



# REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ESCRITURA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

SOCIAL REPRESENTATIONS ON WRITING: A SYSTEMATIC REVIEW OF RESEARCH ARTICLES

MARÍA VERÓNICA STROCCHI<sup>1</sup>, BEATRIZ ARANCIBIA GUTIÉRREZ<sup>2,3</sup> STEFFANIE KLOSS MEDINA<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad del Desarrollo, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

---

## KEYWORDS

Writing  
Academic writing  
Social representations  
Teaching practices  
University  
Higher education  
Academic literacy

---

## ABSTRACT

*This study aimed to characterize research on social representations of teachers and students about writing in higher education. The systematic review was carried out following the methodology by the PRISMA Declaration. The search, which was carried out on the Web of Science (WOS), Scopus, Scielo and ERIC databases, identified 20 articles among which the predominating approach was qualitative. The need to explicitly teach writing and the persistence of representations that link writing with assessment and with previous educational levels are recurring elements that stand out.*

---

## PALABRAS CLAVE

Escritura  
Escritura académica  
Representaciones sociales  
Prácticas de enseñanza  
Universidad  
Educación superior  
Alfabetización académica

---

## RESUMEN

*Este estudio tuvo como objetivo caracterizar investigaciones sobre representaciones sociales de docentes y estudiantes acerca de la escritura en la educación superior. La revisión sistemática se efectuó siguiendo la metodología propuesta por la Declaración PRISMA. La búsqueda, que fue realizada en las bases de datos WOS, Scopus, Scielo y ERIC, permitió identificar 20 artículos entre los que predomina el enfoque cualitativo. Como elementos recurrentes se destacan la necesidad de que en la universidad se enseñe explícitamente a escribir y la persistencia de representaciones, que vinculan la escritura con la evaluación.*

Recibido: 09/ 06 / 2022

Aceptado: 20/ 08 / 2022

## 1. Introducción

El desarrollo de la escritura tiene una relevancia central en el ámbito universitario, dado que permea las diferentes áreas del conocimiento. Además, distintas investigaciones vinculan la escritura con el desempeño académico de los estudiantes (Castelló, 2014; Corcelles, et. al., 2015; Errázuriz et. al., 2015; Rodríguez, y García, 2015). Ávila-Reyes et al. (2020) relacionan las prácticas de lectura y escritura con la retención o la persistencia de los alumnos en la educación superior, dado que estas experiencias regulan el acceso a espacios propios de la cultura académica y profesional.

Cabe resaltar que las prácticas de escritura en la educación superior adquieren características diferenciadoras, que se conceptualizan en los términos 'escritura académica' y 'alfabetización académica' (Carlino, 2003; 2013). En primer lugar, las exigencias de escritura en la universidad son diferentes a las establecidas en los niveles educativos previos. En la educación superior la escritura debe ahondar en su potencial epistémico, es decir, en su capacidad de generar aprendizaje en los sujetos a partir de la transformación de la información, mediante procesos de análisis (López-Gil y Fernández-López, 2019) que permiten construir la voz propia. En segundo lugar, la escritura en la universidad permite el acceso de los estudiantes a las culturas letradas de sus diferentes disciplinas (Carlino, 2013). Lo expuesto destaca la importancia que adquiere la escritura en el contexto universitario y, por lo tanto, la necesidad de ahondar en el conocimiento que orienta sus prácticas. En esta revisión se buscó hacerlo a través del análisis de investigaciones, que adscriben al enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales.

Según Calle-Arango y Ávila-Reyes (2020), en el abordaje de la escritura confluyen diferentes tendencias investigativas. Por un lado, encontramos el enfoque cognitivo, centrado en modelos y propuestas elaboradas a partir de los procesos mentales, que efectúan los sujetos al escribir (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992). Por otro lado, el enfoque de corte social (Street, 2003), dentro del cual se sitúa la perspectiva sociocognitiva, que considera a la escritura como un proceso en el que intervienen factores externos al individuo, vinculados con el contexto, así como factores internos relacionados con los mecanismos cognitivos (Zimmerman y Riesemberg, 1997). Por su parte, la perspectiva sociocultural entiende la escritura como una práctica situada, que se efectúa en un ámbito específico (Kalman, 2003) y que, por lo tanto, es influida por el contexto, por lo que es "una práctica convencional e históricamente determinada" (Ávila Reyes et al., 2020, p. 8). En esta línea se sitúan los estudios pioneros de Zavala (2002) en América Latina y de Lillis (2001), en el contexto anglosajón.

Desde la perspectiva de Donahue & Lillis (2014) cuatro modelos han influenciado las metodologías de investigación de la escritura y, por ende, su conceptualización: el modelo orientado al texto, el modelo de proceso didáctico, el modelo sociocognitivo y el modelo de prácticas sociales. El primero se centra en el análisis de las características del producto (texto) y coincide con un enfoque lingüístico. En el segundo, confluyen aportes del ámbito cognitivo y de la teoría pedagógica, ya que el interés se orienta a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. El tercero focaliza en la producción de textos en contextos sociales y concibe a la escritura como una actividad históricamente situada. Incluye diferentes perspectivas, que dan cuenta de un continuo con distintos énfasis, que oscilan entre los procesos mentales individual y la influencia de los procesos sociohistóricos en la construcción de significados. Este giro social se evidencia, por ejemplo, en el movimiento de escritura a través de las disciplinas, en donde lo contextual posee una alta influencia en los procesos de producción de textos. Por consiguiente, la escritura no es percibida como una actividad individual sino históricamente situada. Finalmente, el cuarto modelo se vincula disciplinariamente con la antropología, ya que apunta a observar y comprender cómo las personas se involucran en la cotidianidad con la escritura. Asimismo, supone tomar en consideración la dimensión axiológica en la que se insertan las prácticas de escritura.

Dada la complejidad del concepto representaciones sociales, éste no presenta una definición unívoca. Se inscribe en el ámbito de la psicología social y tres autores se destacan en su abordaje: Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Abric (2001). En términos generales, las representaciones sociales pueden entenderse como un medio para captar la realidad y otorgarle significado, desde una construcción mayoritariamente colectiva. Debido a que pueden variar en torno a un mismo fenómeno, son particularizadas y vinculadas a condicionantes macroestructurales. Jodelet (1986) comparte esta perspectiva y explicita que las representaciones sociales se evidencian a partir del discurso de los sujetos. La propuesta de Abric (2001) destaca la influencia de las representaciones sociales en las prácticas sociales, dado que las define como una guía para la acción, en el sentido de que determinan comportamientos. Una característica compartida por todas las formulaciones del concepto representaciones sociales es su carácter orientador de la conducta de los sujetos en el mundo (Castorina et al., 2005).

Desde el punto de vista metodológico, se plantean diferentes abordajes de las representaciones sociales, los que según Gutiérrez-Vidrio (2019), pueden resumirse en dos enfoques: el procesual y el estructural. Los planteos de Jodelet (1986) y de Moscovici (1961) se inclinan hacia un enfoque procesual de las representaciones sociales, instalando el foco en su proceso de construcción. El planteo estructural es representado por Abric (2001), quien propone un marco teórico-metodológico para comprender la organización interna de las representaciones sociales (teoría del núcleo central) y brinda los instrumentos para identificar su proyección en las prácticas sociales. En términos generales, el enfoque procesual busca ahondar en la riqueza simbólica de las representaciones sociales,

mientras que el enfoque estructural se orienta a la identificación de las estructuras de las representaciones sociales y a la comprobación de hipótesis (Banchs, 2000).

