



# Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado

## Negotiating Academic and Professional Identities in Writing the Undergraduate Dissertation

Soledad Montes<sup>1</sup>, Catalina Figueroa Arce<sup>2</sup>, Hans Klener<sup>2</sup>,  
Julio Vera<sup>2</sup>, Ítalo Tamburrino<sup>2</sup>, y Pablo Gómez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Lancaster University

<sup>2</sup>Universidad de Chile

### Resumen

Desde una aproximación a la escritura como práctica social, exploramos la construcción de identidades académicas en el proceso de elaboración de la tesis de pregrado en una universidad chilena. Se aplicó un cuestionario en línea y se realizaron entrevistas a estudiantes de cuatro áreas disciplinares. Los participantes reportan que el proceso de tesis significa un aprendizaje enriquecedor, pero también lo describen como un proceso solitario y poco motivante. Además, observamos tres formas de negociación identitaria que facilitaron u obstruyeron el involucramiento y la motivación hacia la tesis: la negociación de trayectorias diversas, de una voz propia y del campo disciplinar. A partir de estos hallazgos, se sugieren recomendaciones para orientar el desarrollo de programas de acompañamiento a la escritura de tesis. Finalmente, este estudio da cuenta de formas de negociación identitaria que juegan un rol central en el involucramiento de los estudiantes en su proceso de tesis.

**Palabras clave:** educación superior, escritura académica, identidad académica, estudiantes de pregrado, agencia

---

#### Correspondencia a:

Soledad Montes  
Department of Linguistics and English Language,  
County South, Lancaster University, Lancaster, LA1 4YL, UK.  
s.montessanchez@lancaster.ac.uk  
ORCID: 0000-0002-1650-8373

---

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.8

## Abstract

---

From a writing as a social practice approach, we explore the construction of academic identities in undergraduate dissertation writing at a Chilean university. An online questionnaire was applied and interviews were conducted with students from four disciplinary areas. The participants perceive the dissertation process as an enriching learning experience, but also as lonely and unmotivating. We also observed three forms of identity negotiation that facilitated or hindered engagement with and motivation toward the dissertation: the negotiation of diverse trajectories, of the student's own voice, and of the disciplinary field. From our findings, we make recommendations for the development of dissertation writing programs. Lastly, this study describes various forms of identity negotiation that play a key role in students' engagement in their dissertation process.

**Keywords:** higher education, academic writing, academic identity, undergraduate students, agency

## Introducción

---

Diversos apoyos estudiantiles en la educación superior se han centrado en promover habilidades de escritura desde el enfoque de alfabetización académica (Carlino, 2013; Natale & Stagnaro, 2017; Montes & Vidal Lizama, 2017). La escritura cumple un rol central en los regímenes de evaluación (Lillis, 2017) en la universidad. En efecto, las prácticas evaluativas mediadas por textos (como informes o pruebas) inciden en las posibilidades que tienen los estudiantes de progresar curricularmente y tienen un rol de control de acceso o *gatekeeping*, impidiendo o facilitando el ingreso, la permanencia o el egreso de los estudiantes. Es el caso de la tesis, hito de cierre de la formación de pregrado (Navarro, et al., 2022) que tiene una función de acreditación (Navarro, 2018) fundamental para la titulación.

La escritura académica en general, y específicamente la escritura de tesis, han sido con frecuencia abordadas como un problema de convenciones de escritura que deben ser aprendidas e integradas. Esta aproximación sitúa a los estudiantes como una tabula rasa (Ávila et al. 2020), omitiendo su formación previa y sus repertorios lingüísticos provenientes de otros ámbitos no necesariamente académicos. Esta mirada prefigura el aprendizaje de la escritura como un proceso unidireccional en el que los expertos transmiten a los novatos los modos de hacer, pensar y escribir en la academia. Asimismo, tales enfoques suelen concebir la escritura como procesos cognitivos o textuales ajenos a las trayectorias de vida concretas de las personas, como si la escritura aconteciera en un vacío o en contextos tipificados y generales (laboral, académico, etc.). Sin embargo, aproximaciones socioculturales críticas han comenzado a permear los estudios de la escritura en Latinoamérica (Trigos-Carrillo, 2019) y han enfatizado que la escritura se sitúa en el marco de la vida de los sujetos, quienes participan de diferentes dominios de actividad y expresan identidades múltiples en sus escritos (Barton & Hamilton, 2000). Este enfoque, enfatiza además el rol de las dinámicas de autoridad, poder y negociación identitaria en la escritura académica (Lea y Street, 2006), así como la agencia de los estudiantes (Ávila et al., 2020, 2021; Zavala, 2011). Tal perspectiva puede dar luces de cómo estudiantes combinan diferentes roles e identidades (trabajador, estudiante, etc.) mientras escriben la tesis al final de su pregrado.

Al escribir la tesis los estudiantes construyen una identidad académica como miembros de una disciplina (French, 2020) y disputan un espacio de agencia en su propio proceso de tesis (Botelho de Magalhães et al., 2019). A su vez, los tesisistas se encuentran en un contexto relacional complejo que no puede reducirse al manejo de convenciones académicas: deben demostrar su propio dominio y experticia y leer críticamente a otros investigadores avanzados, mientras son evaluados por expertos (Kamler & Thomson, 2007) en el rol de estudiantes nóveles.

