

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**La calidad de la escritura académica de estudiantes
universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la
escritura en tesis de Filosofía**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestro en Investigación Interdisciplinaria en Educación Superior

P r e s e n t a

Lic. José Luis Castrejón Malvaez

Directora de tesis

Dra. María Teresa Yurén Camarena

Dedicatoria:

A la Dra. Ma. Teresa Yurén Camarena.

Con profunda gratitud por su acompañamiento.

A los Maestros y Doctores del CIIDU.

Cuando dejé de creer en mí, me alentaron en el tramo más oscuro.

Índice de contenido

Índice de tablas	4
Índice de figuras	5
Resumen.....	6
Introducción	7
1. Estado de la cuestión sobre escritura académica	10
2. Problemática y referencial teórico.....	24
2.1 La problemática.....	24
2.2. Referencial teórico	29
2.3 En busca de una hipótesis	39
3. Metodología	51
3.1 Enfoque de la investigación	52
3.2 Método de la investigación.....	54
3.3 Técnicas de la investigación	56
3.3.1 El análisis de contenido.....	57
3.3.2 La entrevista	76
4. Análisis y discusión	95
4.1 Resultados del análisis de contenido aplicado a los manuales de escritura académica.....	95
4.2 Resultados de la entrevista aplicada a estudiantes universitarios sobre la escritura académica	99
4.3 Resultados de la aplicación de la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i>	101
Conclusiones	106
Lista de referencias	114

Índice de tablas

Tabla 1. Procesos cognitivos que activan los estudiantes al escribir.....	19
Tabla 2. Problematización de la escritura académica.....	26
Tabla 3. Para una comparativa de tres definiciones de análisis de contenido.....	59
Tabla 4. Muestra de manuales de escritura académica universitaria.....	68
Tabla 5. Matriz de contraste.....	72
Tabla 6. Matriz con las categorías en código.....	75
Tabla 7a. Definición de los criterios de calidad de la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i> . Dimensión: “normatividad”.....	86
Tabla 7b. Definición de los criterios de calidad de la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i> . Dimensión: “sistematicidad”.....	87
Tabla 7c. Definición de los criterios de calidad de la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i> . Dimensión: “creatividad”.....	88
Tabla 7d. Definición de los criterios de calidad de la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i> . Dimensión: “disruptividad”.....	89
Tabla 7e. Operatización de los conceptos para ser observables en la <i>Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica</i>	90
Tabla 8. Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica.....	93
Tabla 9. Resultados completos de la aplicación de la escala.....	102
Tabla 9a. Resultados de la dimensión “NORMATIVIDAD” de la aplicación de la escala....	103
Tabla 9b. Resultados de la dimensión “SISTEMATICIDAD” de la aplicación de la escala...	104
Tabla 9c. Resultados de la dimensión “CREATIVIDAD” de la aplicación de la escala.....	105
Tabla 9d. Resultados de la dimensión “DISRUPTIVIDAD” de la aplicación de la escala....	106
Tabla 10: Textos evaluados con la Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica.....	107

Índice de figuras

Figura 1. La epistemología social.....	33
Figura 2. Síntesis de dimensiones y macrodimensiones que muestran la calidad general de textos disciplinares en medicina.....	47
Figura 3. Síntesis de procedimientos metodológicos.....	48
Figura 4. Pasos y enfoques clave seguidos en esta investigación.....	52
Figura 5. Procedimiento general de la técnica del análisis de contenido.....	64
Figura 6. Unidades de análisis.....	71

Resumen

En esta investigación se estudia la escritura académica y se centra en la posibilidad de cualificar la práctica escritural de las tesis profesionales de filosofía. La indagación consistió en describir cómo se espera que se escriba tanto en la universidad, como en la carrera de filosofía. Mientras que la tesis que guio la investigación fue que la escritura filosófica bien fundamentada y coherente permite expresar y desarrollar críticas significativas hacia el sistema de razonamiento o paradigma dominante. En consecuencia, se establecieron dos objetivos generales: uno, indagar cuál es la naturaleza de la escritura académica universitaria en el área de Filosofía, para así identificar sus rasgos constitutivos. Dos, emplear esta información para diseñar un instrumento de evaluación de la escritura académica en el género académico tesis de grado. En efecto, la principal contribución de este trabajo es la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica de una tesis de filosofía*.

La investigación combina diversas estrategias metodológicas. Por un lado, para establecer el significado de la escritura académica, e identificar sus rasgos constitutivos, se usó del análisis de contenido sobre dos *corpus* -el de la literatura de artículos y el de manuales sobre escritura académica- y de la entrevista a una muestra de estudiantes de filosofía. Por otro, para diseñar un instrumento de evaluación de la escritura académica de estudiantes universitarios se construyó una escala de medición tipo Likert. Luego se procedió a aplicar esa escala a una muestra de cinco tesis profesionales de filosofía. Finalmente, se concluyó con el análisis y discusión de los resultados.

Considerando los resultados generales es posible sostener que la escritura académica es un complejo proceso recursivo, estratégico, situado, que implica múltiples etapas y revisiones. En general, se espera que los estudiantes de filosofía desarrollen una escritura que resulte analítica, crítica y reflexiva. Mientras que, en los docentes de filosofía, se espera que revisen los trabajos a fondo, considerando cuatro dimensiones: normativa, sistemática, creativa y disruptiva.

Palabras clave: escritura académica, escritura filosófica, disruptividad, instrumento de evaluación de la escritura.

