

# IMPACTO DE UN PROGRAMA DE LECTOESCRITURA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO EN CHILE

IMPACT OF A LITERACY PROGRAM ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS IN CHILE

IMPACT D'UN PROGRAMME D'ALPHABÉTISATION SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE D'UNIVERSITÉ AU CHILI

## Sergio Urzúa-Martínez

Doctorando en Ciencias Sociales.

Universidad de Buenos Aires,  
Argentina.

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

[sergio.urzua@usach.cl](mailto:sergio.urzua@usach.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-6668-7170>

## Rosalina Riquelme-Yáñez

Maestra en Terapia Sistémica

Familiar, Universidad San Sebastián,  
Chile.

Psicóloga. Centro de Psicoeducación  
y Terapia Entrevínculos

[rosalina@entrevinculos.cl](mailto:rosalina@entrevinculos.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-2587-7998>

## Sonia Micin-Carvallo

Maestra en Psicología, Universidad

Católica de Chile, Chile.

Consultora independiente.

[smicin@uc.cl](mailto:smicin@uc.cl)

## RESUMEN

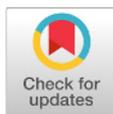
En la última década, las instituciones de educación superior han desplegado una serie de programas para enseñar a leer y escribir en este nivel educativo; sin embargo, poco se conoce del efecto de estas iniciativas sobre el rendimiento académico de los estudiantes. El objetivo del presente estudio fue determinar el impacto de uno de estos programas en el desempeño académico de estudiantes de primer año de Psicología que asistían a las sedes regionales de Concepción, Santiago, Puerto Montt y Valdivia de la Universidad San Sebastián, en Chile. El programa fue diseñado de forma que asociara el aprendizaje a la producción y al análisis de textos propios del campo disciplinar de los estudiantes. Para estimar el efecto del programa, se analizó una muestra del trabajo de 644 estudiantes que ingresaron al programa en 2016 y 2017. A través de un modelo de regresión múltiple, que incorporó variables sociodemográficas, socioeducativas, de rendimiento académico previo, habilidades cognitivas, estrategias de estudios y variables contextuales, se concluyó que el nivel de participación en el programa tenía un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desempeño académico de los estudiantes. Los hallazgos ratifican la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura como un proceso situado, especialmente durante los primeros años de universidad.

**Palabras clave:** alfabetización académica; educación superior; lectoescritura; escritura académica; estudiantes de primer año.

## ABSTRACT

In the last decade, higher education institutions have deployed a series of programs to teach reading and writing at this educational level; however, little is known about the effect of these initiatives on student academic performance. The objective of this study was to determine the effects of one of these initiatives on the academic performance of first-year Psychology students studying at the regional branches of Concepción, Santiago, Puerto Montt and Valdivia from the

283



Recibido: 2020-08-04 / Aceptado: 2020-12-19 / Publicado: 2021-05-05  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 26 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2021), PP. 283-302, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

San Sebastián University, in Chile. The program was designed so that it would associate learning with the production and analysis of texts typical of the students' disciplinary field. To estimate the effect of the program, a sample of the work done by 644 students who entered the institution in 2016 and 2017 was analyzed. Through a multiple regression model, which incorporated sociodemographic and socio-educational variables, previous academic performance, cognitive skills, study strategies and contextual variables, it was concluded that participation in the program had a positive and statistically significant effect on students' academic performance. The findings confirm the importance of teaching reading and writing as a situated process, especially during the first years of university.

**Keywords:** academic literacy; higher education; literacy instruction; academic writing; freshmen.

### RÉSUMÉ

Au cours de la dernière décennie, les établissements d'enseignement supérieur ont déployé une série de programmes pour enseigner la lecture et l'écriture à ce niveau d'enseignement ; cependant, on sait peu de choses sur l'effet de ces initiatives sur le rendement scolaire des étudiants. L'objectif de cette étude était de déterminer l'effet de l'une de ces programmes sur la performance académique des étudiants de première année universitaire de carrière en psychologie au siège régional de Concepción, Santiago, Puerto Montt et Valdivia, de l'Université de Saint-Sébastien, au Chili. Le programme a été conçu en associant l'apprentissage à la production et à l'analyse de textes typiques du champ disciplinaire des étudiants. Pour estimer l'effet du programme, un échantillon du travail fait par 644 étudiants des cohortes 2016 et 2017 qui sont entrés dans l'établissement au cours de leur première année a été analysé. À travers l'utilisation d'un modèle de régression multiple, qui incorporait des variables sociodémographiques et socio-éducatives, les résultats scolaires antérieurs, les compétences cognitives, les stratégies d'étude et les variables contextuelles, il a été conclu que le niveau de participation au programme avait un effet positif et statistiquement significatif sur les résultats scolaires des étudiants. Les résultats confirment l'importance de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en tant que processus situé, en particulier pendant les premières années d'université.

**Mots clés :** alphabétisation académique ; enseignement supérieur ; alphabétisation ; rédaction académique ; étudiants de première année.

## Introducción

La lectura y la escritura son competencias esenciales para el desarrollo de la sociedad, que no solo se requieren para cursar con éxito la educación formal, sino también para participar democráticamente y alcanzar mayores niveles de bienestar (Serrano, 2014). También se les conoce como “competencias para la vida”, en tanto son indispensables para enfrentar con éxito aquellos desafíos que se presentan a diario y que refieren, en el caso de la lectoescritura, a la capacidad para tomar decisiones, interpretar mensajes, resolver problemas comunicativos, comunicarse afectiva y efectivamente, y pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa (Atorresi, 2005).

Para hacer frente a estos desafíos, las universidades deben redoblar sus esfuerzos, ya que no solo tienen la misión de formar nuevos profesionales, sino también ciudadanos responsables, informados y comprometidos con el bienestar colectivo (Espinosa, 2016). Así, la enseñanza de la lectura y la escritura se vuelve una tarea insoslayable para estas instituciones, donde los estudiantes deberán, por un lado, hacer frente a textos más complejos y específicos (Caldera y Bermúdez, 2007) y, por otro, esforzarse para lograr una pronta y efectiva incorporación a la comunidad discursiva de la disciplina en la que se están formando.

Junto a esto, el proceso de masificación de la educación superior ha significado el ingreso de estudiantes cuyo perfil difiere al que tradicionalmente accedía a este nivel educativo. Una consecuencia de esto es la menor preparación académica que los estudiantes poseen al momento de ingresar a la universidad. Las evaluaciones de competencias en lectoescritura realizadas en la educación universitaria han mostrado que, pese a haber estado varios años en instituciones escolares, quienes egresan de la educación secundaria no logran llevar a cabo estos procesos con la calidad requerida por el nuevo contexto académico (De la Peza *et al.*, 2014; Velásquez *et al.*, 2008; Yubero y Larrañaga, 2015).

