mateos, Martín, & Villalón, 2006). De este modo, la autogestión está cumpliendo la función de asegurar la *transferencia*, tan necesaria en el aprendizaje de la escritura: la técnica que la participante desarrolla para cumplir con la tarea puede utilizarse en múltiples escritos en el futuro. Un elemento central de la autogestión corresponde a la agencia, relevada también en los factores facilitadores presentes en las respuestas abiertas de las encuestas: para un gran número de encuestados, el texto académico “resulta bien” cuando facilita aprendizajes, tal como la técnica que describe Sol (ver punto 3.2). La agencia de los estudiantes es un factor movilizador del aprendizaje de la literacidad.

Otros tres elementos que emergen claramente como facilitadores son la autoeficacia (referencia), entendida como la capacidad de sentirse competente y capaz de hacer una tarea escrita; el *engagement*, que hemos traducido como compromiso o motivación y la voz, o la posibilidad de

sentirse representado por el texto escrito. En la tabla 4 se muestran ejemplos de esos 3 conceptos, en la voz de los estudiantes:

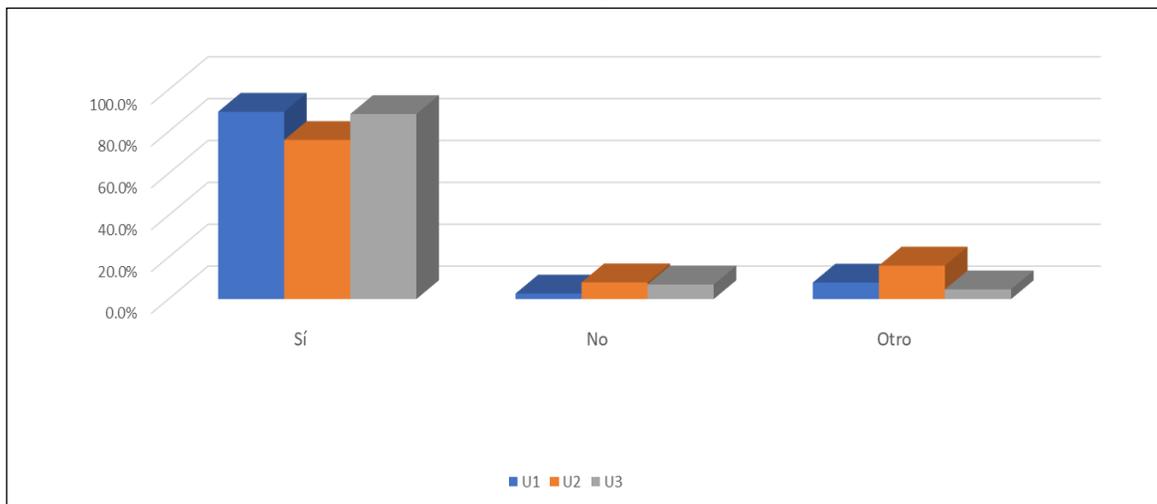
Tabla 4. Otros facilitadores del aprendizaje de la literacidad académica

Facilitador	Ejemplo
Autoeficacia: los participantes se sienten competentes, dan cuenta de una confianza en lograr la tarea, frecuentemente motivada por algún conocimiento previo.	Lucho: (explicando por qué decidió parafrasear) Porque... era necesario, escribirlo con mis palabras porque él no lo dice textual así. Y... me era mucho más fácil... introducirlo con mis palabras. Para después continuar con lo que quería transmitir realmente. Que aquí había que transmitir, como entienden cada autor la diferencia o el conflicto que hay entre el individuo y la sociedad. Luby: cuando yo sabía cómo la información de lo que estaba escribiendo, me costaba menos, era como “ah, ya lo sé” y yo llegaba y lo redactaba. Simón: Yo creo que se me hace fácil escribir así como académicamente porque mi mamá me enseñó a escribir así. Como que ella me decía que cómo lo escribiera y eso.
Compromiso, motivación: <i>engagement</i> o capacidad de disfrutar lo que se está escribiendo, ya sea por el tema, la importancia, la utilidad, del texto entre otros factores.	Simón: A mí me gustaba escribir los textos porque me gustaba el tema, siento que como elegí el tema, me dijeron “no, ese tema es súper difícil”, pero era entretenido, entonces leía mucho y me gustaba escribirlo. Meme: Fue un texto que disfruté demasiado porque iba con compañeros que estudiaban los mismo que yo, College de Ciencias sociales y eran todos muy relacionados con la escritura, al igual que yo (...) Aparte nos juntamos dos o tres veces a desarrollar el trabajo, poníamos un párrafo, opinábamos todos, poníamos otro párrafo, opinábamos todos, entonces fue ...por eso es que lo disfruté demasiado y aparte era un tema que a mí me gustaba.
Voz: es la presencia del autor en el texto, las formas de conectar el sentido de identidad de las personas con el contenido y la forma de lo que escriben.	Infancia: En si lo más fácil ha sido el que te plantean la preguntas y te explayas. Que no te pidan tanto lo que es autores, porque eso ha sido el conocer más. Pero te dan espacio para explayarte, dar tu opinión. O decirlo con tus palabras ha sido espectacular.

Fuente: Entrevistas.

Cabe mencionar en este apartado que los fenómenos de voz también se asocian a la percepción del cambio en la escritura luego del primer año en la universidad. Como muestra el Gráfico 16, frente a una pregunta abierta sobre si hubo cambios en la forma de escribir, la mayor parte de los estudiantes en las tres universidades señala que sí ha cambiado su forma de escribir (se codificaron las respuestas en sí, no y otro).

Gráfico 16. Cambios en lectura y escritura, según universidad



Fuente: Cuestionario del estudiante ($n = 106$).

Además de los ejemplos proporcionados a propósito del uso de redes sociales, en los que algunos estudiantes sienten que han cambiado su forma de escribir debido a la experiencia de la universidad, en varias otras instancias los participantes se refieren al modo en que ha cambiado su voz (destacado nuestro):

Verónica: Yo no sé, no sé si habrá como un, o sea, si hay tipos de escritura, depende de cómo escribe un profesor a cómo escribe un ingeniero o un arquitecto, pero sigue siendo un lenguaje super académico, así como con palabras muy rebuscadas para que suene muy lindo, pero antes le hacía mucho rechazo a eso, pero ahora, no sé, como que mi pololo se ríe igual, porque llamar al alojamiento para ver si está disponible, y yo redacto el mail, y siento que lo leo, y cuando llamo siento que ocupo las mismas palabras como super... no sé, como “tienen alojamiento disponible para esta habitación”, puras cuestiones así, y él se ríe mucho ...

E: Y ¿cómo se siente ahora esto nuevo que cuentas de usar este lenguaje técnico académico?, ¿cómo lo sientes?

Verónica: Es que yo lo rechazaba mucho, yo decía que esa no era yo, pero ahora que lo pienso es “un yo” pero haciendo otra cosa, no superándome, porque no encuentro que una persona que habla académicamente se supera o es bacán; no, pero siento que es otra parte para comunicarme...

Este “cambio de voz” implica una reconstrucción, una negociación de la identidad. La participante de la cita, Verónica, señala que ella no crea que usar esta nueva voz implique una “superación”, implicando claramente que no comulga con la ideología de que escribir académicamente sea escribir mejor, pero reconoce que puede utilizar diferentes registros lingüísticos en las situaciones que corresponda. Este es un ejemplo muy significativo de cómo el cambio no necesariamente pasa por imponer unas ciertas formas de escribir normativamente más correctas o prestigiosas y borrar las formas vernáculas o familiares, sino por tener una conciencia metalingüística más elevada que permita desplegar los recursos retóricos adecuados sin negar la identidad propia. Este concepto de cambio también puede ser iluminador para un currículum inclusivo de escritura en la universidad.

Obstáculos

Con respecto a los obstáculos encontrados, estos aparecen como espejo en negativo de las categorías de facilitadores. De este modo, el primer gran obstáculo y el más significativo se relaciona con la idea de las carencias o vacíos de conocimientos. Así como los participantes se refieren en muchas oportunidades a lo que no saben hacer (autopercepción negativa) o a la brecha de herramientas debido a su experiencia escolar previa, al discutir sobre sus dificultades los énfasis frecuentemente estaban en sus propios conocimientos, que se opone al facilitador de *autoeficacia*:

Verónica: de primera igual fue difícil porque en mi... de dónde vengo yo, en mi liceo, no me hacían escribir o me hacían, no sé, ya escribe sobre tal cosa y como solo por escribirlo uno tenía buena nota, no había como revisión o algo así.

Meme: Una habilidad que me faltaba y que de verdad se desarrolla mucho acá: argumentar, que es una habilidad que afuera no, uno argumenta, pone “la niña se llamba Alicia por tanto”, pero aquí es más exigente con respecto...tení que argumentar sí o sí por esto y es por esto. (...) Y lo otro que faltaba, lo de la cita. Yo nunca imaginé que se citaba acá, yo cuando llegué dijeron “tienen que citar, porque si no es plagio, los pueden echar de la U”, entonces igual era súper complicado, es algo que nunca pasan en la media, nunca, a mí no me lo pasaron.

Es muy importante esta demanda explícita de los estudiantes por conocimientos fundantes o básicos de escritura, ya que demuestra que pueden cumplir un rol de autoeficacia si se los enseña de manera adecuada y no por oposición a “lo que deberían saber”, pues este último enfoque podría incluso reforzar la idea de brecha

El segundo gran obstáculo corresponde al desinterés, categoría en espejo del facilitador *compromiso*. Vale tener en cuenta que la pérdida de motivación, no siempre se debe a la temática, sino a otros factores, como por ejemplo, no comprender el sentido que tiene la tarea, como se ha observado en *focus groups* de estudiantes chilenos (Ávila Reyes & Cortés, 2017).

Luby: Sí, me costó hacerlo. Tenía que irlo haciendo como por etapas, andar investigando. Después me decían “no, no era así esa etapa”, Tenía que borrar todo, volver a escribirlo, andar investigando. Entonces, fue como ese... ese trabajo fue súper como para mí latoso, porque tenía que andar preguntando a profesores que ya no trabajaban, andarlos buscando, viendo temas de las notas en el colegio. Entonces, fue como súper... largo para mí.

Los obstáculos de esta naturaleza sugieren mejoras en el ámbito de la docencia en las disciplinas y la escritura a través del currículum, tales como explicitar la finalidad de los trabajos para hacerlos significativos y guiar adecuadamente el proceso para evitar la sensación de “abandono” que describe Luby, lo que puede reducir notablemente este obstáculo.

El último obstáculo corresponde a la falta de una voz propia en el texto y emerge como uno de los obstáculos del aprendizaje de la literacidad académica más importantes en la muestra. Como señala Infancia en el ejemplo proporcionado para Voz como facilitador, ella prefiere que le den “espacio para explayarte, dar tu opinión” y, al contrario, resiente cuando debe exponer las perspectivas de otros: “que no te pidan tanto lo que es autores”. Esta tensión ha sido descrita anteriormente en dos estudios que abordan la escritura de poblaciones no tradicionales (Lillis, 2001; Zavala, 2011) y emergió fuertemente en este estudio. Para ejemplificarla, se analizará el

ejemplo de Valentina, estudiante de Ingeniería comercial de la U1. Siguiendo la consigna de las entrevistas, presentó para discutir con los investigadores un trabajo que le costó escribir y con el que no se siente conforme. Al respecto, explica:

Valentina: Tenía que usar bibliografía de lo que yo hablaba, entonces decía ‘cómo voy a encontrar a alguien que sienta lo mismo que yo’, entonces eso también fue como algo muy fome, por decirlo así, del trabajo. (...) Porque había que hablar de mucha materia, como los conceptos que están aquí y eso yo tenía que reflexionar, pero yo no tenía como qué reflexionar, entonces no me gustaba hacerlo porque parece que tenía que inventar todo lo que decía para poder tener una buena nota, porque no podía poner, no sé, ‘no, no reflexiono nada con esto’, me iban a poner un rojo (...)

(Respondiendo a cómo lo resolvió) Eh...no sé, yo creo que tratando como de interiorizar, porque este texto yo igual no sentía estos conceptos como en mí (...)

Si yo quiero una reflexión mía, va a ser mía y no tengo que andar buscando autores que digan ‘no, eso es cierto’.

Desde una perspectiva normativa, se podría decir que Valentina no entiende el sentido de la citación y, por tanto, es muy probable que el uso de las citas en su texto sea inadecuado. Sin embargo, la solución no pasa por conocer o practicar las normas, sino que entender el propósito de la intertextualidad académica. El acto de utilizar textos como fuentes va mucho más allá de que el autor citado “sienta lo mismo”. Del mismo modo, la estudiante se refiere a la necesidad de “interiorizar” o “sentir” los conceptos. En este sentido, utilizar un concepto sin apropiárselo le resulta ajeno y, por tanto, el uso de referencias se convierte en un obstáculo a la escritura. En efecto, Kathy, otra participante del proyecto, declara que su gran dificultad al escribir un texto sobre Paulo Freire era que “yo no sabía cómo relacionar al autor conmigo”. Esta idea implica una necesidad de representación en el texto y la dificultad de construir una voz de autoridad entre otras voces más autorizadas que se exige aparezcan en el texto. En efecto, Valentina lucha por mantener su voz, y se resiste a “andar buscando autores” que apoyen su argumento.

Objetivo 4

El objetivo cuarto del proyecto consistió en comparar los resultados de los objetivos anteriores en las tres universidades estudiadas, atendiendo a su diferente perfil (metropolitana, privada y altamente selectiva; metropolitana, estatal y altamente selectiva; y regional, privada y medianamente selectiva, en adelante Universidad 1, 2 y 3, respectivamente), pero también al modo en que “han implementado el Programa PACE de formas distintas en virtud de sus realidades y culturas institucionales.

Para ello, en primer lugar se crearon tres perfiles descriptivos y una tabla comparativa de cada universidad a modo de proporcionar contextos. A continuación, se analizó en profundidad las diferencias específicas en las principales estrategias de apoyo utilizadas para resolver sus problemas de escritura durante el primer año y hasta fines del primer semestre, tal como se reporta en encuesta y entrevistas. La triangulación de datos entre ambas fuentes muestra algunas

tendencias globales y otros cuantos patrones por institución, lo que permite comprender más profundamente la influencia de los dispositivos institucionales en la experiencia de los estudiantes.

Tres perfiles de universidad

Las tres universidades participantes pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y se adscribieron al programa PACE desde 2015. Sin embargo, cada una de ellas tiene características diferenciadas. Los siguientes perfiles intentan caracterizar los espacios en los que se llevó a cabo esta investigación.

Universidad 1

Contexto general

La Universidad 1 es una universidad metropolitana, religiosa, perteneciente al Cruch y altamente selectiva, con un promedio de ingreso PSU 682,7 y 4,3 postulantes por vacante. Forma parte del grupo de las llamadas “universidades públicas no estatales” o G9. Participa en el programa PACE desde 2015 y recibió en 2017 a la primera cohorte de estudiantes en sus aulas, correspondiente a un total de 75 estudiantes que representan el 1,3% del total de la matrícula universitaria. Un 64% de estos estudiantes, además, calificaron para obtener la gratuidad. El mismo año 2017, un 30,1% de la admisión total correspondió a estudiantes de primera generación universitaria. La admisión PACE se incrementó en un 5,3% para el año 2018, lo que da cuenta de un interés por parte de la universidad de permanecer participando del Programa.