Summary

Through this research, academic writing is studied and it is centered on the possibility of qualifying the scriptural practice of professional philosophy theses. The investigation consisted in describing how it is expected to write both at university and in the philosophy major. Whereas the thesis that guided this research was that well-founded and coherent philosophical writing, allows to express and develop meaningful criticism towards the reasoning system or dominant paradigm. In consequence, two general objectives were established: first, to inquire as to what is the nature of university academic writing in the area of philosophy in order to identify its constitutive characteristics. Second, to use this information to design an assessment tool of the academic writing in the academic type of degree thesis. In fact, the main contribution of this work is the *Scale of assessment in the quality of the academic writing of a thesis in philosophy*.

The research combines diverse methodological strategies. On one side, to establish the meaning of the academic writing and identify its constitutive characteristics, it was used the content analysis over two *corpus* – the one of the article literature and the handbooks about academic writing – and from the interview to a sample of students of philosophy. On the other side, to design an assessment tool for the academic writing of undergraduates, a Likert scale measuring type was created. Then, it was proceeded to apply that scale to a sample of five professional philosophy theses. Finally, it was concluded with the analysis and discussion of results.

Taking into consideration the general results, it could be argued that the academic writing is a complex recursive, strategic, based process which implies multiple phases and revisions. In general, it is expected that the students of philosophy develop a writing that is analytical, critical and reflective. As for professors of philosophy, they are expected to make a profound revision of work taking into consideration four scales: normative, systematic, creative and disruptive.

Keywords: academic writing, philosophy writing, disruptive, writing assessment tool.

Introducción

Saber escribir es importante; o mejor, saber escribir es necesario. En las aulas universitarias, docentes y estudiantes, dedican mucho tiempo y esfuerzo para enseñar y aprender algunas claves de la *redacción sin dolor* -título de un libro que salió por allá del año 1994, de Sandro Cohen-. Con alguna regularidad, un estudiante escucha de sus mentores, discursos solemnes y muy alargados sobre por qué tienen que aprender a comunicarse bien y por escrito. Posteriormente, si por ventura ejerce la vocación docente, explica a sus estudiantes que saber escribir tiene que ver más con la dedicación, que con algunas técnicas de escritura. Ahora, con el panorama que abre la investigación sobre el tema, conviene reconocer que la cosa no es tan sencilla, aunque tampoco tan grave. Pero, eso sí: quien llega a la universidad sin saber preparar que el resumen, la reseña, la conferencia, el ensayo, el artículo o la tesis de grado, padecerá muchos *dolores*.

La escritura académica tiene bastantes aristas. Por eso, no está equivocada la afirmación de que saber escribir académicamente es una práctica en extremo compleja. Esta verdad, al comienzo de esta investigación no se sabía con toda certeza, aunque ya se sospechaba. Precisamente, la *multidimensionalidad* del objeto de estudio, hace posible la *interdisciplinariedad* con que exige ser tratado. Son tantas las posibilidades de indagación que, aquello que se piensa al comienzo bien definido, se vuelve cada vez más complejo y confuso, al grado de correr el riesgo de quedar varados y extraviados. ¿Qué hace perseverar? Tratar de vincular las actividades de investigación, con aquél primigenio interés de cualificar la propia práctica escritural. Y pensar que, tal vez a alguien, le puedan ser de utilidad los resultados de esta búsqueda.

El trabajo lleva por título: “*La calidad de la escritura académica de estudiantes universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura en tesis de filosofía*”. Y ya desde ahora, se hace una advertencia. Es un trabajo de investigación inacabado. Con la maestría, apenas si se ha alcanzado siquiera a cumplir una de las dos etapas en que se proyectó hacer el diseño cualitativo de la investigación. Se espera complementarla en el doctorado mediante un enfoque cuantitativo. En donde esto deje de ser un ensayo y se

constituya una escala de medición rigurosamente verificada y validada. La hipótesis es que la escritura filosófica bien fundamentada y coherente permite expresar y desarrollar críticas significativas hacia el sistema de razonamiento o paradigma dominante. De ahí que el problema conductor sea el de ¿cómo determinar integralmente la calidad de un escrito académico de nivel universitario en el área de filosofía? Y ese se espera sea el aporte: la creación de una escala de medición que considere las dimensiones de un trabajo académico como lo es la tesis de grado. Para eso han sido establecidos dos objetivos generales: uno, indagar cuál es la naturaleza de la escritura académica universitaria en el área de Filosofía, para así identificar sus rasgos constitutivos. Dos, emplear esta información para diseñar un instrumento de evaluación de la escritura académica en el género académico: tesis de grado.

Como establece la normatividad del género tesis, el contenido está dividido en cinco partes. Primero se ofrece un capítulo sobre el estado de la cuestión de la escritura académica universitaria, cuyo objeto es presentar los momentos clave que dan cuenta del proceso de revisión, actualización y redefinición de esta forma de literacidad, así como la identificación de sus elementos más representativos en el contexto latinoamericano. Después, el trabajo se centra en el establecimiento del núcleo problemático que permita enunciar la incógnita que se ha de resolver, así como el escollo que se ha de sortear para lograr el principal objetivo, que es la elaboración de un instrumento para determinar la calidad de una tesis de grado de filosofía. Continúa el mismo capítulo con el referencial teórico, con el fin de exponer los elementos teóricos que sirvan como marco de referencia durante todo el proceso de investigación y expliquen cómo se enlaza el problema con la metodología, que es el tema del siguiente capítulo. Ahí se presentan los métodos, las técnicas y los recursos con los que se procederá con la construcción de la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica de una tesis de filosofía*. Se prosigue con un capítulo donde se presenta el análisis de los resultados obtenidos y de su pertinente discusión. Se termina haciendo un balance de todo lo realizado en un capítulo conclusivo que pretende informar de los alcances y limitaciones y anunciando nuevos problemas.