Desde el punto de vista empírico, la investigación en torno a la escritura en el contexto universitario tiene una vasta tradición de estudio (Carlino, 2017; Navarro, 2017; Navarro et. al., 2015; Navarro et. al, 2019). No obstante, las investigaciones enfocadas en la vinculación entre escritura y representaciones sociales constituyen un área emergente (Figueroa et. al., 2017; Marinkovich y Salazar, 2011; Pardo y Castelló, 2016; Tapia-Ladino y Marinkovich, 2011; Tapia-Ladino y Marinkovich, 2013; Velásquez y Córdoba, 2012; Velásquez y Marinkovich, 2016). Así, pese al interés que ha generado la escritura académica en el ámbito europeo, para Castelló y Mateos (2015) el conocimiento sobre su representación y concepción es muy variable y disperso, dado que el número de estudios desarrollados es acotado. Por ello, diferentes autores (Ortiz-Casallas, 2015; Navarro et al., 2019; Romero y Álvarez, 2019) resaltan la importancia de profundizar la línea de estudio referida a las representaciones sociales de la escritura.

Cabe destacar que no se encontraron revisiones sistemáticas de literatura en torno a investigaciones sobre las representaciones sociales de docentes y/o estudiantes universitarios sobre escritura. Como antecedente se puede indicar una sistematización de textos provenientes de fuentes primarias y secundarias (Solano-Pineda, 2019) publicada en la base Google Académico, en la cual se empleó un método descriptivo-hermenéutico, por lo que difiere de la presente investigación.

A partir de la complejidad del objeto de estudio abordado, se planteó la búsqueda de respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué caracteriza a las investigaciones sobre representaciones sociales de la escritura en el contexto universitario? Asimismo, surgieron preguntas más específicas: ¿qué tipo de investigaciones han abordado este objeto de estudio?, ¿cuáles son las conceptualizaciones de representaciones sociales y escritura que predominan en las investigaciones? ¿cuáles han sido los resultados obtenidos? ¿cuáles son las limitaciones y las orientaciones declaradas en los estudios?

La revisión sistemática efectuada busca ofrecer un panorama actualizado sobre las representaciones sociales de la escritura, en tanto marco teórico-metodológico poco explorado y con incidencia en la práctica (Abrić, 2001), que en este caso repercute en el contexto educativo. Por lo tanto, se espera contribuir a que la didáctica de la enseñanza de la escritura en la universidad considere las representaciones sociales como un elemento orientador para el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Método

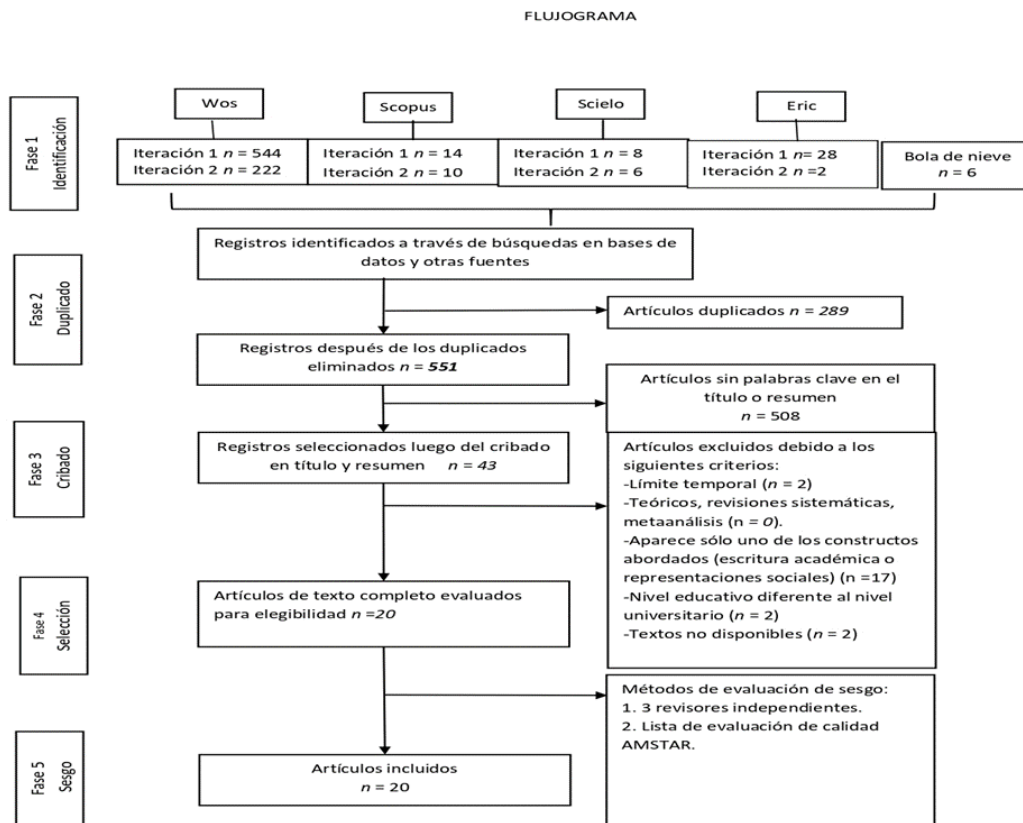
Como objetivo general de este estudio se planteó caracterizar las investigaciones sobre las representaciones sociales de la escritura académica de docentes y estudiantes en el contexto universitario, desarrolladas entre los años 2010 y 2020. Asimismo, los objetivos específicos definidos fueron los siguientes: 1) describir las investigaciones a partir del método empleado y del país de origen 2) caracterizar las conceptualizaciones de escritura y de representaciones sociales presentes en las investigaciones 3) analizar los resultados de los estudios seleccionados 4) identificar las limitaciones y las orientaciones declaradas en las investigaciones.

El método aplicado en este trabajo consistió en una revisión sistemática de artículos, que adopta las directrices propuestas por Campbell et al. (2018) y la declaración PRISMA (Moher, et al., 2014). Esto supone identificar, seleccionar y extraer datos mediante un proceso riguroso (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015) en el que se identifican distintas fases, contenidas en dos etapas.

### 2.1. Etapa 1: búsqueda y selección de los artículos

En esta etapa se diferencian cinco fases: 1) Identificación: se basó en la búsqueda de artículos indexados en las bases Scopus, Web of Science (WOS), Scielo y ERIC, publicados entre los años 2010 y 2020, en idioma español o inglés. El algoritmo de búsqueda utilizado fue “escritura” (“writing”) OR “escritura académica” (“academic writing”) OR “alfabetización académica” (“academic literacy”) OR “estudios de escritura en educación superior”(writing studies in higher education”) OR “escribir en la universidad” (“write at university”) AND “Representaciones sociales” (“Social representation”). La última fecha de búsqueda se llevó a cabo el 18 de octubre de 2020. 2) Duplicados: de la lista de artículos obtenida se eliminaron los duplicados, es decir, los textos que aparecieron en dos o más de las bases de datos seleccionadas. 3) Cribado: a partir de la lectura del título y del resumen de los artículos primarios seleccionados, se eliminaron los textos que no presentaban los conceptos “representaciones sociales” y “escritura, escritura académica, alfabetización académica, estudios de escritura en educación superior” en al menos una de estas dos partes del documento. 4) Criterios de selección: se eligieron para este estudio artículos que respondieron a cinco criterios de selección previamente definidos, lo que condujo a incluir investigaciones desarrolladas entre 2010 y 2020 en el contexto universitario, de carácter empírico, que vinculen el constructo representaciones sociales con la escritura y cuyos textos estén disponibles en idioma español o inglés. 5) Evaluación del sesgo: se contó con tres jueces expertos que analizaron de manera independiente el proceso de búsqueda y selección de los textos.

Figura 1. Flujoograma selección de artículos



Fuente: Elaboración propia.