La escritura de tesis ha sido vinculada con la construcción de identidades académicas desde diversos enfoques (Castelló et al. 2021). Una línea de trabajos ha explorado los recursos lingüísticos que permiten construir una identidad autoral (Hyland, 2002, 2005). En contraste, investigaciones recientes han abordado la negociación de identidades académicas considerando tanto los recursos discursivos para construirlas como las perspectivas de los escritores más allá de los textos (Calle-Arango et al., 2021; McCambdridge, 2019).

Otra línea de investigación se ha centrado en cómo estudiantes negocian sus identidades, expectativas y futuros imaginados en su trayectoria académica (Botelho de Magalhães et al., 2019; McAlpine et al., 2014), aunque se sitúan principalmente en el doctorado. Recientemente, Roozen (2021) explora la trayectoria de un estudiante desde su segundo año universitario hasta la finalización de sus estudios y escritura de su tesis. En sus hallazgos da cuenta de cómo identidades disciplinares y extraacadémicas son negociadas en una misma trayectoria. Estos estudios muestran que los tesisistas negocian identidades múltiples y se identifican con posibilidades para el sí mismo (Ivanič, 1998) en diferentes contextos de participación, cuestión que podría ser crucial para comprender el desarrollo de la tesis en pregrado, pero que ha sido escasamente explorada.

Este estudio busca avanzar en la comprensión de la escritura universitaria en vinculación con las trayectorias e identidades no necesariamente académicas (Alexander et al., 2020; Prior, 2018; Roozen & Erickson, 2017). Asimismo, mediante la observación de tensiones y negociaciones de prácticas y convenciones en etapas avanzadas de la carrera, se busca contribuir con evidencias a una mirada sociocultural crítica de la tesis de pregrado. Desde una comprensión de la escritura como práctica social (Barton & Hamilton, 1998; Lillis, 2001), este estudio explora cómo los estudiantes negocian identidades académicas y profesionales a lo largo de sus trayectorias de tesis.

## La escritura de tesis como práctica social

Entenderemos la escritura en el trabajo de tesis en términos de actividad y no de objeto (Zavala, 2011). Esto supone comprender la tesis como una práctica material, histórica e ideológicamente situada (Matsuda et al., 2003; Lea & Street, 2006), más que como un producto de texto o un conjunto de procesos cognitivos independientes de las condiciones materiales y sociales de producción. En esta línea, los Nuevos Estudios de la Literacidad han descrito las prácticas letradas en dos niveles: por una parte, aquello que las personas hacen con la lectura y la escritura en contextos específicos –*eventos de literacidad*– y, por otra parte, las actitudes, emociones, valores y relaciones sociales involucradas en esas prácticas (Barton & Hamilton, 2000). Ambos elementos son centrales en la escritura de tesis, la que exige a los estudiantes dominar prácticas escritas de alta complejidad (Russell, 2013) y proyectar una identidad académica como miembros de la disciplina.

Las estructuras sociales, valores y normas, así como las prácticas de literacidad –como la tesis– no son inmutables sino abiertas a la negociación y al cambio (Barton et al., 2007; Tusting, 2000). Esto se explica, en parte, porque escribir una tesis es participar de una actividad social con actores específicos (estudiante, supervisor, comisiones evaluadoras, pares, etc.) quienes tienen historias previas y que se posicionan de acuerdo con ellas en la comunidad disciplinar. Sin embargo, no todos los actores tienen las mismas posibilidades de incidir en las culturas institucionales (Hamilton, 2010) y es posible que los tesisistas de pregrado todavía experimenten las convenciones académicas como impuestas o ajenas (Ávila et al., 2020; Lillis, 2001; Zavala, 2011), rígidas o restrictivas.

Los eventos de literacidad a los que se enfrentan los estudiantes en su proceso de tesis acontecen en el marco de sus trayectorias o *carreras* (Barton et al., 2007) en diferentes esferas de actividad: salud, trabajo, entre otras. Asimismo, diversos estudios han explorado las trayectorias de los escritores en múltiples contextos y prácticas letradas que se integran e interrelacionan en la biografía de los sujetos (Kell, 2015; Prior, 2018; Roozen, 2010; Roozen & Erickson, 2017). Estos estudios buscan superar las metáforas espaciales de dominios o contextos demarcados –como la escritura en el mundo del trabajo, en la academia o las escrituras vernáculas (Alexander et al., 2020)–. Como observa Roozen (2021), “las prácticas e identidades disciplinares de las personas emergen atravesando las fronteras que suelen suponerse entre actividades cotidianas, académicas y profesionales” (p. 86). En este estudio consideraremos las trayectorias e identidades de las personas en diferentes ámbitos y sus relaciones con la escritura disciplinar en la tesis.