Los estudiantes de la cohorte 2017 fueron admitidos en 27 carreras, lo que representa un promedio de 2,8 estudiantes en cada una de ellas. Un total de 20 carreras no contó con admitidos vía Cupo PACE en 2017 ya que no hubo interés por parte de los estudiantes para esos programas.

La universidad posee una orgánica institucional que sitúa a la Dirección de Inclusión, dependiente de la Vicerrectoría Académica, a cargo del programa PACE. De acuerdo con su misión, esta Dirección “aspira a promover un desarrollo institucional donde se reconoce y valora la riqueza de la diversidad, ampliando oportunidades y disminuyendo barreras para la participación acogedora y en condiciones de equidad de quienes forman parte de su comunidad, a través de la transformación de la institución y la creación de soportes específicos de apoyo, logrando como consecuencia aumentar la calidad y excelencia” (Fuente: Universidad 1).

PACE en Enseñanza Media

Las estrategias de acompañamiento de la Universidad 1 incluyen talleres específicos en Lenguaje, Matemática, Enriquecimiento Académico y Desarrollo Socioafectivo y Vocacional. Los talleres de lenguaje se articulan en torno a la escritura, lo que implica trabajo con habilidades por sobre contenidos. En tercero medio, el eje son los géneros básicos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional y en cuarto medio el ensayo argumentativo. Se trabaja escribiendo y retroalimentando textos breves clase a clase, en base al modelo de la pedagogía de género (deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente). En este contexto, los estudiantes producen un breve texto con formato de ensayo con investigación previa. En todo

caso, es importante recordar que no hay correspondencia entre el alumnado que asiste al programa en una universidad durante la enseñanza media y quienes finalmente se matriculan en dicha casa de estudios.

Trayectorias formativas y escritura

Una vez admitidos en la Universidad 1, la mayoría de los estudiantes cursa un currículum parcial, complementado con nivelaciones en áreas estratégicas. Para ello, se realizan diagnósticos en las áreas de Lenguaje (lectura y escritura), Matemática y Biología, Física y/o Química, según las necesidades de su carrera. Según los resultados los estudiantes pueden tomar todas las materias o reemplazar algunas por nivelaciones, dejándolas para más adelante. En total, 69 de los 71 estudiantes admitidos en la sede de Santiago optaron por cursar nivelaciones. Esta política obedece a la gran brecha de ingreso existente entre la PSU de los estudiantes admitidos vía cupo PACE, y los estudiantes de admisión regular, que asciende a 185,1 puntos promedio para la cohorte 2017.

Los dispositivos universitarios que pueden servir como apoyo a las trayectorias formativas incluyen, además de los diagnósticos y nivelaciones recién mencionados, un diagnóstico de lectura y escritura obligatorio para ciertas carreras que se liga con el curso “Lectura y escritura en el contexto universitario: una introducción”, dictado dos veces a la semana por un semestre. En este curso participaron los estudiantes que ingresaron vía PACE de las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades, College Ciencias Sociales, Ingeniería Comercial, Derecho, Arquitectura, Artes, y Comunicaciones. Adicionalmente, la Universidad cuenta con dispositivos de escritura a nivel central, entre los que se encuentran los cursos de un programa de lectura y escritura académicas de la Facultad de Letras, que imparte cursos de escritura dentro del currículum de algunas carreras (Ingeniería, Derecho, College) y las tutorías de un programa de apoyo que funciona con el formato de centro de escritura (consultorías abiertas).

Respecto a los programas de tutorías, existe un programa de apoyo psicosocial que provee tutores profesionales que apoyan directamente a los estudiantes durante el primer año, que entre otras cosas busca activar las redes con los servicios universitarios. Estos tutores junto con personal de PACE dictan un curso de “Habilidades para la vida universitaria”, en el que se trabajan estos recursos. Adicionalmente, los estudiantes han acudido al personal de PACE frente a demandas académicas en el formato de “tutorías emergentes”. También destaca la presencia de un centro de aprendizaje que interviene en la temporada de inserción y en los cursos de habilidades académicas.

Existen cursos que intencionan la escritura de textos académicos, aunque no necesariamente la enseñan. Se trata de los optativos de formación antropológica y ética y del componente escrito que también está presente en el curso de habilidades para la vida universitaria.

Evaluación del programa

De acuerdo con el reporte personal del encargado de PACE, un proceso de evaluación interno del Programa en 2017 arrojó resultados sobre la cohorte estudiada, entre los que se cuentan: 1) existe una alta heterogeneidad entre los estudiantes PACE en cuanto a los conocimientos previos y habilidades en áreas como matemática, química, física, biología y lenguaje. Esto ha hecho que los

procesos de acompañamiento tengan un componente importante de personalización; 2) la probabilidad de deserción aumenta cuando el estudiante es de fuera del Gran Santiago, el IVE del establecimiento es mayor y la cobertura financiera es menor; 3) las renunciaciones de estudiantes se producen en su mayoría en marzo-abril y tienen por motivo central la falta de claridad vocacional; 4) el ranking de notas y el promedio PSU predicen significativamente el porcentaje de créditos aprobados en el año; 5) los estudiantes que ingresan a la trayectoria de nivelación tienen menor PGA que quienes ingresan por vía regular, los cuales son comparables, en términos de PGA, con los estudiantes PACE Habilitados que ingresaron por otras vías de admisión. Algo análogo ocurre con el porcentaje de cursos y créditos aprobados; 6) las nivelaciones PACE son valoradas por los estudiantes en tanto les permiten ver contenidos que no revisaron en los Liceos. Cuantitativamente, se vio un impacto de la nivelación de química sobre los resultados en cursos oficiales de química. En matemática y lenguaje no se observaron esos efectos, aunque se debe considerar que los N son muy pequeños y la heterogeneidad de los estudiantes hace aumentar la dispersión; 7) la participación en actividades preparatorias en la UC hizo que los estudiantes que continuaron en la Institución tuvieran un nivel de vínculo y conocimiento elevado, lo que facilitó procesos de solicitud de ayuda; 8) si las actividades PACE no tributan a la progresión académica (ya sea por los créditos o por el soporte a procesos en cursos de la malla curricular), la motivación por participar y la consistencia en la participación disminuyen.

Finalmente, cabe señalar que el porcentaje promedio de aprobación de créditos fue de 75%, mientras que la retención de esta cohorte al cabo del primer año fue de 80%, la que se aleja 16 puntos porcentuales de la retención de la cohorte completa medida en diciembre de 2017.

Perfil universidad 2

Contexto general

La Universidad 2 es una institución metropolitana, estatal y altamente selectiva (el puntaje promedio PSU de matemáticas y lenguaje para estudiantes matriculados por todas las vías de ingreso fue 663,2 en 2017; Área de Gestión Académica, 2017). En el ingreso 2017, hubo 3,28 postulantes por vía de admisión regular PSU por vacante. Pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECh). En el año 2017, ingresaron 6309 estudiantes nuevos, que pasaron a incorporarse a una matrícula total de 32422 estudiantes de pregrado. Un 50,5% de los ingresantes 2017 son primera generación universitaria. Respecto de sus expectativas y ponderaciones, a los estudiantes ingresantes 2017 se les consultó cuál de las 12 competencias sello de la institución consideraban más importantes para su formación: la “capacidad de comunicación escrita” fue la única de las 12 competencias a la que ningún estudiante colocó en la jerarquía principal.

La institución participa en el programa PACE desde 2015 y recibió en 2017 a la primera cohorte de estudiantes en sus aulas, correspondiente a un total de 45 estudiantes que representa el 0,7% del total de nuevos matriculados. Un 67% de estos estudiantes, además, calificaron para obtener la gratuidad, y solo 1 de los 45 no cuenta con ningún tipo de beneficio económico (según datos aportados por la Unidad de Aprendizaje). Los estudiantes admitidos vía cupo PACE de la cohorte 2017 se distribuyeron en 35 carreras, lo que representa un promedio de 1,3 estudiantes en cada

una de ellas. Un total de 22 carreras no contó con admitidos vía cupo PACE en 2017, si bien todas ellas ofrecieron plazas para inscripción de estudiantes. La admisión PACE se amplió a 48 estudiantes y 35 carreras en 2018, lo que da cuenta de un interés por parte de la universidad de continuar participando y consolidando el Programa.

La universidad posee una *Política de Inclusión y Equidad*, decretada por el Senado Universitario en julio de 2014, de la cual se deriva el *Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante* (MDIE). En el marco de estos documentos y políticas institucionalizadas, se aborda la necesidad de fortalecer el aprendizaje y logro académico de un cuerpo estudiantil cada vez más diverso a partir de dispositivos locales y centrales de forma tal de garantizar la equidad de oportunidades de acceso, participación y egreso. Los estudiantes admitidos a la universidad vía cupo PACE son acompañados a partir de distintos dispositivos dependientes de la Unidad de Aprendizaje del Área de Gestión de la Formación del Departamento de Pregrado.

PACE en Enseñanza Media

Las estrategias de acompañamiento de la Universidad 2, con base en cinco establecimientos de educación media (que en 2018 se ampliaron a siete), apuntan principalmente a la formación de profesores según el Programa ARPA; este programa propone una didáctica de resolución de problemas de distinto tipo y de trabajo colaborativo, tanto en el área de matemáticas como en el área de lenguaje (desde el año 2017). Dado que el foco es en la formación de profesores mediante conversaciones plenas y uso de videos, no se cuenta con información sistemática sobre lo que los estudiantes leen y escriben en la escuela.

Trayectorias formativas y escritura

Una vez admitidos en la Universidad 2, los estudiantes que ingresan por vía cupo PACE atraviesan la misma carga académica que estudiantes de admisión regular o admitidos por vías especiales, aunque ha existido excepciones particulares. Sin embargo, los estudiantes que ingresaron por vía cupo PACE en 2017 tuvieron la posibilidad de realizar una descarga académica de hasta 10 SCT, si bien esta regulación se amplió a todos los estudiantes de primer año a partir de 2018.

La Universidad 2 ofrece tutorías de lectura, escritura y oralidad y tutorías integrales pares, a cargo de estudiantes avanzados de las distintas carreras. Además, el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad (LEA) ofrece materiales didácticos autogestionados en línea para la lectura y escritura y asesoría docente para fomentar la escritura a través del currículum. En particular, los estudiantes admitidos vía cupo PACE participan en un programa formal de inducción y acompañamiento (ampliado en 2018 a todo estudiante que hubiese ingresado por vías especiales de admisión) que incluye una Escuela de Verano, un Programa de Inducción y Habilitación, actividades de diagnóstico y caracterización, actividades de inducción y vinculación y cursos de habilitación. De forma adicional, los estudiantes admitidos vía cupo PACE participan voluntariamente en el Programa de Mentoría Académica, a cargo de profesores de las carreras y unidades académicas correspondientes; “en esta labor, el mentor o mentora pone a disposición su capacidad de agencia, facilitando la incorporación y tránsito de los y las estudiantes en la universidad. Este proceso de

acompañamiento se sitúa desde un enfoque integral, atendiendo las dimensiones académica, profesional y personal de los y las estudiantes.” (Documento universidad 2).

Evaluación del programa

Respecto de los datos de desempeño de los estudiantes admitidos vía cupo PACE 2017 luego de tres meses en la universidad, 6 (13,3%) registraron postergación académica, 22 (48,9%) tuvieron un desempeño de aprobación menor al 70% y 17 (37,8%) mostraron un desempeño de aprobación superior al 70%. En la distribución disciplinar, las facultades con cursos vinculados a ciencias básicas tuvieron menos estudiantes con un desempeño de aprobación superior al 70% (7 estudiantes de un total de 24), mientras que las facultades más orientadas a las humanidades mostraron un mayor número de estudiantes con buen desempeño (10 de un total de 21). Asimismo, la mayoría de los estudiantes postergados correspondió a las facultades con mayor relevancia de las ciencias básicas (5 estudiantes) y sólo uno en las de orientación más humanista.

Al terminar el año, la retención de la cohorte de estudiantes admitidos vía cupo PACE 2017 fue del 71,1%. Dado que la cifra de retención global de la universidad para 2017 fue del 87,7%, la brecha en la retención respecto del total de la universidad para el mismo año fue de 16,6 puntos porcentuales.

Perfil universidad 3

Contexto general

La Universidad 3 es una Institución de Educación Superior (IES) cuya sede central se encuentra ubicada en la capital de la Región del Biobío, Concepción, y se caracteriza por ser una casa de estudios tradicional, religiosa, autónoma y de derecho público. Esta universidad presenta una tasa de 4,75 estudiantes por cupo en el año 2017. Cuenta, además, con 4 sedes de Institutos dedicados a la formación Técnica Universitaria, en las 3 provincias de la octava región (Talcahuano, Biobío y Arauco) y en la provincia Diguillín de la región de la nueva región de Ñuble. La Universidad está adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCh) y forma parte, entre otras, de la Agrupación de Universidades Regionales (AUR). En el año 2017, ingresaron 1984 estudiantes nuevos, que pasaron a incorporarse a una matrícula total de 8.646 estudiantes de pregrado con licenciatura. Un 81,19% de los ingresantes 2017 son primera generación universitaria.

La Universidad participa en el Programa PACE desde 2015 y recibió el 2017 a la primera cohorte de estudiantes en educación superior, con un total de 115 jóvenes provenientes de establecimientos PACE (contabilizando los accesos con cupo PACE Habilitado: 89 y admisión regular: 26), que representan el 4,4% del total de la matrícula universitaria 2017. El 80,9% de esos 115 estudiantes resultó beneficiario de gratuidad. El 2018, la admisión PACE se incrementó en un 0,3%, alcanzando 153 ingresos de estudiantes provenientes de establecimientos PACE (sumando accesos con cupo PACE Habilitado: 106 y admisión regular: 47). De los 153 estudiantes que ingresaron el 2018, 91,5% cuenta con gratuidad.

El 2017, 22 carreras recibieron estudiantes provenientes de establecimientos PACE y 9 no tuvieron ingresos de este tipo. En 2018 fueron 26 las carreras que recibieron estudiantes egresados de

establecimientos PACE y 5 las que no resultaron de interés para ellos. Es necesario señalar que los estudiantes PACE que ingresan a esta universidad no son necesariamente todos los apoyados por el programa de esta casa de estudios.

El Programa PACE se encuentra bajo el alero de la Vicerrectoría Académica (VRA) como proyecto institucional. Dicha entidad gestiona y articula la implementación de las acciones PACE, y monitorea cumplimiento de indicadores de responsabilidad del equipo directivo y ejecutor, conformado por un Coordinador General y Encargados de Áreas. Ellos realizan acciones de diseño, ejecución y articulación, tanto en los establecimientos educacionales asignados a la red, como en la Universidad. Cabe mencionar que la Universidad se encuentra en proceso de revisión de la estructura organizacional y de funcionamiento de todos los proyectos vigentes que proveen vías de acceso meritario, en orden a definir cómo estos se articulan desde la VRA con las demás unidades académicas y administrativas.