El corpus levantado a partir del proceso de selección se detalla a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1. Corpus seleccionado

ID	Referencia	ID	Referencia
1	Guerrero-Cabrera (2020)	11	Marinkovich, Velásquez, Córdova, y Cid (2016)
2	Ortiz -Casallas (2015)	12	Castelló, y Mateos (2015)
3	Concha, Miño, y Vargas (2017)	13	Kloss y Quintanilla (2020)
4	Córdova, Velásquez y Arenas (2016)	14	Navarro, Uribe-Gajardo, Lovera-Falcón, y Sologuren-Insúa (2019)
5	García-Díaz (2019)	15	Savio (2015)
6	Duche, Arias, Ramos y Gutiérrez (2020)	16	Sánchez-Gibbons (2020)
7	Romero y Álvarez (2019)	17	Tapia-Ladino y Marinkovich (2011)
8	Córdova-Jiménez (2015)	18	Tapia-Ladino y Marinkovich (2013).
9	López-Gil y Fernández-López (2019)	19	Marinkovich y Salazar (2011)
10	Vergara-Luján (2015)	20	Velásquez y Córdoba (2012)

Fuente: elaboración propia

## 2.2. Etapa 2: análisis de los artículos seleccionados

El análisis se efectuó sobre una muestra seleccionada de 20 artículos, que cumplieron con los criterios de inclusión. Para organizar las características de los artículos se diseñó un protocolo de extracción de información, que permitió construir una matriz de análisis de los textos, con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Protocolo de extracción de información

N°	Aspectos a analizar	Descripción	Objetivo
1	ID	Número de identificación de los artículos	
2	Referencia	Apellidos de autor/es y año de publicación.	
3	País	Nacionalidad de los participantes del estudio. Se extrae de la metodología.	
4	Método	Se indica el enfoque, distinguiendo entre enfoque cualitativo, mixto y cuantitativo (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se extrae de la metodología.	Objetivo Específico N° 1: describir las investigaciones a partir del método empleado y del país de origen.
		Se señala el tipo de diseño empleado. Se extrae de la metodología.	
		Se indica el/los instrumento/s empleado/s para la generación de datos. Se extrae de la metodología.	
		Se identifica el tamaño de la muestra o número de participantes. Se extrae de la metodología.	
5	Constructos (fundamentación teórico)	Se señalan los principales referentes y se identifican las recurrencias en la conceptualización de los términos representaciones sociales y escritura. Se extrae del marco teórico.	Objetivo específico N° 2: caracterizar las conceptualizaciones de representaciones sociales y escritura presentes en las investigaciones.
6	Resultados	Se identifican las regularidades en torno a los resultados de las investigaciones. Se extrae del apartado resultados.	Objetivo específico N° 3: analizar los resultados de los estudios seleccionados
6	Limitaciones / proyecciones	Se identifican las limitaciones y proyecciones explicitadas en el/los apartados discusiones/ conclusiones.	Objetivo específico N° 4: analizar las limitaciones y las proyecciones declaradas en las investigaciones.

Fuente: elaboración propia

Para atender al primer objetivo específico se identificó país, enfoque, diseño, instrumento y participantes/muestra. Para el segundo objetivo, se estableció la frecuencia de los principales referentes teóricos mencionados para cada concepto (representaciones sociales y escritura) y se identificaron los patrones comunes en su conceptualización. Para el tercer objetivo, se buscó determinar regularidades presentes en los resultados de las investigaciones, para lo cual se recurrió a la asistencia del software Nvivo, que permitió generar nodos y vincularlos. Estos procedimientos se realizaron de manera ascendente (Ibáñez et. al, 2017) para construir categorías más generales y de mayor nivel de abstracción a partir del análisis del corpus.

Finalmente, para el cuarto objetivo, las limitaciones se extrajeron a partir de lo declarado en los artículos, tanto en lo concerniente al método como al procedimiento. Las proyecciones también se definieron por su carácter explícito y guardan relación con las recomendaciones establecidas para futuras investigaciones.

### 3. Resultados

#### 3.1. País de los participantes del estudio

De un total de 20 estudios, se identificaron 11 chilenos (55%), 4 colombianos (20%), 2 españoles (10%), 1 mexicano (5%), 1 argentino (5%) y 1 peruano (5%). Estos resultados coinciden con lo sostenido por Calle-Arango y Ávila-Reyes (2020), respecto a la recurrencia de investigaciones sobre escritura desde el marco de las representaciones sociales en América Latina, especialmente en Chile.

Asimismo, resulta interesante señalar que la mayoría de las investigaciones se publicaron en revistas del mismo país en que se efectuaron o en revistas de otros países latinoamericanos (Duche et al., 2020; Córdova et al., 2016; Marinkovich et al., 2016). Prácticamente el único país europeo con el que se intercambian publicaciones es España: 3 investigaciones latinoamericanas aparecen publicadas en revistas españolas (García-Díaz, 2019; Navarro, et al., 2019; Sánchez-Gibbons (2020), mientras que una investigación española fue publicada en una revista latinoamericana (Romero y Álvarez, 2019). Finalmente, se encontró solo una investigación publicada en una revista anglosajona, correspondiente a un estudio español (Castelló y Mateos, 2015).

#### 3.2. Método empelado en las investigaciones

Respecto al alcance las investigaciones predominan los estudios exploratorios y descriptivos. Se recurre a verbo comunes para la redacción de los objetivos, por ejemplo, el verbo 'describir' aparece en 6 estudios (Castelló, y Mateos, 2015; Córdova-Jiménez, 2015; Duche, et al., 2020; López-Gil y Fernández-López, 2019; Kloss, y Quintanilla, 2020; Ortiz -Casallas, 2015); 'explorar', en 3 (Concha, et al., 2017; García-Díaz, 2019; Marinkovich, et al., 2016) y 'relevar' aparece en 2 (Tapia-Ladino y Marinkovich, 2011; Tapia-Ladino y Marinkovich; 2013).

Al revisar los 20 artículos se encontró que 14 presentaban un enfoque cualitativo y 6 un enfoque mixto. Con respecto a los diseños, se puede observar cierta dispersión, ya que los estudios emplean diseños diferentes y en algunos casos este no se declara. No obstante, dentro del enfoque cualitativo destaca la teoría fundamentada (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Diseños utilizados

Enfoque	N° de artículos	Diseño	Número de artículos	ID
<b>Mixto</b>	6 (30%)	No experimental	2	6,9
		Transversal	1	15
		No declarado	3	10,12,14
<b>Cualitativo</b>	14 (70%)	Hermenéutico	1	1
		Etnográfico	1	2
		Teoría fundamentada	7	3,8,13,17,18,19,20
		Estudio de caso	1	5
		No declarado	4	4,7,11,16

n= 20

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 3, se puede establecer una relación entre el enfoque de investigación y el número de participantes, el que oscila entre 11 y 96 participantes/unidades de análisis en el caso de los estudios cualitativos. En las investigaciones de carácter mixto, el número de participantes se eleva entre 220 y 1044 participantes. De las investigaciones analizadas, 8 se centran en estudiantes y 4 en docentes; 7 abordan las representaciones sociales de docentes y alumnos, y 1 estudio incluye a jefes de carrera o programa de formación, profesores y egresados (Ver Tabla 3). Sólo un estudio suma como unidad de análisis la observación de clases (Ortiz -Casallas, 2015).

Los instrumentos de recopilación de datos más empleados en los estudios cualitativos son la entrevista y el focus group (Ver Tabla 4). En las investigaciones mixtas se emplea con mayor frecuencia el cuestionario.