## Identidad, voz y agencia en la escritura de tesis

Ivanič (1998) utiliza el término posibilidades para el yo para referirse a las identidades disponibles en el contexto sociocultural, con las que los escritores se alinean o distancian. Así, para Ivanič la identidad se construye en la identificación con otros, sus discursos o posiciones, en un proceso inherentemente social. Ivanič se refiere a tres aspectos de la identidad de los escritores: el *yo autobiográfico* –la biografía de una persona que se instancia en su escritura–; el *yo discursivo* –la imagen de sí mismo que el escritor proyecta en su texto– y el *yo como autor* –la posición, opiniones y creencias que el autor se atribuye–. El concepto de *voz* ha sido asociado con los dos últimos aspectos: la expresión de autoría y la autorrepresentación del autor en la escritura (Ivanič & Camps, 2001; Hutchings, 2014). Como se desprende del trabajo de Ivanič, la identidad y las trayectorias biográficas están íntimamente relacionadas y se expresan en la escritura. En el ámbito de la tesis, lo anterior da cuenta de la importancia de comprender el contexto biográfico de los tesisistas.

Los escritores pueden tomar decisiones en su escritura para posicionar sus puntos de vista e identidades ejerciendo su *agencia*. Esta se ha descrito como la habilidad de los autores de tomar decisiones y negociar activamente demandas institucionales en sus escritos (Ávila et al., 2021; Eodice et al., 2016; Hutchings, 2014). Tal como señala Zavala (2011), “el sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales” (p. 56). La agencia, entonces, es fundamental para explicar, en general, la transformación de las estructuras sociales (Ahearn, 2001) y, específicamente, la mutabilidad de las convenciones de escritura académica. Permite comprender que los estudiantes pueden transformar desde sus propias identidades e historias aquellas convenciones. En este estudio, nos interesa explorar cómo los tesisistas ejercen su agencia y negocian posibilidades para el yo que están disponibles en sus entornos disciplinares y fuera de ellos a lo largo de su trayectoria de tesis.

## Metodología

### Cuestionario

Dos cuestionarios en línea fueron enviados en mayo de 2021 a estudiantes en etapa de titulación de una universidad pública chilena. En ambos se exploraron las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de finalización de estudios mediante un ítem compartido con siete indicadores descriptivos del proceso de tesis (por ejemplo: es un proceso frustrante) cuya opción de respuesta constituía una escala Likert de cuatro opciones: desde Nada de acuerdo a Muy de acuerdo, incluyendo No sabe/No responde. En este estudio se reporta este ítem compartido, desarrollado a partir de información recolectada en instrumentos similares aplicados previamente

al público objetivo. Asimismo, los ítems fueron validados por el encargado de evaluación de la Unidad de aprendizaje del Departamento de pregrado de la universidad y por un equipo de seis asesores de un programa de escritura institucional de la misma casa de estudios.

La institución en la que se realiza el estudio recibe a estudiantes por vías de ingreso regulares (a través de una prueba de elección universitaria de nivel nacional) y por vías de acceso equitativo para la inclusión. Pese a que 86% de los estudiantes ingresa por vía regular de admisión, 46% de ellos es primera generación universitaria (UCH, 2017), lo que refleja cierta diversificación del estudiantado. Se obtuvo la respuesta de 200 estudiantes al cuestionario: 65,5% mujeres y 25,0% varones (con un 9,5% de estudiantes con esta información de caracterización no recuperable). En cuanto a la cohorte de ingreso, el periodo de matrícula de la muestra se encuentra entre 2004 a 2019. El 80,1% se matriculó entre 2013 y 2016, mientras que 7,4% lo hizo entre 2004 y 2012 y 12,5% entre 2017 y 2019. En referencia a la vía de admisión de los estudiantes, 88,4% ingresó por vía regular mientras que el 11,6% ingresó por vías de equidad e inclusión.

Para el análisis, se aplicaron estadísticos univariados de carácter descriptivo para observar las frecuencias (n) y porcentaje (%) de las respuestas. Luego, se aplicaron estadísticos bivariados de carácter exploratorio para identificar correlaciones estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre los ítems de respuesta. Para ello se aplicó la prueba de *chi-cuadrado* a través del software SPSS y se identificó la intensidad de la relación ( $r$ ) considerando rangos: baja intensidad, entre 0,10 a 0,30; moderada, entre 0,31 a 0,70 y fuerte, entre 0,71 a 1,00.

### Entrevista a estudiantes tesistas

Se realizaron entrevistas a ocho estudiantes que participaban del Programa de escritura para tesistas de la institución, creado en 2019 para apoyar la titulación oportuna. A partir de una invitación por correo electrónico se logró contar con la participación de estudiantes distribuidos equitativamente en áreas disciplinares diversas. Los participantes son presentados con seudónimos en la siguiente tabla.

Tabla 1  
*Participantes por área disciplinar y año de ingreso*

Participante	Área disciplinar	Año de ingreso
Emilia	Ciencias Sociales	2010
Pedro	Ciencias Sociales	2013
Rafaela	Humanidades	2015
Sandro	Humanidades	2015
Gabriel	Artes	2014
Sofía	Artes	2014
Ana	Ciencias Naturales	2013
Daniela	Ciencias Naturales	2014

*Fuente: elaboración propia.*

Las entrevistas se realizaron en modalidad de videollamada. Tuvieron una duración aproximada de cincuenta minutos, fueron grabadas y almacenadas en formato de audio y transcritas. Antes de la entrevista, los estudiantes aceptaron su participación mediante un consentimiento informado oral (Benitez et al., 2002).