Las dificultades observadas han llevado a las distintas instituciones de educación superior a implementar una serie de iniciativas cuyo objetivo fue enseñar a leer y escribir en la universidad (Navarro *et al.*, 2016). De esta forma, la idea de que la lectura y la escritura constituía un proceso básico, por lo que su enseñanza debía remitirse exclusivamente a la escuela y a los docentes de lenguaje, gradualmente fue desplazada por un enfoque que promovió su aprendizaje en la educación superior y al interior de las propias comunidades disciplinares (Carlino, 2013; Montes y López, 2017).

También los docentes tuvieron que ajustar sus metodologías de enseñanza, a fin de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de prácticas discursivas propias del nivel universitario, reconociendo que la comprensión y la producción de textos académicos exigían competencias de lectura y escritura que estos no poseían necesariamente al momento de ingresar a la educación superior (Arnáez Muga, 2008).

En Chile, diversos estudios muestran que las competencias de lectura y escritura no se logran consolidar en la etapa escolar; incluso, estos informan que los inconvenientes persisten durante toda la trayectoria universitaria. Por ejemplo, Neira *et al.* (2015), en su investigación con estudiantes de primer año universitario, reportan un bajo desempeño en comprensión lectora. A un resultado similar llegan Concha *et al.* (2013), quienes advierten, en los informes redactados por estudiantes de Pedagogía, un escaso dominio de teorías, explicaciones generales y poco técnicas, además de dificultades para organizar un texto. En esta misma línea, el estudio de Arechabala Mantuliz *et al.* (2011) indica que los errores más frecuentes cometidos por estudiantes de Enfermería corresponden al uso inadecuado del vocabulario, informalidad académica y construcción deficiente de oraciones, mientras que la investigación de Soto (2009) constata el escaso uso que los estudiantes hacen de los mecanismos intertextuales y de las citas bibliográficas.

Como se ha señalado, estos diagnósticos, aunque centrados en el déficit de los estudiantes, sirvieron

para justificar la aparición de diversos programas de apoyo a la lectura y escritura académica, a la vez que abrieron un importante campo de investigación asociado a la adquisición de estas competencias en la educación superior. En efecto, existe abundante evidencia que da cuenta de los esfuerzos que se han realizado desde las comunidades académicas por redefinir las prácticas de lectura y escritura, y proponer acciones didácticas que favorezcan su enseñanza y aprendizaje (Montes y López, 2017). Así, por ejemplo, se han descrito programas y centros de escritura (Ávila Reyes *et al.*, 2013; Moyano, 2010; Natale, 2013; Sito *et al.*, 2019) y relatado experiencias docentes que incorporan didácticas y metodologías innovadoras (García-Delgado Giménez y Revilla Guijarro, 2013; Hernández Rojas *et al.*, 2014; Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015; Pereira y Valente, 2014; Tapia Ladino y Silva Madariaga, 2010). También se ha estudiado la vinculación de la lectoescritura con el aprendizaje (Larraín *et al.*, 2015; Vázquez y Jakob, 2007) y se han evaluado las percepciones, prácticas y representaciones sociales que tienen, frente a la lectura y la escritura, estudiantes (Bocca y Vasconcelo, 2008; Elche *et al.*, 2018; Mateos *et al.*, 2008; Montijano Cabrera y Barrios Espinosa, 2016; Tapia Ladino y Marinkovich, 2013) y docentes (Carlino *et al.*, 2013; Harvey y Muñoz, 2006; Marinkovich y Salazar, 2011).

A pesar de que la literatura sobre lectura y escritura en educación superior ha experimentado un importante desarrollo durante las últimas décadas, consolidándose, según Carlino (2013), como un campo de acción y de pensamiento distintivo, esta se ha centrado preferentemente en reflexionar sobre cómo, quién y para qué se enseña a leer y a escribir en la universidad, y no se ha ocupado en la misma medida de conocer, a partir de estudios cuantitativos, si las iniciativas impulsadas que debieran potenciar dicho aprendizaje inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

En este marco, el objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo

de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario. El programa, denominado “Laboratorios de Lectoescritura”, consistió en la elaboración de un ensayo académico en un contexto disciplinar específico, como es el caso de Psicología. De esta forma, el programa asume, siguiendo a Arnáez Muga (2008), que la enseñanza de la lectura y la escritura cobra sentido cuando los estudiantes interactúan con textos especializados propios del área en la que se están formando y que ello es una forma de aprender a ser parte del ámbito profesional al cual ingresan (Calle-Arango, 2018).

Para determinar si la participación en el programa influía en el desempeño académico de los universitarios, se analizó una muestra de 644 estudiantes que cursaron, entre los años 2016 y 2017, la asignatura Evolución Histórica de la Psicología, curso de primer año del plan de estudios de la carrera de Psicología en la Universidad San Sebastián (USS), en las sedes regionales de Concepción, Santiago, Puerto Montt y Valdivia.

El artículo se organiza en cinco apartados: el primero presenta la alfabetización académica como un proceso situado; el segundo describe el programa de lectoescritura implementado durante el año 2016 y 2017 por el Instituto CREAM de la USS. El tercer apartado da cuenta de la metodología, las variables incorporadas al estudio y el procedimiento de análisis. En el cuarto se exponen los principales resultados, y el último apartado discute y concluye sobre la efectividad del programa Laboratorios de Lectoescritura.

### Marco teórico

La *alfabetización académica* es un proceso situado. Para Carlino (2003), aquella refiere a un conjunto de nociones y estrategias que favorecen la participación de los estudiantes tanto en la cultura discursiva de las disciplinas como también en la producción y el análisis de textos que forman parte del repertorio para el aprendizaje en la

universidad. De este modo, en la alfabetización académica, la lectura y la escritura se encuentran en el centro del quehacer académico, toda vez que el aprendizaje de contenidos está directamente vinculado con la elaboración y comprensión de textos escritos (Carlino, 2006). Al respecto, Vine-Jara (2020) sostiene que alfabetizar académicamente implica enseñar la cultura de la disciplina que se imparte; esto posibilitaría, según la autora, un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes en sus respectivos ámbitos disciplinares.

De acuerdo con lo anterior, la alfabetización académica reconoce que cada disciplina posee un conjunto de prácticas discursivas que la distinguen del resto, por lo que, más allá de su preparación previa, los estudiantes deben aprender los modos propios de leer y escribir en cada una de ellas (Carlino, 2006). Ahora bien, este aprendizaje situado se alcanza cuando el lector logra acceder comprensiva e interpretativamente a textos cada vez más complejos y pone en juego capacidades cognitivas superiores, como la reflexión y la crítica (De la Peza *et al.*, 2014), las que se verifican mediante una escritura que se ajusta a la disciplina desde la que se escribe.

De este modo, la alfabetización académica no se constituye en una estrategia remedial o de mejora, pues no reduce la lectura y la escritura a competencias o habilidades básicas (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015) que se adquieren en la escuela y se actualizan en la universidad. Más bien, este enfoque comprende que, en la educación superior, la enseñanza de la lectura y la escritura es una necesidad de la que se podrán beneficiar tanto los estudiantes tradicionales, con mejor preparación preuniversitaria, como aquellos cuyo perfil ha sido históricamente excluido de este nivel educativo y exhibe mayores brechas de conocimiento. En esta misma línea, el enfoque de alfabetización académica tampoco considera que las competencias de lectoescritura, una vez desarrolladas en el marco de una disciplina, puedan ser transferidas sin dificultad a cualquier otra por el estudiante (Castelló, 2014), ya que cada disciplina tiene sus propias convenciones y especificidades discursivas.