Capítulo I

Estado de la cuestión sobre escritura académica

Exposición del saber sobre escritura académica en universitarios en el ámbito latinoamericano. Este saber se construyó mediante la exploración de 110 estudios publicados en español sobre escritura académica. De esta muestra general, se procedió a seleccionar aquellos materiales que cumplieran con los siguientes criterios: a) Que la revista apareciera en la *International Scientific Journal & Country Ranking* (SJR); b) Se estableció un rango de selección de 3 a 4 cuartiles; c) Que el ámbito desde donde se produjera el documento fuera, preferentemente, desde la investigación y no desde la docencia. d) Que la escritura académica se aplicara al nivel universitario. Así se constituyó un corpus de 20 documentos. El análisis del mismo, se realizó contemplando el objetivo propio de los estudios exploratorios, esto es, generar la comprensión del tema propuesto –para el caso, la escritura académica en estudiantes de filosofía- y buscar categorías de análisis relevantes para una indagación posterior (Maxwell, 2005).

Es preciso aclarar el significado de lo que se entiende aquí por “escritura académica” porque, de otro modo, va a ser difícil comprender el relieve que tome aquí el concepto. Lo que para Londoño (2015) y para Riquelme & Quintero (2017) es “Literacidad”, para Carlino (2003, 2013); Castelló, Corceles e Iñesta (2011), Castelló (2002, 2014); Camps y Milian (2008); Camps y Castelló (2013); Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) es “alfabetización académica”; para Rodríguez y García (2015) es “escritura de textos académicos”; para Bassi (2017) como para Meza y González (2020; 2021) es “escritura académica”. Esta polisemia semántica promueve la discusión y ayuda a la complejización de un problema: ¿cómo llamar a la actividad escritural de los estudiantes de filosofía para comunicar su pensamiento y reflexión?

Se hace una exploración sucinta de los términos. En primer lugar, la palabra «literacidad» es definida así por Riquelme & Quintero (2017: 94): “Literacidad es un

concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales”. Estos autores utilizan un estudio de Verhoeven de 1994 quien señala la conceptualización que la UNESCO introdujo en el año de 1960 sobre el término: “el proceso y contenido del aprendizaje de la lectura y escritura para la preparación del trabajo y entrenamiento vocacional, tanto como medio para incrementar la productividad del individuo” (citado por Riquelme & Quintero, 2017: 96). Fundamentados en el mismo trabajo de la UNESCO, refieren cuatro perspectivas de estudio como se ha venido debatiendo el tema de la literacidad: a) como un conjunto de habilidades individuales; b) como aplicada, practicada y situada; c) como un proceso de aprendizaje y d) como texto (Riquelme & Quintero, 2017: 96-97).

Cassany trabaja, desde un enfoque sociocultural, la literacidad (2010: 354), como un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, para este autor, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. Es manifiesto su compromiso de responder a la pregunta legítima de ¿qué hay que saber y saber-hacer para escribir bien?, pues para él “leer y escribir no sólo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (ibid.). En sintonía con Carlino, Cassany enseña el potencial cognitivo de la escritura como un instrumento, tanto para “desarrollar ideas [...], aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos”

(1996a: 61) como para “aprender y estudiar, para crear otras realidades, para analizar [...] y, por supuesto, para crecer como persona” (1996b: 8).

Por su parte, Carlino eligió como línea de investigación la “alfabetización académica” (2003: 410) o, en inglés, el constructo «academic literacy». En 2003 define el término englobando

“el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior* (las cursivas son del original).”

Diez años después redefine la “alfabetización académica” en estos términos (2010: 370):

el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Aquí es oportuno detenerse para realizar un rápido análisis en ambos significados. En primer lugar, conviene poner de relieve la pluralidad de aspectos que pone en marcha la “alfabetización académica”. Y que todo recae sobre “la cultura discursiva de las disciplinas” según “los modos típicos de hacerlo en cada materia”. No sobra señalar aquí cómo es que

las “formas de razonamiento” comunes “a las prácticas de lenguaje y pensamiento” deben convertirse en “acciones” concretas de procesamiento y codificación, tales como: “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizar, poner en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera.”

Con estas “prácticas letradas” se persiguen “dos objetivos”. Uno: “formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas”. Y dos: enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”. Es evidente que cada objetivo refiere algo esencial y, por ende, se tiene que saber con claridad en qué caso emplearlos, porque afecta directamente al tema que aquí ocupa. Entonces, cuando se habla aquí de “escritura académica” se entiende que es para alcanzar ambos objetivos. Y no hay aquí la menor intención de hacer aparecerlos como inconexos ni de atenuar que en cada caso se refieren al conjunto de prácticas de “una comunidad científica y/o profesional”.