Las entrevistas fueron analizadas cualitativamente bajo el *método de comparación constante* (Glaser & Strauss, 1967), en tres ciclos de revisión. Primero, se realizó una codificación exploratoria en la que se asignaron etiquetas descriptivas a segmentos de las entrevistas (Charmaz, 2006). Luego, se levantó un esquema de códigos (Geisler, 2018) a partir de los que se generaron categorías temáticas más amplias (por ejemplo: negociación intertextual). Este esquema fue aplicado al 20% del corpus ( $kappa=0.41$ ) y las incongruencias fueron revisadas con el equipo de investigación. Se estableció una nueva ronda de codificación hasta llegar a un ajuste final de las categorías. Finalmente, se recurrió una vez más al método de comparación constante para contrastar los datos en relación con la teoría e investigación previa (Charmaz, 2006), lo que nos permitió dar con los ejes temáticos en los que se presentan los resultados.

## Resultados

---

### ¿Cómo describen los estudiantes el proceso de tesis?

A partir del cuestionario, observamos que los estudiantes están mayoritariamente de acuerdo o muy de acuerdo con que la etapa de finalización de estudios es un proceso muy desafiante (94,7%), lo que es consistente con otras investigaciones que describen la tesis como difícil para los estudiantes (Carlino, 2005; Tapia-Ladino & Marinkovich Ravena, 2011). Lo desafiante no es necesariamente negativo: 83,5% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la tesis es un proceso de aprendizaje enriquecedor. También observamos que 79,1% lo describe como solitario, algo relevante si se considera el rol central de la interacción con otros en el proceso de tesis (Castelló et al., 2012) y sus implicancias para construir un sentido de pertenencia, agencia e identidad en la comunidad disciplinar.

Asimismo, observamos que 78,3% de los estudiantes describe su proceso de tesis como frustrante, mientras que 44,4% está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que el proceso es entretenido y motivante. Este hallazgo sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y de acompañamiento que permitan a los estudiantes involucrarse positivamente en su proceso de tesis. Como han mostrado Eodice y sus colegas (2016), la posibilidad de expresar identidades propias y de tomar decisiones autónomas juegan un rol central en el involucramiento y la motivación hacia la escritura, y podrían ofrecer una respuesta a esta problemática.

Por último, observamos que 30,4% de los estudiantes está nada de acuerdo o poco de acuerdo con que la tesis es un proceso en el que demuestras lo que aprendiste en la carrera. Este hallazgo podría reforzar algunas de las experiencias reportadas en el estudio de Tapia-Ladino y Marinkovich Ravena (2011), quienes describen la tesis como una instancia de formación para la que los estudiantes no han tenido preparación.

Tabla 2  
 Correlaciones entre indicadores sobre el proceso de finalización de estudios

	Es un proceso de aprendizaje enriquecedor	Es un proceso entretenido y motivante	Es un proceso en el que demuestras lo que aprendiste en la carrera	Es un proceso muy desafiante	Es un proceso de mucho estrés y ansiedad	Es un proceso solitario	Es un proceso frustrante
Es un proceso de aprendizaje enriquecedor	1	,418**	,284**	,226**	-,042	-,142	-,187*
Es un proceso entretenido y motivante	,418**	1	,310**	,080	-,083	-,168*	-,282**
Es un proceso en el que demuestras lo que aprendiste en la carrera	,284**	,310**	1	,207**	,037	,005	-,089
Es un proceso muy desafiante	,226**	,080	,207**	1	,343**	,023	,124
Es un proceso de mucho estrés y ansiedad	-,042	-,083	,037	,343**	1	,178*	,421**
Es un proceso solitario	-,142	-,168*	,005	,023	,178*	1	,236**
Es un proceso frustrante	-,187*	-,282**	-,089	,124	,421**	,236**	1

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Se observó una relación significativa entre aquellos que consideran que esta etapa es un proceso de aprendizaje enriquecedor y aquellos que lo describen como entretenido y motivante ( $p < ,01$ ), cuya intensidad de correlación es moderada ( $r = 0,48$ ). También es significativa ( $p < ,01$ ) y moderada ( $r = 0,31$ ) la correlación entre quienes señalan que el proceso es entretenido y motivante, y quienes consideran que es un proceso en el que se demuestra lo que se aprendió durante la carrera.

Asimismo existe una correlación entre aquellos que perciben el proceso como desafiante y quienes lo perciben como de mucho estrés y ansiedad ( $p < ,01$ ) cuya intensidad es moderada ( $r = 0,34$ ). Esto muestra que el carácter desafiante se asocia también a una experiencia negativa del proceso como estresante. Se observa también una relación entre quienes consideran el proceso como uno de mucho estrés y ansiedad y entre aquellos que piensan que es frustrante ( $p < ,01$ ), cuya intensidad de relación es moderada ( $r = 0,42$ ). Quienes indican que el proceso es solitario también piensan que es frustrante ( $p < ,01$ ) aunque con una intensidad de correlación leve ( $r = 0,23$ ).

