

## La escritura académica desde el discurso docente en cuatro áreas disciplinares de una universidad chilena

Sindy M. Sagredo-Ortiz<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3564-8988>

Mónica I. Tapia-Ladino<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-0340-2932>

Steffanie F. Kloss<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

<sup>1</sup> Facultad de Educación, Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, Univ. Católica de la Santísima Concepción, Concepción-Chile (correo-e: [ssagredo@doctoradoedu.ucsc.cl](mailto:ssagredo@doctoradoedu.ucsc.cl))

<sup>2</sup> Facultad de Educación, Depto. de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Univ. Católica de la Santísima Concepción, Concepción-Chile (correo-e: [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl))

<sup>3</sup> Centro Regional de Inclusión e Innovación Social (CRIIS), Universidad Viña del Mar, Viña del Mar-Chile. (correo-e: [steffanie.kloss@uvm.cl](mailto:steffanie.kloss@uvm.cl))

*Recibido Feb. 23, 2023; Aceptado Mar. 29, 2023; Versión final Abr. 27, 2023, Publicado Oct. 2023*

---

### Resumen

Este estudio busca caracterizar cómo los docentes perciben el proceso de aprendizaje de la escritura académica según su área disciplinar. La metodología utilizada es cualitativa, mediante un estudio de caso compuesto por diez profesores de diversas disciplinas, que ejercen docencia en una universidad de la ciudad de Concepción en Chile. Se aplica una entrevista semiestructurada para realizar análisis de contenido con apoyo del software Nvivo versión 12. Los resultados muestran que existen diferencias en la enseñanza de la escritura según el área disciplinar. No obstante, se presentan similitudes en las falencias detectadas en los estudiantes y en relación con las expectativas del docente en torno a la escritura. Los profesores coinciden en que los escritos de los estudiantes presentan diversos aspectos deficientes, tanto en el ámbito discursivo-semántico como en el proceso de composición. Se concluye que dichas falencias suelen ser recurrentes en las distintas áreas, por tanto, constituyen una problemática transversal en educación superior.

*Palabras clave: escritura académica; educación superior; discursivo-semántico; escritura universitaria*

## Academic writing from the teaching discourse in four disciplinary areas of a Chilean university

### Abstract

This study sought to characterize how teachers perceive the learning process of academic writing according to their disciplinary area. The methodology used is qualitative through a case study that surveyed ten professors from different disciplines at a university in the Chilean city of Concepción. A semi-structured interview is applied to conduct a content analysis with the support of the Nvivo version 12 software. The results show that there are differences in the teaching of writing according to disciplinary area. However, there are also similarities between the shortcomings detected in students and the professors' expectations about writing. The professors surveyed concur that various aspects of student writings are deficient, including the discursive-semantic and the composition process. It is concluded that such deficiencies are observed in different disciplines, suggesting that they constitute a transversal issue in higher education.

*Keywords: academic writing; higher education; discursive-semantic; university writing*

## INTRODUCCIÓN

La escritura es una habilidad cuyo aprendizaje se desarrolla de manera gradual, por etapas y durante toda la vida. Se trata de un proceso difícil y su desarrollo en escasas ocasiones ocurre en solitario, más bien se da en la interacción entre personas que comparten los mismos objetivos. Tal habilidad se vuelve aún más compleja en ciertos contextos de aprendizaje como en la universidad. Escribir en ese nivel de formación es particularmente desafiante, pues es necesario producir textos especializados que comunican en las maneras propias que exigen las disciplinas (Bazerman, 2013; Graham, 2019). El proceso de aprendizaje en educación superior no solo se trata de adquirir conocimientos sino al mismo tiempo demostrar el manejo de las convenciones discursivas propias de la disciplina y del contexto profesional en el que espera se desenvuelva el titulado. Tal demostración de experticia mayoritariamente se expresa mediante la lectura y escritura, y quienes valoran tales dominios son profesores que, la mayoría de las veces, cuentan con escasa formación pedagógica sobre cómo enseñar a escribir.

La opinión sobre los procesos de aprendizaje mediados por la lectura y escritura que expresan los profesores en la universidad es determinante para mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr los aprendizajes esperados. La situación se complejiza todavía más cuando nos enfrentamos a un sistema universitario que ha crecido y se ha transformado en las últimas décadas en Chile (Bernasconi y Celis, 2017). Sabemos que cada año, las universidades reciben más estudiantes con diferentes experiencias educativas, situación que exige contar con nuevos y diferentes apoyos. En este contexto, el objetivo de este artículo es caracterizar cómo es la percepción de los docentes universitarios sobre la escritura académica en diferentes áreas disciplinares.