PACE en Enseñanza Media

La estrategia de acompañamiento de la Universidad 3 se enmarca en una perspectiva constructivista, orientada al desarrollo de competencias/habilidades transversales, para lo cual divide su labor en dos grandes subáreas: Desarrollo de habilidades vinculadas a la trayectoria académica y Desarrollo de habilidades en el ámbito personal. El método de trabajo se apoya en la técnica de Taller, centrado en la experiencia práctica de aprendizajes. En el caso de la subárea de Trayectoria Académica, la intervención está diseñada con base en metodologías activas (Aprendizaje Basado en Problemas); y la subárea de Desarrollo Personal, con base en un Modelo Constructivista y Experiencial. Todas las actividades del área de Preparación en Enseñanza Media están dirigidas a la totalidad de estudiantes de 3° y 4° medio de los establecimientos educacionales de la red, para lo cual se planifican acciones dentro y fuera del horario escolar, para dar atención a más de 4000 jóvenes pertenecientes a 26 establecimientos. Específicamente en la subárea de Trayectoria Académica, se trabajan los temas de redacción, argumentación, la habilidad de inferencia a través de desafíos de lectura y la técnica de pensamiento visual, entre otros.

Trayectorias formativas y escritura

Luego de ingresar a la Universidad 3, como primera instancia los estudiantes participan en un programa de inducción y nivelación inicial (PINVU) que dura 10 días. Para participar en dicha instancia, se aplica un diagnóstico en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias cuyos resultados permite distribuir a los estudiantes de acuerdo con el área disciplinar de su carrera. Independientemente del resultado, la invitación a participar en el programa de inducción se realiza a los estudiantes provenientes de establecimientos PACE en su totalidad, siendo durante 2017, 78 los que participaron, y 130 estudiantes en 2018. Este dispositivo de apoyo inicial busca disminuir la brecha académica existente entre el perfil de egreso de estudiantes de enseñanza media y el perfil de ingreso requerido por las distintas carreras de la Universidad. Tal brecha es particularmente sensible en el caso de los jóvenes provenientes de establecimientos PACE, puesto que muchos de ellos reciben menor cantidad de horas lectivas en el currículo de Lenguaje, Matemática y Ciencias, porque provienen en su mayoría de establecimientos técnico-profesionales.

Posterior a la fase de inducción, los dispositivos universitarios de apoyo a las trayectorias formativas contemplan tutorías y talleres en las distintas áreas académicas, incluyendo talleres en el área específica de Comunicación oral y escrita, Alfabetización académica, entre otros. Cabe mencionar, además, que la Universidad 3 incluye como área de formación transversal en todas sus carreras la competencia comunicativa en español e inglés como lengua extranjera. Por esa razón, todos los programas de formación incluyen en su formación al menos un curso de lectura y escritura en el primer año y dos cursos de inglés. En el caso de la Facultad de Ingeniería el abordaje de enseñanza del español es en la disciplina.

Evaluación del programa

Respecto de los datos de desempeño de los estudiantes admitidos vía cupo PACE 2017 (N=89), luego de finalizado el año académico en la Universidad, el 25% registró postergación académica; de los 66 que permanecieron regulares, 19 (29%) tuvieron un porcentaje de ramos aprobados menor al 70% y 47 (71%) mostraron un porcentaje de aprobación de ramos superior al 70% (según datos brindados por la intranet). En la distribución disciplinar, las facultades con cursos vinculados a ciencias básicas tuvieron menos estudiantes con un desempeño de aprobación superior al 70% (19 estudiantes de un total de 32, equivalente al 59%), mientras que las facultades más orientadas a las humanidades mostraron un mayor número de estudiantes con buen desempeño (28 de un total de 34, equivalente el 82%). Asimismo, la mayoría de los estudiantes postergados correspondió a las facultades con mayor relevancia de las ciencias básicas (17 estudiantes) y sólo 5 estudiantes fueron de carreras de orientación más humanista.

Luego de la ejecución 2017, se destaca como aprendizajes que el riesgo de deserción inicial de los estudiantes es alto. Se puede inferir que existe homogeneidad entre los estudiantes PACE y sus pares que no participaron en el programa, lo que facilita la integración de todos en dispositivos de acompañamiento comunes. La mayor probabilidad de deserción se concentra al inicio de año, producto de la diversidad de factores: la situación socioeconómica, madurez psicosocial, brecha curricular, dificultades sociofamiliares, entre otros. Ante tales factores, se despliegan acciones de intervención, tanto a nivel institucional como del programa, en orden a favorecer la permanencia y éxito de los estudiantes. Análisis institucionales indican que las suspensiones y renuncias indican como causas la confusión vocacional y dificultades de adaptación.

Cada una de las configuraciones particulares de estos contextos puede observarse en la Tabla 6.

Tabla 5. Comparación de factores contextuales en cada universidad

Variables	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Primer año de implementación PACE	2015	2015	2015
Número total de estudiantes admitidos vía cupo PACE en 2017	75	45	89
% de estudiantes matriculados PACE respecto del total de matriculados 2017	1.3%	0.7%	4.7%
Número de postulaciones por vacante	4.33	3.28	4.75
Número total de estudiantes admitidos vía cupo PACE en 2018	79	48	105

Variables	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Variación de matrícula de estudiantes vía cupo PACE 2017-2018	+5.3%	+6.7%	+18.0%
Número de estudiantes de la cohorte cupo PACE 2017 que a inicios del año académico 2018 son alumnos regulares	60	32	65
% de retención estudiantes cupo PACE 2017	80.0%	71.1%	73.0%
% de retención promedio de la universidad	85.7%	87.7%	84.7%
Diferencia en puntos porcentuales de retención estudiantes cupo PACE/Cohorte completa	5.7	16.6	11.7
Promedio prueba PSU estudiantes cupo PACE 2017	497.6	489.6	458.9
Promedio prueba PSU todos los estudiantes cohorte 2017	682.7	663.2	556.8
Diferencia promedio prueba PSU entre estudiantes cupo PACE y todos los estudiantes cohorte 2017	185.1	173.6	97.9
Número de estudiantes cupo PACE con gratuidad en 2017	48	30	73
% estudiantes cupo PACE con gratuidad	64.0%	67%	82.0%
Índice IVE promedio colegios de procedencia cohorte 2017	78.9%	83.6%	89.5%
Número de carreras con estudiantes PACE	27	35	22
Promedio de estudiantes por carrera	2.8	1.3	4.0
Principales apoyos académicos y psicoafectivos	Cursos de nivelación, Curso de habilidades para la vida universitaria, Centro de Apoyo al Rendimiento Académico, Tutor Profesional PACE	Mentorías, Tutor Integral Par	Programa de Inducción a la Vida Universitaria Centro de Acompañamiento al estudiante, Acompañamiento en la educación superior PACE
Principales apoyos en escritura	Nivelación en escritura PACE, Programa de Discurso Académico (tutorías), Tutorías emergentes sobre escritura	Programa de Lectura y Escritura Académicas	Curso mínimo transversal de escritura
Política institucional de inclusión y equidad declarada a abril 2018	Sí	Sí	No

Fuente: Cuestionarios de contexto e información complementaria proporcionada por las universidades.

Apoyos experimentados por los estudiantes

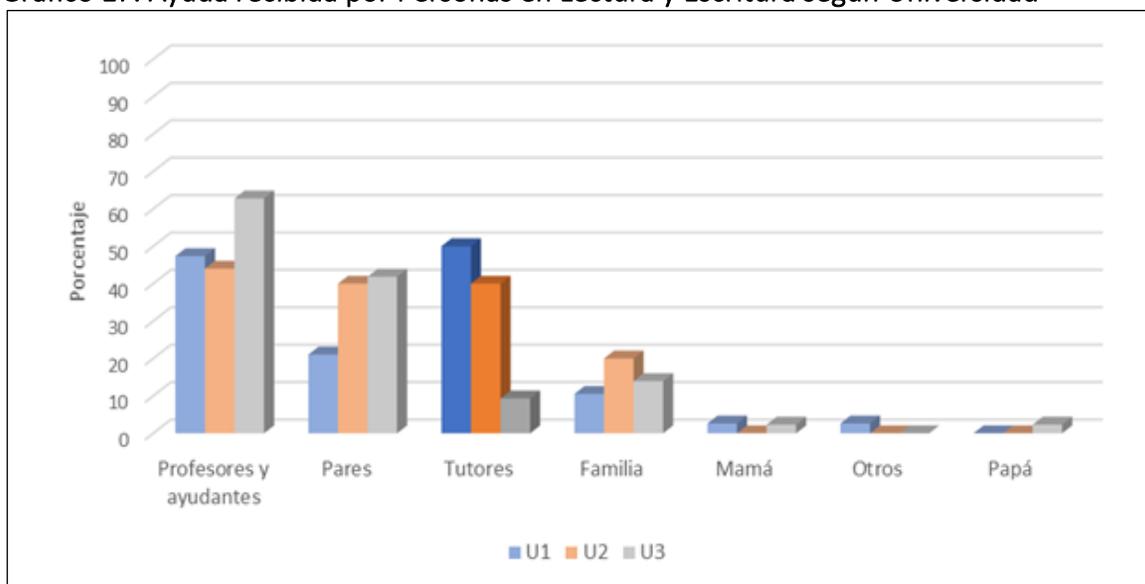
Personas

Las y los estudiantes identifican a las personas que consideran relevantes en sus procesos académicos. Estas personas engloban no solo aquellas que acompañan y apoyan procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también personas con las que los estudiantes escriben leen o colaboran en procesos de literacidad académica.

La caracterización de la cohorte completa de estudiantes ingresantes vía cupo PACE en las tres universidades, a partir de codificación cualitativa de una pregunta de respuesta abierta en la encuesta inicial (n=106), muestra que el 82,1% reportó recibir ayuda de personas como su mamá, su papá, otros miembros de la familia, estudiantes pares, profesores y ayudantes, tutores y otros. Las personas más frecuentemente mencionadas son *Profesores y ayudantes* (mencionados por el 52,8% de los estudiantes), seguida de *Pares* (34,0%), *Tutores* (31,1%), *Familia* (14,2%), *Mamá* (1,9%), *Papá* (0,9%), y *Otros* (0,9%)³.

Al analizar si existen diferencias en las categorías específicas de personas entre universidades, mediante una serie de pruebas de Chi-cuadrado, se encontró una diferencia estadísticamente significativa: la ayuda de *Tutores* es significativamente más frecuente en las Universidades 1 (50,0%) y 2 (40,0%) que en la Universidad 3 (9,3%) ($\chi^2(2) = 16,78, p < 0,001$). Estas diferencias se representan gráficamente en el Gráfico 17, donde la categoría con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestra en tonos más fuertes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al contrastar por áreas disciplinares.

Gráfico 17. Ayuda recibida por Personas en Lectura y Escritura según Universidad



Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestran en colores fuertes.

Fuente: Cuestionario del estudiante (n = 106).

³ En el análisis de la encuesta de pregunta de respuesta abierta, las categorías no son excluyentes, por lo que un mismo estudiante podía referirse a más de una categoría. Por este motivo, la suma de los porcentajes no da 100%.

El rol de las personas hallado en las encuestas se confirmó en el análisis cualitativo de 45 entrevistas. La codificación arrojó un total de 425 ocurrencias en la mayor parte de las entrevistas, un promedio de casi 10 personas relevantes por entrevista. Las personas más mencionadas son los profesores y ayudantes, con un total de 205 ocurrencias (casi 5 menciones por entrevista en promedio), lo que representa un 48,2% del total de referencias y coincide con las tendencias y ocurrencias levantadas en la cohorte completa mediante la encuesta. La mayoría de las menciones indican que los profesores y los ayudantes de los cursos son cercanos, se preocupan por los aprendizajes y brindan retroalimentaciones detalladas, son empáticos y pacientes, están atentos a sus dudas y consultas, motivan a los estudiantes y les enseñan aspectos del desempeño disciplinar.

Camila: Me dan esas ganas de querer estudiar, estudiar, estudiar, porque son tan motivadores. Eran tan alegres que te demostraban realmente como era la carrera po, o sea yo veía a un fonoaudiólogo, no sé en una clínica o algo y podía verlo serio y todo, pero acá en la u me demuestran como yo quiero ser, quiero ser motivador (...) Quiero ser como ellos, que me den, que hacer sentir como ellos me hicieron sentir a mí la primera vez, por ejemplo, con ganas de ir mucho a sus clases de enfocarme mucho en ese ramo.

Stefany: Es como que tienen más paciencia, por ejemplo, el estudio en economía, y a mí me cuesta mucho aprender como el concepto y si uno pregunta a los profesores, ellos te responden bien, no tiene problemas, nos han hecho tutorías, nos ofrecen muchas cosas.

Antonella: Los profes igual intentan ayudar a que la persona entienda lo que está escribiendo y si no entendió bien, el profesor vuelve a explicar nuevamente para que la persona o la compañera tenga más claridad de lo que el profesor está comentando para poder escribir apuntes o un trabajo.

Luna: Me genera interés, porque si es que no comprendo algo al tiro, tengo una profesora que es súper apegada a mí que le consulto cualquier cosa y siempre me responde.

Juanito Pérez: Todos me apoyaron y yo creo que gracias a ese apoyo puede surgir, subí las notas, me destaqué mucho en el segundo ramo de morfología, me fue super bien, porque estaba super motivado, sí, sí.

Esta cercanía y monitoreo es evidente en los procesos de escritura de los textos solicitados, y en las competencias necesarias para escribirlos. Los profesores y profesoras enseñan aspectos clave para la escritura (como citar) y para el desarrollo de escritores expertos, ofrecen experiencias significativas para los estudiantes (como visitar la biblioteca), estructuran, acompañan y retroalimentan el proceso de planificación, textualización y revisión, y brindan pautas:

Kathy: Por ejemplo el primer semestre con la Cecilia que fue mi profesora de Teoría, ella nos llevó a la biblioteca y nos explicó lo que era la cita, qué era el plagio, entonces igual fue como un poco chocante ver que yo plagiaba todo en vez de estar como haciendo el trabajo como correspondía.

Keyla: Ella primero nos hacía escribir en la clase el discurso, y a la otra clase nosotros le entregábamos como una idea en una hoja así fea escrito y ella los revisaba y ella veía “no, no va a lo que queremos, al punto que queremos llegar o le falta esto, esto otro” y uno lo podía ir arreglando y después tal día daba la fecha y uno entregaba ese discurso escrito, pero a mano, ella lo revisaba y decía “ya está bien y usted lo tiene que presentar”, y tenía que pararse a ver pero uno se lo tenía que saber de memoria y decirlo.

Daesis: Algo bueno que hacen es que lo revisan bien, entonces lo revisan tan bien que te dicen las falencias, lo que hiciste mal, entonces también hay que leer esas pautas. También me guío en las pautas para poder hacer bien las cosas y las pautas de correcciones.