De continuo los escritos de Carlino suscitan la reflexión de que “aprender a escribir es un proceso que no está terminado al comienzo de la Universidad, que escribir es imprescindible para aprender cualquier materia” (2002: 1; cfr. 2010b: 251). Sostiene la tesis de que “la escritura alberga un potencial epistémico [...] que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2003: 414; cfr. 2010a:11). Reiteradamente niega la posibilidad de enseñar a redactar de una vez y para siempre (2004: 9; cfr. 2009: 206). Esta idea se encuentra desarrollada así: “no se puede seguir asumiendo la escritura académica como una habilidad básica y transferible, adquirida una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos” (citada por Andrade, 2009: 313). Es de llamar la atención una aserción fundamental que la investigadora utiliza estratégicamente en su labor docente: los escritores experimentados deben explicitar sus códigos de acción cognitiva cuando escriben (cfr. 2003b: 2).

Carlino & Cartorali (2009) revisaron 50 publicaciones sobre lectura y escritura en la formación docente y concluyen que adquirir y desarrollar estas competencias representan una auténtica herramienta epistémica (cfr. p. 206). Además, distinguen en su estudio tres

enfoques de investigación con que han sido acometidas la lectura y la escritura: desde la perspectiva de los procesos cognitivos; desde la perspectiva de aprendizaje situado y construcción social del conocimiento y desde la perspectiva de la dimensión política e ideológica.

Rodríguez y García (2015: 250) emplean una definición de tipo operacional para decir que la “escritura de textos académicos” es una actividad que contribuye a la divulgación y validación de los resultados o hallazgos de investigaciones entre una comunidad científica especializada. Finalmente, Bassi (2017: 110) emplea “escritura académica” como la forma correcta de escribir que es, en definitiva, el uso que daremos en esta investigación.

Ferreiro se ha consagrado a una línea de investigación sobre la escritura en movimiento con niños (cfr. 2007: 27). La aportación central de su trabajo tiene que ver con la resolución a la problemática sobre ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? (cfr. 2000: 38). Trabaja los sistemas de escritura desde un enfoque psicogenético, que le influyó su maestro Jean Piaget (cfr. *ibid.*, p. 39). Su debate teórico sobre la alfabetización le ha reportado un valioso proyecto epistemológico en favor del infante alfabetizado a quien concibe como “un sujeto que piensa y trata de incorporar sus propios saberes [al] maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura (*ibid.* p. 36). Podemos decir, sin equivocación, que todos sus esfuerzos están canalizados a recuperar la cultura letrada porque “la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (2000: 16).

Los trabajos de Meza aportan un valioso enfoque de la materia desde lo disciplinar y desde la especificidad del género académico; pero también desde lo interdisciplinar, haciendo converger con sus colaboradores: la lingüística, con las disciplinas de la medicina (2020) y el derecho (2021) y haciendo correlaciones con las variables de la calidad del texto, la evaluación disciplinar y la percepción de autoeficacia (2023). Su influencia en este trabajo es decisiva en lo concerniente a los aspectos: la disciplina -por cuanto la escritura académica varía en cada ámbito de saber por su proceso de creación, valoración y revisión- y la

especificidad del género académico -en razón de que cada género tiene definidas sus propias características-.

En las publicaciones revisadas, se encontró que la escritura académica resulta ser de capital importancia por diversas razones. Para facilitar su estudio, es posible organizar estas razones en cuatro grupos.

1. *La escritura académica constituye una herramienta del pensamiento.*

Desde esta perspectiva teórica, Carlino cita de *Writing at Yale*, que la escritura académica puede considerarse como una herramienta básica del pensamiento: “Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos” (2003: 414 cita de Thurn, 1999: 38). Para enfatizar este argumento Cartolari y Carlino (2011: 70) aducen que se puede concebir a la palabra escrita como la herramienta que potenciaría el aprendizaje reflexivo y crítico.

2. *La escritura académica permite incorporarse a una comunidad discursiva.*

Entiéndase por comunidad discursiva a una disciplina y al grupo de especialistas en sus contenidos y metodologías. Desde esta perspectiva, Carlino (2003: 416) asume que la escritura académica es necesaria para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales y patrones comunicacionales de cada una. Dicho de otro modo, quien domine sus prácticas discursivas características, podrá ingresar en su cultura escrita. Cartolari y Carlino (2011: 3) confirman que escribir puede ayudar a aprender contenidos disciplinares. También lo hacen Guzmán y García (2015: 4) al confirmar que la capacidad de dominar las formas de escritura y lectura en una disciplina concreta permitirá al estudiante universitario incorporarse a una comunidad discursiva que le posibilitará escribir un texto que se adapte a las características propias de la Educación Superior. Finalmente, Chois y Jaramillo (2016:

228) destacan la importancia de la apropiación de las formas de escribir de una comunidad académica determinada.

3. La escritura académica enseña una forma de “ser”.

Los autores pertenecientes a este enfoque sostienen que quienes aprenden a escribir académicamente están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares, sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Citado por Carlino 20013, p. 362 de Curry y Lillis, 2003, p. 10). Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló (2017, cfr. p. 1) argumentan que escribir académicamente permite participar en una forma de “ser” y desarrollar un determinado rol (de docente y/o de investigador) y Guzmán y García (2015 p. 7) agregan que mediante esa capacidad se transforma la identidad personal y social del estudiante. En palabras de Chois y Jaramillo (2016, cfr. p. 229) se transita de un modo de ser consumidor, a otro modo de ser: productor de conocimiento.