En síntesis, los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas entre las percepciones del proceso como entretenido y motivante y como uno de aprendizaje enriquecedor. También se relacionan significativamente las percepciones del proceso como frustrante y de estrés y ansiedad. Observamos con esto experiencias tanto negativas como positivas frente al proceso de tesis. Sin embargo, estos hallazgos no explican las características del proceso que lo convierten en uno frustrante, solitario o motivante.

## Identidades académicas y profesionales en el proceso de tesis

Mediante las entrevistas, indagamos en las maneras en las que los estudiantes negociaron identidades académicas y profesionales en el proceso de tesis. Observamos que estas negociaciones tenían un rol fundamental en el involucramiento de los estudiantes en su proceso de tesis y en su motivación hacia ella. En la misma línea, Eodice y sus colegas (2016) constatan un vínculo entre el involucramiento –tiempo y trabajo invertido en una tarea–, el sentido de la tarea en relación con las identidades de los estudiantes y la percepción de la tarea como significativa. Asimismo, describen tres formas de involucramiento: con pares y docentes, con el contenido o los procesos de escritura y con identidades futuras imaginadas (*future selves*). En nuestro análisis encontramos de manera emergente tres formas de negociación identitaria que facilitaron u obstruyeron el involucramiento y motivación de los participantes con sus procesos de tesis: 1) la negociación de trayectorias diversas (laborales, de salud, etc.), 2) la negociación de una voz y 3) la negociación del campo disciplinar. Cada una de estas categorías fue saturada en el análisis, es decir, distintas expresiones de ellas fueron observadas en cada uno de los casos analizados en este estudio.

### Negociación de trayectorias diversas

Observamos que los participantes abordan múltiples desafíos en sus trayectorias de vida mientras elaboran la tesis. Estas trayectorias están imbricadas en el proceso de tesis y juegan un rol en el involucramiento y actitudes de los estudiantes hacia él, es decir, pueden incidir en la percepción del proceso como frustrante, motivante, estresante, entre otros. Emilia, estudiante de Ciencias Sociales, relata cómo su trayectoria de salud interfirió en el proceso de tesis: “Al final del año me dieron licencia, después tuve que dar las pruebas, fue bastante tortuoso ese año y ahí no pude avanzar nada, estaba intentando salvar el otro barco que se estaba hundiendo.”

Actividades adicionales a la tesis eran comunes en los participantes, como la temprana vinculación con el mundo profesional. La mayoría de los participantes combinan la elaboración de tesis con alguna forma de trabajo remunerado (N=5), o bien, con la participación en alguna actividad de formación profesional, como diplomados u otros (N=2). Ana, estudiante de Ciencias, relata que inició su proceso de tesis con una alta motivación y que incluso tomó cursos adicionales de oyente para saber más sobre su tema. Sin embargo, mantener el interés fue desafiante: “Estar siempre pensando en lo mismo me cansó”. Esto la llevó a buscar otras actividades: “Y ahí empecé a buscar otras cosas que hacer. Y ahí me encontré un trabajo también. Y ahí me fui alejando de la tesis”.

La mayoría de nuestros participantes expresaron un interés por explorar el campo laboral y buscaban sentirse competentes no solo como estudiantes, sino como profesionales. En esta línea, Emilia señala:

Ante la idea de que voy a hacer una psicóloga de cartón empecé a hacer un curso de *Data Science* que es básicamente estadística y programar. Yo no sabía programar, así que este curso se volvió demasiado demandante (...). Yo lo hice porque sentía que no iba a tener trabajo después.

Emilia intenta construir una imagen de profesional competente a través de otras actividades. Este deseo de una identidad profesional positiva le genera altas expectativas sobre su propia tesis: “Y bueno tenía la idea de que mi tesis iba a ser la mejor del universo (...) y como todo el pregrado para mí fue desastroso, entonces tenía que ser la consolidación de la dignidad”. Por esto, sentía que debía “leerlo todo”. En este caso, atribuir un sentido significativo a la tarea de escritura vinculado con las identidades y expectativas futuras (Eodice et al., 2016) significó un obstáculo.

En otros casos, la búsqueda de una identidad académica o profesional durante el proceso facilitó el involucramiento con la tesis. Por ejemplo, Sofía, estudiante de Artes, debido a las movilizaciones sociales ocurridas en Chile durante 2019, decidió cambiar su tema de tesis hacia algo más conectado con el contexto social y su propia experiencia laboral: la gestión cultural. Así, se distanció de lo que ella misma denomina “la estructura elitista del arte” con la que no se siente representada.

*Sofía:* (...) comencé a tomar un poquito más el sentido social a la estructura elitista del arte (...) y dije: “ya, Sofía, es hora de que te titules, que hagas la tesis”, entonces, “¿por qué no la haces en esto que llevas un rato trabajando?”.