Simón: Acá en derecho hay una niña que escribió un trabajo y lo escribió súper mal, y el profe se dio cuenta y la llamó y la ayudó, entonces es súper bueno que te apoyen los profes, que si se dan cuenta que tú escribes mal o que si tienes faltas de ortografía y todas esas cosas, como que no lo pasen por alto y te pongan solo el dos, como que te ayuden y todo eso. Entonces acá el profe de derecho como que apadrinó a los de PACE y los ayudó.

Infancia: Igual siempre esta esa disponibilidad de ayudar con los textos. Hay, por ejemplo, esta misma profe de este trabajo del informe. Ella nos hizo revisión antes...del texto, así como una revisión como "puedes mejorar esta frase" o "explícame más ahí".

Meme: Mi profesora del ramo de PACE, la María Ignacia, ella ha sido un apoyo total, total igual que mis tutores, en todo sentido. Ella hasta el día de hoy me apoya. Estoy como muy mal con mis informes, me dice "revisa esto, revisa esto otro, vuelve a leerlo", pero me encanta porque ella es de esas profes que no te dicen "sabís qué, esto está malo", no ella me dice "revisalo, vuelve a leerlo, sabís qué aquí parece que hay un error", entonces como que hace ver tus propios errores y esforzarte, entonces nada que decir de ella que ha sido muy fundamental para mí dentro de lo que es la escritura académica.

Los pares estudiantiles también ocupan un rol destacado en los recuentos de la cohorte estudiada, con 117 ocurrencias (2,6 en promedio por entrevista), lo que representa un 27,5% del total de ocurrencias y confirma la tendencia registrada en la cohorte completa mediante la encuesta. El rol de los pares es más destacado en la Universidad 1 (51 ocurrencias) frente a las Universidades 2 (32 ocurrencias) y 3 (34 ocurrencias); este dato es llamativo, ya que la Universidad 1 es la que muestra más distancia en los perfiles sociodemográficos entre estudiantes que ingresan por vía cupo PACE y el resto de la cohorte. El análisis cualitativo muestra que los pares desempeñan un rol clave en la lectura y revisión de los escritos: el compañero o la compañera puede ofrecer una lectura distinta, fresca al texto, o bien puede obligar a tomar en cuenta al interlocutor para el desarrollo de un texto autónomo.

Juanito Pérez: Porque no es lo mismo que yo lo lea tres veces porque tal vez siga teniendo los mismos errores, y no siga viendo la misma palabra que debe ser corregida. Si un compañero lo lee, o sea otro que obviamente no sea yo, va a notar cosas que yo no noto y así consecutivamente con los demás, también van a ver cosas que él no ve y que yo no veo, entonces es mejor que cada uno lo vea para ver las cosas que otros no ven, que se pierden.

Fernando: Yo creo que trabajar en grupo, que fue lo que hicimos más este, el semestre pasado, me ayudó mucho porque escribíamos todos juntos, entonces de repente mientras escribía yo me decía "oye y ¿por qué esto?", y ahí me daba cuenta que mis ideas no estaban bien conectadas o que estaba hablando de algo de lo que no había hablado antes, pero como yo no sabía tanto lo reescribía no más, porque si yo lo leo lo entiendo pero otra persona no.

Stefany: Tengo una amiga, que es muy buena para comprender, entonces entre las dos como que nos ayudamos, y ahí como que empezamos desmenuzar qué es lo que quería decir, y hacemos preguntas bases por cada párrafo.

Kathy: Sí, se lo mandé a una amiga, cuando ya lo tenía como casi listo, se podría decir, como dos o tres días antes se lo mandé a una amiga y le dije que lo leyera. Me dijo “está bien, pero tenía que cambiarle estas cosas”. Yo fui y las cambié y ahí igual como que ella me mandó el suyo, yo lo leí y así.

Luna: Me... ayudaban a redactar y, por ejemplo, yo redactaba las cosas que tenía y como que lo iban revisando [suspira] me iban diciendo las cosas que... que podría cambiar, o si usaba mucho esa palabra la podría... usar, eh, con otra.

En los resultados se destaca una muy baja presencia de tutores (36 ocurrencias) en tan solo 17 entrevistas; de hecho, las entrevistas de la Universidad 3 no incluyen ninguna mención a tutores. Este 8,5% de las ocurrencias totales contrastan con los hallazgos de la encuesta, donde los tutores aparecen en un número importante de las menciones (31,1%). La escasa presencia de los tutores en las entrevistas muestra, sin embargo, una valoración muy positiva del apoyo en tutorías. Los apoyos son en general de tipo integral, en aspectos específicos de literacidad (Juanito Pérez, Antonella), contenidos disciplinares (Estela), técnicas de estudio (Gabriel), conocimientos sobre el manejo dentro de la universidad (Stefany) y apoyo emocional y psicológico (Meme, Taylor), como se aprecia en los fragmentos a continuación. El tutor suele ser un estudiante avanzado de la carrera, ya sea un tutor específico de la carrera, del Programa PACE (Universidad 1), de un programa de tutores pares (Universidad 2) o un profesor del programa de mentores PACE (Universidad 2). Cabe destacar que, en la Universidad 3, el personal del PACE corresponde a profesores.

Juanito Pérez: Cuando me corrigió mi tutora par fue todo super explícito así bien bien explicado, con incluso flechas así diciendo tal cual tal cual y esas cosas, pero aquí no, me decían como sale en el primer informe: “esto, falta esto y 5, 5”.

Antonella: Cuando voy a tutoría me sirve de mucho porque ahí la, uno hace todas las preguntas que desee, la tutora te la responden. La otra vez estaban haciendo, hicieron una tutoría de normas APA, a como poder citar a un autor, como parafrasear parte de un texto y cosas así.

Estela: Cualquier duda si tú tienes una duda, pero el profe tiene que continuar con la materia, puedes plantearla, pero no te la puede explicar tan personalizada. En la tutoría podía preguntar y te explicaban de una, de otra forma hasta que entendieras.

Gabriel: Uno de los grandes consejos que me dieron fue reducir las materias a cosas posibles. Por ejemplo, si tengo que leer un texto para la próxima semana, y el texto tiene diez hojas, reducir dos, cuatro, seis, ocho, reducirlas a cuatro días de dos páginas cada uno, a cosas que sean factibles que yo pueda hacer y que me acomoden para la situación que necesito abordar.

Stefany: En primer año necesitaba mucho material, en el sentido de apuntes...no sabía de dónde sacar apuntes, entonces ella me los proporcionaba.

Meme: Igual ellos fueron como de mucho apoyo, total contención emocional al cien por ciento y ahí igual fueron parte fundamental y hasta el día de hoy siguen ahí pendiente de uno, entonces aparte de mi familia están ellos.

Taylor: Ella es el segundo año que está conmigo, me ayuda a todo, después de una prueba salís triste y ella te habla después “oye ¿cómo te fue?”.

La madre y el padre apenas reciben 15 y 4 menciones en total, respectivamente, solo un 4,5% del total de menciones a personas que se asemeja a los bajos porcentajes levantados mediante la encuesta; otros miembros de la familia reciben, de hecho, más menciones que los padres (32 ocurrencias). Sin embargo, el análisis cualitativo de las menciones demuestra un rol de cercanía y acompañamiento decisivo de la madre en los procesos de lectura y escritura académicas, como se ve a continuación: la madre ocupa un rol de lectora u oyente de las lecturas, escritos y producciones orales de los estudiantes (Camila, Luna), así como de modelo de escritora que comparte consejos y enseñanzas (Keyla, Simón, Sol).

Camila: Era como “pregúntame tu y yo te respondo”, ya y ella me iba diciendo, “te falta esto, te falta esta pregunta o esto”.

Luna: Todos los trabajos que hago son como “¿mamá?, ¿papá?”, o mis tíos están: “ya, ayúdenme. ¿Está bien?” era como más confianza de poder entregarlo más tranquila.

Keyla: Mi mamá igual es rebuena pa escribir, así creo que de ahí saque eso de andar escribiendo como discurso y poemas, así como cartas que me salgan tan perfectos porque mi mamá igual lo hace, y como que le digo “oye mamá está bien así como lo escribí” y se lo leo, y me dice “no, deberías cambiarle esta o te falta esto”.

Simón: Yo creo que se me hace fácil escribir así como académicamente porque mi mamá me enseñó a escribir así. Como que ella me decía que cómo lo escribiera y eso.

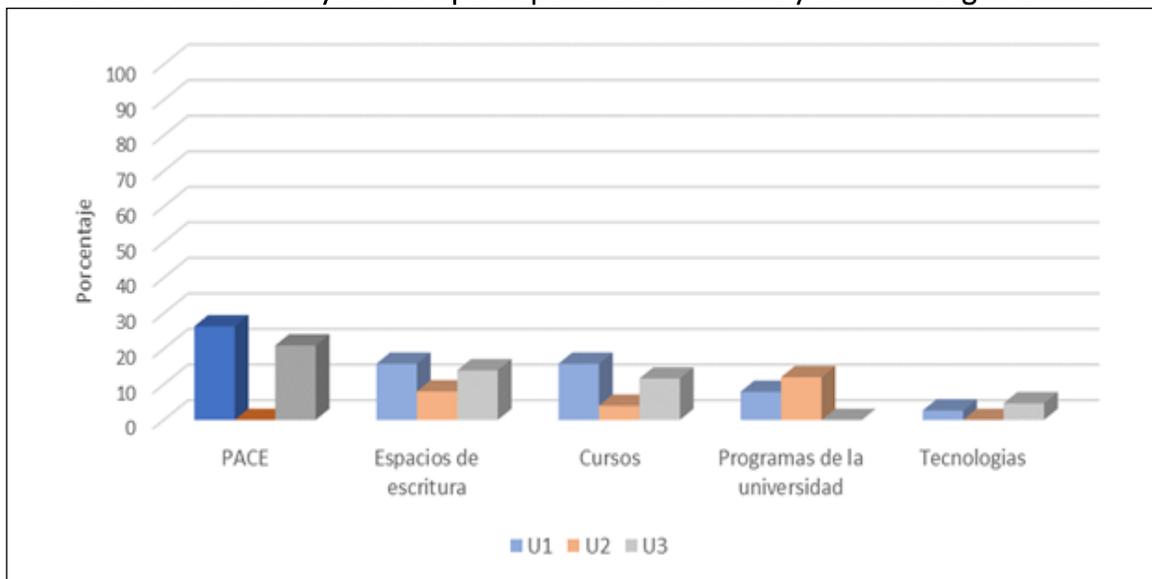
Sol: Mi mamá siempre me ayudó en eso de la ortografía, de la coherencia en los textos.

El contraste por género muestra tendencias similares en hombres y mujeres, excepto en las menciones de pares, profesores y ayudantes (las mujeres los mencionan el doble que los hombres) y de tutores (los hombres los mencionan casi el triple que las mujeres). No aparecen diferencias de interés entre las grandes áreas disciplinares, es decir, las menciones tienen una distribución similar, si bien los estudiantes de STEM+ mencionan casi el doble de veces a tutores que los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades.

Dispositivos

Los y las estudiantes ofrecen menciones a los objetos, lugares o programas que se utilizan para apoyar los procesos de literacidad académica. En la encuesta inicial (n=106) a la cohorte completa de estudiantes ingresantes vía cupo PACE en las tres universidades, un 44,3% de los consultados se refirió a distintos dispositivos. Las menciones se distribuyen en *PACE* (17,9% de los estudiantes), seguido de *Espacios de escritura* (13,2%), *Cursos* (11,3%), *Programas de la universidad* (5,7%) y *Tecnologías* (2,8%). Al analizar si existen diferencias en las categorías específicas de fuentes de ayuda de tipo Dispositivos entre universidades, se encontró una diferencia estadísticamente significativa: la ayuda de PACE es más frecuente en las Universidades 1 (26,3%) y 3 (20,9%) que en la Universidad 2 (0,0%) ($\chi^2(2) = 7,54, p < 0,05$). Estas diferencias se representan gráficamente en el Gráfico 18, donde la categoría con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestra en tonos más fuertes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al contrastar por áreas disciplinares.

Gráfico 18. Fuentes de Ayuda de Tipo Dispositivos en Lectura y Escritura según Universidad



Categorías con diferencias estadísticamente significativas entre universidades se muestran en colores fuertes.

Fuente: Cuestionario del estudiante ($n = 106$).

El análisis cualitativo de la categoría dispositivos a lo largo de 45 entrevistas halló 296 referencias a este tema, con fuertes contrastes entre instituciones. Estas menciones incluyen sobre todo alusiones a dispositivos tecnológicos (85 menciones), en particular en las Universidades 1 y 2 (suman el 82% del total); al Programa PACE (76 menciones), si bien en la Universidad 2 casi no hay referencias; a cursos en los que se fomenta o se enseña escritura (60 menciones), con una marcada presencia en la Universidad 1 (acumula el 72% de las menciones); a espacios para la escritura (47 menciones), como la biblioteca o la habitación, en especial en la Universidad 2 (53% del total); y a otros programas de las universidades (28 menciones), en especial en la Universidad 1 (68% del total).

En suma, una primera aproximación a las ocurrencias arroja un interesante contraste entre instituciones: los estudiantes admitidos vía cupo PACE de la Universidad 1 utilizan dispositivos tecnológicos para leer y escribir, y participan en cursos con énfasis o enseñanza de escritura y otros programas institucionales; estos hallazgos pueden relacionarse con el programa PLEA y otros dispositivos de enseñanza de la escritura en esa institución. Los estudiantes de la Universidad 2 también integran dispositivos tecnológicos para sus procesos letrados, no identifican ni utilizan recursos del programa PACE, y mencionan espacios de escritura diversos. Los estudiantes de la Universidad 3, por su parte, tienen menos familiaridad con la tecnología para leer y escribir, mencionan instancias del programa PACE, pero hacen menos alusiones a cursos y espacios de escritura y programas de la universidad.

La triangulación con las encuestas a la cohorte completa muestra coincidencias en las tendencias, en particular la fuerte presencia del programa PACE en las Universidades 1 y 2 y de cursos donde se enfatice o enseñe la escritura en la Universidad 1. Las diferencias marcadas en las menciones a tecnologías (con un número insignificante en las encuestas pero el 28,7% de las menciones en las

entrevistas) pueden deberse a que fue un aspecto intencionado por las preguntas a los entrevistados.

Las menciones a cursos, mayoritarios en estudiantes de la Universidad 1, se centran tanto en tareas de escritura de géneros complejos y específicos solicitadas en cursos disciplinares, por un lado, como en aprendizajes específicamente lingüísticos en cursos de escritura. Estos hallazgos se vinculan con algunas tendencias en menciones a personas: los profesores de las disciplinas ocupan roles clave en los procesos de enseñanza de las prácticas letradas académicas (ver más arriba).

Meme: Fue el primer ramo que tenía de psicología, así que estaba muy loca, muy eufórica con este ramo, estaba demasiado feliz y este fue el último trabajo que realizamos. A todo esto, las pruebas eran seis preguntas todas de desarrollo, entonces siempre desarrollar la escritura en ese ramo.

Daesis: Esos apoyos se podrían referir a las herramientas que me dio el PACE cuando recién entré a la universidad, pasé por cursos de nivelación, pasé por uno de lenguaje y escritura, en el que me presentaron lo que es el formato APA y trabajamos más lo que es la escritura académica. Dejemos de lado la media que esto es lo académico y hay que ponerse más a otro nivel.