4. La escritura académica incide en la formación académica.

Desde esta perspectiva, autores como Salazar, Sevilla, González, Mendoza, Echeverri, Quecán, Pardo, Angulo, Silva y Lozano (2015: 53) son de la idea de que la escritura académica incide directamente en el desempeño académico de los estudiantes y en temas tan sensibles en la vida de las instituciones como la calidad académica, la producción de conocimiento, las dificultades de comunicación, la repitencia y la deserción. Asimismo, Cartolari y Carlino (cfr. 2011: 69) afirman que la escritura académica constituye una herramienta privilegiada para aprender.

Respecto de la escritura académica y la producción de conocimiento, retomamos la afirmación de Carlino (2003: 412) según la cual "escribir es una herramienta capaz de incidir

sobre el conocimiento” para desarrollarla en términos de la investigación abordada desde la perspectiva de la escritura académica universitaria como la forma correcta de escribir. En la revisión se encontró que distintas investigaciones (Carlino, 2003, 2013; Pereira y di Stefano, 2007; Cartorali y Carlino, 2011; Guzmán y García, 2015; Choís y Jaramillo, 2016; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017; Bassi, 2017) abordan esta cuestión sosteniendo la importancia crucial que tiene la escritura académica en la elaboración de nuevo conocimiento. A esta cuestión le han llamado: “potencialidad epistémica del proceso de composición” Flower (1979), Sommers (1980) y Scardamalia & Bereiter (1985); “potencial epistémico de la escritura” (Carlino, 2003), “nivel epistémico” de la escritura (Cartolari y Carlino, 2011); “uso epistémico de la escritura” (Carlino, 2013), “escritura crítica o epistémica” (Guzmán y García, 2015).

Con base en lo anterior, es posible que la formulación que relaciona la escritura académica con la producción de conocimiento tenga su origen en los trabajos que refiere Carlino en 2003: “potencialidad epistémica del proceso de composición”. Ahí refiere esta autora que:

según Flower (1979), Scardamalia y Bereiter (1985) y Sommers (1980), la clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura). La transformación del conocimiento de partida ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado.

Existe, pues, una correlación entre lo que se llama “la potencialidad epistémica del proceso de composición” y “la transformación del conocimiento”. El primer elemento de la correlación se refiere a la potencialidad para descubrir, aclarar y elaborar ideas en torno al tema sobre el que se escribe (Carlino 2013: 364). El segundo, se refiere a los estudiantes [que] deben aprender a usar la escritura no solo para describir el conocimiento, sino para desarrollar sus ideas y construir nuevo conocimiento de tal manera que la propia escritura se

convierta en una herramienta para reflexionar y apropiarse de los discursos de la comunidad disciplinar (Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló 2017: 340).

A continuación, se examina el impacto de las posibilidades epistémicas de la escritura académica sobre el pensamiento. Según Bassi (cfr. 2017: 101) el pensamiento sólo se transforma en propiedad si se lo comunica a través del lenguaje. Sin textos, artículos, *papers* o clases la ciencia no sería posible. Como tampoco serían posibles las disciplinas. Por eso, puesto que la escritura académica demanda efectuar un trabajo intelectual, concluye Carlino (2005: 228): la escritura posibilita exteriorizar el pensamiento, tener de frente lo pensado, examinarlo, reformularlo, volver sobre ello cada vez que se requiera para transformarlo, ampliarlo o profundizarlo. Conclusión: en todo ejercicio de escritura académica, en el sentido de “escritura crítica o epistémica” que emplean Guzmán y García (2015), hay un proceso de construcción de conocimiento. O en palabras del mismo Bassi (2017: 98): la relación entre las palabras y las cosas -o sus formulaciones alternativas: mente/mundo, ideas/mundo, conocimiento/realidad, etc.- es *el problema epistemológico esencial* (cursivas añadidas).

El abordaje, ahora, de la escritura académica se hace desde un enfoque cognitivo pues es, precisamente desde aquí, donde se podría responder a la pregunta por los procesos cognitivos que intervienen en la escritura. Es especial, interesa describir y entender los procesos cognitivos que realiza el individuo durante la escritura para lograr la producción de un texto. Por los temas aludidos, se formularía el cuestionamiento en estos términos: ¿cuáles son los procesos cognitivos implicados en la escritura?

De inicio Cartolari y Carlino (2011: 70) señalan una dificultad:

los procedimientos cognitivos de construcción de significados que se pueden poner en marcha al leer y al escribir no son visibles, para promoverlos es necesario que la enseñanza haga observables los procesos de interpretación y producción escrita que ayudan a pensar, mediante el diálogo en torno de los textos que se leen o escriben.

En 2004 Avilán publicó una investigación sobre el abordaje cognitivo de la escritura empleando una metodología etnográfica para conocer las historias de los estudiantes como escritores. Como parte de sus resultados ofreció la siguiente tabla en la que registra los procesos cognitivos que activan los estudiantes al escribir.

Tabla 1. Procesos cognitivos que activan los estudiantes al escribir.

Proceso Cognitivo	Proceso de escritura		Operaciones mentales
Pensar	Planificación	Generación de ideas Organización de contenidos	Recordar Meditar Reflexionar
Deliberar	Textualización	Elaboración de contenidos	Organizar Asociar Seleccionar
Razonar		Estructuración de contenidos	Inferir Interpretar Argumentar
Decidir	Revisión	Corrección	Revisar Definir Corregir Publicar

Fuente: Avilán, 2004: 29.