Consistente con lo anterior, si bien la creación de programas, cursos y talleres asociados a la enseñanza de la lectura y escritura académica son útiles para que los estudiantes que ingresan a la educación superior reconozcan los aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos de los textos, Carlino (2013) advierte que si no constituyen una *práctica situada* en la disciplina, resultan ser insuficientes para que estos puedan participar efectivamente de sus comunidades discursivas. Al respecto, Ávila-Reyes *et al.* (2013) sostienen que el carácter situado de la enseñanza de la lectura y escritura favorecería la apropiación de contenidos disciplinares y, a la vez, el conocimiento de las convenciones que en dicha disciplina se emplean. Advierten, además, que, desde un enfoque situado, la lectura y la escritura deben ser incorporadas en el desarrollo curricular, distanciándose con esto del paradigma tradicional que concibe a estas competencias desde el déficit que presentan los estudiantes en su uso y que haría necesaria la implementación de mecanismos remediales o de nivelación.

Así, durante los últimos años, las investigaciones han promovido la enseñanza de la lectura y la escritura desde el currículum universitario, específicamente desde las cátedras disciplinares y mediante un trabajo colaborativo entre los docentes de las distintas materias (Arnáez Muga, 2008). No obstante, lograr que los estudiantes sean parte activa de las diferentes culturas escritas exige un amplio apoyo institucional, con lineamientos estratégicos y organizacionales que abran espacios para comprender y reconocer la lectura y la escritura, ya no como competencias transversales o habilitantes para la educación superior, sino como prácticas culturales específicas que deben trabajarse en las propias áreas en las que se forman los estudiantes (Ávila Reyes *et al.*, 2013).

### Programa Laboratorios de Lectoescritura

Los Laboratorios de Lectoescritura surgen como una iniciativa institucional cuyo propósito principal fue desarrollar, en los estudiantes de primer año académico, las competencias necesarias para

enfrentar las exigencias de la cultura universitaria. Este programa fue implementado en los años 2016 y 2017 por el Instituto CREAM-USS (Chile) y su objetivo fue la promoción de aprendizajes disciplinares mediante el desarrollo de competencias de lectoescritura, esto en un contexto específico, como es el caso de la carrera de Psicología. A través de este programa y otros similares, el Instituto CREAM-USS cumple con su misión institucional de “diseñar, implementar y evaluar programas y acciones de acompañamiento académico” (USS, s. f.) durante la transición a la educación superior.

### Fundamentos del programa

El programa Laboratorios de Lectoescritura reconoce la lectura y la escritura académica como herramientas de aprendizaje (Castelló, 2014) y, por lo mismo, no busca remediar las dificultades atribuibles a la formación académica previa o desarrollar exclusivamente habilidades generales, sino que más bien se orienta a que los estudiantes interioricen las normas de los géneros académicos y mejoren la comprensión y la producción de textos que serán parte de sus actividades académicas habituales en la universidad.

De este modo, la enseñanza de la lectura y la escritura se circunscribe a una disciplina y género específico, ya que, como sostiene Moje (2008), cada disciplina tiene convenciones y normas propias que se deben tener en cuenta en la producción y la difusión del conocimiento, como también en las formas de interactuar, de defender las ideas propias y de desafiar las de otros. Consistente con esto, los estudiantes que participan del programa trabajan con la bibliografía de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología, en la que, por primera vez en la Universidad, serán evaluados en la elaboración de un ensayo académico. En este sentido, el ensayo académico —siguiendo a Calle-Arango (2018)— corresponde a un tipo de discurso especializado, a partir del cual la alfabetización académica buscará familiarizar a los estudiantes con el lenguaje y las normas propias del ámbito profesional en el que estos se forman, como también con sus propósitos, valores y significados.

En este marco, el programa busca que los estudiantes comiencen tempranamente a apropiarse de códigos y formas de participación propias de su disciplina. Muchos docentes asumen que los estudiantes han adquirido, en la formación secundaria, las competencias necesarias para elaborar un ensayo y que dichas competencias pueden ser transferidas rápidamente al nuevo contexto académico (Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011); sin embargo, el ensayo académico rara vez es enseñado en la universidad, pese a constituir un requerimiento central, que debe ser producido permanentemente en la educación superior.

### Descripción y organización del programa

El programa Laboratorios de Lectoescritura se realizó durante el primer año académico en módulos semanales de una hora treinta minutos cada uno. Los laboratorios funcionaron con grupos de 8 a 10 estudiantes, los cuales recibieron asesoría en la elaboración de textos académicos por un tutor par. La asignación de tutores la realizan los docentes de la asignatura de Evolución Histórica de la Psicología, en conjunto con el Instituto CREAM-USS, al comenzar el semestre. Previamente, los tutores son capacitados, tanto en el modelo del programa como en estrategias de aprendizaje.

El diseño del programa se basó en el modelo “pares enseñan a pares” (Solá Villazón y De Pauw, 2004) y operó, siguiendo a Carlino (2013), como un proceso de enculturación académica, donde los estudiantes con mayores habilidades en lectura y escritura (los tutores) acompañan y facilitan la apropiación de los textos y la redacción de los ensayos académicos que serán evaluados en la asignatura Evolución Histórica de la Psicología.

De este modo, el ensayo —que hace parte de la evaluación semestral de los estudiantes— debe ser entregado al docente de asignatura antes de rendir la última de las tres pruebas semestrales del curso. Si bien durante las sesiones de los laboratorios se realizan evaluaciones de proceso, estas tienen un carácter formativo; la evaluación sumativa corresponde únicamente a la entrega de un ensayo, el cual

es elaborado con base en una consigna, que definen en conjunto docentes y tutores. Dicha entrega pondera un 10 % en la calificación semestral promedio.

La consigna se formula considerando tanto los contenidos abordados durante las clases como la bibliografía del curso (leída y trabajada también en los laboratorios). El siguiente es un ejemplo de consigna utilizado en el año 2016:

En el desarrollo de la psicología han existido diversas miradas en relación con el concepto de realidad. Desde el positivismo, o el enfoque “científico”, existiría una única realidad, determinada por los datos objetivos que son posibles de extraer por medio de ciertos métodos. Desde la mirada constructivista, en tanto, la realidad es posible concebirla en la propia experiencia del sujeto. De esta forma, se podría decir que se pasa de una única realidad a múltiples realidades, en la que el propio sujeto es quien va construyendo su realidad en función de su particular experiencia. Considerando esta discusión, elabore su ensayo respondiendo a la pregunta: ¿sería posible establecer diferencias en el quehacer terapéutico de un psicólogo/a que tenga una mirada más bien objetiva-científica y otro que se haga llamar “constructivista”?