La exploración de espacios de escritura muestra numerosos comentarios sobre la dificultad de encontrar un ámbito tranquilo, privado y funcional en los hogares de los estudiantes, por lo que muchos optan por escribir en la cama o en el escritorio. A su vez, los estudiantes aprovechan la biblioteca y, si existen, las salas de estudio en la universidad. En todos los casos, los estudiantes han atravesado un proceso de aprestamiento y descubrimiento de espacios, privados o institucionales, en los que se sienten cómodos para leer y escribir, lo que sugiere la importancia de generar dichos espacios:

Flor: En la universidad para los trabajos, en los patios, en la biblioteca, en algún lugar donde me siento cómoda. Y mi casa, en mi cama.

Gabriel: Pero en mi casa tuve que preparar un espacio porque no tenía previamente, entonces tuve que colocar en mi pieza ya un escritorio, una silla y como mi espacio de estudio, entonces ya cuando me toca leer, subo cierro la puerta y me pongo a subrayar, a leer.

Estela: Es que en el primer año no ocupaba mucho la biblioteca, ahora sí.

En las menciones al Programa PACE en la universidad, los estudiantes señalan tanto cursos que les sirvieron como otros que no los motivaron demasiado por encontrarse más desconectados de sus carreras y de sus necesidades. Es decir, la valoración de las iniciativas de apoyo enmarcadas en PACE dependen, según la perspectiva estudiantil, de su pertinencia para las exigencias de sus carreras. En particular, los estudiantes destacan la importancia de (algunos de) los apoyos y acompañamientos en temas de lectura y escritura. A su vez, los estudiantes señalan que las iniciativas PACE están exclusivamente centradas en el primer año y, por tanto, ya nos las usan o aprovechan:

Simón: Por lo general, cuando escribía ensayos me iba como a PACE y estaba ahí la profe, la que nos hace la nivelación, la amo, es muy buena y ella me ayudó en los ensayos. Como que yo los escribía y se los mandaba a ella y me decía “mejora redacción, arregla estas cosas” y yo bacán.

María: El apoyo que más me ha servido ha sido el de la profesora de PACE considero yo, por el hecho de que una profesora me ha enseñado como escribir.

Meme: Los Talleres PACE que realicé acá en la universidad fueron de gran ayuda, demasiada demasiada ayuda porque nos ayudaban a hacer informes, a tratar de comprender un texto.

Katy: PACE, que tuve matemática que era los días sábados y lenguaje que no me ayudó mucho y orientación que era como gestión personal, no recuerdo, pero no, solamente matemática me ayudó un poco para entender lo que era razonamiento cuantitativo, pero los demás ramos no me ayudaron mucho.

Valentina: La verdad el taller PACE iba como por ir no más, estaba más preocupada de mis ramos de Ingeniería Comercial que de lo otro.

Daesis: El año pasado cerré todos los cursos PACE, los terminé y ya pa este año... si bien la ayuda está disponible no es como que...la ofrecen, pero tampoco es que vengan a mí para que la tome y yo no la he tomado, pero tampoco es como que la necesite.

Finalmente, respecto del uso de tecnologías para leer y escribir, los estudiantes mencionan el uso de Whatsapp para comunicación e intercambio de documentos, el uso de Drive para elaboración de textos online de forma colaborativa (con uso intensivo de la herramienta de chat). Estas herramientas, que los estudiantes reportan que no usaban o usaban para fines no académicos antes de la universidad, se tornan clave por la necesidad de trabajar en equipo con compañeros y compañeras que viven en lugares diversos. Los estudiantes también mencionan uso de buscadores (Google), uso de aplicaciones para leer y cursos formativos online (Cursoteca).

Infancia: El computador, por la misma explicación (como soporte de escritura). El mismo drive. Otra cosa que aprendí en la Universidad, a ocupar los programas para comunicarse, porque no te vas a poder juntar siempre con tus compañeros.

Juanito Pérez: La información la sacamos de páginas web o de las mismas clases y de los PowerPoint, sí, de las mismas clases que nos daban y lo hicimos en un drive, entonces todos estaban ahí, metiéndole su manito, entonces lo veíamos: "ah, te puedo corregir esto", o "le puedes agregar esto o quitar esto", entonces estábamos entre todos.

E: ¿En qué sentido lo ocupas para fines académicos?

Agus: En el tema de enviar documentos, imágenes, materias, cosas así, solo WhatsApp.

Simón: Por Whatsapp, como que estabas escribiendo y le mandabas una foto de lo que habías escrito y decía "ah, ya yo estoy haciendo algo parecido, entonces estamos bien, porque los dos lo estamos haciendo así".

Katy: Por ejemplo, los grupos de WhatsApp los trabajos que tenemos, Biología si tenemos que hacer un trabajo, en los grupos de WhatsApp.

E: ¿Es para organizarse, para escribir?

Katy: Para organizarnos, y Drive para escribir.

No aparecen contrastes marcados en las menciones por género o por área de los estudiantes, aunque sí se observan algunas tendencias. Los estudiantes de carreras STEM+ mencionan más

cursos (1,7 menciones promedio por entrevista) y programas (1 mención por entrevista) que apoyan la lectura y la escritura, y utilizan más tecnologías para sus prácticas de literacidad (2,4 menciones promedio por entrevista), que los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades (1,1, 0,4 y 1,6, respectivamente). Por su parte, las mujeres mencionan con más frecuencia las iniciativas PACE (2 menciones promedio por entrevista, frente a 1,3 de los hombres), pero los hombres aluden con más frecuencia a cursos que apoyan la escritura (1,6, menciones promedio por entrevista, frente a 1,1 de las mujeres).

Autogestión

Las y los estudiantes reportan estrategias autónomas para desarrollar prácticas letradas o de estudio, o bien para apropiarse de las prácticas impuestas. Esta categoría, denominada autogestión, es mencionada por el 29,2% de los estudiantes de la cohorte completa que respondió una pregunta de respuesta abierta en la encuesta inicial (n=106). No se hallaron diferencias estadísticamente significativas por universidades, ni por área.

En el instrumento entrevista, la autogestión aparecen con 289 ocurrencias en 40 de las 45 entrevistas. Llamativamente, las ocurrencias en la Universidad 1 (140) prácticamente duplican las menciones en las Universidades 2 y 3 (71 y 78, respectivamente), es decir, los estudiantes de la Universidad 1 parecen usar con mucha más frecuencia estrategias de autogestión que sus pares de las demás instituciones.

El contraste por género y por área de los estudiantes muestra algunas tendencias interesantes. Por un lado, los estudiantes de carreras STEM+ utilizan más estrategias de autogestión (7,2 menciones en promedio por entrevista) que los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades (5,9 menciones en promedio por entrevista). Este contraste contribuye con la hipótesis de que la lectura y la escritura cumplen un rol importante en la formación de carreras en las que el sentido común estipula que “no se lee ni se escribe”. Por otro lado, las mujeres reportan utilizar muchas más estrategias de autogestión (7,4 menciones en promedio por entrevista) que los hombres (4,9 menciones en promedio por entrevista).

El análisis cualitativo muestra, en primer lugar, que las y los estudiantes despliegan múltiples estrategias de aprendizaje, es decir, actividades y dispositivos para aprender las materias o ejecutar los desempeños solicitados en el ámbito académico. De entre ellas, destacan el uso de sistemas de diagramación de ideas, uso de recursos de las redes sociales, y uso de sistemas de destacado de los materiales de estudio para favorecer los aprendizajes, como se aprecia en los extractos a continuación:

Juanito Pérez: Al principio con lo que sufrí más fue con morfología, la materia que me gustó, pero al principio fue frustrante porque no entendía nada-nada, entonces tuve que ingeniármelas para... entonces me hacía como un cuerpo humano así, pero todo chapa, y dándole a las arterias con los nombres y así y dónde venían, a qué irrigaban, o la bifurcación de ellas, y así, destacando, practicando digamos y hacia flexión (...) rotación; dirección de fibras musculares (...) el paso de los nervios, por qué zonas, por qué lugares específicas por donde pasan. Y cosas así.

Stefany: Sí, es complejo, por ejemplo, yo hago resúmenes y los pongo con mis palabras como para entenderlo y con ejemplos...incluso hago dibujitos, si hay algo muy complicado, así yo...igual me toma más tiempo, pero me sirven...yo no puedo destacar, mirarlo y memorizarlo, tengo que escribirlo... como...hacerlo mío.

Valentina: Lo que he usado es Yahoo, para ver el tema de ver la materia y eso...Google. YouTube para ver videos de la materia también.

Camila: Sí, tengo que estar con muchos colores, porque a principio de año, yo era como, lápiz azul de lápiz negro y lápiz rojo, a veces, y no me llamaba mucho la atención agarrar un cuaderno que estuviera muy oscuro, no, qué fome [Risas]. Y mis compañeras no po, ellas eran de muchos colores. Así que lo empecé a intentar, compre muchos postit y ahora soy fanática de los postit, de los destacadores, de los lápices de colores.

Simón: Lo subrayaba, como que iba leyendo, lo leía súper rápido, subrayaba lo que me podía servir para ponerlo de citas y así después no tenía que leerlo todo, después armaba el texto y ponía las citas que había subrayado.

Sol: Me gusta mucho destacar, porque me acuerdo, por ejemplo, de todo lo que destaco, no sé, lo leo.

Más allá de los recursos individuales implementados por los participantes para enfrentar los requerimientos académicos, también se identifican las redes de apoyo que surgen a propósito de las nuevas dinámicas e interrelaciones universitarias. Destacan los apoyos brindados por el profesor de curso, los compañeros de clases, los compañeros de generaciones más antiguas, y el uso de redes sociales para la gestión de las tareas (ver más arriba). En estos apoyos, son los estudiantes los que asumen un rol protagónico para buscarlos, requerirlos y aprovecharlos activamente. Es decir, desarrollan estrategias para aprender y cooperar en su entorno que dependen de su proactividad, curiosidad, creatividad, dedicación y esfuerzo. No se trata, por tanto, de apoyos estructurales, de parte de las instituciones, profesores y compañeros, en los que los estudiantes sean recipientes pasivos:

Camila: Perfecto, encuentro yo, fue lo mejor, porque muchas veces que tenía un problema con algo, no sé, le mandaba un correo "profe me puedo juntar con usted para poder conversar sobre un trabajo que me mando y todo". Y ahí me daba como de más ayuda, pero no me decía así como "ya tení que escribir esto", no, sino que me ayudaban en el sentido de, "busca más esto y esto no". Como que igual buscaba las redes para sentirme que iba a estar bien mi trabajo. Porque eso era lo que me importaba y que igual entendiera, que si hacia un trabajo, lo tenía que entender.

Flor: Reviso así como los que mandan mis compañeros, así como páginas o textos que ellos tienen que se los dan así como los de, niveles más altos, porque van como traspasando la información la verdad. Entonces ellos como que los mandan, y ahí se revisa, y reviso lo que yo tengo escrito en clases, y ahí clarifico ideas y todo.

Juanito Pérez: Primero hicieron Drive y conversamos las cosas que faltaban por WhatsApp y teníamos WhatsApp y en mi caso hay teléfono y lo podían colocar en el teléfono algunos y doble pestaña y bla bla bla más rápido, o hay un chat del mismo drive, pero no lo ocupaban entonces conversamos que faltaba, entonces leíamos o cambiábamos o agregábamos o ideas que tenían coincidían y otros análisis, no sé, lo anotaban.

Daesis: Yo en primer año tuve la estrategia de hacerme amigo de ingenieros pa poder acceder a los drives que tienen y los drives que tienen mucho material de cursos que tenemos en común, de física, de álgebra, entonces tengo un buen material de estudio.

Simón: Sí, cuando escribía los ensayos era como...es que estábamos dos compañeras en ese curso, pero en distintas secciones, entonces ella estaba haciendo una cosa y yo hacía otra y cuando yo escribía como que la agregaba al Drive y lo escribía y ella me iba revisando la redacción, o sea no la redacción, los acentos, la ortografía, todo eso porque tengo pésima ortografía, y cuando ella lo hacía yo le arreglaba la redacción.

Camila: Yo hablaba más con mi compañera que entro a fono también, y con ella era como oye tu entendí esta parte y ahí ella me explicaba o ella me hacía lo mismo. Era, como que... mejor.

Camila: Sí, porque íbamos anotando cada parte, así dialogando, nos juntamos un día, en san Joaquín, acá. En la sala de estudio estuvimos como 4 horas en la sala de estudio. Enorme la película. Y cada una daba su opinión. Y después dije quizás alguna no le quedó claro la película y ahí vamos, la vemos de nuevo y traemos más completo nuestro trabajo.

Llama la atención cómo los estudiantes se van transformando en escritores avanzados, pues la mayoría de ellos señala que ha implementado metodologías de proceso autogestionadas para asegurarse de que el trabajo quede bien escrito. Básicamente, escribir es una tarea compleja que toma tiempo, sobre la cual es necesario volver en varias oportunidades y en la que la opinión de otros sobre el avance es una parte del eslabón de producción escrita. Al mismo tiempo, se releva una atención a las audiencias, a sus expectativas, hábitos y reacciones. Presentamos algunos extractos de las entrevistas que dan cuenta de este fenómeno.

Daesis: Ahí tenía un problema porque leía, pero no asociaba con una idea cada párrafo, entonces ahora lo último que estoy haciendo: leí este párrafo y ahora ¿qué dijo? ¿qué hice?, entonces tengo un block de notas para cada una de las cosas en todo momento. Entonces ya cuando tengo que hacer el ensayo solamente leo mis notas y voy recordando partes esenciales del texto. También a medida que leo trato de ver, identificar al tiro en qué quiero hacer mi ensayo, al tiro planteo la instrucción, delimitando el tema, que no se me haga tan complicado y pueda hacer la elaboración.

E.: Oye, y esa estrategia, ¿se te ocurrió a ti o te la enseñaron?

Daesis: Se me ocurrió hace poco practicando.

Sol: Entonces, al final era como que ya escribía y escribía, al otro día los leía, pero todos los días hacía algo.

Luby: A manito primero. Iba escribiendo como lo que ellos me contaban y después lo iba leyendo y escribiendo en el computador.

Meme: Sí, demasiado, pero no sé, profesoras de lenguaje me han dicho que es algo común, que es muy común y que cada vez que uno lo lee como que lo va a volver a editar, lo va a volver a editar, lo va a volver a editar. De leerlo a editarlo, de leerlo a editarlo. Ahora, este año no, como que he cambiado de perspectiva: escribo todo el texto y después lo leo, después ya, si encuentro un error lo edito ahí mismo, pero antes como que escribía un párrafo y lo leía y lo eliminaba o lo leía y lo cambiaba totalmente, entonces avanzaba muy poco.

Simón: No, yo iba y les decía como “necesito saber si está bueno, si está muy mal redactado” y ahí me leían, me decían “ya, mándalo para leerlo” y se los mandaba por correo, ellas lo leían y me lo mandaban de vuelta con recomendaciones.