Teniendo tal antecedente cabe la posibilidad de contrastar esos datos con los ofrecidos por otros investigadores. Así Ramírez (cfr. 2010: 480-481) clasifica los procesos cognitivos en: procesos perceptivos (ruta visual, fonológica, alfabética, lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica), procesos léxicos, procesos semánticos y procesos pragmáticos. Asimismo, señala como estrategia para registrarlos, la observación participante registrando indicadores como el vocabulario lector (vocablos con estructura silábica sencilla, vocablo con estructura silábica compleja); comprensión de frases (frases sencillas, órdenes escritas, utilización de claves contextuales, semántica, gramaticales); comprensión lectura silenciosa (comprensión literal, comprensión inferencial), comprensión evaluativa.

Otros autores se limitan a señalar simplemente comportamientos de los estudiantes cuando están dispuestos o exigidos a escribir, pero no distinguen como hace Avilán, entre

“procesos cognitivos” y “operaciones mentales”. Así Carlino (2003: 411): “obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información”. Cartorali y Carlino (2011: 79): “análisis, comparación de ideas y reflexión crítica”. Rodríguez y García (2015: 251): “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir”. Bassi (2017: 116) cuando afirma que: “un texto académico se piensa, se conversa, se vuelve a pensar, se intenta, se abandona (o se lanza por la ventana), se retoma, se pone patas para arriba, se retoca, se pule, se relee, se vuelve a conversar, se vuelve a retocar”. Y Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló (2017: 338-339): “la selección, síntesis y análisis crítico de la información, el uso de técnicas para la recolección y el análisis de los datos, [...] comunicar las ideas empleando los recursos, convenciones y el lenguaje propio de una determinada comunidad disciplinar y/o profesional”.

Esto hace concluir que es tarea continuada de los investigadores determinar no sólo los procesos intelectuales involucrados en la escritura académica, sino diseñar de manera más exacta, los tipos de representaciones mentales que se suscitan, las transformaciones intermedias y los procesos que confluyen para desarrollarlos. Esto sin olvidar la cuestión de los fines que a bien tienen de recordar Dioses, Evangelista, Basurto, Morales y Alcántara (2010: 14): el aprendizaje de la escritura no constituye un fin en sí mismo, sino que es una herramienta que llevará a la optimización del sistema lingüístico y comunicativo del individuo, con lo cual quedará expedito para acceder a otros aprendizajes.

Con el ánimo de contribuir a mejorar la competencia escritural de los estudiantes, son diversos los trabajos que señalan las dificultades recurrentes presentes, a decir de Bassi (2017: 102) en la gran mayoría de estudiantes y buena parte de los/as académicos/as. Esos trabajos son: Pereira y di Stefano (2007); Rodríguez y García (2015); Chois y Jaramillo (2016); Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló (2017); Bassi (2017). Para facilitar su comprensión es que ofrecemos la siguiente disposición.

1. *Según el desarrollo de la escritura.*

Aquí se ubican las dificultades originadas cuando los autores se olvidan de que la escritura es un proceso. Estos autores suponen que su labor está acabada en un solo momento y que el resultado no merece un tratamiento posterior. Lo cierto es que escribir conlleva etapas. Rodríguez y García (cfr. 2015: 255 ss) revisan algunas dificultades según aparezcan en el avance de la escritura. Antes de escribir, un escritor novato no establece objetivos que orienten su escritura ni tiene claridad del destinatario, así como tampoco tiene conocimiento ni dominio de un aparato crítico que le guíe. Desconoce la forma y el contenido que caracterizan los diversos géneros académicos. Carece de una planeación textual ni tiene idea de una estructura general de lo que pretende escribir. Durante el momento de producción escrita tiene dificultad de presentar argumentativamente diferentes posturas, no asume un discurso propio, carece de un lenguaje científico y disciplinar, tampoco valida la información con referencias. Después de la escritura, las principales dificultades están relacionadas con la revisión textual.

2. Según las emociones o conductas afectivas.

Bajo este rubro se ha agrupado lo relacionado con la afectividad de quien escribe. Avilán (2004: 25) ejemplifica con datos tomados de su estudio etnográfico los sentimientos de un participante: “hay sentimiento porque a veces rechazamos lo que escribimos o lo aceptamos según nos agrade o exprese lo que sentimos”. Respecto a las emociones negativas, la investigadora señala que, con frecuencia, los que están aprendiendo a escribir perciben la escritura como una actividad frustrante, y fracasan continuamente con esta tarea (p. 26).

3. Según factores de lectura.

La lecto-escritura es un proceso único. Por eso no hay error en suponer que quienes presentan problemas para escribir, es porque también tienen problemas de comprensión lectora o simplemente porque no leen. Buena parte del saber que permite a un escritor experto producir, lo debe al tiempo dedicado al estudio personal y a sus lecturas. Avilán (cfr. 2004: 25) afirma que el segundo error más común señalado en los estudiantes universitarios es su

falta de vocabulario. Y que su pobreza de lenguaje no les da para producir un texto académico, pues no cuentan con el léxico adecuado.

4. Según factores de redacción.

Los problemas de redacción en que incurren los escritores inexpertos están identificados sintéticamente por Bassi (cfr. 2017: 113): predominio de oraciones complejas y mal estructuradas. Párrafos farragosos, escritos en voz pasiva y/o con palabras innecesariamente rebuscadas. Añadir a esta lista los graves problemas ortográficos en que incurren los escritores inexpertos. Avilán (cfr. 2004: 26) complementa esta lista señalando más dificultades de este tipo: dificultad para organizar ideas, para comenzar a escribir, para transformar el pensamiento en palabras, por último, incluso dificultad para entender después lo que ellos mismos escriben.