Al vincular la tesis con su trayectoria laboral, Sofía logra atribuir un sentido a la tarea de escritura de tesis que la vuelve significativa para ella. Esto coincide con otras investigaciones que muestran el vínculo entre el involucramiento y el sentido atribuido a la tarea de escritura (Ávila, et al., 2021; Eodice et al., 2016). Observamos en los relatos de los participantes interacciones entre sus circunstancias biográficas, sus búsquedas identitarias y su proceso de tesis. Estas pueden incidir en sus percepciones del proceso como frustrante, o bien, impulsar a los estudiantes a involucrarse en su trabajo.

## Negociación de una voz

El diálogo con otros autores del campo exige un posicionamiento del estudiante como interlocutor legítimo dentro de su disciplina (Calle-Arango, et al., 2021; Navarro, 2018). Algunos participantes expresaron su inseguridad respecto de este posicionamiento e indicaron como frustrante y desmotivador el proceso de revisión de literatura e inserción de fuentes. Así, Pedro, estudiante de Ciencias Sociales, considera difícil proponer “ideas propias” frente al conjunto de lecturas para la tesis:

*Pedro:* (...) es como, ya lees mucho, lees mucho, lees mucho, pero de ahí tienes que como sacar un poco de esta lectura, sacar tus propias ideas. Y eso es lo difícil yo creo. Y es lo que me ha costado a mí también, que es como... generalmente uno lee tanto que al final como que no tienes ninguna idea propia.

Al momento de incluir fuentes, los estudiantes perciben que su voz como autores puede perderse. En esta línea, Gabriel, estudiante de Artes, nos explica su desmotivación ante la exigencia de citar académicamente: “Este proceso como de buscar referentes, hacer que lo que yo pienso calce en el pensamiento de alguien antes, para así justificarlo, ha sido como, súper, no sé, desmotivador”, indica. Esta desmotivación contrasta con su entusiasmo inicial:

Gabriel: al principio me motivó mucho porque esta idea de la tesis generaba mucha libertad, o sea como ‘oh, en verdad puedo hacer como...puedo pelar el cable<sup>1</sup> caleta<sup>2</sup> y generar una idea súper mía y desarrollarla’, y a partir de ahí como que hubo mucha motivación”.

1. Pelar el cable es un chilenismo que se asocia con ideas o pensamientos locos o irracionales (n. de la corr.).

2. Chilenismo para mucho (n. de la corr.).

Estos hallazgos muestran que la tendencia de oponer la voz propia a las voces de otros como si fuesen excluyentes (Lillis, 2001; Závala, 2011) se mantiene hasta el final del pregrado y evidencia la necesidad de promover estrategias para el desarrollo de la voz en la escritura a lo largo del currículum. Gabriel sabe que existen normas de citación (“esta cuestión de la cita APA en los Word, ¡no!, como que detesto eso”), pero las percibe como una restricción para expresar sus ideas. En este sentido, tal como identifican Ávila y sus colegas (2020), lo que muchos docentes llaman un problema de citación se trata más bien de un asunto de voz.

Además, Gabriel indica su deseo de citar “enseñanzas que aprendes como en la familia o en el barrio”, y explica “cuando entra ese aspecto es muy difícil de citar o que se le brinde validez desde la institución”. Gabriel desea expresar su propia trayectoria biográfica o *yo autobiográfico*, en términos de Ivanič (1998), en su escritura, inscribiendo en ella sus experiencias en diferentes esferas de actividad. El deseo de incorporar experiencias propias en la escritura también ha sido observado en estudiantes de etapas más iniciales del pregrado (Ávila et al., 2021). Sin embargo, los estudiantes perciben que sus repertorios lingüísticos y semióticos diversos no son necesariamente acogidos en el contexto universitario, lo que genera frustraciones y desmotivación frente al proceso de tesis.

### Negociación del campo disciplinar

Los participantes reportan tensiones entre resistir las convenciones académicas e impactar en ellas ejerciendo su agencia. En ocasiones, las resistencias institucionales al cambio se perciben como amenazantes y obstaculizan el desarrollo de la tesis. En otras, la posibilidad de oponerse a la corriente principal de la cultura académica lleva a un mayor involucramiento con el proceso de tesis. Es el caso de Rafaela, quien escoge un tema y un corpus (una película) poco convencionales en su disciplina, lo que genera dudas en su comunidad disciplinar:

Rafaela: entonces era un tema súper reciente y con una fuente poco convencional, entonces igual era difícil como que me apañaran<sup>3</sup> en eso ciertos profes. De hecho, igual fue criticada en un momento. Como que varios de mis compañeros me decían ‘¿De verdad vas a usar una película?’ Así como la profe misma me decía ‘preparate mucho porque en el examen de grado si no te toca un buen profe que entienda esto, te van a criticar demasiado’.”

Rafaela insiste en trabajar con una película porque considera que “el cine es mucho más cercano a las personas (...), la academia de historia es muy lejana a las personas, como a la gente del día a día”. Las posibilidades para el yo que circulan en su disciplina no le son atractivas, y en lugar de incorporar acriticamente las prácticas de escritura y de investigación convencionales, mantiene su tema y busca reconocimiento en su facultad.

De manera similar, Sofía considera que su campo disciplinar está alejado de lo que ocurre “fuera de la academia”:

“Paremos un poco esto o preguntémonos un poco qué estamos haciendo nosotros, los que estudiamos las artes o los estudiosos o los que quieren escribir sobre artes porque, onda, el arte está en las calles, ¿cachai?<sup>4</sup>, onda, pensemos en cuánto mural, cuánta acción artística vemos en las marchas; ¿qué está pasando realmente con la producción artística?”