Tabla 4. Instrumentos y participantes

ID	Enfoque	Instrumentos	Participantes
1	Cualitativo	Entrevista semiestructurada, grupo focal y cuestionario	13 estudiantes
2	Cualitativo	Observación no participante, grupos de discusión y entrevista semiestructurada	Unidad de análisis 21 clases. Estudiantes y docentes de dos asignaturas
3	Cualitativo	Entrevista semiestructurada	2 jefes de carrera, 9 profesores y 4 egresados
4	Cualitativo	Entrevista semiestructurada	12 profesores
5	Cualitativo	Entrevista semiestructurada	11 profesores
6	Mixto	Encuesta y grupo de discusión	340 estudiantes
7	Cualitativo	Narrativa de tópicos	96 estudiantes
8	Cualitativo	3 preguntas abiertas, que se incluyeron en una prueba diagnóstica	51 estudiantes
9	Mixto	Encuesta	414 estudiantes
10	Mixto	Cuestionario estudiantes y entrevista profesores	220 estudiantes y 28 profesores.
11	Cualitativo	Entrevista semiestructurada y grupos focales	26 profesores y 13 estudiantes
12	Mixto	Versión en español del European Writing Survey (EUWRIT)	1.044 estudiantes y 280 profesores
13	Cualitativo	Cuestionario	30 estudiantes
14	Mixto	Cuestionario	180 estudiantes
15	Mixto	Cuestionario	473 estudiantes
16	Cualitativo	Grupos de discusión	55 profesores
17	Cualitativo	Focus group y entrevista	9 docentes y 3 estudiantes
18	Cualitativo	Focus group y entrevista	8 docentes y 6 estudiantes
19	Cualitativo	Entrevista semiestructurada en profundidad	Docentes (no se especifica el número porque se analizan los primeros datos recabados de la muestra total)
20	Cualitativo	Entrevista en profundidad y grupos focales	Docentes y estudiantes (no se especifica en número)

Fuente: Elaboración propia

### 3.3. Caracterización de los conceptos escritura y representaciones sociales

Para identificar a los autores más referenciados, se revisaron las citas de cada una de las investigaciones seleccionadas y se consignaron los autores que aparecían en tres estudios o más. En las referencias con más de un autor se consideró solo al primero y en los casos en que se citaran varias obras de un mismo autor, se lo consideró una sola vez. Los referentes teóricos que predominan en los estudios dan cuenta de un núcleo conceptual compartido y consolidado, con respecto a los conceptos representaciones sociales y escritura (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Autores más referenciados

Concepto representaciones sociales	N° de estudios	ID	Concepto escritura	N° estudios	ID
Jodelet	16	2,3,4,5,6,7,8, 9,10,11,13,15, 17,18,19,20	Carlino	15	2,4,5,7,8,9, 10,11,13,14, 15,17,18,19, 20
Moscovici	13	1,2,4,5,6,9,11,14,15,16,17,18, 20	Bazerman	11	2,3,5,7,9,10, 11,12,14,17, 18
Ortiz Casallas	4	7,8,10,6	Castelló	9	2,4,5,6,7,10, 11,16,19,
Abric	3	2, 5,11	Swales	9	3,11,12,13,15,16,17,18,19,
			Cassany	8	1,5,8,9,10,13, 15,18,
			Scardamalia y Bereiter	8	2,3,8,9,10, 11,12,19,
			Navarro	5	3,4,5,7,11
			Russell	4	3, 7, 12, 20

Fuente: Elaboración propia

A grandes rasgos, se puede afirmar que la revisión de los artículos evidenció que se emplean diferentes conceptos para dar cuenta de la escritura en la universidad, tales como literacidad, escritura académica, escritura epistémica, alfabetización académica, alfabetizaciones, escribir en la universidad, escritura, escritura en la educación superior. De los conceptos señalados, los más empleados en los artículos analizados son escritura académica y alfabetización académica, lo que se podría vincular con el posicionamiento de Paula Carlino como referente teórico a nivel latinoamericano.

Con relación a la escritura en la universidad, a partir de la recurrencia en los estudios, se pudo establecer cinco rasgos que la definen. En primer lugar, la escritura presenta características diferenciadoras en la educación superior, que la distingue las prácticas de escritura realizadas en otros niveles educativos. En segundo lugar, la escritura en la universidad supone un proceso de enculturación, que permite a los estudiantes su inserción en las culturas letradas de sus disciplinas. En tercer lugar, posee un potencial epistémico que incide en el desarrollo del propio saber y en la generación de conocimiento. En cuarto lugar, la escritura presenta una doble naturaleza cognitiva e histórico-social. Finalmente, y en relación con el rasgo anterior, la escritura se concibe como una práctica situada e influida por el contexto, desarrollada por determinados sujetos en un espacio-tiempo concreto. Si bien los enfoques de las investigaciones analizadas se basan, muchas veces en elementos de diferentes modelos, gran parte de las investigaciones incluyen elementos del enfoque sociocognitivo (Scardamalia y Bereiter, 1992) o bien el sociocultural (Cassany 2005; Navarro, 2019) para conceptualizar a la escritura, perspectivas que también se vinculan con el modelo de proceso didáctico (Carlino, 2013).

Con respecto a la teoría de las representaciones sociales, la mayoría de los estudios asume una postura eclética, es decir, integra las diferentes miradas para la definición del constructo, aunque predomina el enfoque procesual representado por el planteamiento de Jodelet (1986) y de Moscovici (1961).

A partir del análisis de los textos, se pudo determinar siete características de las representaciones sociales, que aparecen de forma recurrente en las investigaciones. En primer lugar, son concebidas como una manera de interpretar la realidad desde una visión colectiva, es decir, los individuos de un grupo comparten los mismos significados. En segundo lugar, poseen una doble dimensión, que implica la intervención en su composición de componentes cognitivos y sociales. Por lo tanto, se definen como estructuras sociocognitivas. En tercer lugar, influyen en las prácticas, es decir, en cómo piensan y actúan los sujetos. Por consiguiente, determinan actitudes positivas o negativas hacia un fenómeno, en este caso la escritura. En cuarto lugar, las representaciones sociales son modificables, en otras palabras, no se mantienen idénticas y pueden cambiar, por ejemplo, mediante el diseño e implementación de una estrategia o dispositivo. En quinto lugar, son implícitas, lo que supone que los sujetos no son conscientes del carácter social de la representación. En sexto lugar, se pueden inferir de los discursos, a partir de las reiteraciones y marcas axiológicas de la superficie textual. Finalmente, las representaciones sociales carecen de universalidad, ya que se vinculan a grupos y contextos sociales y culturales específicos.

### 3.4. Resultados de las investigaciones

Si bien las investigaciones seleccionadas presentaron variaciones en la construcción del objeto de estudio se pudieron identificar regularidades en torno a sus resultados. La mayoría de los artículos confirma que el abordaje de la escritura académica, desde el marco teórico y metodológico de las representaciones sociales, brinda hallazgos que permitirían mejorar la enseñanza de la escritura en la universidad. No obstante, no se

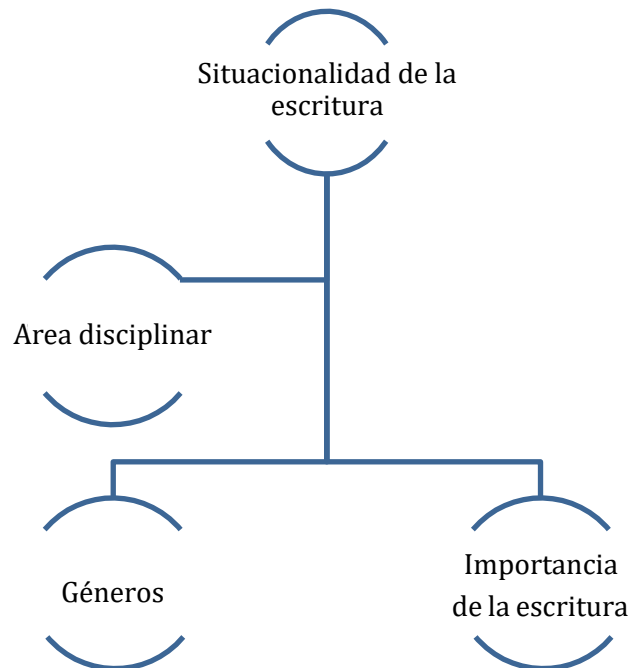


encontraron investigaciones que operativizaran estos hallazgos a través de intervenciones orientadas a modificar las representaciones sociales, por ejemplo, para mejorar el proceso de aprendizaje.