5. Según factores institucionales.

En un momento de la revisión de la literatura, fue posible identificar este factor por el que los estudiantes universitarios, aún en situación terminal, incurren en graves errores y tienen dificultades para escribir textos académicos de manera exitosa. Si el resultado es como es, parte de responsabilidad debe ser asumida por el Sistema Educativo en su totalidad, por las instituciones que tienen a cargo el desarrollo académico de la población y por los profesores y docentes que una persona tiene a lo largo de su vida académica. Permítase emplear una cita extensa de Avilán (2004: 25) para documentar lo que se argumenta:

desde los primeros años de escolaridad, instalan en la mente de los alumnos la falsa idea de que la copia, la caligrafía y el dictado son prácticas de escrituras reales; luego, en la secundaria, asignan trabajos mal llamados ‘de investigación’, con los cuales los estudiantes escriben ideas sueltas, fragmentos de textos muy lejanos de ser ideas propias, y copian textos sin sentido para ellos; finalmente, en la universidad les cuestionan su escritura y critican fuertemente la falta de producción escrita original, de manera que en ninguno de los niveles

del sistema educativo el estudiante recibe información y formación sobre lo que significa realmente escribir.

Capítulo II

Problemática y referencial teórico

En orden a la temática enunciada en el título, debe advertirse la correlación de dos elementos que, en el género tesis, suelen ir por separado. A último momento se ha decidido que sea así para resolver un problema de bloqueo analítico y escritural. Ahora bien, la existencia de diversas disciplinas, hace que se multiplique la cultura discursiva, puesto que, para cada materia, corresponde un modo típico de escribir. Es justamente esta pluralidad la que hace complicado discernir las dimensiones que componen la competencia escritural y que contribuyen, como aquí se justificará, tanto al pensamiento crítico, como a desarrollar formas apropiadas de razonamiento que empoderan a los estudiantes de cualquier disciplina, y tanto más en las prácticas de lenguaje y pensamiento en que deben formarse los estudiantes de filosofía. En este capítulo, primero, se problematizará la idea que se tiene acerca de cómo se espera que se escriba en la universidad y en la carrera de Filosofía; y, segundo, se hará la exposición del referencial teórico en que se insertan las preguntas de investigación a que responde el presente trabajo de investigación.

2.1 La problemática

La escritura académica, en su situación actual, adquiere mayor relevancia en las universidades latinoamericanas. Por eso nadie debe extrañarse si, específicamente, es objeto de estudio en investigaciones, artículos, ponencias, talleres y cursos. Y estas contribuciones se van integrando, poco a poco, para mejorar la competencia escritural de los universitarios.

La revisión del *corpus*, conformado por una serie de artículos y de manuales sobre escritura académica con la mirada puesta en los problemas que la afectan, ha hecho posible el posicionamiento en un sitio que permite identificar la urgencia de aprender a escribir académicamente en la universidad en cualesquiera de sus especialidades. Y dada la heterogeneidad de situaciones en las que los universitarios deben ponerse a escribir durante

toda su trayectoria académica impone que esos problemas que los afectan sean afrontados y resueltos mediante situaciones reales de actividad escritural.

La universidad es el ambiente privilegiado para la conservación, para el desarrollo y para la transmisión de las ciencias, no para aprender a escribir. Para eso se supondría que cumplidamente deberían funcionar los grados académicos anteriores. Pero no se ignora que la competencia escritural en un universitario presenta diversas anomalías, tanto en lo que se escribe, como en la manera en que se hace. En realidad, esta cuestión de la alfabetización académica debe mirarse en el horizonte más amplio de una problemática que atañe a la razón de ser de toda la educación y, por ende, también está presente en el horizonte de las instituciones educativas de nivel superior.

En la problematización de la escritura académica se pueden precisar algunos temas, en torno a los cuales se agrupan las dificultades que conviene tener presentes para situar atinadamente la reflexión en su contexto universitario, y para considerar todos aquellos aspectos que invitan a investigadores, docentes y estudiantes a emprender un vigoroso esfuerzo para poder responder a las exigencias de la competencia escritural universitaria. Esquemáticamente, lo dicho puede ser representado tal y como se muestra a continuación:

Tabla 2. Problematización de la escritura académica



Fuente: Elaboración propia.

A partir de este esquema identifíquese, por su ausencia, como dificultad a superar y que hace referencia a determinar, en sentido general, *la calidad de un buen escrito académico universitario*; y en particular, *la calidad de un buen escrito filosófico*. Por tanto, la incógnita que se tiene que resolver sería, primero: *¿cómo determinar la calidad de un escrito académico de nivel universitario?* Y, segundo, *¿cómo determinar la calidad de un escrito filosófico?* Para así aplicar las respuestas al problema de *¿cómo evaluar la calidad escriturística de una tesis para obtener el título profesional en la carrera de filosofía?* Estos escollos se deben sortear para resolver el objetivo particular de considerar la elaboración de un *instrumento* para determinar si una tesis de grado de Filosofía refleja el nivel de calidad superior que se espera, o no. Consecuentemente, se procede a justificar estas decisiones que orientan la trayectoria de la investigación en tal punto.