Tanto Sofía como Rafaela quieren expresar sus compromisos sociales y perspectivas políticas en sus trabajos de tesis, a la vez que buscan validación y cuestionan la manera en la que se produce el conocimiento en su disciplina. Finalmente, Rafaela encuentra validación en un tutor del programa de acompañamiento para tesis egresado de su misma carrera:

3. Chilenismo para apoyar (n. de la corr.).

4. Cachar es un chilenismo que se utiliza como sinónimo de entender (n. de la corr.).

Rafaela: (...) cuando él [el tutor] revisó lo que tenía me dijo así como que lo encontraba muy bacán<sup>5</sup> y que iba muy bien, que le interesó caleta el tema, entonces igual me dio como ánimo, ya... quizás no me reconocen en la facultad del todo, pero alguien que trabaja como estos temas lo reconoce, eso igual me tiró para arriba<sup>6</sup>”.

Encontrarse con otros en el proceso de tesis para compartir ideas y validar puntos de vista permite a los estudiantes sentirse parte de ese campo disciplinar que negocian. Esto refuerza los hallazgos de Eodice y sus colegas (2016), quienes muestran relaciones entre la agencia, la motivación y el involucramiento como compromiso y participación con otros.

Por el contrario, los participantes valoraron negativamente el aislamiento del proceso de tesis –experiencia también reportada en el cuestionario– :“(...) partir ese proceso sola, yo creo que eso me desanimó al escribir: y ahora cómo la hago, estoy sola escribiendo esto” (Daniela, Ciencias). El aislamiento es una experiencia también observada por Ávila sus colegas (2021), quienes lo identifican como un potente obstaculizador para los escritores. Estos hallazgos muestran que el trabajo con pares, tutores y docentes puede contribuir a que los estudiantes se sientan parte de un espacio disciplinar específico del que participan con otros.

## Conclusiones

---

Este estudio exploró la negociación identitaria en las trayectorias de tesis de estudiantes de pregrado. Por una parte, observamos que los estudiantes describen el trabajo de titulación como un proceso de aprendizaje enriquecedor, pero también como poco motivante, frustrante y solitario.

Por otra parte, las dinámicas de negociación de identidad y las experiencias de los estudiantes en sus trayectorias biográficas incidieron en la motivación o involucramiento en el proceso de tesis. La participación en actividades laborales podía proveer a los estudiantes identidades profesionales que daban sentido a la tesis, o bien, alejarlos de su proceso de escritura. Estos hallazgos dan cuenta del vínculo entre el involucramiento en la escritura y la posibilidad de proyectar identidades profesionales o *future selves*, lo que es consistente con el trabajo de Eodice y sus colegas (2016).

También observamos que el desafío de construir una voz en diálogo con otros puede derivar en una pérdida de motivación hacia la tesis cuando los estudiantes conciben que citar impide expresar libremente sus propias ideas, lo que ha sido observado en otras investigaciones en el pregrado (Hutchings, 2014; Lillis, 2001; Zavala, 2011) y que parece persistir hasta el final de la carrera.

Por último, encontramos que los tesisistas de pregrado buscan formas de agencia en su proceso de escritura y sugieren nuevas maneras de concebir su propio campo disciplinar. Así, el proceso de tesis parece una oportunidad para pensar la disciplina y definir una posición respecto de ella.

Los hallazgos de este estudio muestran cómo el proceso de tesis está situado en la experiencia de vida íntegra del estudiante en la que se entrecruzan trayectorias académicas y profesionales (Prior, 2018; Roozen, 2021; Roozen & Erickson, 2017). La consideración de estas dinámicas aporta a una comprensión de la escritura de tesis como práctica social y situada. Asimismo, permite visibilizar que escribir la tesis en pregrado no implica solamente habilidades de escritura sino también, como se ha observado en la investigación en postgrado, un trabajo identitario (Green, 2005; French, 2020) que puede modular el involucramiento con la escritura (Ávila et al., 2020; Eodice et al., 2016).

---

5. En Chile, el término bacán se utiliza como sinónimo de bueno, estupendo, excelente (n. de la corr.).

6. En este contexto, me animó (n. de la corr.).

Ante la necesidad de las instituciones de educación superior de promover la titulación de los estudiantes y en consideración de los hallazgos presentados, sugerimos cuatro recomendaciones para orientar el desarrollo de programas de acompañamiento a la escritura en la titulación. Primero, comprender el proceso de tesis como situado en la experiencia integral de los estudiantes, quienes enfrentan desafíos vitales, como la salida al campo laboral o la necesidad de formación especializada. En este sentido, los acompañamientos de escritura en la etapa de titulación pueden potenciarse de manera sinérgica, por ejemplo, con iniciativas de vinculación con la vida profesional u orientación para el egreso. Segundo, promover herramientas para construir una voz autoral en la escritura que permita a los estudiantes superar la oposición excluyente entre las ideas propias y las de otros. Tercero, ofrecer espacios a los estudiantes para discutir las diferentes perspectivas al interior de la disciplina y permitirles identificar posiciones propias respecto del campo disciplinar que sean significativas para ellos. Cuarto, promover la interacción con pares, docentes o tutores a lo largo del proceso de tesis para que los estudiantes puedan sobreponerse a la sensación de aislamiento y desarrollar un sentido de pertenencia a la disciplina.