La pauta de evaluación —entregada por los docentes de la asignatura a comienzos del año académico— define los criterios para la formulación de la tesis, la estructura y la coherencia del escrito, los argumentos y los contraargumentos presentados en el texto, como también las citas y las referencias bibliográficas utilizadas (formato APA). Estos elementos son evaluados mediante una rúbrica diseñada en conjunto por el Instituto CREAR-USS y los docentes disciplinares.

Ahora bien, en cada sesión de trabajo, los estudiantes conocen los aspectos centrales del ensayo académico y ejercitan su escritura a partir de textos propios de la disciplina. Así, siguiendo a Natale (2013), los estudiantes logran aproximarse a los géneros, en la medida en que conocen los contextos en que se emplean, lo que al mismo tiempo favorece el conocimiento sobre los propósitos, los mecanismos de intercomunicación y el léxico específico de la comunidad discursiva en la que participarán.

Los tutores, además de facilitar la lectura y aproximar a los novatos a la cultura disciplinar, promueven el uso de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio específicas (subrayado, acotación marginal, mapas conceptuales, resúmenes, entre otras). Estas herramientas sirven para que los estudiantes que se inician en la disciplina logren aprovechar de mejor forma su tiempo de estudio y alcancen aprendizajes significativos.

También los tutores cumplen un papel central en apoyar a los novatos en la apropiación de normas y códigos específicos de la comunidad discursiva a la que ingresan. Así, en la interacción con otros compañeros de cursos más avanzados, los estudiantes de primer año adquieren la estructura, el vocabulario y la formalidad académica propia del ámbito profesional en el que deberán desenvolverse.

Cada módulo de los laboratorios es planificado conjuntamente por tutores y docentes de la Facultad de Psicología, específicamente con quienes imparten la cátedra Evolución Histórica de la Psicología. Esto permite que los Laboratorios de Lectoescritura se desarrollen de acuerdo con la secuencia temática de los contenidos bibliográficos presentados por los docentes en clases, pues se persigue que el estudiante sea incorporado a la cultura discursiva desde el dominio específico del lenguaje disciplinar. De esta forma, el programa constituye una “iniciativa situada” (Castelló, 2014), orientada a que los estudiantes participen de manera activa de su comunidad discursiva, aporten conocimientos y puedan transformar sus respectivas disciplinas (Russell, 2013).

### El trabajo durante las sesiones de laboratorios de escritura

Una de las primeras acciones que los tutores realizan es desplegar estrategias tendientes a que los estudiantes mejoren su comprensión respecto de qué es un género discursivo, qué tipo de géneros se circunscriben a la disciplina en la que se forman y qué significa desempeñarse adecuadamente en ella (Calle-Arango, 2018). Para esto, el programa hace

una primera aproximación a los diferentes textos de la asignatura. A partir de ellos, se da cuenta del contexto de emergencia y circulación del escrito, se describen las formalidades, se explica cómo se organizan dichas formalidades y se exponen las principales convenciones del lenguaje especializado. Al comprender cómo funciona la escritura en la disciplina, los estudiantes pueden leer críticamente, atendiendo al contenido y a la forma en como este se escribe (De la Peza *et al.*, 2014).

Esta primera aproximación busca que los estudiantes comprendan que si quieren participar en actividades relativas a la disciplina o involucrarse en sus discusiones, como lectores, deben interpretar los textos, atribuirles significado y conectarlos “con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural” (Serrano, 2014, p. 104), y que, como escritores, no pueden escribir de cualquier cosa, ni de cualquier forma. Así, si bien en los laboratorios prima la concepción de la lecto-escritura como proceso recursivo, dinámico, que requiere tiempo, ejercitación y apoyo, su horizonte es más amplio, pues pone el énfasis en analizar los textos, ya no como unidades desconectadas entre sí, sino como parte de un registro disciplinar que persigue determinados propósitos, y que se relacionan con los eventos sociales que les dan origen (Sipavicius Seide y Natale, 2017).

En este marco, el trabajo durante las sesiones estuvo dividido en tres momentos: el *primer momento* consistió en la presentación de los textos y en la lectura guiada de algunos apartados de la bibliografía de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología. A partir de esta lectura preliminar, que busca construir el sentido del texto, hacer inferencias y establecer relaciones, los tutores enfatizan algunos aspectos centrales de los géneros discursivos que forman parte de esta disciplina, en especial del ensayo académico. Así, durante este primer momento, el tutor ofrece una serie de aproximaciones: por ejemplo, da cuenta de la estructura del texto, identifica la tesis que sostiene, los autores con los cuales discute y explica la importancia de las citas (entre otras aproximaciones).

En un *segundo momento*, los tutores identifican y comentan las ideas centrales de los textos e introducen una técnica de estudio para el trabajo en ellos, como puede ser: la anotación y la acotación marginal, el subrayado, el mapa conceptual, el resumen o el esquema. Así, por ejemplo, en el caso del subrayado, los tutores explican a los estudiantes en qué consiste la técnica, cómo se subraya adecuadamente y qué ideas han de ser subrayadas. Este segundo momento se sustenta en Carlino (2013), quien sostiene que para aprender en la disciplina no basta con enseñar las normas de participación en los géneros propios de esta, sino también es necesario enseñar las prácticas de estudio adecuadas, para así apropiarse del conocimiento producido por los especialistas. Este segundo momento de la sesión permite también, al tutor, transmitir algunas estrategias de aprendizaje asociadas a la concentración, selección de ideas principales y autorregulación, habilidades centrales para consolidar una lectura con sentido y un ritmo de producción adecuado.

Un *tercer momento* corresponde a la ejercitación de la escritura, proceso que es realizado por cada estudiante con base en las orientaciones que entregan los tutores. Estos invitan a los jóvenes a pensar previamente la estructura y el lenguaje de su escrito, así como también sus posibles lectores. El programa reconoce que para quienes se inician en la escritura académica, el subproceso de *planificación* es central, ya que, como sostienen Caldera y Bermúdez (2007), la preparación del escrito evita que el aprendiz se bloquee y abandone la tarea de escribir. De este modo, en cada sesión, se solicita a los estudiantes pensar y ubicar mentalmente, dentro de la estructura general de su escrito, un determinado componente del ensayo académico, ya sea la tesis, los argumentos o los contraargumentos.

Una vez que estas orientaciones han sido incorporadas, los estudiantes comienzan la *redacción* de su ensayo. En cada laboratorio se producen segmentos escritos, poniendo especial énfasis en el componente estudiado durante la sesión, pero

no restringiéndose a este. El carácter iterativo que adquiere la escritura en el programa permite que los estudiantes pueden expresar y reformular sus ideas, corregir sus errores, precisar el lenguaje disciplinar y articular o mejorar la producción escrita de las sesiones anteriores. De este modo, la *evaluación* que los estudiantes hacen de sus escritos ocurre de forma simultánea a la redacción de los mismos, ya que al momento de reescribir sus trabajos e impulsar una mejora global en estos, los estudiantes reelaboran sus conocimientos. Esta operación se explica tanto por la incorporación de nuevas normas para la escritura del ensayo como por la adquisición de nuevos conocimientos y saberes disciplinares, promovidos por el programa.