Katy: Por ejemplo, ya escribía todo y después al otro día ya como que en el día no me dedicaba a escribir, si no a leer más que nada y a escribir ideas a parte que no tenían que ver, no tocaba eso. En la noche cuando lo volvía a leer, me daba cuenta de los errores que cometía y decía “esto no tiene por qué estar aquí, lo sacaba”, si bien no sacaba la idea, la pegaba en otro Word en caso de que me sirviera después y seguía escribiendo.

Stefany: Fui tirando ideas, así como... así... al achunte por decirlo así, y después fui ordenando dentro del texto viendo con la coherencia que tenían las ideas, por ejemplo, primero me focalicé con Chile y luego en lo que pasaban en los otros países, que si hacia una mezcla no sé iba a entender bien entonces primero que se sepa bien lo que es en Chile y luego como hacia afuera... Como una comparación de que el lector también sepa que Chile igual es ventajoso en su tiempo, que igual hay desigualdad de género, pero por un lado estamos mejor que en otros países.

En general, el análisis de la categoría autogestión revela que los participantes despliegan una serie de estrategias para ir sorteando los desafíos que el discurso académico les exige: el dominio de técnicas de estudio más eficientes, la administración de los roles para el desarrollo de los trabajos en grupo, la disposición para solicitar ayuda de los diferentes actores, entre otros, demuestran la capacidad de adaptación y resolución de los participantes. Más llamativo aún es percatarse de que en el primer año de universidad la manera de escribir se complejiza, les exige más tiempo de trabajo, revisión y dominio de nuevas convenciones. El concepto de *agencia* (Eodice et al., 2016) resulta clave para explicar la capacidad de desplegar estas estrategias autogestionadas, máxime cuando al triangular con las encuestas la mayor parte de los estudiantes sienten que la escuela no los preparó para los desafíos de la universidad. Según Zavala, la agencia “hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (2011, p. 52). Conviene recordar que los 30 participantes corresponden a casos exitosos, es decir, estudiantes que persistieron el primer año de universidad pese al nivel de desafío académico que reportan en las entrevistas. Por ello, la agencia, se configura como una de las principales herramientas de persistencia y como un eje que articula el continuum entre prácticas vernáculas y prácticas letradas. En este sentido, Zavala plantea que los sujetos no están totalmente determinados por las condiciones estructurales en las que se encuentran insertos; esta hipótesis, explorada profusamente respecto de variables como clase social y género, también es verificable respecto de las prácticas de lectura y escritura.

8. CONCLUSIONES GENERALES

La escritura es una parte fundamental de la experiencia universitaria. Pese a que muchas veces se invisibiliza en el currículum y los perfiles de egreso, prácticamente todas las carreras requieren del desarrollo de habilidades que, en la práctica, se enseñan, se aprenden y se demuestran mediante la lectura y la escritura. Además, la literacidad propia del espacio universitario es una literacidad de carácter avanzado, al contrario de la creencia poco informada de que para ingresar a la universidad se necesitan habilidades básicas de lectura y escritura.

Al mismo tiempo, el desarrollo de la literacidad está mediado, entre muchos otros factores, por las oportunidades para leer y escribir y se ve frecuentemente afectado por factores como las condiciones estructurales que atraviesan estudiantes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Más aún, y como se propone en este proyecto, el lenguaje no solo representa la realidad; las formas de hablar y de escribir también están asociadas a otros potenciales de significado, evocan identidades y pertenencias, algunas de las cuales pueden ser más o menos prestigiosas, centrales o visibles (Lillis, 2013; Barton & Hamilton 2000). La valoración de las formas de escribir, en palabras de Lu (1991), no es “inocente”, es decir, no refiere a criterios objetivos de corrección sino a los mundos culturales que los textos evocan. Por lo tanto, es de particular interés preguntarse por la experiencia con la escritura universitaria que atraviesan los estudiantes del programa PACE con el propósito de conocer las dinámicas que se originan a partir de este programa. El programa PACE es la primera política nacional de inclusión socioeconómica en la universidad que permite a estudiantes históricamente excluidos sortear la barrera del acceso a los estudios superiores y tener la posibilidad de recibir una formación avanzada de calidad. Por ello es crucial sistematizar información que permita escalar, por un lado, hacia la sustentabilidad de la iniciativa y, por otro, a asegurar la permanencia y titulación de los estudiantes.

El diseño de este trabajo supuso el seguimiento en profundidad a la primera cohorte PACE admitida en tres universidades chilenas en 2017. Para ello se utilizaron como principales instrumentos encuestas con preguntas abiertas y cerradas y entrevistas en profundidad, que recopilaban tanto historias de literacidad como conversaciones sobre textos (Lillis, 2008) de manera de anclar el desarrollo de los intercambios en experiencias concretas de producción de textos. Los participantes de las entrevistas, 30 estudiantes voluntarios distribuidos en cada plantel aportaron su experiencia sobre la escritura en primer año universitario en marzo de 2018, iniciando su segundo año, y 15 de ellos aceptaron conversar con los investigadores acerca de su continuidad en agosto del mismo año. El objetivo último en términos de la metodología fue el de utilizar una perspectiva *-émica*, para poder dar cuenta de las experiencias estudiantiles desde su propia voz, desde las ideas y conceptos que ellos mismos han elaborado en torno a lo vivido.

Al igual que para todo estudiante de ingreso universitario (Bazerman, 2017), la escritura y la lectura son habilidades ubicuas en la experiencia de la cohorte estudiada. No obstante, efectivamente la literacidad académica se constituye como una fuente de dificultad en el extendido panorama de cambios que afrontan los alumnos del programa PACE en esta transición. En este sentido, representó para una abrumadora mayoría de participantes uno de los más principales desafíos de

la vida universitaria. Sin embargo, uno de los elementos que saltó a la vista fue la resiliencia y el despliegue de recursos y estrategias para sortear las dificultades o para, a pesar de ellas, continuar en la universidad. Por este motivo es que el concepto de *persistencia* por sobre el de *permanencia* universitaria cobra relieve en este estudio.

Sobre este punto en particular es necesario reconocer un sesgo en la selección: al tratarse de estudiantes del programa PACE ingresados a la universidad en 2017, a marzo del 2018, fecha en que comenzó este estudio, los convocados resultaron ser precisamente los estudiantes resilientes y exitosos que aprobaron su primer año. Si bien esto impone algunas restricciones al alcance de lo presentado en este informe, también encarna una oportunidad, ya que permite entender las prácticas y disposiciones que mediaron la experiencia exitosa de primer año, y utilizarlas para articular, por ejemplo, sugerencias para el currículum y la docencia universitaria.

Los principales hallazgos de este proyecto se resumen a continuación, alineados con las diferentes preguntas de investigación. Se espera poder ahondar en estos datos y las relaciones que sugieren en publicaciones académicas que profundicen en los diversos aspectos que en estos hallazgos se encuentran imbricados.

¿Qué dificultades de escritura experimentan los estudiantes del Programa PACE al interior del currículum universitario?

Autoconcepto

Pese a las metas propuestas por el Programa PACE en términos de generar oportunidades de acceso y acompañamiento a la universidad, es muy fácil que desde las universidades, aún con buenas intenciones, se construya a sus beneficiarios como sujetos de déficit, que carecen de habilidades y requieren nivelación. En efecto, este discurso permea muchas veces la propia perspectiva de los estudiantes, levantando representaciones que se condicen con su experiencia de desempeño. Los participantes de este estudio a lo largo de encuestas y entrevistas ofrecen explicaciones de por qué la lectura y escritura universitarias (y las demandas académicas del primer año en general) les resultaron inéditamente desafiantes, incluso frustrantes. Entre estas justificaciones destacan los juicios negativos sobre la calidad de la educación previa recibida, es decir, que el colegio no los preparó o los dejó en desventaja frente a sus pares universitarios y que deben “estudiar el doble”. Las respuestas cerradas dan cuenta de que la abrumadora mayoría de estudiantes siente que el colegio no los preparó en nada y, en este sentido, llama mucho la atención que tanto en entrevistas como en encuestas la experiencia del programa PACE en el nivel secundario está omitida. Esto permite suponer que la enseñanza de la escritura no es un eje central en la formación propedéutica, o bien que las características de este currículum no promueven la transferencia de los conocimientos a las demandas escritas del contexto universitario. Con todo, se pueden observar algunas diferencias por universidad, que pueden indicar que en algunos planteles la brecha de formación se hace más evidente a algunos alumnos que a otros.

Una segunda entrada analítica la constituyen los juicios sobre las habilidades propias, independientes de la escritura, que emiten los participantes a lo largo de las encuestas. Al respecto, también puede observarse un patrón por universidades: hay más evaluaciones negativas que positivas en las universidades metropolitanas más selectivas, frente a más evaluaciones positivas en la Universidad 3. Aunque se trata de resultados cualitativos, con ocurrencias muy bajas, hay varios factores contextuales que podrían tenerse en cuenta para interpretar esta tendencia, tales como las características sociodemográficas y académicas de entrada de las universidades (ya que en la Universidad 3 hay menos brecha con el perfil de ingreso) y el tipo de actividades ofrecidas por los planteles (ejemplo, los cursos de nivelación ofrecidos en el plantel 1).

Las autopercepciones positivas y negativas presentes en las entrevistas tienen también un patrón disciplinar y de género. Los estudiantes del área STEM+ tienen autoconceptos más negativos y asociados frecuentemente a la idea de "desnivelación"; en tanto los hombres tienen marcadamente un porcentaje mayor de autopercepciones negativas que positivas.

Las autopercepciones son importantes porque, en definitiva, constituyen la autoeficacia, que no solo es un predictor del desempeño académico en general, sino también del desempeño escrito (Pajares & Valiante, 2006; Villalón, Mateos, & Cuevas, 2015), pues se asocia con la motivación y concepciones de los estudiantes sobre su capacidad de aprender a escribir y hacerlo bien.

Lectura y escritura

Con respecto a las dificultades de lectura y escritura, un resultado emergente fuertemente sugerido por los datos es la falta de herramientas de orden metalingüístico y metacognitivo de la que dan cuenta los participantes en las encuestas. Esto se expresa en una gran dificultad para nombrar géneros y fenómenos de escritura (en lugar de nombrar, se describen o se generalizan por tema) y para analizar y evaluar los propios procesos de lectura y escritura (por ejemplo, al preguntar por qué un texto se les hizo difícil de leer, la respuesta es tautológica: "porque era complicado"). Es importante hacer dos precisiones sobre este aspecto: la primera es que, al participar de las entrevistas, los estudiantes pueden explicitar mucho mejor sus procesos y aprendizajes letrados que en la respuesta cerrada, pues el instrumento entrevista incluye una conversación sobre textos concretos escritos por ellos. La segunda precisión es que probablemente muchos estudiantes, no solo los participantes de este estudio experimenten dificultades en el metalenguaje. No obstante, el trabajo con estas habilidades metalingüísticas y metacognitivas sin duda representaría un factor mediador para conceptualizar de mejor manera las tareas de escritura en la universidad y la mejor forma de abordarlas, tal como sugiere la literatura sobre el tema (Concha & Paratore, 2011).

Entre las dificultades de escritura levantadas a través de las respuestas cerradas, los estudiantes señalan que necesitan conocer el género (por ejemplo, las partes que tiene un informe) porque nunca lo habían escrito antes. Las afirmaciones sobre la novedad de las prácticas son correctas, porque es efectivo que no conocen los géneros universitarios y, desde un punto de vista curricular, corresponde que así sea, ya que son géneros propios de la formación disciplinar avanzada y, contra la creencia que expresan los participantes, no corresponde a la escuela media haberlos enseñado (Bazerman et al., 2016). No obstante, estas afirmaciones indican dos desafíos que es importante

tener en cuenta para la formulación de un currículum inclusivo de escritura académica: el primer desafío es para la docencia universitaria en general, y consiste en aprender a comunicar a los estudiantes de manera útil lo que se espera que escriban en cada curso. El segundo desafío es curricular: en la práctica, durante toda la formación y posteriormente la especialización o la vida profesional, los estudiantes deben enfrentarse a géneros de escritura desconocidos, que nunca habían escrito antes. La pregunta, entonces, es cómo enseñar habilidades *transferibles* (Wardle, 2013) que permitan a los estudiantes enfrentarse a la escritura de nuevos textos. Este desafío y compete al currículum universitario, a la escuela media y a los programas propedéuticos. En las entrevistas los estudiantes expusieron muchas de estas habilidades estratégicas de pensamiento crítico que les permitieron resolver el problema del desconocimiento de los géneros, las que indican el camino hacia qué estrategias transferibles podrían abordarse de manera más intencionada curricularmente (ver punto 2 de estas conclusiones).

En general, las entrevistas permiten entender y situar mejor la dimensión que tienen los procesos sugeridos por las encuestas. Así, por ejemplo, mientras en las encuestas las dificultades relacionadas con el uso de cita tienen una presencia secundaria, en las entrevistas aparecen como un tema recurrente las dificultades tanto en el orden más superficial (i.e. el uso de APA), como en el sentido más identitario (i.e. la sensación de que las ideas de los autores no los “representan”). Este fenómeno es de gran importancia, porque mientras la falta de posibilidades de incluir su voz en los textos o la obligatoriedad de incluir la de los expertos se transforma en un obstáculo para los participantes, la posibilidad de explicitar su perspectiva en el texto es un facilitador. Estas nociones, como se ha explicado en el informe, responden a problemáticas que trascienden lo puramente formal y entran al terreno de lo identitario y de la agencia. Por un lado, el lenguaje construye significados mucho más allá de lo proposicional y, en efecto, constituye también “la piel” en la que los estudiantes se sienten cómodos. Por ello, la transición a los estudios universitarios implica una negociación de la identidad en el lenguaje que confronta a los participantes con sus mundos de referencia. Por ejemplo, una participante explica esta sensación diciendo “esa no era yo”, respecto de sí misma al usar el lenguaje académico. Luego de un año, no obstante, señala que comprendió que en realidad “era yo haciendo otra cosa”, es decir, construye una suerte de negociación, en la que una identidad emerge, pero no niega ni invalida la otra.

Estos desafíos frecuentemente son pasados por alto o etiquetados como “mala redacción”, sin analizar que probablemente los estudiantes necesitan, usando la metáfora de otra participante, “apropiarse” de las nuevas prácticas letradas académicas, para sentirlas como suyas y usarlas para actuar en el mundo. Por este motivo, los facilitadores encontrados se relacionan con el concepto de agencia.

Realidad material de los estudiantes

Un último patrón de dificultades transversal a las entrevistas, y que señala una problemática central a explorar en el diseño e implementación de la política pública, se vincula con el orden material que, a primera vista, resulta independiente de los procesos de lectura y escritura. Nos referimos en concreto a las condiciones materiales y estructurales de inequidad, que obligan a pensar que no basta con abrir el acceso y ofrecer acompañamiento para asegurar el éxito de esas

trayectorias. Entre los principales problemas, aparecen los aspectos territoriales y de transporte, la falta de financiamiento, la necesidad de trabajar y la incomprensión de la familia. De este modo, hay participantes que viajan dos horas o más para llegar a su lugar de estudio, que trabajan los fines de semana, o cuya ausencia en la casa es resentida por la familia, que muchas veces no dimensiona o apoya la demanda de tiempo que implica la lectura y el estudio. Desde este punto de vista más material, y a la vez más realista, cabe preguntarte: ¿en qué momento del día ese estudiante puede ampliar su repertorio metalingüístico? ¿Cuántas de sus dificultades académicas se deben efectivamente a la formación previa y no, simplemente, a la falta de condiciones materiales? Dicho de otra manera ¿qué ventajas objetivas tienen los estudiantes que viven cerca de su institución o que tienen buenos accesos al campus, no necesitan trabajar y cuentan con tiempo adecuado para el descanso y el esparcimiento?