Desde hace ya más de veinte años, la comunidad académica anglosajona y europea ha llegado al convencimiento de que el desarrollo de la lectura y escritura requiere de una atención específica en el sistema universitario. Tal consenso ha dado paso al movimiento “Escritura a través del Currículo” (*Writing Across the Curriculum*, WAC) que se refiere a la atención pedagógica y curricular de la escritura que se desarrolla en las asignaturas universitarias como a los programas de composición (Bazerman et al., 2017). Dado que las convenciones de la escritura se manifiestan de manera diferente según las áreas disciplinares (Lea y Street, 1998), surge un segundo enfoque denominado “Escritura en las disciplinas” (*Writing in Disciplines*, WID). Esta aproximación se ocupa de la investigación y comprensión de lo que efectivamente se escribe en los diferentes ámbitos disciplinares, las expectativas de los docentes y las renovaciones curriculares necesarias para ofrecer instrucción relacionada con la disciplina (Basturkmen, 2012; Esfandiari et al., 2022). Tanto WAC como WID se erigen sobre la idea de que escribir es una actividad situada dependiente de los contenidos, los saberes, de la situación comunicativa, de las características de los usuarios, sus prácticas, expectativas y objetivos de formación.

Con el fin de aportar con evidencia sobre cómo las tareas de escritura varían en las diferentes disciplinas universitarias, Nesi y Gardner (2018) se dieron a la tarea de conformar un corpus extenso (BAWE corpus: *British Academic Written English Corpus*) con escritos de diferentes disciplinas universitarias del Reino Unido. Recopilaron alrededor de 3000 textos elaborados por estudiantes universitarios de pre y posgrado que a juicio de los profesores eran escritos de calidad. En ellos identificaron una variedad de géneros discursivos los que organizaron en 13 grupos fundamentales compuestos por: el estudio de caso, la crítica, la especificación de diseño, la escritura empática, el ensayo, el ejercicio, la explicación, la revisión de literatura, el recuento metodológico, el recuento narrativo, la pregunta problema, la propuesta y el reporte de investigación.

A pesar de la variabilidad de artefactos escritos solicitados en diferentes ámbitos de formación, las autoras aúnan los escritos en propósitos sociales y educacionales específicos. Básicamente identificaron cinco propósitos comunicativos para los cuales los profesores solicitan tales escritos: demostrar conocimiento y comprensión, desarrollar poderes de razonamiento independiente, desarrollar habilidades de investigación, preparar para la práctica profesional y escribir para uno mismo y los demás. El estudio demuestra que aunque existen diferencias en los tipos y propósitos para los cuales se solicitan trabajos escritos en la universidad, hay aspectos mucho más comunes entre ellos.

En Chile destacan los esfuerzos de Parodi y Burdiles (2015), quienes describieron los tipos de escritos para leer más solicitados en la formación universitaria en ciencias sociales y humanidades, así como también en ciencias básicas. Sus hallazgos demuestran que existen variaciones según la disciplina y nivel de formación, no obstante, coinciden en que el propósito es el acceso y comunicación del conocimiento con patrones retóricos y funcionales según el género discursivo. Como sabemos, en la universidad cada área disciplinar define un objeto de estudio y su naturaleza moldea la forma como se da la comunicación que deriva de las maneras propias de razonar y comprender la realidad. Inevitablemente ello genera aproximaciones diferentes sobre cómo se entiende o valora la escritura en cada ámbito. Tal variabilidad ha sido estudiada desde diversas perspectivas analíticas y teóricas con énfasis en diferentes actores. Entre ellos, se encuentran los estudios

de Cuevas-Solar y Arancibia (2020), que sostienen que las expectativas que tienen los docentes respecto a la escritura de sus estudiantes es más bien normativa, pues esperan que los textos estén ajustados a nivel ortográfico, que tengan coherencia y cohesión y, finalmente, que se adapten al contenido.

En estudios sobre las ideas del profesorado la evidencia muestra un abordaje heterogéneo que incluye constructos como: teorías personales o *Language Teacher Cognition* (Johnson y Golombek, 2020), teorías implícitas (Navarro y Mora-Aguirre, 2019) y representaciones (Castelló y Mateos, 2015). Dichos estudios demuestran que los profesores cuentan con ideas construidas en base a la experiencia profesional, la formación inicial, la capacitación, entre otros aspectos, que dependen del pensamiento activo del docente, respecto a su rol como instructor en determinado contexto de enseñanza y también de las conexiones con la experiencia vivida. Si bien existen puntos de contacto entre dichas aproximaciones, el estudio de las percepciones docentes resulta explicativo para los efectos de esta investigación, debido a que lo declarado por los profesores evidencia aspectos ideológicos y culturales que representan la realidad, se manifiestan verbalmente e influyen en las decisiones pedagógicas, en que posible un replanteamiento de las ideas.

De este modo, las percepciones son entendidas para este estudio como un proceso cognitivo y vivencial que permite comprender la realidad y elaborar sistemas de categorización (Vargas, 1994), que incluye lo que los profesores saben, creen y piensan sobre una temática e involucra aspectos internos y contextuales con incidencia en las decisiones para su práctica pedagógica. Sin embargo, sobre las percepciones docentes en escritura existe vasta literatura en el estudio de la segunda lengua y específicamente, por áreas disciplinares se ha focalizado en los escritos de las diferentes ciencias, no obstante, la mayor parte aún se sitúa bajo la teoría del déficit. Ello provoca tensiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las prácticas letradas. Por tanto, resulta interesante indagar en docentes chilenos, cuya especialización no es la enseñanza de la lengua escrita, con el fin de conocer la percepción desde su disciplina. Ello debido a que cuando el docente reflexiona sobre su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje y toma conciencia de sus ideas es posible que modifique su quehacer pedagógico.