El análisis de los resultados de las investigaciones incorporadas en esta revisión permitió establecer cuatro categorías en torno a las representaciones sociales de la escritura en la universidad:

1) *Alta situacionalidad de la escritura*: da cuenta de que la representación de la escritura varía de acuerdo con el área disciplinar, en torno a las dimensiones géneros e importancia (Figura 2).

Figura 2. Situacionalidad de la escritura



Fuente: Elaboración propia

La selección de los tipos de texto y el formato de los géneros cambian de acuerdo con la comunidad disciplinar en la que se inscriben porque sus representaciones sociales también se modifican. De esta manera, varios de los artículos analizados abordan áreas del conocimiento específicas: historia y sociología (Concha, Miño, y Vargas; 2017); biología e historia (Córdova, et al.; 2016); diseño (García-Díaz, 2019); periodismo (Kloss, y Quintanilla; 2020); ciencias de la salud, ingenierías, artes, pedagogías en ciencias, humanidades, ciencias sociales (Navarro, et al., 2019); arte, bioquímica, biología, historia y matemáticas (Marinkovich, et al., 2016); ingeniería civil (Córdova-Jiménez; 2015); ciencias del mar (Tapia-Ladino y Marinkovich, 2011); periodismo y trabajo social (Tapia-Ladino y Marinkovich, 2013); historia (Marinkovich y Salazar; 2011); bioquímica y arte (Velásquez y Córdoba, 2012). Los hallazgos revelan que la escritura en la universidad no es una competencia transversal y transferible de un área a otra, dado que adquiere características específicas con acuerdo a la comunidad disciplinar en la que se inserta, especialmente a través de los géneros utilizados y cómo estos se configuran. No obstante, se establece una diferenciación entre géneros más transversales, trabajados en diferentes carreras, como el ensayo y géneros más propios de cada disciplina (Marinkovich, et al., 2016).

Con respecto a la importancia de la escritura, si bien se pueden mencionar investigaciones en el área del diseño que dan cuenta de una representación de la escritura poco determinante para dominar esta área profesional específica (García-Díaz, 2019), los estudios revelan que en la mayoría de las áreas disciplinares predomina la creencia de que saber escribir resulta fundamental para el éxito académico y profesional (Navarro, et al., 2019).

2) *Significado de la escritura*: La escritura académica se define por oposición a la escritura creativa y se percibe como un proceso complejo, demandante y multidimensional (Ver figura 4). No obstante, se considera necesaria para la formación académica, tanto desde la perspectiva de docentes como de estudiantes (Castelló y Mateos, 2015; Córdoba-Jiménez, 2015; Vergara-Luján, 2015).

Con respecto a lo que significa escribir bien, algunos estudios lo vinculan con aspectos relativos al contenido y a la construcción de sentido (Castelló y Mateos, 2015), mientras que en otros aparece asociado a una perspectiva normativa (Savio, 2015). Para Córdoba-Jiménez (2015) en el significado de escritura se sobrestima la forma (ortografía, puntuación, caligrafía).

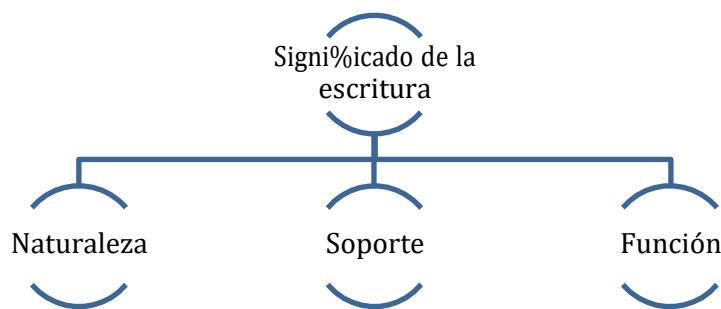
Cabe señalar que, si bien en el posicionamiento de las diferentes investigaciones destaca la naturaleza social de la escritura, los estudiantes en algunas ocasiones la significan como un fenómeno cognitivo, más que como una actividad social que les permita integrarse a una comunidad de especialistas (Tapia-Ladino y Marinkovich,

2011). Este último rasgo varía de acuerdo con el área de conocimiento, el ciclo formativo y al marco institucional (Romero y Álvarez, 2019).

Se observa que en general la escritura en papel aparece ligada a contextos más formales, mientras que la escritura en entornos digitales está más asociada a la recreación. Por consiguiente, en algunos casos la variación en los soportes de la escritura, conduce a que los estudiantes no consideren a los textos efectuados en entornos digitales (redes sociales, correos electrónicos) como propiamente escritura.

Ortiz –Casallas (2015), Velásquez y Córdoba (2012) y Sánchez-Gibbons (2020) señalan que en la universidad la función de la escritura se reduce a la evaluación, es decir, se emplea como una herramienta para exponer conocimientos. Por lo tanto, se desaprovecha su potencial epistémico, rasgo primordial que debería adquirir la escritura en el contexto de la educación superior. Esto se vincula con la representación social de los docentes sobre la escritura, que la identifica como una técnica que se emplea para constatar el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes, pero no como un mecanismo que desarrolla las habilidades de pensamiento y contribuye a la construcción de conocimiento.

Figura 3. Significado de la escritura



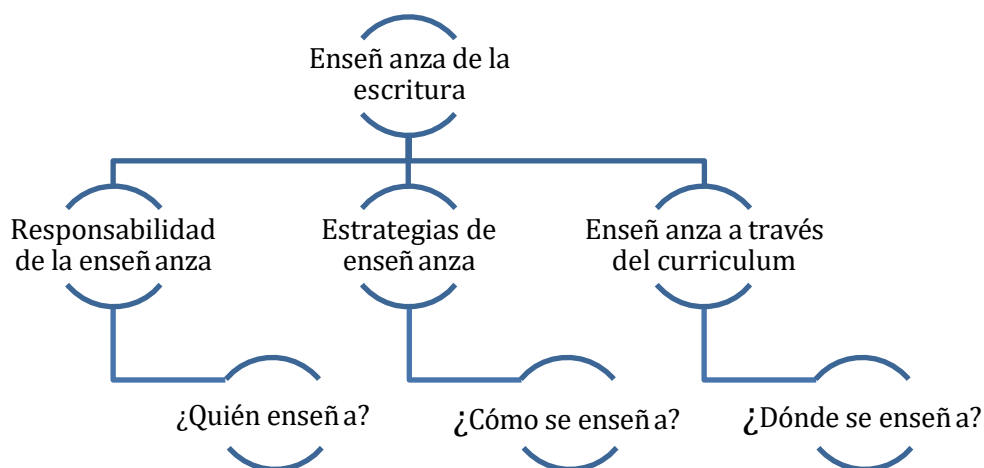
Fuente: Elaboración propia

3) *La enseñanza de la escritura en la universidad:* Esta categoría contiene tres dimensiones: la responsabilidad en la enseñanza, es decir, a quién le compete la tarea de enseñar escritura en la universidad, las estrategias empleadas para lograrlo y los espacios curriculares destinados por las instituciones (Ver figura 3). Con independencia del área disciplinar, entre los docentes predomina la representación social de la escritura como una competencia que los estudiantes poseen, ya que ha sido enseñada en niveles educativos previos, por lo tanto, no les corresponde asumir su enseñanza. La preminencia de esta representación conduce a que en la práctica los docentes no orienten ni apoyen el proceso de escritura como los estudiantes necesitarían (Ortiz –Casallas, 2015; Córdoba, et al., 2016; Marinkovich, et al., 2016, Velásquez y Córdoba, 2012). Esta carencia se vincula con la falta de formación en el área de la escritura académica de los docentes disciplinares.