Si bien el trabajo desarrollado durante las sesiones es retroalimentado por los tutores, su evaluación tiene un carácter formal y busca preparar a los estudiantes para responder adecuadamente a un requisito académico específico de la asignatura, pero que, a la vez, también es una demanda de la disciplina.

## Método

A continuación se presenta el objetivo del estudio y una caracterización de los participantes; además, se describen los instrumentos de recolección de información, las variables y el procedimiento de análisis.

### Objetivo y participantes

El objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario. Para esto, se analizó una muestra compuesta por 644 estudiantes —de las cohortes 2016 y 2017— que ingresaron a la carrera de Psicología en la USS, Chile (versión diurna), y que durante el primer semestre cursaron la asignatura Evolución Histórica de la Psicología.

El grupo que participó en el programa estuvo compuesto en un 64 % por mujeres y en un 36 % por hombres; el 52 % de los estudiantes ingresaron a la universidad el año 2016 y el 48 % lo hizo el año 2017. El 22 % egresó de un establecimiento municipal, el 63 % de uno subvencionado, y solo el 15 %, de un establecimiento particular. La edad promedio del grupo es de 19,2 años (desviación estándar —DS— = 2,5). El 47 % es la primera o el primero en sus familias en acceder a la educación superior (6 estudiantes no presentan información), el 31 % cursa sus estudios en la región metropolitana (capital) y el 26 % reportó estar trabajando al momento de ser consultados. Es importante destacar que el 44 % de las y los estudiantes accedió inmediatamente a la educación superior una vez finalizó la secundaria.

### Instrumentos y variables

Para determinar la efectividad del programa, se utilizaron, por un lado, los registros de asistencia a los Laboratorios de Lectoescritura y, por otro, la información emanada del “Instrumento de caracterización académica inicial”, que corresponde a una estrategia institucional implementada durante las primeras semanas de clase, y cuyo propósito es conocer las necesidades y potencialidades de los estudiantes de nuevo ingreso (Carreño *et al.*, 2016). Este instrumento de caracterización está compuesto por cuestionarios y pruebas estandarizadas, que miden variables sociodemográficas, habilidades cognitivas y estrategias de estudio y aprendizaje, entre otras.

Las habilidades cognitivas son evaluadas mediante el test de habilidades mentales primarias, desarrollado por Cordero *et al.* (2007) a partir de las contribuciones de L. L. Thurstone, que permite identificar, en los estudiantes, un perfil de desarrollo en cuatro áreas: verbal, numérica, espacial y de razonamiento lógico. En este trabajo, únicamente incorporamos los factores verbal y de razonamiento lógico.

Por su parte, las estrategias son evaluadas por medio del “Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio” (Learning and Study Strategies Inventory), desarrollado por Weinstein y Palmer (2002). Este instrumento se compone de diez escalas, relacionadas con los componentes del

aprendizaje estratégico (habilidad, voluntad y autorregulación).

Para conocer la efectividad del programa, se elaboró un modelo de regresión lineal que consideró como variable dependiente el rendimiento

Tabla 1 Descripción de variables independientes

Clasificación de variables	Variables	Descripción	
Programa	Nivel de participación*	Nivel de participación en el programa	Alto (de 9 o más asistencias a laboratorios)
		Laboratorios de Lectoescritura	Medio (de 5 a 8 asistencias a laboratorios)
			Bajo (de 1 a 4 asistencias a laboratorios)
Sociodemográficas	Sexo	Sexo del estudiante	Hombre Mujer
	Cohorte	Año de ingreso a la carrera	2016 2017
	Sede	Región donde el estudiante cursa su carrera	Región metropolitana (Capital) Otras regiones
Socioeducativas	Dependencia	Dependencia administrativa del establecimiento de egreso de secundaria	Municipal Subvencionado Privado
	Primera generación	Primero dentro del núcleo familiar en acceder a la educación superior	Sí No
Rendimiento académico previo	Notas de enseñanza media (NEM)**	Promedio de calificaciones obtenido durante la educación secundaria	
	Prueba de selección universitaria de lenguaje (PSUL)	Puntaje de la prueba de selección universitaria área de lenguaje	
Habilidades cognitivas	Factor verbal (FV)	Capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. Implica dominio del lenguaje (conceptualización y clasificación), bagaje conceptual y capacidad de memoria	
	Factor razonamiento lógico (FRL)	Capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. Involucra pensamiento inductivo y deductivo	
Estrategias de estudio y aprendizaje	Manejo de la ansiedad académica (ANS)	Capacidad para manejar la ansiedad en contextos académicos	
	Actitud por el estudio (ACT)	Disposición e interés hacia el estudio. Indica qué tan claras son las metas educativas personales respecto a las metas de vida y si el estudio es importante para conseguirlas	

Tabla 1 Descripción de variables independientes (Cont.)

Clasificación de variables	Variables	Descripción	
Estrategias de estudio y aprendizaje	Concentración académica (CON)	Capacidad de focalizarse y mantener la atención en tareas académicas y en el estudio	
	Procesamiento de la información (PIN)	Habilidades de elaboración y organización, las que permiten establecer relaciones o asociaciones entre aquello ya aprendido y lo nuevo	
	Motivación académica (MOT)	Grado en que el estudiante acepta su responsabilidad frente al estudio, tareas y el éxito académico	
	Autoevaluación académica (AEV)	Implica métodos de autorrevisión de lo aprendido y conciencia sobre su importancia. Permite verificar y controlar la comprensión de lo aprendido	
	Selección de ideas principales (SIP)	Capacidad para discriminar entre la información importante (que requiere mayor atención y estudio) y la que es accesoria. Permite optimizar recursos cognitivos y el tiempo	
	Ayudas de estudio (AES)	Capacidad para elaborar y utilizar estrategias que apoyen el estudio (subrayados, esquemas, resúmenes, entre otras) y que permitan un aprendizaje significativo	
	Administración del tiempo de estudio (ATI)	Habilidad para regular el tiempo destinado a tareas académicas. Organizar el día y anticipar problemas, programar actividades de estudio y respetar su ejecución	
	Preparación para exámenes (PPE)	Capacidad para planificar el estudio según el tipo de evaluación (oral, selección múltiple, preguntas abiertas)	
Variables contextuales	Trabajo	Situación laboral del estudiante	Trabaja No trabaja
	Egreso	Número de años transcurridos desde el egreso de la secundaria hasta el momento del ingresó a la carrera	

Fuente: elaboración propia.