Se cree que las percepciones sobre la escritura académica pueden presentar variaciones, particularmente en las áreas disciplinares que tradicionalmente se conciben como opuestas. No obstante, si bien las prácticas escriturales pueden presentar diferencias, tales divergencias se tornan relevantes para su enseñanza en educación superior, donde la función epistémica de la escritura constituye un eje transversal en las diversas disciplinas. El fenómeno de las percepciones del profesorado sobre cómo se da el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios, ha sido ampliamente investigado en diferentes lugares. En el contexto nacional, Marinkovich y Córdova (2014) indagan en las concepciones sobre la escritura académica de profesores y estudiantes de los programas de licenciatura en Bioquímica, Matemática, Historia y Arte. En la primera disciplina los participantes refieren que la escritura versa sobre el método científico, plasmado en un informe o artículo. En la segunda, el escrito enfatiza en la explicación de teorías, lo que genera un escrito propio del área. Por último, el escrito predominante en Historia corresponde a un ensayo en que el método propio de la historiografía adquiere relevancia, mientras que en Arte la cultura visual requiere códigos propios.

Siguiendo esta línea de autores, Velásquez y Marinkovich (2016) en su estudio a Licenciatura en Historia y Ciencias visualizan los aspectos más importantes en el aprendizaje de cada área del saber respecto de los géneros discursivos, las actividades y el proceso de escritura, el rol del docente y la evaluación, los cuales responden a los requerimientos y se evidencia la incidencia de la escritura en el proceso de alfabetización académica, que contribuye a la formación como profesional. Por su parte, Tapia-Ladino y Marinkovich (2011) indagaron sobre las representaciones sociales respecto a la escritura de la tesis en Ciencias del Mar, bajo la metodología de la teoría fundamentada. Los resultados indican que los estudiantes no se sienten preparados para desarrollar la tarea escritural y, por lo tanto, es considerada como agobiante y difícil de concluir.

## OTROS ANTECEDENTES

En Ingeniería estudios en Latinoamérica han indagado respecto de los géneros discursivos propios de la profesión y la tarea de escritura desde el punto de vista de los docentes y estudiantes. Natale y Stagnaro (2018) realizaron una investigación etnográfica en la carrera de Ingeniería Industrial en una universidad argentina, a partir de entrevistas a docentes. Sus resultados indican los escritos académicos más solicitados a los estudiantes, entre ellos destacan las situaciones problema (37,11%), los ejercicios y las explicaciones (18,56%). Estos últimos tienen como objetivo principal promover el estudio de conocimientos básicos de la disciplina mediante la escritura. Por su parte, Rosso et al. (2021) identifican concepciones de escritura del cuerpo docente de Ingeniería Mecánica y Eléctrica a partir de la aplicación de una encuesta. Los resultados indican que se resalta la idea de que los estudiantes manejen aspectos técnicos del discurso escrito y la rigurosidad en la transmisión de la información para su efectividad en ambientes laborales.

En contexto chileno destaca el estudio de Marinkovich et al. (2018) que pretende comprender el rol de la escritura en Ingeniería Civil Informática a partir de entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y análisis de escritos. Respecto del rol que le asigna el profesorado a la escritura se destaca que es concebida como un requerimiento profesional que ejerce presión. Tal situación conlleva a centrarse en el resultado del escrito más que en su proceso de composición, no obstante, se valora su vínculo con la lectura. De este modo, cada disciplina revela la naturaleza del saber y sus formas especializadas de comunicar el conocimiento.

En el desarrollo de la escritura académica también ha sido estudiada la importancia de la retroalimentación o *feedback*. Las investigaciones sobre retroalimentación escrita tienen una larga tradición a nivel internacional, especialmente en inglés como segunda lengua. Los estudios de las últimas cuatro décadas han coincidido en que la retroalimentación juega un rol preponderante en el aprendizaje de la escritura (Merry et al., 2013). Una práctica frecuente de retroalimentación permite guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de una meta o tarea específica de escritura. Es así como la retroalimentación ofrecida por el profesor provee información sobre la forma lingüístico- discursiva y genérica (Tapia-Ladino y Correa, 2022) de los escritos solicitados en el ámbito académico. Tal recurso moviliza a los estudiantes a considerar e implementar las sugerencias lo que progresivamente favorece el aprendizaje. En el proceso de escritura la retroalimentación adopta diversos énfasis, según los propósitos que se planteen y su adecuación a los géneros discursivos (Tardy et al., 2020). Es así entonces como la práctica constante de escritura permite a los estudiantes familiarizarse con los géneros discursivos que tendrá que producir, para así formar parte de una comunidad académica específica.

## METODOLOGÍA

A continuación, se describen los aspectos metodológicos relevantes para especificar cómo se llevó a cabo la investigación: el tipo de estudio, los participantes, las técnicas para la recopilación de información, y el análisis de los datos

### *Tipo de estudio*

Esta propuesta corresponde a un estudio exploratorio-descriptivo con un diseño cualitativo (Merriam y Tisdell, 2016) y una aproximación émica para el análisis de los datos, con la finalidad de poner al centro las experiencias y perspectivas de los participantes. Se trató de un estudio de caso que abordó de manera específica un contexto en particular.