Sánchez-Gibbons (2020) profundiza en las debilidades que adquiere la enseñanza de la escritura a partir de las estrategias pedagógicas empleadas, indicando que no se enseña cómo proceso, que falta explicitación de los componentes estructurales de los textos y que existe confusión en la delimitación entre la escritura profesional y la escritura académica (García-Díaz, 2019; Sánchez-Gibbons, 2020; Tapia-Ladino y Marinkovich, 2013). Esta representación varía con respecto al área disciplinar, los estudios destacan que particularmente en carreras vinculadas a las áreas de Humanidades y de Ciencias Sociales, hay un mayor acompañamiento en el proceso, a través de trabajos de preescritura o bien de una retroalimentación más detallada (Castelló y Mateos, 2015).

Cabe destacar la importancia asignada en las investigaciones a la enseñanza de la escritura en las asignaturas disciplinares (enseñanza de la escritura a través del currículum), con miras a que los estudiantes pueden apropiarse de las formas de escribir y del conocimiento propio del área de su carrera (Navarro, et al., 2019). Esto demanda que las instituciones regulen espacios para su abordaje y que los profesores asuman una enseñanza explícita de la escritura en la sala de clases.

Figura 4. Enseñanza de la escritura



Fuente: Elaboración propia

4) *El aprendizaje de la escritura*: en general, los estudios dan cuenta de que las representaciones sociales de los estudiantes con respecto a la escritura académica y su proceso de aprendizaje no concuerdan con las expresadas por los docentes (Vergara-Luján, 2015). Desde la perspectiva de los alumnos, la manera en que se enseña la escritura en la educación superior se contrapone a la que ellos desearían, ya que es insuficiente y no permite el desarrollo de la competencia (Córdova-Jiménez, 2015; López-Gil y Fernández-López (2019); Romero y Álvarez, 2019). La principal causa de esta situación se identifica con la falta de orientación explícita en el proceso de redacción.

Para los alumnos, una de las dificultades más importantes en el aprendizaje de la escritura consiste en el desarrollo de la voz propia, que implica el “diálogo” con las ideas de otros autores, así como la gestión de los puntos de vista (Navarro et al., 2019). Consideran que no poseen las herramientas necesarias para corregir sus textos y necesitan el apoyo de los profesores (Kloss y Quintanilla, 2020). Algunas investigaciones revelan que los estudiantes no cuentan con un procedimiento sistematizado para escribir, especialmente en los primeros años de universidad (Kloss y Quintanilla, 2020; Córdova-Jiménez, 2015; Navarro, et al., 2019). Por lo tanto, no escriben siguiendo un proceso, con instancias de escritura y reescritura (Kloss y Quintanilla, 2020). Como las estrategias más efectivas para potenciar el aprendizaje identifican la ejercitación, la orientación de los profesores (Navarro, et al., 2019) y la retroalimentación (Sánchez-Gibbons, 2020).

### 3.4. Limitaciones y proyecciones de las investigaciones

Un hallazgo llamativo de la revisión efectuada es que muchos de los estudios no dan cuenta de las limitaciones ni de las proyecciones de la propia investigación. La principal limitante que indican se vincula con el método, particularmente con el número de participantes, lo que impide la comparación y/o generalización de los resultados a otra comunidad. Como proyecciones, en los artículos se resaltan las posibles líneas de investigación en el área, particularmente temas tales como: la escritura en entornos digitales (Córdova-Jiménez, 2015; Guerrero-Cabrera, 2020;) la variación de las representaciones sociales de acuerdo con factores contextuales (Castelló y Mateos, 2015; López-Gil y Fernández-López, 2019; Navarro, et al., 2019) y las prácticas de escritura que tienen lugar en el contexto universitario. Ortiz -Casallas, (2015) indica la importancia de incluir la observación empírica para establecer vinculaciones entre representaciones sociales y prácticas.

## 4. Discusión

El presente trabajo consistió en efectuar una revisión sistemática, en torno a investigaciones de carácter empírico sobre las representaciones sociales de estudiantes y docentes con respecto a la escritura en la universidad.

Como se desprende de los resultados, los estudios realizados en esta línea de investigación se concentran en Latinoamérica y como lo señalan Calle-Arango y Ávila-Reyes (2020), especialmente en Chile (Concha et al., 2017; Córdova et al., 2016; Córdova-Jiménez 2015; Marinkovich et al.2016). Esto contrasta con las pocas investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón, ya que no se encontraron artículos de este contexto geográfico que abordaran como objeto de estudio las representaciones sociales de la escritura académica. El fenómeno podría vincularse con una tendencia latinoamericana a considerar el constructo representaciones sociales como más sofisticado, que

otros conceptos vinculados al conocimiento de sentido común, tales como los de creencia, concepción u opinión (Navarro, et al., 2019). Castelló y Mateos (2015) dan cuenta de una serie de estudios de habla inglesa que exploran la manera en que estudiantes y docentes interpretan la escritura, por ejemplo, desde el marco de las concepciones (Mendoza et al., 2022) o desde la percepción (Can y Walker, 2011). Por lo tanto, resultaría interesante que futuras investigaciones efectuaran una comparación de los estudios sobre la escritura en la universidad, realizados desde diferentes perspectivas teóricas referidas al sentido común, tales como representaciones sociales, teorías implícitas o creencias.

La publicación de la mayoría de los artículos en revistas latinoamericanas (Duche et al., 2020; Kloss, y Quintanilla, 2020; Savio, 2015) evidencia que se privilegia el diálogo local y regional. No obstante, expandir las fronteras de publicación de los resultados de investigación a otros contextos, puede resultar enriquecedor para ampliar el marco de la discusión, considerando especialmente que el abordaje de las representaciones sociales de la escritura se concentra en América Latina.

Con respecto al método, los resultados establecieron que predominan las investigaciones con enfoque cualitativo. Pese a que en algunas investigaciones se declara como limitante al número de participantes, la elección del enfoque da cuenta de que la finalidad que se persigue no es la generalización de resultados, sino profundizar en la problemática declarada (Mendizábal, 2006). El contexto es un factor clave en la construcción de las representaciones sociales, dado que estas poseen un carácter cultural e histórico, en tanto la pertenencia a un grupo y a una cultura influyen en su configuración (Castorina, et al., 2005), lo que permite su mutabilidad o redefinición, en relación con las modificaciones operadas en las condiciones contextuales. No obstante, ninguno de los estudios analizados contempló en su diseño una intervención educativa. Al respecto, creemos que resultaría enriquecedor contar con investigaciones que, a partir de la identificación y descripción de las representaciones sociales, opten por el método experimental o por la investigación acción para generar estrategias e intervenciones didácticas. Posiblemente este cambio conduciría a la diversificación de los enfoques de investigación.

Como se indicó en los resultados, la entrevista y el focus group se identificaron como las técnicas de generación de datos más comunes. Esto se vincula con lo indicado por Jodelet (1986), respecto a que las representaciones sociales se revelan en los discursos de los sujetos y su identificación permite reconocer las ideas que poseen los miembros de una determinada comunidad. Al respecto, Ortiz-Casallas (2019) plantea que las representaciones sociales no afloran fácilmente en los discursos, por su vinculación con dimensiones axiológicas. Propone, por lo tanto, contrastar las representaciones sociales con las prácticas a partir de la observación.