\* Los niveles se construyeron a partir de la participación en los laboratorios de lectoescritura. Dicha participación no se limita a la mera asistencia, ya que esta solo se contabiliza cuando el estudiante presenta la producción escrita desarrollada en la respectiva sesión

\*\* En Chile, la escala numérica que se utiliza para evaluar el rendimiento académico en todos los niveles educativos va de 1,0 a 7,0, aprobando con 4,0.

académico, esto es, el promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes en la asignatura Evolución Histórica de la Psicología durante el primer año académico. De este modo, el *rendimiento académico* refiere a la cuantificación del desempeño alcanzado por los estudiantes en dicha asignatura, el que incorpora tanto evaluaciones sumativas de contenido como la realización de un ensayo académico.<sup>1</sup>

Los análisis fueron realizados con el *software* estadístico STATA® 13. Entre las variables independientes ingresadas al modelo predictivo (véase Tabla 1) están el rendimiento académico previo, las habilidades cognitivas y las estrategias de estudio y aprendizaje. Con esto se busca mantener constante su efecto, a fin de conocer si el nivel de participación en el programa influye en el rendimiento que los estudiantes muestran en la asignatura analizada.

### Resultados

294

La asignatura Evolución Histórica de la Psicología fue cursada por 644 estudiantes durante los años 2016 y 2017. La media de las calificaciones promedio fue de 4,91 (DS = 0,65), el mínimo observado corresponde a 1,8 y el máximo a 6,8. El cálculo del coeficiente de variación es de 13,2 %, lo que indica una baja variabilidad en las calificaciones obtenidas por los estudiantes. El coeficiente de simetría y curtosis (-0,6 y 2,04, respectivamente) indican que los datos tienen una asimetría negativa (las calificaciones se concentran en los valores altos) y una distribución leptocúrtica (las calificaciones se concentran en torno a la media). Esto es consistente con el histograma (véase Figura 1), en el cual se observa que un importante porcentaje de estudiantes se ubican en el rango que va desde la calificación promedio 4,0 a 6,0.

1 El promedio semestral de la asignatura se obtiene a partir de la evaluación sumativa del ensayo académico (el cual pondera el 10 % de la calificación final del curso) y de la evaluación sumativa de tres pruebas de contenidos (todas ellas escritas y con una ponderación de 20, 30 y 40 % de la calificación final, respectivamente).

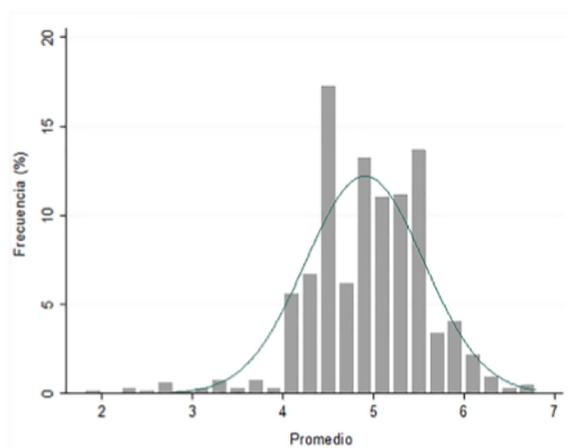


Figura 1 Histograma promedios curso Evolución Histórica de la Psicología

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 2, se advierte que la estrategia de aprendizaje con mejor y menor desempeño son, respectivamente, la actitud por el estudio y la autoevaluación académica. Mientras que la habilidad cognitiva más desarrollada corresponde al factor verbal.

Como dato anexo, se tiene que la asistencia promedio a los laboratorios de lectoescritura fue de 8,76 sesiones (DS = 2,65), siendo el mínimo 1 laboratorio, y el máximo, 14. El 56 % de la muestra se ubicó en un nivel de participación “alto”, el 36 % tuvo una asistencia nivel “medio” y el 8 % un nivel “bajo”.

En la Tabla 3 se aprecia que a medida que aumenta el nivel de participación, también se incrementa el promedio del curso Evolución Histórica de la Psicología, alcanzando una diferencia de 0,63 puntos entre el nivel “alto” de participación y el “bajo”. De igual modo, en la Figura 2 se muestra que la pendiente que fija la mediana tiende a inclinarse a medida que disminuye la participación. Así, el 50 % de los estudiantes que tiene un “alto” nivel de participación en el programa obtienen promedios sobre la calificación 5,0, mientras que de los estudiantes que tienen un “bajo” nivel de participación, solo el 25 % logra superar esta calificación promedio (5,0).

Tabla 2 Estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas

Variables	N	Media	DS	Mínimo	Máximo
NEM	613	5,52	0,42	4,0	6,8
PSUL	628	562,5	58,7	374	785
FRL	643	13,65	4,92	2	26
FV	642	21,05	5,54	1	43
ANS	643	25,35	5,97	8	40
ACT	643	32,11	3,18	20	40
CON	643	26,06	5,40	10	39
PIN	643	28,06	5,20	12	40
MOT	643	29,31	4,91	15	40
AEV	643	23,31	5,32	9	38
SIP	643	27,83	5,14	11	40
AES	643	25,29	5,19	11	40
ATI	643	24,11	5,36	10	39
PPE	643	29,88	4,01	12	40
Egreso	644	1,24	2,53	0	31

NEM: Notas de enseñanza media; PSUL: Prueba de selección universitaria de lenguaje; FRL: Factor razonamiento lógico; FV: Factor verbal; ANS: Manejo de la ansiedad académica; ACT: Actitud por el estudio; CON: Concentración académica; PIN: Procesamiento de la información; MOT: Motivación académica; AEV: Autoevaluación académica; SIP: Selección de ideas principales; AES: Ayudas de estudio; ATI: Administración del tiempo de estudio; PPE: Preparación para exámenes.

Tabla 3 Promedio curso Evolución Histórica de la Psicología según participación

Nivel de participación	N	Media	DS	Mínimo	Máximo
Alto	361	5,04	0,59	3,1	6,8
Medio	234	4,81	0,62	2,2	6,5
Bajo	49	4,41	0,88	1,8	6,0
Total	644	4,91	0,65	1,8	6,8

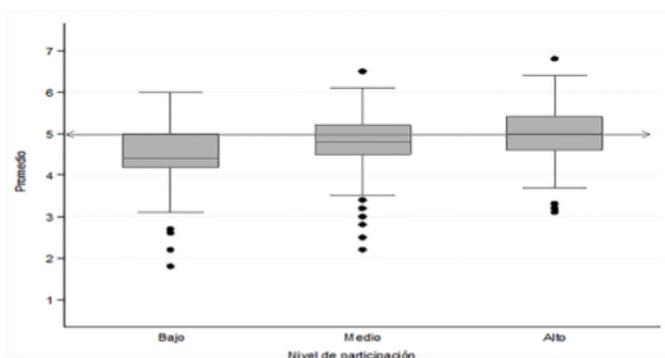


Figura 2 Distribución de las calificaciones promedio de Evolución Histórica de la Psicología, según nivel de participación

Tabla 4 Coeficientes modelo de regresión\*

Tipo de variables	Variables	Coefficientes	Error estándar
Programa	Nivel de participación (Medio)	-0,217***	0,103
	Nivel de participación (Bajo)	-0,619***	0,059
Sociodemográficas	Sexo (Mujer)	0,030	0,057
	Cohorte (2017)	0,080	0,055
	Sede (Otras regiones)	-0,108	0,056
Socioeducativas	Dependencia (Subvencionado)	-0,018	0,089
	Dependencia (Privada)	0,036	0,064
	Primera generación (Sí)	-0,031	0,035
Rendimiento académico previo	NEM	0,218***	0,054
	PSUL	0,026***	0,000
Habilidades cognitivas	FV	0,002	0,005
	FRL	0,003	0,006
Estrategias de estudio y aprendizaje	ANS	0,000	0,005
	ACT	0,003	0,009
	CON	0,005	0,006
	PIN	-0,005	0,006
	MOT	-0,008	0,007
	AEV	0,007	0,006
	SIP	-0,002	0,007
	AES	-0,001	0,006
	ATI	0,006	0,006
	PPE	0,009	0,009
Variables contextuales	Trabajo (Sí)	-0,047	0,058
	Egreso	-0,003	0,013
Constante			1,773***
N			592
R <sup>2</sup>			0,214

Fuente: Elaboración propia.