### *Participantes*

Los participantes corresponden a 10 profesores que ejercen docencia en diversas carreras de una universidad de la provincia de Concepción, perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Las áreas estudiadas corresponden a Ciencias Sociales ( $n=3$ ), Ciencias del Mar ( $n= 2$ ), Ciencias de la Salud ( $n= 2$ ) e Ingeniería ( $n=3$ ). La selección de los participantes fue intencionada, pues formaban parte de un proyecto mayor. Se les convocó a un curso de capacitación sobre retroalimentación escrita, en que todos accedieron a participar voluntariamente, firmando un consentimiento informado en que se asegura la confidencialidad de los datos y su uso para fines exclusivamente investigativos. Los criterios de inclusión fueron que contaran con estudios de postgrado en universidades nacionales y/o internacionales y experiencia en docencia universitaria mínima de 5 años.

### *Técnicas para la recopilación de información*

A fin de obtener información se realizó una entrevista semiestructurada. Para la recolección de datos se utilizó un guion predeterminado mediante preguntas abiertas. El instrumento se diseñó a partir de 8 categorías preestablecidas, a saber, características de la tarea de escritura, expectativas, estrategias de planificación, estrategias de revisión/edición, falencias de la escritura, características de la retroalimentación, efectos o consecuencias y evaluación de los textos escritos. El diseño fue validado mediante el juicio de dos expertos en Didáctica de la Escritura en Educación Superior. Se les envió un formulario con la definición teórica de las categorías preestablecidas y las preguntas asociadas a estas. Los expertos evaluaron mediante los siguientes criterios: *mantener, eliminar o modificar*. Finalmente, se tomaron en consideración las sugerencias para realizar las adecuaciones necesarias a las 11 preguntas diseñadas.

### *Análisis de los datos*

Para indagar en el discurso docente se realizó un análisis de contenido a las entrevistas realizadas para formular inferencias válidas para el contexto determinado que fue estudiado. Se procedió a la categorización

de las entrevistas, sobre la base de los nodos o códigos establecidos y los emergentes. Este proceso se inició con la búsqueda de expresiones pertinentes y significativas en el discurso, asociando el fragmento del texto a los códigos, cuya agrupación y distribución de los datos se facilita con el uso de herramientas tecnológicas. Una vez completado el proceso se analizó la consistencia cualitativa, mediante el cálculo del índice Kappa en el software Nvivo versión 12. Este cálculo se realiza a partir de la función de comparación de codificación entre dos colaboradores entrenados, quienes realizan el proceso por separado en el 20% de los datos analizados. Dicha comparación mostró un índice promedio de acuerdo *considerable* ( $k=.67$ ), según lo propuesto por Landis y Koch (1977). Luego se realizó un proceso de auditoría en que se revisan posibles errores de categorización y se enmiendan. También se procedió a la cuantificación de ocurrencias en el discurso docente y se elaboraron las tablas que representan el porcentaje de frecuencia de cada código.

## RESULTADOS

Los resultados de este estudio se encuentran divididos en dos partes: primero se presenta la distribución general de las referencias asociadas a cada categoría de análisis, luego las categorías con mayor presencia en el discurso docente por área disciplinar.

Tabla 1: Distribución general de categorías

Categoría	Porcentaje de Cobertura				
	Ciencias Sociales	Ciencias del Mar	Ciencias de la Salud	Ingeniería	Total
Falencias de escritura	20%	13%	15%	25%	73%
Características retroalimentación	21%	10%	12%	23%	66%
Características tarea escritura	13%	22%	20%	10%	65%
Expectativas sobre la escritura	21%	12%	20%	7%	60%
Estrategias de revisión y edición	19%	9%	7%	17%	52%
Aspectos evaluados	15%	8%	16%	12%	51%
Estrategias de planificación	12%	0%	9%	15%	36%
Efectos retroalimentación	3%	3%	10%	10%	26%
Instrumentos evaluativos	2%	4%	5%	4%	15%

Respecto de las categorías más frecuentes en el discurso de los docentes de las distintas áreas, se observa que la que se presenta con mayor frecuencia corresponde a las *Falencias* presentes en los escritos de los estudiantes (73%). Al respecto, los docentes señalan que dichas dificultades se refieren a diversos aspectos tanto del escrito como del proceso de composición. Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes fragmentos. (i) “*Traen falencias sustantivas con respecto a la gramática y algo muy constante, es el tema de la subordinación de cláusulas y la puntuación*” (D1CSociales); (ii) “*Hay poco desarrollo de las ideas o los temas porque lo hacen a último momento, no le dan la importancia*” (D1CMar); (iii) “*Hay problemas serios gramaticales, de hilar una idea y que se entienda lo que se quiere decir y falta el uso de un adecuado vocabulario técnico (...) utilizan mucha información que viene de fuentes no científicas*” (D1CSalud); (iv) “*Generalmente el escrito trae muchos problemas de redacción (...) Ideas demasiado largas, párrafos demasiado extensos, las transiciones entre una idea a otra y les cuesta mucho referenciar*” (D1Ing).