De los estudios revisados, solo cinco emplearon dos o más técnicas de recolección de datos (Guerrero-Cabrera, 2020; López-Gil y Fernández- López, 2019; Marinkovich et al., 2016; Ortiz -Casallas, 2015; Velásquez y Córdoba, 2012), lo que constituye un criterio de calidad a través de la triangulación metodológica como lo indica Castorina et al. (2005). El uso de técnicas e instrumentos de recopilación de datos de carácter dialógico, tales como la entrevista y el focus group, explicaría la muestra relativamente pequeña de participantes.

Con respecto a los participantes, predominan las investigaciones centradas en los estudiantes (Duche et al., 2020; Córdoba-Jiménez, 2015; Guerrero-Cabrera, 2020; Romero y Álvarez, 2019; López-Gil y Fernández- López, 2019; Kloss y Quintanilla, 2020), observación que es compartida con Sánchez-Gibbons (2020). Este punto abre un área de trabajo interesante, dado que resultaría enriquecedor contar con las descripciones de las representaciones sociales de diferentes miembros de las comunidades educativas en las que se desarrollan las investigaciones (Navarro, et al., 2019).

La definición del constructo representaciones sociales da cuenta de cierta estabilización teórica, que construye el núcleo conceptual en torno a los planteamientos de Jodelet (1986) y de Moscovici (1961). En el ámbito latinoamericano, destacan los estudios de Ortiz- Casallas (2013, 2015), pues, además de la reflexión teórica, buscan operacionalizar el concepto representación social para nutrir la línea de estudio. Entre los autores que abordan el fenómeno de la escritura en la universidad, destacan los aportes de Paula Carlino (2003; 2013; 2017), cuyo nombre aparece asociado a la definición de la alfabetización académica, uno de los conceptos más citados por las investigaciones. Como autor internacional del ámbito anglosajón, sobresale Charles Bazerman (2005, 2016), ampliamente referenciado con relación al potencial epistémico de la escritura y a la escritura a través del currículum.

Los estudios analizados concuerdan en que las representaciones sociales no son un mero reflejo de la realidad, sino una elaboración social en la que los sujetos participan de manera activa. En consonancia con Ortiz-Casallas (2013), las representaciones sociales son conceptualizadas como construcciones sociocognitivas, que poseen una doble dimensión, sujetas de manera simultánea al ámbito de lo individual y de lo social. Así, por ejemplo, para Córdoba-Jiménez (2015) las representaciones sociales son producto de la elaboración psicológica y social de la realidad. Para Duche et al., (2020) implican una construcción en la que el contexto sociocultural desempeña un papel clave. Vergara Luján (2015) expresa esta doble dimensión en los términos de creencia y conocimiento. Por su parte, Kloss y Quintanilla (2020) y Sánchez-Gibbons, (2020) indican que las representaciones sociales trabajan en dos niveles, uno individual y otro colectivo.

Las investigaciones destacan el valor de las representaciones sociales para el ámbito educativo por su influencia en las prácticas (Duche et al., 2020; Guerrero-Cabrera, 2020; Ortiz -Casallas, 2015; Savio, 2015). En otras palabras, las representaciones sociales no son constructos abstractos, sino que funcionan como orientadores de las prácticas de los sujetos e inciden en sus comportamientos. Además, las representaciones sociales son modificables a través de los procesos de enseñanza en contextos didácticos (Castorina et al., 2005) que pueden operacionalizarse mediante diferentes intervenciones (López-Gil y Fernández-López, 2019; Romero y Álvarez, 2019). Por lo tanto, develar las representaciones sociales permite entender las prácticas y las actitudes de los sujetos en un momento determinado. En este sentido, es importante que, a partir de las representaciones sociales identificadas, se acceda a una comprensión mayor de las prácticas de escritura, lo que abre posibilidades de intervención (Ortiz-Casallas, 2019). Con base en lo expuesto, las representaciones sociales determinan en parte las decisiones pedagógicas de los docentes y la selección de estrategias que los estudiantes ponen en funcionamiento para realizar una tarea de escritura (Vergara Luján, 2015).

Las investigaciones consideran que la escritura es una actividad compleja, que en la universidad presenta características diferenciadoras (Carlino, 2003). Una de estas características reside en su potencial epistémico, que permite la generación de aprendizajes y la construcción de conocimiento (Duche et al., 2020; García-Díaz, 2019). Así lo entienden también Navarro et al. (2019), quienes consideran que la escritura es un medio para que los estudiantes construyan e interioricen conocimiento disciplinar. No obstante, otros estudios señalan que el aprendizaje memorístico y reproductivo algunas veces persiste en la universidad (Córdova et al., 2016) y concluyen que en la educación superior son escasas las tareas de escritura epistémica (Castelló y Mateos, 2015), lo que se vincula estrechamente con las representaciones sociales dominantes. Esta situación plantea, además, una divergencia entre lo práctico (cómo se enseña y evalúa la escritura) y lo conceptual (qué características debe asumir la escritura en la universidad). En este punto resulta interesante retomar la idea de Ortiz-Casallas (2019), quien plantea que en tanto las prácticas se sustentan en determinadas representaciones sociales, es necesario abordar las prácticas efectivas, para establecer puntos de divergencia entre lo declarativo (lo que se afirma) y lo efectivo (lo que se hace), especialmente en el caso de los docentes.

Lo expuesto en el párrafo anterior, releva la importancia de la enseñanza de la escritura epistémica en la universidad, especialmente si se considera que permite el acceso de los estudiantes a la cultura disciplinar. Las prácticas de escritura remiten a la selección, manipulación, valoración y transformación activa de los contenidos disciplinares. En ese sentido, habilitan a los sujetos escritores desde un potencial epistémico (Castelló, 2007). Asimismo, varias de las investigaciones abogan por la enseñanza de la escritura a través de currículum, dado que hay rasgos propios de la escritura de la comunidad disciplinar que no resultan generalizables. Además, cada área del conocimiento se relaciona con una manera específica de escribir (Córdova-Jiménez, 2015; Marinkovich et al., 2016; Sánchez-Gibbons, 2020).

Dada la naturaleza de las representaciones sociales, en los estudios revisados la escritura es entendida como una práctica sociocultural, en tanto es influida por el contexto (Guerrero-Cabrera, 2020), lo que determina cuáles son las habilidades o rasgos que deben ser valorados (García-Díaz, 2019) y establece los criterios de adecuación -qué escribir, cómo escribir, con qué fin- (Romero y Álvarez, 2019). El proceso de enculturación se vincula estrechamente con el contexto, en tanto supone adquirir una determinada cultura académica. En dicho proceso, la alfabetización académica permite integrar a los estudiantes a las comunidades disciplinares, mediante el empleo de determinados géneros y la exposición a diferentes metodologías de enseñanza (Marinkovich et al., 2016). El concepto de alfabetización académica también se emplea para dar cuenta de las características que adquiere la lectura y la escritura en la universidad (López-Gil y Fernández-López, 2019) y contempla los mecanismos que las instituciones emplean para incorporar a los estudiantes a la comunidad científica y profesional. Con base en lo expuesto, se puede concluir que tanto el concepto de enculturación, entendido como el proceso de aprendizaje de los diferentes aspectos de la cultura en la cual se inscribe un sujeto, como el de alfabetización académica, se vinculan con una concepción de la escritura en la que lo social tiene una influencia determinante.

## 5. Conclusión

Las investigaciones revisadas dan cuenta de un enfoque que no sólo se sitúa en las carencias o problemas de aprendizaje de los alumnos, sino también en la naturaleza social de la enseñanza de la escritura (Ortiz-Casallas, 2019) y, por ende, en la necesidad de considerar el contexto como factor determinante. Se puede concluir que las representaciones sociales que estudiantes y docentes poseen sobre la escritura influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, conocer las representaciones sociales resulta clave para apoyar el desarrollo de la didáctica de la escritura, dado que aporta información valiosa sobre la manera en que los docentes enseñan y sobre la disposición de los estudiantes. Esto constituye un punto de partida, porque para lograr una transformación didáctica profunda se debe dar paso a estrategias concretas, que integren los resultados de las investigaciones en diseños didácticos que contribuyan al desarrollo de la escritura académica en los estudiantes. Además, generar propuestas que consideren e integren las representaciones sociales de los sujetos involucrados, facilita la toma

de conciencia sobre la escritura y su rol en la formación universitaria, lo que favorecería prácticas de enseñanza y aprendizaje más efectivas.