Este razonamiento permite poner las retóricas del “déficit” de habilidades académicas en perspectiva. El “desnivel” que sienten los estudiantes, ¿es realmente culpa del colegio de origen por no preparar a sus alumnos, o es que el estudiante tradicional tiene otras condiciones (como el tiempo para estudiar) que promueven y facilitan la adquisición de habilidades académicas? Como plantean González y Güell (2012), dada una política pública de inclusión, no basta con “abrir la puerta” de un espacio para que la exclusión se supere: “Lo que suele ocurrir en la realidad es que entre una persona y una oportunidad o un incentivo social hay más, mucho más que la sola racionalidad del cálculo de utilidad que podría hacer un observador neutral. Entre persona y oportunidad hay una historia, una cultura, instituciones, prácticas y muchas relaciones sociales” (p. 2-3). Por este motivo, para asegurar el éxito integral del programa PACE, hay muchos aspectos de las condiciones, que trascienden al acceso, que posicionan a los sujetos de inclusión como sujetos de déficit, condición que impacta en las subjetividades, en la construcción del autoconcepto, y que amenaza las posibilidades de persistencia y graduación.

¿Qué instancias formales e informales de aprendizaje de la escritura les han resultado útiles?

Facilitadores y apoyos

Este propósito se sondeó por medio de las encuestas y entrevistas, intencionando diversas preguntas por los dispositivos, estrategias y personas que ocuparon roles clave en mediar el ingreso a la cultura escrita académica de las universidades. Al respecto, es necesario destacar el preponderante papel que desempeñan los profesores de las asignaturas, reportado tanto en entrevistas como en encuestas. Estas referencias a los profesores fueron analizadas de tres maneras: como menciones totales de personas en las entrevistas, como facilitadores del aprendizaje escrito y como menciones en respuestas abiertas en las encuestas sobre las instancias de apoyo disponibles. En estos tres análisis, la categoría profesores concentra en torno al 50% de menciones. Este resultado no es de sorprender: los profesores de las asignaturas son quienes mayor tiempo fijo a la semana pasan con los estudiantes y quienes movilizan los aprendizajes que para ellos son más significativos: aquellos propios de las disciplinas que vinieron a estudiar en la universidad. Desde este punto de vista, es importante poner en entredicho el impacto real de

mecanismos auxiliares, por fuera del currículum disciplinar en el desarrollo de habilidades académicas aplicables y transferibles, incluyendo la escritura.

Otro hallazgo interesante es que el apoyo de los pares es la segunda mención más relevante, y que es levemente superior en la universidad en la que existe más brecha entre admisión regular y vía cupo PACE. Estos apoyos consisten muchas veces en lecturas cruzadas del trabajo hecho, conversaciones, consejos y trabajo en equipo. Estos hallazgos pueden constituir un insumo de gran importancia para repensar la posibilidad de apoyar la escritura en la cohorte completa y no solo en el grupo de interés de este estudio.

Al analizar el rol de los dispositivos de apoyo entregados por la universidad, se reafirma la importancia detectada de los profesores como gestores inmediatos del conocimiento, ya que ninguno de los dispositivos alcanza ese nivel de menciones. El más preponderante es el programa PACE, que es percibido como un espacio abierto donde los estudiantes pueden acercarse a buscar tutoría y acompañamiento académico específico durante la realización de sus trabajos en el primer año, y se valora muy positivamente la experiencia de cursos de PACE en los que se enseñó la escritura de manera explícita (Universidad 1), aunque aparecen en un segundo plano, e incluso con ciertos reparos, los apoyos fuera de lo académico. Sin embargo, el apoyo PACE no tiene ninguna mención en la Universidad 2, ni en encuestas ni entrevistas, lo que sugiere una pérdida de la oportunidad de brindar apoyo académico específico en dicho plantel.

Un segundo hallazgo respecto de los dispositivos es que en la Universidad 1 existen más dispositivos de apoyo, que incluyen programas universitarios (por ejemplo de apoyo al rendimiento académico), cursos de escritura en las mallas y de nivelación y que, consecuentemente, estos dispositivos concentran las menciones en dicha universidad. Al mismo tiempo, las menciones a cursos de escritura casi no aparecen en las entrevistas de las Universidades 2 y 3, aunque sí reciben algunas pocas menciones en respuestas abiertas de encuestas.

Finalmente, aunque tienen escasa mención en las encuestas, el análisis cualitativo de las entrevistas revela la importancia de contar con espacios físicos adecuados para la escritura. Existen varias menciones a la imposibilidad de contar con espacios en casa, en algunos casos la creación o acondicionamiento de espacios ad-hoc, y el uso y descubrimiento paulatino de espacios como bibliotecas y salas de estudio. Este factor es importante tener en cuenta en la línea de ofrecer condiciones materiales apropiadas para el desempeño a los estudiantes.

Autogestión

Al analizar los factores facilitadores de la experiencia escrita, se estudiaron los motivos que los estudiantes dan para explicar por qué un texto que escriben “sale bien”. Las categorías que emergen de este análisis de respuestas abiertas en encuestas son muy reveladoras, pues, en palabras de los estudiantes, los textos salen bien cuando facilitan la comprensión o el aprendizaje de un fenómeno, en primer lugar, y cuando generan un compromiso personal con el tema, lo que contrasta con muy pocas respuestas que refieren, por ejemplo, a los conocimientos previos sobre cómo escribirlo. Estos resultados son coincidentes con un estudio sobre proyectos universitarios de escritura significativos en tres universidades de Estados Unidos (Eodice et al., 2016), que identifica

las nociones de agencia y compromiso (*engagement*) como los principales factores que facilitan una escritura significativa.

Esta noción de agencia se expresa también en uno de los hallazgos más reveladores de este estudio. Codificado en las entrevistas como “autogestión”, consiste en el despliegue de múltiples estrategias para resolver el desafío que plantean las tareas escritas, no intencionadas ni dirigidas por los profesores. Estas se expresan en las encuestas bajo el nombre de “prácticas académicas autogestionadas” e incluyen estrategias letradas de estudio, que van desde hacer un resumen en solitario hasta organizar un grupo de WhatsApp para estudiar antes de una prueba. Sin embargo, en el análisis de las entrevistas, la autogestión revela tener una gran profundidad y movilizar habilidades cognitivas de alto nivel. De este modo, el uso de modelos de texto se expresa cuando una estudiante relata que junto a su compañera se envían fotos de fragmentos de textos escritos por WhatsApp, con el fin de asegurarse de que comprendieron la instrucción y están haciendo lo que deberían. Otros ejemplos se relacionan con la forma en que se resuelve la gran dificultad que les representa en un inicio citar ideas desde múltiples fuentes para construir un argumento propio, que va desde la creación de un esquema de contenido al que van “aplicando” los conceptos presentes en las fuentes, o el uso de libretas en las que se organizan notas que identifican las citas más útiles del texto leído para incluir en el texto que están escribiendo, entre otras.

La autogestión resulta tan llamativa para los resultados de este trabajo porque se erige como un recurso que reafirma que el aprendizaje de la escritura es más significativo cuando se aplica a la resolución de tareas reales y situadas de escritura, orientadas a fines concretos en los marcos formativos de las carreras. En efecto, es por motivos similares que los profesores figuran como los agentes más significativos del aprendizaje (y no, por ejemplo, las ayudas externas al currículum). Adicionalmente, en las estrategias de autogestión se movilizan habilidades cognitivas de alto nivel (ej. formas de comparar dos fuentes sobre un tema) que además son transferibles entre contextos. De este modo, la autogestión ofrece nuevas pistas sobre cómo deberían ser los apoyos generados institucionalmente para resultar significativos a la experiencia estudiantil: situados, de alto nivel cognitivo y transferibles a través de contextos.

¿De qué modo se desarrolla su escritura académica una vez dentro de la universidad?

Un hallazgo muy revelador y de gran importancia para los estudios de la escritura es que, en general, el primer año ofrece a los estudiantes una experiencia bastante uniforme con la escritura, contrariamente al sentido común de que algunas carreras demandan significativamente más escritura que otras. Lo que indican los datos es que en el primer año no hay diferencias estadísticamente significativas entre el número (la variedad) de géneros leídos o escritos por área disciplinar, lo que contraviene la expectativa de sentido común de que en las carreras de STEM+ se lee o escribe menos. Esta distribución tampoco presenta diferencias significativas por universidad.

Entre las lecturas asignadas por los profesores, destaca la gran cantidad de PPT y apuntes de cursos, aunque sigue predominando bibliografía de primera fuente como libros, artículos y capítulos. En general, hay poca especificidad disciplinar en los géneros asignados para leer en primer año. Una diferencia que se destaca es la mayor lectura de artículos científicos en el área de Ciencias Sociales y Humanidades comparado con STEM+ (en donde la lectura de manuales y

apuntes es mayor). En cuanto a la escritura, la experiencia es también similar entre áreas, con las pruebas escritas y las presentaciones en clase como géneros más frecuentes; las mayores diferencias se encuentran en el uso de fichas de lectura en Ciencias Sociales y Humanidades, frente a la escritura de informes de laboratorio en STEM+, pero ninguno de estos géneros está entre los más frecuentemente escritos.

Los participantes afirman enfrentarse a estas nuevas prácticas y géneros universitarios con escasa formación previa sobre los rasgos escritos que los caracterizan. No obstante, ellos sí desarrollan extensamente formas de lectura y escritura no académicas en formatos tanto análogos como digitales. Estas formas de literacidad constituyen los *incomes* de los estudiantes y, de hecho, son recursos que traen a la experiencia universitaria como parte de sus habilidades previas y herramientas de autogestión.

En efecto, las llamadas “prácticas vernáculas” son formas de escritura cotidiana, tanto funcional como expresiva de las que todos los estudiantes participan. Estas incluyen posteos y lecturas en blogs, visitas a sitios web de interés, novelas (frecuentemente sagas y fantasía), mantención de libretas de notas, etc. Algunas de ellas implican participación social en redes con una complejidad alta, tales como *fanfiction* o creación de tutoriales. Pese a la importancia que tienen en la vida de las personas, muchos participantes no creen que estas prácticas sean valiosas e incluso les restan importancia en su discurso.

Sin embargo, se puede inferir de los datos que estas prácticas tienen un efecto mediador entre la experiencia previa y la experiencia universitaria por medio de la autogestión: por ejemplo, el uso casi a diario de redes sociales se resignifica para poner este tipo de redes al servicio de fines académicos (ej.: crear un grupo de estudio en WhatsApp). Pero esta integración de redes al uso académico también incluye el conocimiento de nuevas tecnologías y la adquisición de herramientas más específicas, como el uso de Drive para la escritura colaborativa. Las entrevistas muestran que esta adopción de tecnologías para la escritura, no obstante, se concentra en las universidades metropolitanas, lo que probablemente se relacione con oportunidades de conectividad en la experiencia previa a la universitaria y por ende diferentes grados de familiaridad o frecuencia de uso de redes y aplicaciones.

Como se explicó anteriormente, parte clave de las estrategias que permiten describir una trayectoria escrita es el despliegue de estrategias autónomas que se han denominado prácticas letradas académicas autogestionadas (por ejemplo, crear e intervenir en el grupo de estudio virtual). Se identificó una relación estadísticamente significativa y de gran magnitud entre la variedad de prácticas vernáculas de las que participan los estudiantes y la variedad de prácticas autogestionadas que despliegan como estrategia mediadora. No obstante, no se observó del mismo modo esta relación entre prácticas y calificaciones (promedio centrado por carrera), lo que indica que el desempeño académico está mediado por muchos otros factores más allá del repertorio de prácticas.

Pese a lo anterior, sí se encontraron diversas referencias en las entrevistas en que los estudiantes reconocen el valor de estas prácticas para mediar la experiencia universitaria, por ejemplo, en el hábito lector. Esto sugiere la importancia de generar instancias formativas que reivindiquen la

importancia de la escritura y la lectura que los estudiantes sí realizan a diario. Es decir, resulta clave ayudar a conceptualizarlos como escritores que se inician en un nuevo ámbito (Shaughnessy, 1979), no como sujetos de déficit que desconocen “conocimientos básicos”, y servirse de las estrategias que sí resultan precursoras de la escritura académica para potenciarlas.

Finalmente, respecto de las historias de literacidad, estas dan cuenta de los contextos familiares de origen, de las problemáticas cotidianas de los estudiantes, de sus prácticas de escritura habituales y, sobre todo, de las formas en que gradualmente han aprehendido los rasgos y las exigencias de la escritura en la universidad. Un rasgo común que se transparenta en estas historias es que, pese a la diversidad de experiencias vitales y familiares, para ninguno de los participantes de la investigación, incluso para aquellos a quienes les gustaba la escritura o el lenguaje, fue fácil la transición a la escritura universitaria. Todos los participantes señalan haber atravesado en el inicio una experiencia de desajuste, en algunos casos extremadamente frustrante, a la que pudieron sobreponerse utilizando una variedad de recursos. Estos van desde hacer uso de los acompañamientos provistos institucionalmente hasta crear artefactos de estudio ad hoc.

Las “historias de literacidad” se consideran un insumo muy valioso para comprender de mejor manera el impacto del Programa PACE en la vida de las personas, a la vez que ayudan a entender de qué manera, desde pequeños, en ámbitos personales y familiares, los participantes se han relacionado con el aprendizaje y la escritura. Permite, en otras palabras, conocer quiénes son los nuevos estudiantes y promover esfuerzos por que otros actores en las universidades también los conozcan, y reconozcan en ellos escritores académicos en formación, que despliegan herramientas de manera inteligente y estratégica, con diferentes grados de éxito⁴.

No obstante, es necesario tener en cuenta que estas son las historias de los persistentes. Es importante que la política pública no olvide a los 59 miembros de la cohorte 2017 de las tres universidades que no llegaron a matricularse en marzo de 2018. A la fecha de este informe, no sabemos cuántos finalmente persistieron durante 2018, ni si hubo algunos, incluso de nuestro grupo de participantes, que puedan haber quedado en el camino. Perfeccionar y sustentar esta política pública es una obligación, máxime cuando se vislumbra su poderoso efecto en las vidas de las personas. En este trabajo se ha hecho el esfuerzo de entender en profundidad uno de los múltiples aspectos que pueden representar un escollo a la persistencia: la lectura y escritura académicas. Es el anhelo de los investigadores que los resultados permitan avanzar al ámbito de los estudios de la escritura en la conceptualización de la escritura en los programas de inclusión, pero que también permitan implementar mejoras en el currículum y políticas sobre escritura, para aportar a una experiencia universitaria que promueva la persistencia, y no se repita que cada año un grupo de jóvenes chilenos no pueda tomar ventaja de la puerta que les abrió esta política de acceso inclusivo.