Los profesores señalan, por una parte, que los universitarios presentan principalmente dificultades en sus escritos para ordenar y profundizar las ideas, además de problemas con el manejo de fuentes y el vocabulario especializado. Por otra parte, afirman que los estudiantes le asignan poco tiempo al proceso de composición, lo que indica que la escritura no es concebida de manera procesual ni recursiva. Esto último, coincide con el estudio realizado por Castelló y Mateos (2015) en docentes de cuatro áreas de conocimiento en nueve universidades de España. Los resultados plantean que sólo algunos estudiantes realizan actividades de escritura orientadas al proceso, lo que puede indicar un escaso uso de estrategias de revisión y edición del escrito.

La siguiente categoría que se presenta mayormente corresponde a *Características de la retroalimentación* (66%), en que los docentes describen cómo comentan los escritos de sus estudiantes, lo que se refleja en los siguientes fragmentos. (i) “*Generalmente les doy una orden como: justifique mejor este párrafo o de argumentar o complementar más: por favor revise otros autores*” (D3CsSociales); (ii) “*Suelo ponerles preguntas como: ¿quién dice eso? ¿lo dice usted? ¿lo dice el autor? ¿de dónde proviene esto? ¿por qué no se ven en sus resultados?*” (D1CsMar); (iii) “*A veces uno dice sacar esto o les escribo preguntas, doy tips. En algunos casos solo pongo un signo de interrogación, en otros algo como: sugiero revisar tal modelo*” (D1CSalud); (iv) “*Les pongo algunas preguntas como ¿qué es lo que quisiste decir? en términos de coherencia, también a veces les coloco la definición de la RAE y les escribo: usted quiso decir esto*” (D3Ing).

Lo anterior evidencia que la forma en que los docentes comentan los textos es variada. Algunos señalan indicaciones exactas a seguir y plantean preguntas que los estudiantes deben resolver; y otros, proveen de pistas o estrategias que ayudan a cómo proceder para mejorar el escrito. Además, cada profesor puede alternar las formas, dependiendo del texto y las necesidades de este. Algunos autores han planteado que la forma de comentar de un docente puede depender de la finalidad pedagógica con que sea provisto el *feedback* (Canabal y Margalef, 2017), lo que pudiese explicar este hallazgo.

Otra categoría con alta presencia es *Características de la tarea de escritura* (65%), debido a que los profesores explicitan los requerimientos y rasgos del texto que deben producir sus estudiantes de acuerdo con el área disciplinar y el contexto comunicativo. Los siguientes comentarios hacen alusión a dichos aspectos. (i) “*Lo que se ve en profundidad es la noticia y yo veo dos cosas ahí, el hecho noticioso en términos de contenido y la redacción*” (D2CsSociales); (ii) “*Las tareas de escritura siempre son con una introducción, con una metodología y normalmente el desarrollo del problema que se les ha planteado*” (D2CsMar); (iii) “*Lo que se pide es un informe que lleva una introducción, un desarrollo y se solicita que elabore una conclusión en relación a la situación problema que ellos revisaron*” (D2CsSalud); (iv) “*El formato que siempre les pido es formato paper. Yo pido resultados en figuras, gráficos e interpretación del gráfico*” (D3Ing).

Los fragmentos anteriores indican que las características de los escritos varían de acuerdo con la disciplina. Dicho aspecto corrobora la presencia más frecuente de algunos apartados prototípicos, propios de los géneros discursivos específicos (Aull y Swales, 2015). Además, existen algunos aspectos similares en algunas de las áreas estudiadas como Ciencias de la salud y Ciencias del Mar. Dicha coincidencia radica en la macroestructura de los escritos y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Por último, la categoría *Expectativas sobre la escritura* (60%) aparece frecuentemente en el discurso docente, haciendo alusión a los resultados esperados en el desarrollo de la competencia escrita de sus estudiantes. (i) “*Antes de salir de una carrera el alumno debe ya estar mirando a su entorno, de manera que pueda tener herramientas para su mercado laboral, debe poder expresar una idea por escrito desde la óptica científica*” (D2CsMar); (ii) “*Para que los estudiantes tengan las herramientas que se están exigiendo actualmente desde las metas sanitarias del país, que menciona no solamente la parte salubrista, sino que también como profesionales tenemos que hacer investigación, entonces hay que tener una fortaleza en la escritura y en la forma de redactar*” (D2CsSalud); (iii) “*Si es que algún alumno quiere efectivamente seguir la carrera académica, está generando un documento que se va a parecer a lo que le van a pedir en su prueba en la academia (...) hemos sacado algunos artículos que han sido publicados*” (D1Ing).

De lo anterior se visualiza que los docentes coinciden en que la escritura es una competencia profesional que debe ser desarrollada para acceder a la comunidad discursiva especializada. Para ellos constituye una herramienta de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Dicho planteamiento se relaciona con la función epistémica asociada a escribir para aprender (Russell, 2013). También es concebida como un requisito para acceder a la comunidad científica, lo que apunta a la función habilitante, asociada a escribir para acreditar los saberes de los estudiantes.