Desde un enfoque didáctico-pedagógico este estudio da cuenta de la necesidad de que la escritura se enseñe de manera transversal en la universidad, lo que supone capacitar a los docentes disciplinares no solo en estrategias concretas sino establecer espacios de diálogo y reflexión, que permitan reelaborar las representaciones que pudieran obstaculizar el proceso de formativo en torno a la escritura.

Cabe consignar como limitante de este trabajo haber seleccionado solo estudios enfocados en las representaciones sociales. Como indica Piña-Osorio y Cuevas-Cajiga (2004), la teoría de las representaciones sociales se inscribe dentro de las teorías de conocimiento de sentido común, cuyo valor para la investigación en educación reside en que dan cuenta de las formas de pensamiento de los sujetos. La selección implicó dejar fuera de la revisión estudios realizados desde el marco de las creencias o de las teorías implícitas, lo que complejizaría el análisis, pero permitiría aportar mayor diversidad de perspectivas teóricas y ampliar los hallazgos reportados.

## **6. Agradecimientos**

Beca de Doctorado Nacional (Folio 2121028) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)<sup>1</sup>  
Proyecto Fondecyt de Postdoctorado N° 3220125, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).<sup>3</sup>

## Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- 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). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales* (9), 3.1-3.15. <https://bit.ly/3MnfqK2>
- Bazerman, C. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Calle-Arango, L., y Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: Revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10/ghcwtn>
- Campbell, A., Taylor, B., Bates, J., & O'Connor-Bones, U. (2018). Developing and Applying a Protocol for a Systematic Review in the Social Sciences. *New Review of Academic Librarianship*, 24(1), 1-22. Doi: <https://doi.org/10/ghrpsp>
- Can, G. y Walker, A. (2011). A Model for Doctoral Students' Perceptions and Attitudes Toward Written Feedback for Academic Writing. *Research in Higher Education* 52. Doi: 10.1007/s11162-010-9204-1
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <https://bit.ly/3GXEMwE>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34. Doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82). Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10/ghffpp>
- Castorina, J. A., Barreiro, A., y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: Una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>
- Concha, S., Miño, P., y Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: Implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, 50, 109-130. <https://1lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49254/53120>
- Corcelles, M., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la universidad: ¿Nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204035>
- Córdoba, A., Velásquez, M., y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha (Osorno)*, 43, 39-55. <https://doi.org/10/ggv64w>
- Córdoba-Jiménez, A. C. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, 31, 20-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6440051>
- Donahue, Ch. & Lillis, T. (2014). 4 Models of writing and text production. En E. Jakobs, & D. Perrin (Ed) *Handbook of Writing and Text Production*, (55-78), De Gruyter Mouton Doi: <https://doi.org/10.1515/9783110220674.55>
- Duche, A., Arias, D., Ramos, T., y Gutiérrez, O. (2020). Representaciones sociales de estudiantes universitarios peruanos sobre el plagio en la escritura académica. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16(72), 8. <https://bit.ly/3xcbEgJ>
- Errázuriz Cruz, M.; Arriagada Rubilar, L.; Contreras Villablanca, M. y López Westermeier, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII(150), 76-90. <https://bit.ly/300i75w>.
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., Neira Martínez, A., Ubilla Rosales, L. (2017). Representaciones sociales del contexto comunitario, escenario para generar prácticas de escritura. *Educación y Sociedad*, 38(141), 893-910. doi: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017160018>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contextos I, "Los procesos de lectura y escritura"*. Lectura y Vida.
- García-Díaz, V. (2019). La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. *Foro de Educación*,

- 17(26), 197-218. <https://doi.org/10/ghgk5x>
- Guerrero-Cabrera, S. (2020). Lenguaje y representaciones sociales: Lectura, escritura y prensa. *Revista Encuentros*, 18(01). <https://doi.org/10/ghgk4t>
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las Representaciones Sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 105-123. <https://doi.org/10/ghfxmp>
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F., Arrazía, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscópico* 3 (15), 462-476. Doi: 10.4013/cld.2017.153.06
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, *Psicología social II: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kloss, S. y Quintanilla, A. (2020). Representaciones sociales de estudiantes de periodismo, contextos posibles para favorecer las prácticas de escritura especializada. *Espacios*, 41(18). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p08.pdf>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge
- López-Gil, K. y Fernández-López, M. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 119-134. <https://doi.org/10/ghd9w9>
- 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 (Valdivia)*, 37(1), 85-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Córdova, A., & Cid, C. (2016). Academic literacy and genres in university learning communities. *Ilha Do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 69(3), 95. <https://doi.org/10/ghfxkj>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mendoza, L.; Lehtonen, T., Lindblom-Ylänne, S.; Hyytinen, H. (2022) Exploring first-year university students' learning journals: Conceptions of second language self-concept and self-efficacy for academic writing. *System* (106). Doi: 10.1016/j.system.2022.102759
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y Prisma Group. (2014). Ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: la Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181. doi: <http://doi.org/10.14306/renhyd>
- Moraga, J., y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de chequeo, parte II: Quorum y Prisma. *Revista chilena de cirugía*, 67(3), 325-330. <https://doi.org/10/c76h>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M.; Cristovao, V., Mortiz, M., Narváez Cardona, E. y Bazerman, Ch. (2015). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*. (49), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas* (50), 9-14. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247>
- Navarro, F., Uribe-Gajardo, F. U., Lovera-Falcón, P. L., & Sologuren-Insúa, E. S. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 38, 75-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>
- Ortiz Casallas, E. (2013). Las representaciones sociales: Un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1). <https://doi.org/10/ghrj6g>
- Ortiz -Casallas, E. (2015). Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(3), 343-358. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05>
- Ortiz-Casallas, E. (2019). Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria. Universidad del Tolima.
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016). Enseñar a escribir para aprender en la universidad una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Jornal for Study od Education and Development*, 39(3), 560-591. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5660451>
- Rodríguez Hernández, B. y García Valero, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de investigación educativa*. [https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/html\\_23](https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/html_23)
- Romero, A., y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10/ghd9w8>



## REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ESCRITURA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- Russell, David. 1997. Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication* 14 ( 4 ). 504 – 554 . <https://doi.org/10.1177/0741088397014004004>
- Sánchez-Gibbons, M. (2020). Representaciones sociales de docentes de una universidad chilena acerca de la escritura académica y de su enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 15. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.04>
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: Un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 233-259. <https://bit.ly/3xpUoGp>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Solano Pineda, D. (2019). Estado del arte: prácticas y representaciones sociales de la escritura académica. *Revista Seres y Saberes*, 6, Article 6. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/182>
- Street, B. (2003). What's «new» in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, (24), 273-297 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134522498012>
- 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>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vergara Luján, O. (2015). Representaciones de escritura académica en una licenciatura en lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 43(2), 359-386. <https://doi.org/10/ghgk56>
- Velásquez, M. y Córdoba, A. (2012). Cultura escrita en las licenciaturas en bioquímica y en arte: un acercamiento a través de las representaciones sociales de profesores y estudiantes. *Argos*, 29(57). <https://bit.ly/3zi1WMH>
- Velásquez Rivera, M.; Marinkovich Ravena, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en historia y biología. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 113-136. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200006>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zimmerman, B. y Riesemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.