Considerando lo anterior, el proceso de tesis no puede reducirse a la producción de un tipo de texto académico de acuerdo con convenciones disciplinares específicas. Transparentar estas expectativas a los estudiantes es necesario, pero no suficiente para favorecer el desarrollo de la tesis en pregrado. Más aún, ofrecer oportunidades para la negociación de identidades académicas y profesionales puede incidir positivamente en el involucramiento en el proceso de tesis. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión de la escritura académica como prácticas que, en lugar de ser integradas de manera acrítica, son negociadas lo largo de todo el recorrido de pregrado.

---

**Agradecimientos:** este trabajo fue apoyado por la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile y el Plan de Fortalecimiento de la Universidad de Chile: Avanzando en calidad y fortaleciendo el compromiso con la misión pública de la Universidad de Chile, UCH 1999.

---

El artículo original fue recibido el 3 de enero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 5 de julio de 2022

El artículo fue aceptado el 6 de julio de 2022

## Referencias

---

- Alexander, J., Lunsford, K., & Whithaus, C. (2020) Toward Wayfinding: A Metaphor for Understanding Writing Experiences. *Written Communication*, 37(1), 104-131. <https://doi.org/fmqf>
- Ahearn, L. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://www.jstor.org/stable/3069211>
- Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, Voz y Agencia: Claves para una Enseñanza Inclusiva de la Escritura en la Universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2021). “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203608302>

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Literacy practices*. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7–15). Routledge.
- Benitez, O., Devaux, D., & Dausset, J. (2002). Audiovisual documentation of oral consent: A new method of informed consent for illiterate populations. *Lancet*, 359(9315), 1406–1407. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)08361-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)08361-7)
- Botelho de Magalhães, M., Cotterall, S., & Mideros, D. (2019). Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Calle-Arango, L., Ávila, N., & Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 26(2), 341–356. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a12>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *Anales del Instituto de Lingüística* (Vol. 24) (pp. 41-62).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63, 97–115. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9428-9>
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., & Skakni, I. (2021). What perspectives underlie ‘researcher identity’? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2016). *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Utah State University Press.
- French, A. (2020). Academic writing as identity-work in higher education: forming a ‘professional writing in higher education habitus.’ *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605–1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>
- Geisler, C. (2018). Coding for Language Complexity: The Interplay Among Methodological Commitments, Tools, and Workflow in Writing Research and the Writer. *Written Communication*, 35(2), 215-249. <https://doi.org/10.1177/0741088317748590>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Green, B. 2005. Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/07294360500062953>
- Hamilton, M. E. (2010). Managing transitions in Skills for Life. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 69–86). Routledge.
- Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: adult learners’ transformations within literacy practices. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 312–324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832159>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Ivanič, R., & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 3-33. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00034-0)
- Kamler, B., & Thomson, P. (2007). Rethinking doctoral writing as text work and identity work. En B. Somekh, & T. A. Schwandt (Eds.), *Knowledge Production: Research Work in Interesting Times* (pp. 66-179). Routledge.

- Kell, C. (2015). "Making people happen": Materiality and movement in meaning-making trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445. <https://doi.org/10/gfw9vk>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 66-81. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21092>
- Lillis, T. M. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K., & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 151-179. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00016-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00016-X)
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952-969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- McCambridge, L. (2019). *If you can defend your own point of view, you're good*: Norms of voice construction in student writing on an international Master's programme. *English for Specific Purposes*, 54, 110-126. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.01.003>
- Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño De Un Programa De Escritura a Través Del Currículum: Opciones Teóricas Y Acciones Estratégicas. *Lenguas Modernas*, (50), 73-90. <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2017). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves, & V. Iensen Bortoluzzi (Orgs.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Navarro, F., Montes, S., & Álvarez, M. (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. <https://doi.org/10.5209/clac.81305>
- Prior, P. (2018). How Do Moments Add Up to Lives: Trajectories of Semiotic Becoming vs. Tales of School Learning in Four Modes. En R. Wysocki, & M. P. Sheridan (Eds.), *Making Future Matters*. Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. <https://ccdigitalpress.org/book/makingfuturematters/prior-intro.html>
- Roozen, K. (2021). Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida. *Enunciación*, 26, 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.16909>
- Roozen, K., & Erickson, J. (2017). *Expanding Literate Landscapes: Persons, Practices, and Sociohistoric Perspectives of Disciplinary Development*. Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. <https://ccdigitalpress.org/expanding>
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Tapia-Ladino, M., & Marinkovich Ravena, 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://doi.org/10.7764/onomazein.24.12>
- Tusting, K. (2000). The new literacy studies and time: an exploration. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič. *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 35-53). Routledge.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>
- Universidad de Chile. (2017). *Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2017*. Depreg.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.