Para continuar se presenta la distribución de referencias por categorías con mayor presencia (igual o superior al 10%) según el área disciplinar. Los docentes de Ciencias Sociales, pertenecientes a las carreras de Periodismo y Trabajo Social, enfatizan en las características de la retroalimentación (21%) referidas a la

manera de corregir los escritos y las acciones que se realizan para que los estudiantes mejoren el escrito. Ello se manifiesta en los siguientes fragmentos. (i) *“Las correcciones que yo hago son personales, son individuales y de acuerdo a los errores que cada uno de ellos cometen (...) llamo al alumno o alumna de a uno y le explico verbalmente mis correcciones que puse con colores en el texto, ahí le doy el nombre técnico a lo que escribieron con error”* (D1CSociales); (ii) *“Yo utilizo el sistema de los numeritos, le pongo un número en el texto y abajo el comentario, como si fueran notas al pie de página para cada caso, en que es muy detallada y clara la explicación del error (...) también hay un sistema directo con cada uno en que pasa a hablar conmigo con el texto en mano”* (D2CSociales); (iii) *“Yo les pongo comentarios online y se los reenvío a cada uno, en general trato de hacer frases cortas para que entiendan y muchas sugerencias para que trate de argumentar más, de complementar más las ideas”* (D3CSociales).

Los docentes de la disciplina manifiestan realizar una retroalimentación personalizada con cada estudiante y su escrito, de manera escrita u oral, en base a lo que se debe mejorar y los errores presentes. No obstante, cada docente posee un sistema particular para proveer los comentarios. Es posible afirmar que predomina una retroalimentación de tipo correctiva (Kloss y Quintanilla, 2022), en que se comenta sobre la base del error, detectando e indicando alguna guía y/o ayuda para resolver o mejorar el problema. Los docentes pertenecientes a Ciencias del Mar (Biología y Química Marina) se refieren principalmente a las características de las tareas de escritura que encomiendan a sus alumnos.

Tales aspectos se aprecian en las siguientes afirmaciones. (i) *“Durante el proceso del curso solo son algunas tareas con una introducción, con una metodología y normalmente el desarrollo del problema que se les ha planteado. En el caso del informe final son más estructurados en términos de un texto que cumpla con la metodología científica. Entonces son importante las referencias, una hipótesis de trabajo, los objetivos generales y específicos”* (D1CsMar); (ii) *“Cuando trabajamos en informes hay una estructuración que es tipo *similar paper*, que va con una introducción, va con objetivos, con hipótesis, metodología, resultados, discusión y obviamente la bibliografía”* (D2CsMar); (iii) Los profesores se refieren a que los escritos solicitados respetan la macroestructura de un artículo científico, orientado a investigar sobre un fenómeno, bajo el método experimental. Este tipo de escritos fue identificado como propio del área disciplinar en el estudio de Marinkovich y Córdova (2014), realizado en otra institución de Educación Superior chilena.

Las categorías más frecuentes de los docentes de Ciencias de la Salud, pertenecientes a las carreras de Enfermería y Nutrición y Dietética, también hacen mayor alusión a las características de las tareas de escritura que solicitan a sus estudiantes. Dicho aspecto se refleja en los siguientes extractos de su discurso. (i) *“Yo trato de hacer, además de los informes, comunicaciones breves, todo ligado hacia la investigación, resúmenes tipo abstract. Todo similar a congresos”* (D1CsSalud); (ii) *“Al estudiante se le solicita que elabore un informe escrito a partir del análisis de la situación problema (...) los informes pueden ser individuales o grupales y se pide además que ellos apliquen la cita con el formato Vancouver”* (D2CsSalud).

Los docentes afirman que en el área principalmente escriben informes de tipo académicos, con el fin de asegurar el dominio del proceso investigativo de la disciplina y que el estudiante forme parte de la comunidad discursiva. Los profesores de Ingeniería se refieren mayormente a las falencias que observan en los escritos de sus estudiantes. Dichos aspectos se explicitan en los siguientes fragmentos del discurso docente. (i) *“No están familiarizados con escribir este tipo de documentos, tipo paper, entonces como no están acostumbrados un error típico es en las conclusiones, por ejemplo, salen ideas que no fueron presentadas antes en el paper”* (D1Ing). (ii) *“Una dificultad frecuente es que el resumen ejecutivo debe tener la definición del problema, los objetivos, la metodología y cuáles son los resultados, y es difícil que lo consigan y en una plana”* (D2Ing). (iii) *“Yo creo que en general el problema que más se repite es que muchas veces tratan de escribir textual lo que escuchan, pero no tratan de asimilarlo y hacerlo propio con su lenguaje, con su estilo y a veces mezclan conceptos, que, si bien tienen relación, están mal enlazados”* (D3Ing). En las referencias anteriores los docentes aluden a dificultades de distinta índole. Por un lado, se relacionan con los apartados prototípicos del género discursivo, como el resumen y las conclusiones. Por otro, con la coherencia y la cohesión de las ideas sumado a la voz propia dentro del escrito.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron caracterizar la percepción de los docentes universitarios sobre la escritura académica en diferentes áreas disciplinares. Sobre esa base, es propicio destacar que existen cuatro categorías con mayor prevalencia en el discurso disciplinar de los profesores. En primer lugar, las falencias de escritura adquieren un rol protagonista, lo que se relaciona con la visión tradicional de la escritura, comprendiendo ésta como un proceso normativo asociado exclusivamente con la precisión lingüística (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020). De acuerdo con estos resultados, se puede evidenciar el predominio del foco en las falencias, bajo la cultura del déficit, lo que coincide con Marinkovich et al. (2018)

en que el profesorado concibe las dificultades de los estudiantes en escritura académica como una crisis que constituye un obstáculo para el desempeño profesional futuro.