NEM: Notas de enseñanza media; PSUL: Prueba de selección universitaria de lenguaje; FRL: Factor razonamiento lógico; FV: Factor verbal; ANS: Manejo de la ansiedad académica; ACT: Actitud por el estudio; CON: Concentración académica; PIN: Procesamiento de la información; MOT: Motivación académica; AEV: Autoevaluación académica; SIP: Selección de ideas principales; AES: Ayudas de estudio; ATI: Administración del tiempo de estudio; PPE: Preparación para exámenes. R<sup>2</sup>: porcentaje de variación en la variable dependiente.

\*Al ingresar las variables al modelo, se omitieron las siguientes categorías: “alto”, en la variable “Nivel de participación”; “Hombre”, en la variable “Sexo”, y “2016”, en “Cohorte”. De la misma forma se omitió “Región metropolitana”, en “Sedes”; “No”, en “Primera generación”; “Municipal”, en la variable “Dependencia”, y “No trabaja”, en la variable “Trabaja”. Por lo tanto, la interpretación se realiza a partir de la categoría asociada a la variable en relación con la categoría omitida.

Significancia: \*\*p < 0,05; \*\*\*p < 0,01

A partir de esta primera aproximación al efecto del programa, se construyó un modelo de regresión que consideró el promedio del curso Evolución Histórica de la Psicología como variable dependiente, y como independientes, algunas variables sociodemográficas, socioeducativas, de rendimiento académico previo, estrategias de aprendizaje, y habilidades cognitivas y de contexto.

En la Tabla 4 se resumen los coeficientes asociados a cada variable. En ella se observa que, de acuerdo con el  $R^2$  (porcentaje de variación en la variable dependiente), a nivel general, el modelo logra explicar más del 21 % de la varianza de la variable dependiente. Además, los coeficientes de las variables “Nivel de participación”, NEM y PSUL, resultaron ser significativos ( $p < 0,01$ ), con un 99 % de confianza.

En efecto, al controlar por las variables independientes incorporadas a este modelo, los estudiantes con un nivel “medio” de participación en el programa Laboratorios de Lectoescritura tienen en promedio 0,217 puntos menos en la calificación final del curso Evolución Histórica de la Psicología respecto a quienes tienen un nivel de participación “alto” ( $t = 3,64$ ;  $p < 0,01$ ). De la misma forma, cuando los estudiantes tienen un nivel “bajo” de participación, obtienen en promedio 0,619 puntos menos en su calificación promedio que quienes tienen un “alto” nivel de participación en el programa ( $t = 6,01$ ;  $p < 0,01$ ).

El promedio de egreso de la secundaria también es estadísticamente significativo en la predicción del rendimiento de la asignatura. Por cada punto de NEM, el promedio de Evolución Histórica de la Psicología aumenta en 0,22 puntos ( $t = 4,01$ ;  $p < 0,01$ ). Lo mismo ocurre con el puntaje PSUL ( $t = 5,59$ ;  $p < 0,01$ ) que, al crecer en un punto, mejora en 0,026 puntos el rendimiento de los estudiantes en la asignatura estudiada. Así, el pasar de los 500 a 600 puntos en la PSUL incrementa en promedio 2,6 puntos la calificación final de la asignatura en la que se sitúa el programa.

Resulta relevante constatar que ninguna de las variables clasificadas como sociodemográficas, socioeducativas, estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas y contextuales resultaron ser significativas estadísticamente en la explicación de la variable dependiente.

## Discusiones y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario de la carrera de Psicología en la USS, Chile. Los hallazgos permiten afirmar que manteniendo constantes las variables que componen el modelo, el nivel de participación en el programa logra predecir significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. En efecto, quienes presentan un nivel de participación “alto”, tienen en promedio un mejor desempeño académico que los estudiantes con un nivel de participación “medio” o “bajo”, en 0,217 y 0,619 puntos respectivamente.

Junto al nivel de participación, el NEM y el puntaje de la PSUL resultaron ser predictivas ( $p < 0,01$ ). En Chile, las investigaciones sobre determinantes del rendimiento académico universitario (en especial durante el primer año académico) identifican con frecuencia estas dos variables (el promedio de egreso de la secundaria y el puntaje en las pruebas de selección universitaria) como las más relevantes (Barahona y Aliaga, 2015; Vergara-Díaz y Peredo López, 2017). En este marco, es importante destacar que el nivel de participación resultó ser un buen predictor del rendimiento académico, a pesar de la fuerte influencia que tienen estas variables de rendimiento académico previo.

El modelo presentado no logró observar diferencias significativas en el desempeño entre hombres y mujeres, esto pese a la evidencia empírica que establece que los primeros tienen menor rendimiento académico (Barahona, 2014; Chile, Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación

Superior, 2017). Tampoco fue posible observar diferencias estadísticamente significativas en el promedio de calificaciones a partir de la cohorte de ingreso ni de las sedes en las cuales se imparten las clases (capital *versus* otras).

En esta misma línea, la investigación no dio cuenta de diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes que son de primera generación y los que tienen padres universitarios, así como tampoco entre aquellos que provienen de establecimientos con distinta dependencia administrativa. Esto podría discutir con aquellos estudios que sostienen que los jóvenes de primera generación tienen menores posibilidades de integrarse y permanecer en el sistema (Canales y De los Ríos, 2007; Castillo y Cabezas, 2010), y con los que han encontrado que estudiantes de escuelas municipales presentan un menor desempeño académico y mayores tasas de abandono en la universidad (Catalán y Santelices, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009).

También, y aun cuando diversas investigaciones relacionan las estrategias de aprendizaje (Bruning y Horn, 2000; Caso-Fuertes y García-Sánchez, 2006) y las habilidades cognitivas (Gómez-Lopez *et al.*, 2013; Kohler Herrera, 2013) con el rendimiento académico en la universidad, en el modelo presentado no resultaron ser estadísticamente significativas.

Por último, otros estudios han constatado que las variables de contexto, específicamente la condición de estudiante-trabajador, van en detrimento del desempeño académico del estudiante (Huie *et al.*, 2014). Sin embargo, en este estudio, ni la situación laboral del estudiante, ni los años transcurridos desde su egreso de la enseñanza secundaria resultaron ser estadísticamente significativos en la predicción del rendimiento académico.