⁴ Actualmente se está trabajando en la edición de las historias en formato libro para crear una publicación orientada a visibilizar las experiencias de los estudiantes en sus universidades.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

En términos generales, la principal recomendación de política pública de este trabajo supone la consideración de las subjetividades, es decir, la incorporación en su diseño de la forma real en que las personas se conciben como actores, atendiendo a sus posiciones estructurales y a sus pertenencias colectivas (González & Güell, 2012). De esta manera, los datos y circunstancias concretas y subjetivas, las experiencias de vida plasmadas en las historias de cada participante que se ofrecen en el conjunto de resultados, debería permitir considerar factores de orden cultural que, en palabras de González y Güell, eviten el fracaso de la política por implementarse desde un “voluntarismo ingenuo” que desconoce las condiciones reales, las expectativas y las experiencias previas de los participantes.

En este sentido, un primer término que debe cautelarse es la emergencia de un inevitable discurso de déficit, que tiene un nivel parcialmente cierto respecto de la preparación previa, pero que desatiende las condiciones materiales reales que experimentan los estudiantes del programa PACE durante la carrera. El discurso del déficit puede jugar en contra de las que se consideran condiciones mínimas, por ejemplo, para la lectura y escritura de calidad: tiempo, distancia, espacio, descanso. En este sentido, una mejor integración y acceso son otras políticas públicas cruciales para el éxito de las trayectorias estudiantiles. En el caso de una universidad (U1), dos de sus participantes explican cómo los beneficios de residencia o alimentación solucionaron esos problemas, pero en muchos otros casos las condiciones adversas permanecen a lo largo de la carrera. Este análisis no está sugiriendo que sea incorrecto o inadecuado que un estudiante, por ejemplo, trabaje. Lo que se discute es que la necesidad de trabajar durante los tiempos libres, sumada a otros factores condicionantes como por ejemplo largos traslados diarios, no deja el tiempo necesario para el desarrollo de las habilidades que los participantes deben precisamente reforzar. En otras palabras, dadas las condiciones de la universidad chilena, que está diseñada para una dedicación de tiempo completo, se requiere mucho más que habilitar el acceso y generar nivelaciones para asegurar el desarrollo de las habilidades avanzadas que luego se exigirán para la permanencia. A su vez, el discurso del déficit desconoce los aportes de los nuevos perfiles estudiantiles e invisibiliza sus destacadas habilidades de autogestión, agencia y resiliencia, así como su participación en prácticas letradas diversas y complejas que tienen impacto en sus trayectorias en educación superior (ver más abajo).

Un segundo eje de recomendaciones tiene que ver con el desarrollo de lo que se viene esbozando como un “currículum inclusivo de escritura”. Esto implica trabajar en algunos de los siguientes puntos, considerando que la mejor forma de enseñar escritura debe implicar cursos de habilidades avanzadas, que movilicen habilidades cognitivas superiores y que impacten no solo a los estudiantes “incluidos” sino a toda la población universitaria, ya que comparte el status de escritores principiantes. De esta manera, un buen currículum de escritura beneficia a la comunidad académica en su conjunto (Bazerman, 2017). Algunos de los elementos para tener en cuenta son los siguientes:

1. **Implementar apoyos de escritura en todas las áreas disciplinares.** Las políticas públicas e institucionales de promoción y enseñanza de la lectura y la escritura académicas no deberían favorecer o restringirse a las Ciencias Sociales y Humanidades, áreas en las que supuestamente se leería o escribiría más, o la lectura y la escritura tendrían un rol más importante que en otras. Los datos sugieren que no es cierto que en STEM+ la lectura o escritura sean aspectos menores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. **Fortalecer las iniciativas de apoyo en habilidades de lectura y escritura en el ingreso a la universidad (como por ejemplo cursos de primer año) que abordan cuestiones transversales (como lectura crítica, búsqueda y selección de fuentes, desarrollo temático, análisis de tareas, normativa),** ya que las diferencias disciplinares marcadas en lo que los estudiantes leen y escriben aparecerían en etapas más avanzadas de las carreras. Existe amplia experiencia en otros países de la región y de otros entornos respecto a las oportunidades de enculturación en las formas de comunicar y pensar en la universidad que ofrecen este tipo de cursos obligatorios, en etapas tempranas y con alta carga horaria (Navarro, 2012). Hay un reporte positivo de cursos con esta orientación que se insertan en las carreras, pero en otros casos hay cursos que existen pero que los estudiantes no mencionan en los instrumentos como experiencias formativas relevantes. Las características que deberían tener estos cursos iniciales o de cualquier otra iniciativa disciplinar de enseñanza se describen en el punto 3 a continuación.
3. **Ofrecer cursos obligatorios y curriculares de escritura básica y de escritura disciplinar para ingresantes por vías inclusivas que enfatizen la realización de tareas escritas de alta demanda cognitiva y que tengan sentido para las asignaturas reales que se cursan.** Las instituciones deben multiplicar las oportunidades de que los estudiantes puedan ejercitar y aprender a leer y escribir en contextos académicos, en particular para aquellos estudiantes menos familiarizados con las formas de comunicación académicas. En este sentido, existen algunas nociones que resultan fundamentales de explorar para mejorar la calidad de un currículum inclusivo en escritura, tales como identidad y agencia, las que han sido explicadas en la sección de conclusiones. Los cursos de escritura deben trabajar en el continuum de la escritura cotidiana a la académica, generando espacios de apropiación y negociación de los discursos. No es incompatible, entonces, generar apoyos de primer año como los descritos en el punto 2 con cursos de escritura disciplinar (o cursos de la malla con énfasis en escritura) una vez avanzada la carrera, siempre que ambos diseños mantengan el trabajo con habilidades de alto nivel para constituirse como una experiencia formativa significativa.
4. **Implementar innovaciones curriculares en la universidad que incluyan, visibilicen, valoren y aprovechen las escrituras alternativas (Thaiss & Zawacki, 2006) y vernáculos en las que participan los nuevos perfiles universitarios, no solo los estudiantes que ingresan vía cupo PACE.** Asimismo, es necesario formar a los profesores universitarios para el trabajo con los capitales culturales y prácticas letradas diversas de los estudiantes, e incluir esta formación

en la evaluación de su desempeño para la carrera académica. Incluir la escritura y elaboración de géneros como instructivos de *YouTube*, la lectura de textos literarios vinculados a los contenidos de las asignaturas, la investigación de contextos culturales y familiares diversos en relación con los objetos de aprendizajes de las carreras, pueden servir para potenciar aprendizajes y mejorar la equidad y calidad educativas. También es importante que los profesores valoren las resoluciones diversas de los escritos que solicitan. La gran valoración que hacen los estudiantes de este estudio de sus profesores, como agentes de inclusión y acompañamiento, sugeriría que existe una buena predisposición y condiciones de factibilidad para impulsar este tipo de procesos. En suma, son las instituciones y los profesores quienes deben hacer un importante esfuerzo para prepararse y adecuarse para enseñar a estudiantes con perfiles diversos, en particular cuando el rol de enseñanza más significativo reportado por los estudiantes en este proyecto recae precisamente en la docencia de los cursos.

5. **Realizar innovaciones en el currículum de educación media que incluyan contenidos disciplinares que preparen para la educación superior.** Esta recomendación está especialmente orientada a los colegios técnico-profesionales que carecen, en sus últimos años, de formación en áreas relevantes para la universidad, tales como escritura. Los estudiantes que ingresaron por vía cupo PACE reportan haber tenido una preparación en la escuela en aspectos afectivos, culturales y logísticos para el ingreso a la universidad, pero también señalan carencias importantes en la formación disciplinar. Esto no implica necesariamente enseñar los géneros de las disciplinas (tarea que sería imposible) pero sí, al menos, algunas habilidades de investigación y lectura crítica, similares a las herramientas de “autogestión” reportadas por los participantes.
6. **Generar una preparación PACE en lenguaje en los liceos más orientada a las prácticas de lectura y escritura propias de la universidad.** Los estudiantes prácticamente no mencionan el apoyo PACE recibido durante Enseñanza Media, en ninguna de las universidades. En parte, esto puede deberse a que en muchos casos se trabaja desde una perspectiva de nivelación de contenidos escolares de lenguaje, desde modelos de tipos de textos (argumentativos, expositivos) y no desde estrategias y prácticas propias de un entorno académico. Los contenidos de dichas preparaciones deben estar informados más claramente por un enfoque de prácticas de literacidad que de contenidos disciplinares.

REFERENCIAS

- Ávila Reyes, N., González Álvarez, P., & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537–570.
- Ávila Reyes, N., & Cortés Lagos, A. M. (2017). El género "Informe de caso" en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153-174. Volumen monográfico "Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas".
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). London & New York: Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, 50: 33-45.
- Bowl, M (2001). Experiencing the Barriers: non-traditional students entering higher education. *Research papers in Education* 16(2), 141-160.
- Camps Mundó, A. & Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11(1). 17-36.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Concha, S., & Paratore, J. R. (2011). Local Coherence in Persuasive Writing: An Exploration of Chilean Students' Metalinguistic Knowledge, Writing Process, and Writing Products. *Written Communication*, 28(1), 34-69.
- DIVESUP (2015). *Bases para una reforma al sistema de educación superior*: Ministerio de Educación.
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2016). *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Boulder, CO: Utah State University Press.
- Errázuriz Cruz, M. C., & Fuentes Monsalves, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, 25(1), 287-313.

- Espinoza, O., & González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 517–579). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Espinoza, Ó., & González, L. E. (2017). Access of Disadvantaged Students to Higher Education in Chile: Current Scenarios and Challenges. In M. Shah & G. Whiteford (Eds.), *Bridges, pathways and transitions: International Innovations in Widening Participation* (pp. 103–126). Cambridge, MA: Chandos Publishing.
- 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). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N., & Costa de Paula, M. d. F. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra & M. d. F. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9-34). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2013). *Statistical methods for rates and proportions*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Geisler, C. (2018). Coding for Language Complexity: The Interplay Among Methodological Commitments, Tools, and Workflow in Writing Research. *Written Communication*, 35(2), 215–249. <https://doi.org/10.1177/0741088317748590>
- Glau, G. (2007) Stretch at 10: A Progress Report on Arizona State University's Stretch Program. *Journal of Basic Writing* 26(2): 30-48.
- González, P. A., & Güell, P. (2012). Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 53, 5-20.
- Gourlay, L., Hamilton, M. & Lea, M. (2014). Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *Research in Learning Technology* 2013, 21: 21438 - <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>
- Green, J. L., Camili, G., & Elmore, P. B. (Eds.). (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hea, A. K., Mapes, A., Walker, K., & Ribero, A. M. (2016). The University of Arizona Longitudinal Study of Student Writers. 2013-2014 CCCC Research Initiative Final Report. Retrieved from <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CCCC/Research-Initiative/2013-2014/13-14Arizona.pdf>
- Horner, B. (1999). Some Afterwords: Intersections and Divergences. En B. Horner & M.Z. Lu (Eds.), *Representing the "Other": Basic Writers and the Teaching of Basic Writing* (pp. 191-205).

- Lea, M., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (February 2015), 157–172. <http://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M., & Jones, S. (2011) Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice, *Studies in Higher Education*, 36:4, 377-393, DOI: 10.1080/03075071003664021
- Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London & New York: 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. <http://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2017). *Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales*. Conferencia plenaria en IV Writing Research Across Borders Conference, Bogotá, 15-18 de febrero de 2017.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lu, M. Z. (1991). Redefining the Legacy of Mina Shaughnessy: A Critique of the Politics of Linguistic Innocence. *Journal of Basic Writing*, 10(1), 26–40.
- Mateos, M., Martín, E., & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 231-242). Barcelona: Graó.
- McCurrie, M. (2009). Measuring success in summer bridge programs: Retention efforts and basic writing. *Journal of Basic Writing*, 28(2), 28–49.
- MINEDUC (2015). *Términos de referencia Programa PACE 2015*: Ministerio de Educación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. <http://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Molina, V. (Ed). (2015). *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváz Cardona, E., & Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(S1), 78–99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Otte, G., & Williams Mlynarczyk, R. (2010). *Basic Writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: The Guilford Press.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G, Boudon, E, & Julio, C. (2014). La organización retórica del género manual de economía: un discurso en tránsito disciplinar. *RLA. Revistas de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 133-163.
- Parodi, G (2015) Variation across university genres in seven disciplines: A corpus-based study on academic written Spanish. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(4), 469-499.
- Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity. A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-32). London: Emerald.
- Ramanathan, V., & Atkinson, D. (1999). Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review. *Applied Linguistics*, 14, 1–43.
- Rigolino, R., & Freel, P. (2007). Re-Modeling Basic Writing. *Journal of Basic Writing (CUNY)*, 26(2), 51-74.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-118.
- Ruecker, T., Shepherd, D., Estrem, H., & Brunk-Chavez, B. (2017). *Retention, Persistence, and Writing Programs*. State University Press: Utah
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (Second Edi). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., & Catalán Avendaño, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 581–627). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shaughnessy, M. P. (1977). *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.
- Sheridan, M. P. (2012). Making ethnography our own: Why and how writing studies must redefine core research practices. En L. Nickoson & M. P. Sheridan (Eds.), *Writing studies research in practice: Methods and methodologies* (pp. 73-85). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Street, B. V. (2010). *Adopting an ethnographic perspective in research and pedagogy*. In C. Coffin, T. M. Lillis, & K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistics Methods: A Reader* (pp. 201–215). London.
- Tapia Ladino, M., Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 189–208.
- Thaiss, C. J., & Zawacki, T. M. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Thaiss, C. J., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing programs worldwide. Profiles of academic writing in many places*. Anderson, SC: Parlor Press & The WAC Clearinghouse.
- Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. M. (2014). Beyond the Test Score: A Mixed Methods Analysis of a College Access Intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1558689814527940>
- Tuck, J. (2012). Feedback-giving as social practice: teachers' perspectives on feedback as institutional requirement, work and dialogue. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 209-221.
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: PUCV.
- Villalón, R., Mateos, M., & Cuevas, I. (2015). High School Boys' and Girls' Writing Conceptions and Writing Self-efficacy Beliefs: What is their Role in Writing Performance? *Educational Psychology*, 35(6), 653-674.
- Wardle, E. (2013). What is Transfer? In R. Malenczyk (Ed.), *A Rhetoric for Writing Program Administrators* (pp. 143-155). Anderson, S.C.: Parlor Press.

Yancey, K. B. (2014). *Writing across contexts: transfer, composition, and sites for writing*. Boulder, Colorado: Utah State University Press.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

Agradecimientos

Los investigadores desean agradecer al equipo humano de ayudantes y coordinadores de terreno que hicieron posible la recogida y sistematización de los datos presentados en este informe y a todos los participantes del programa PACE que generosamente nos confiaron sus experiencias para este proyecto. Gracias a María Paz Vargas, Solange Morales y Ángel Rojas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; a Fernanda Uribe, Sebastián Vargas y María del Pilar Zúñiga de la Universidad de Chile; a Roxana Correa, Katerina Cancino y Valentina Ramos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y a todos los estudiantes voluntarios que quisieron que oyéramos sus voces.