En segundo lugar, en el discurso docente se otorgó un grado importante de relevancia a las características de la retroalimentación. Este tema ha sido controversial, pues los estudios en el ámbito presentan una línea mayoritariamente correctiva (Kloss y Quintanilla, 2022); mientras que un número menor, ha intencionado estas prácticas a un enfoque más bien sociocultural y atendiendo las condiciones genéricas (Tapia-Ladino y Correa, 2022). Con respecto a este punto, los docentes concuerdan en que la retroalimentación se torna un elemento importante que traspasa las disciplinas, no obstante, el foco y el modo son distintos (Sheen, 2010; Kloss y Quintanilla, 2022; Tapia-Ladino y Correa, 2022), dados los procesos de comprensión, integración y elaboración de las ideas al momento de escribir. En ese sentido, es preciso focalizar en los tipos de retroalimentación y los efectos de esta, según el grupo de participantes, su conocimiento disciplinar, sus prácticas vernáculas, su motivación, entre otros aspectos relevantes. De ese modo, la retroalimentación podría tener una incidencia favorable en la calidad de la escritura.

En tercer lugar, los docentes otorgan relevancia a las características de la tarea, pues desde un inicio las instrucciones de la consigna deben ser claras porque en ellas se entregan los requerimientos e, incluso, los rasgos que debe tener el texto que producen los estudiantes. Dichas tareas se circunscriben a un contexto comunicativo y a un área disciplinar, por ejemplo, en el ámbito de Ciencias Sociales se solicita a los estudiantes que escriban textos cortos ligados a un hecho noticioso; mientras que en Ciencias de la Salud y Ciencias del Mar se especifica no solo el género que deben escribir, sino que incluso la metodología abordada por los estudiantes al crear el texto, como es el caso del ABP y el sistema de citación. Con estas indicaciones, podemos observar que las tareas varían por disciplina, por lo tanto, la escritura con una función epistémica es un elemento que debe considerarse en el proceso de aprendizaje, ya que permite la construcción de conocimiento de manera recursiva, según el área disciplinar (Russell, 2013).

En cuarto lugar, la categoría sobre las expectativas del docente muestra lo que espera que logren sus estudiantes con los textos que producen y si responden a los requerimientos de cada comunidad académica. Si bien los profesores tienen plena claridad de lo que se espera alcanzar dentro de la formación en términos de la competencia escritural como una herramienta de aprendizaje y construcción de conocimiento, existen dificultades para el logro de dichos objetivos. Este aspecto constituye un nudo crítico interesante de indagar en profundidad, pues en este estudio se ha abordado desde el punto de vista de los docentes, sin embargo, sería interesante examinar al respecto desde la visión de los propios estudiantes.

Ahora bien, dados los resultados generales es posible afirmar que existen diferencias en las apreciaciones de los académicos según la disciplina, pues se advierten focos distintos sobre la escritura como los apartados prototípicos del escrito. Se evidencia así la necesidad de atención pedagógica y curricular de la escritura a través del currículum (WAC) con la implementación de una política pública sobre centros de escritura (Bazerman et al., 2017) y, a su vez, en las diversas disciplinas (WID), con el fin de dar cuenta de las variaciones según el campo del saber y su especificidad (Lea y Street, 1998). Finalmente, las limitaciones de este trabajo se relacionan con la cantidad de participantes, por lo tanto, sería oportuno ampliar el rango de la muestra e incorporar otras áreas disciplinares para extender el estudio a otros contextos de educación superior. Además, se recomienda incorporar en futuros trabajos la educación secundaria, pues en ese nivel la investigación respecto a la percepción de los docentes sobre los procesos de escritura de sus estudiantes es todavía más escasa.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con la investigación propuesta, de los resultados, de su análisis y discusión, es posible concluir que:

- 1.- La percepción de los docentes universitarios sobre la escritura académica en diferentes áreas disciplinares nos permiten afirmar que existe un alto grado de coincidencia con estudios de similar naturaleza en contexto nacional e internacional.
- 2.- Los hallazgos muestran que los profesores coinciden en que los escritos de los estudiantes presentan diversos aspectos deficientes, tanto en el ámbito discursivo-semántico como en el proceso de composición. Dichas falencias suelen ser recurrentes en las distintas áreas, por tanto, constituye una problemática transversal en Educación Superior.
- 3.- Las tareas de escritura que se plantean a los estudiantes corresponden a los géneros discursivos que son propios de cada disciplina. Dicho aspecto ha sido estudiado en profundidad y los resultados coinciden con

una clasificación propuesta en la literatura, según las familias de géneros más recurrentes en las distintas áreas de conocimiento.

4.- Los profesores afirman brindar retroalimentación de manera personalizada a cada estudiante, no obstante, el tipo de comentarios que proveen, si bien es de diverso tipo, existe una marcada tendencia a la corrección directa sobre la base de los errores detectados en el escrito.

5.- Las expectativas del docente respecto de lo que espera que logren sus estudiantes con los textos que producen, responden a los requerimientos de cada comunidad académica.