Las proyecciones de este estudio se orientan a dilucidar si las estrategias de aprendizaje median en la

producción del ensayo académico y su apropiación disciplinar. Esto, ya que existe abundante literatura que informa cómo las estrategias de aprendizaje son centrales para la ejecución de tareas que involucran la comprensión y el desarrollo de textos académicos (Zarei y Hatami, 2012). En efecto, para Larrañaga y Yubero (2015), los buenos lectores se caracterizan por tener conciencia de las estrategias que utilizan; para Ramírez Otálvaro (2012), muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en la profundidad de la lectura y en la calidad de su escritura se relacionan con la falta de estrategias de aprendizaje, que les permitan comprender, reflexionar, autoevaluar y corregir lo que leen y escriben en la universidad; mientras que otros estudios han constatado que quienes presentan una alta motivación, son capaces de desplegar distintas técnicas de escritura, ajustarlas a un propósito y a una audiencia definida (Bruning y Horn, 2000; Caso-Fuertes y García-Sánchez, 2006).

Finalmente, como una limitante de la presente investigación, es importante destacar que esta se basó en una asignatura y disciplina específica, por lo se deben realizar nuevas mediciones que contrasten estos resultados con la aplicación del programa en otras asignaturas, otros campos disciplinares y otras poblaciones universitarias, distintas al primer año académico, y al mismo tiempo, avanzar en estudios que relacionen la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad con la permanencia académica de los estudiantes.

En este sentido, el trabajo de Ávila-Reyes *et al.* (2020) adelanta algunas ideas respecto de los procesos de permanencia y abandono académico, pues advierte la importancia que tienen las prácticas letradas—particularmente la escritura académica—para las trayectorias de formación en educación superior. Por un lado, los autores y las autoras sostienen que si los estudiantes no se sienten competentes como escritores, porque no dominan las prácticas escritas o los géneros discursivos propios del contexto universitario, será muy difícil que estos se puedan beneficiar de la escritura en tanto

herramienta de aprendizaje. Por otro, señalan que, dado que la escritura es la forma preferente en la cual los estudiantes elaboran y demuestran su aprendizaje disciplinar, esta funciona como un indicador para determinar quiénes participan y quiénes son expulsados de una comunidad; así, “la escritura opera como instrumento de aprendizaje y de enculturación disciplinar en este nuevo ámbito educativo, pero también como indicador institucionalizado para determinar la calidad de los desempeños y las posibilidades de graduación o abandono” (p. 7).

## Referencias

- Arechabala Mantuliz, M. C., Catoni Salamanca, M. I., Ávila Reyes, N., Riquelme Hernández, G. y Carreño, V. (2011). Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 400-406. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072011000300008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000300008)
- Arnáez Muga, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta interdisciplinar. *Enunciación*, 13(1), 7-19. <https://doi.org/10.14483/22486798.1256>
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Unesco/OREALC.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y 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), 537-560. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a10.pdf>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Barahona, P. y Aliaga, V. (2015). Variables predictoras del rendimiento académico de los alumnos de primer año de las carreras de Humanidades de la Universidad de Atacama, Chile. *Revista de Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 207-220. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/178/175>
- Bocca, A. y Vasconcelo, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, 13(1), 20-27. <https://doi.org/10.14483/22486798.1257>
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calle-Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43(2), 629-651. <https://doi.org/10.1590/2175-623665114>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carreño, B., Micin, S. y Urzúa, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>
- Caso-Fuertes, A. y García-Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=p&t&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003&lng=p&t&nrm=iso)
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

- <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (32), 44-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Catalán, X. y Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (40), 21-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>
- Chile, Ministerio de Educación, Servicio de Información de Educación Superior. (2017). *Informe Brechas de género en educación superior Datos 2017*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1960/mono-712.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (38), 81-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Cordero, A., Seisdedos, N., González, M. y De la Cruz, M. (2007). *Manual PMA, aptitudes mentales primarias* (12.ª ed. revisada y ampliada). Tea Ediciones.
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I. y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952014000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952014000100006&script=sci_arttext)
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2018). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21548>
- Espinosa, A. (2016). *La competencia lectora en la universidad. Una intervención didáctica como base de alfabetización académica*. Editorial REDIFE.
- García-Delgado Giménez, B. y Revilla Guijarro, A. (2013). Una experiencia interdisciplinar de incentivación a la lectura en la Facultad de Comunicación de la UEM. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 287-311. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5577>
- Gómez-Lopez, V., Rosales-García, S., y Marín-Solórzano, G. (2013). Asociación entre las habilidades mentales primarias y el rendimiento académico en estudiantes de Medicina de pregrado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(1), 217-224. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0001.14>
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, (41), 95-114. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100008>
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E., Caballero Becerril, R. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno *b-learning* para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200002&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Huie, F. C., Winsler, A., y Kitsantas, A. (2014). Employment and first-year college achievement: The role of self-regulation and motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110-135. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718746>
- Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200013&script=sci_arttext)
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, (43), 201-228. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- Larrañaga, E. y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, (14), 18-27. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.02)
- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: cuando los revisores son los compañeros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 105-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5422>

- Mateos, M., Martín, E., Pecharromás, A., Luna, M. y Cuevas, I. E. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re347/re347\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re347/re347_12.pdf)
- Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96-106. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Revista Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2017.155.58062>
- Montijano Cabrera, M. y Barrios Espinosa, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Revista Opción*, 32(8), 289-309. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21536/21344>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 685-707. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300002&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000300002&script=sci_arttext&tlng=en)
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, Vera L. L., Moritz, M. W., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 78-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Banco Mundial. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43274174.pdf>
- Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Ramírez Otálvaro, P. (2012). La lectura y escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, 3(3), 15-26. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/22>
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Sipavicius Seide, M. y Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p254>
- Sito, L., Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12>
- Solá Villazón, A. y De Pauw, C. (2004) La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Simposio: Lectura y Escritura en la Educación Superior. UN La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Literatura y Lingüística*, (20), 141-157. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13(1), 145-169. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>
- Tapia Ladino, M. y Silva Madariaga, V. (2010). Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas. *Folios*, (31), 91-104. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios91.104>
- Universidad San Sebastián (USS). (s. f.). *Centros USS. Propósitos*. <https://www.uss.cl/centros-uss/crear/mision/>

- Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. *Innovación Educativa*, 7(36), 21-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420814003>
- Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>
- Vergara-Díaz, G. y Peredo López, H. (2017). Relación del desempeño académico de estudiantes de primer año de universidad en Chile y los instrumentos de selección para su ingreso. *Revista Educación*, 41(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21514>
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Weinstein, C. y Palmer, D. (2002) *User's manual for those administering the learning and study strategies inventory* (2.ª ed.). H&H Publishing Company, Inc.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zarei, A. y Hatami, G. (2012). On the relationship between self-regulated learning components and L2 vocabulary knowledge and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), 1939-1944. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.9.1939-1944>

**Cómo citar este artículo:** Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