6.- Si bien los profesores tienen plena claridad de lo que se espera alcanzar dentro de la formación en términos de la competencia escritural como una herramienta de aprendizaje y construcción de conocimiento, existen dificultades para el logro de dichos objetivos. Esto último, constituye un nudo crítico interesante de indagar en profundidad, pues en este estudio se ha abordado desde el punto de vista de los docentes, sin embargo, sería interesante indagar al respecto desde la visión de los propios estudiantes.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. ANID-PFCHA/Doctorado Nacional/2018-21180632. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Fondecyt Regular N° 1180586 (2018-2021) y Fondo Especial de Apoyo Actividades Académicas Doctorado en Educación en consorcio UCSC.

## REFERENCIAS

- Aull, L., y Swales, J., Genre analysis: Considering the initial reviews, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.007>, *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 6-9 (2015)
- Bazerman, C., Understanding the lifelong journey of writing development, doi:10.1174/021037013808200320, *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441 (2013)
- Bazerman, C., Graham, S., y otros siete autores, Taking the long view on writing development, *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360 (2017)
- Bernasconi, A., and Celis, S., Higher education reforms: Latin America in comparative perspective, <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>, *Education Policy Analysis Archives*, 25(67), 1-15 (2017)
- Basturkmen, H., Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices, <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>, *System*, 40, 282-295 (2012)
- Canabal, C., y Margalef, L., La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, ISSN 1138-414X, 21(2), 149- 170 (2017)
- Castelló, M., y Mateos, M., Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas, <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>, *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503 (2015)
- Cuevas-Solar, D., y Arancibia, B., Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>, *Formación Universitaria*, 13(4), 31-43 (2020)
- Esfandiari, R., Meihami, H., y Jahani, F., Exploring Iranian Postgraduate EFL Students' Academic Writing Experiences and Expectations: A Dynamic Narrative Approach, <https://doi.org/10.55593/ej.25100a4>, *TESL-EJ*, 25(4), 1-24 (2022)
- Graham, S., Changing How Writing Is Taught, doi: 10.3102 / 0091732x1882112 5, *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303 (2019)
- Johnson, K., y Golombek, P., Informing and transforming language teacher education pedagogy, <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>, *Language Teaching Research*, 24(1), 116-127 (2020)
- Kloss, S., y Quintanilla, A., The effectiveness of direct and metalinguistic written corrective feedback to deal with errors in the use of information-structuring connectors, <https://doi.org/10.17323/jle.2022.15906>, *Journal of Language and Education*, 8(4), 88-101 (2022)
- Landis, J. R., y Koch, G., The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data, doi:10.2307/2529310, *Biometrics*, 33(1), 159-174 (1977)
- Lea, M.R., y Street, B.V., Student writing in higher education: An academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>, 23(2), 157-172 (1998)
- Marinkovich, J., y Córdova, A., La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos, doi: 10.4067/S0718-09342014000100003, *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 47(84), 40-63 (2014)

- Marinkovich, J., Sologuren, E., y Shawky, M., The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60520>, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220 (2018)
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J., *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, 4ª edición, 3-42, John Wiley & Sons, San Francisco, Estados Unidos (2016)
- Merry, S., Price, M., Carless, D., y Taras, M., Reconceptualising feedback in Higher Education, *Developing dialogue with students*, 6-29, Routledge, New York, Estados Unidos (2013)
- Natale, L., y Stagnaro, D., La lectura y la escritura en las disciplinas, *Lineamientos para su enseñanza*, 15-58, Ediciones UNGS, Buenos Aires, Argentina (2018)
- Navarro, F., y Mora-Aguirre, B., Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>, *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–17 (2019).
- Nesi, H., y Gardner, S., The BAWE corpus and genre families classification of assessed student writing, <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.06.005>, *Assessing Writing*, 38, 51-55 (2018)
- Parodi, G., y Burdiles, G., *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*, 15-22, Ariel Editores, Santiago, Chile (2015)
- Rosso, F., Alegre, N., Nadal, M., y Pozzo, M. I., La escritura académica en carreras de ingeniería: valoraciones de docentes y estudiantes, <https://doi.org/10.14409/au.2021.22.e0020>, *Aula Universitaria*, 22, 89-99 (2021)
- Russell, D.R., Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, ISSN: 1887-4592, 11(1), 161-181 (2013)
- Sheen, Y., The role of oral and written corrective feedback in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 169-179 (2010)
- Tapia-Ladino, M., y Marinkovich, J., Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar, <https://doi.org/10.7764/onomazein.24.12>, *Onomázein*, 24(2), 273-297 (2011)
- Tapia-Ladino, M., y Correa, R., Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>, *Formación Universitaria*, 15(6), 23-34 (2022)
- Tardy, C.M., Sommer-Farías, B., y Gevers, J., Teaching and Researching Genre Knowledge: Toward an Enhanced Theoretical Framework, <https://doi.org/10.1177/07410883209165>, *Written Communication*, 37(3), 287-321 (2020)
- Vargas, L.M., Sobre el concepto de percepción, *Alteridades*, 4(8), 47-53 (1994)
- Velásquez, M., y Marinkovich, J., 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*, ISSN 0033 - 698X, 54 (2), 113-136 (2016)