En primer lugar, se ha adoptado como un supuesto que en la universidad existen estándares de escritura académica por los que se reconoce un buen escrito de uno malo. Así, académicos y universitarios, tienen que trabajar laboriosamente para lograr que sus textos tengan éxito y sean publicables. El problema observado es que no existe un acuerdo unánime para establecer las categorías, con valor de criterio, para reconocer cuándo hay calidad en un escrito. Aunque es común la imagen de que, un texto bien escrito, debería ser objetivo, preciso, impersonal, es decir, científico. Por eso no está de más preguntar ¿cuántos y cuáles criterios son suficientes para evaluar la calidad de un escrito?

Supóngase, además, una real dificultad para establecer esos criterios en el marco de un instrumento que sea útil para evaluar un texto. Más aún, atendiendo la naturaleza compleja de la escritura académica es lícito pensar que evaluar objetivamente un texto no es cosa de inspiración, sino de una disposición metódica para fijarse en aspectos específicos. Sobre todo, es fundamental que la evaluación de la calidad escriturística de una tesis de Filosofía se realice de manera objetiva y justa, teniendo en cuenta los estándares académicos y las expectativas del programa o institución. Para ello, es recomendable que la tesis sea revisada por profesores o expertos en filosofía que puedan brindar retroalimentación constructiva y mejorar la calidad del trabajo presentado. Señalar estos aspectos en una herramienta que defina aquellos criterios que se tendrían en cuenta a la hora de evaluar un escrito, lleva a la formulación del escollo por el instrumento: ¿cuáles criterios considerar? ¿en cuántos y cuáles niveles convendría ordenarlos? ¿Según qué jerarquía presentarlos? ¿Cómo sería posible identificarlos? ¿Cómo operacionalizarlos?

En otros términos: la escritura académica en la carrera de filosofía es una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento filosófico y para comunicar de manera clara y persuasiva las ideas y conclusiones alcanzadas en el análisis de cuestiones fundamentales de la existencia humana que el debate sobre la calidad de la escritura académica universitaria se pueden precisar múltiples aristas, en torno a las cuales se puede objetar esta problemática. Es conveniente tener presentes estas objeciones para considerar aquellos aspectos que invitan a investigadores, académicos y universitarios, a emprender un vigoroso esfuerzo para mejorar la actividad escritural en la universidad.

En primer lugar, identifíquese la postura general de que el verdadero trabajo de escribir se hace en la mente, de que escribir es un acto que se realiza en solitario y de que nadie puede pensar en cabeza ajena. Esta postura, llevada al extremo, vendría a anular el valor de todo recurso externo al escritor, por beneficioso que sea, pues las situaciones de escritura son diferentes para cada uno. Asimismo, cualquier ayuda ajena que recibiera quedaría en la superficie del texto, alojado como una pieza aparte en el todo del escrito y fácilmente identificable como separable del cuerpo. Por lo que es innecesario realizar acciones que el mismo escritor no lleve a cabo por sí mismo.

Objetan otros que, para desarrollar una habilidad, no hay otro camino que mejorar mediante la práctica. Entonces, para escribir bien, se debe estar escribiendo permanentemente. Tanto como toda una vida profesional escribiendo. En palabras de Wolcott (2003:18) “lo importante no es que escribir sea lo primero que se haga, sino que sea lo prioritario en la programación de las actividades del día.” Desde esta postura se entiende que, en el acto de escribir, pesa más la experiencia con las letras que cualquier fórmula - aunque bien intencionada- para ayudar a escribir. Por ejemplo, téngase presente que hay escritores en ciernes que buscan saber más sobre cómo escribir o sobre cómo mejorar su escritura y que no acometen una tarea de escritura, sino hasta que ese conocimiento previo les parezca completo. Se entiende que nunca están listos para empezar a escribir alargando, indefinidamente, la fase de preparación.

Según otros, por ser la escritura académica, una actividad racionalmente reconstruida, se precisa más enseñarle a un universitario a “hacer funcionar las cosas” en la universidad, que explicarle cómo lograr objetividad y precisión en su escritura, por ejemplo. En esta línea de reflexión, Rincón y Gil (2010: 387) señalan

una tendencia dominante según la cual a los estudiantes se les solicita leer y escribir para responder sobre todo a las exigencias académicas de los planes de estudio y menos a otras prácticas de corte más investigativo, de divulgación y proyección de la formación universitaria y ciudadana en general.

Que la escritura académica puede, a veces, estar expuesta al deseo de lograr influencia y poder y que mediante su empleo pragmático es posible alcanzar notoriedad e importancia,

ya lo ha hecho notar con celebridad Pierre Bourdieu en su obra *El oficio de científico*. Ahora bien, este abordaje permite externar las siguientes preocupaciones que, en diálogo con los autores revisados, vendrían a enriquecer el debate y reflexionar más aspectos de tan complejo fenómeno que es la escritura académica.

2.2. Referencial teórico

Pregunta: ¿qué pierde la educación superior y los universitarios sin la enseñanza de la escritura académica? Este modo de plantear la cuestión se basa esencialmente en señalar el empoderamiento que otorga la escritura académica a los universitarios -tanto a docentes, como a estudiantes-, porque producir un texto académico significa asumir un rol de acción.

El primer autor que se toma como base para iluminar estos cuestionamientos es Anthony Giddens con su obra *La constitución de la sociedad* (1995). El nexo que se tiene con él es básicamente la explicación que hace de la relación entre *obrar y poder* (p. 43ss), donde afirma: “ser un agente es ser capaz de desplegar [...] un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros.” Dicho a la manera que interesa: “producir una diferencia” con la competencia escritural está en la base de las teorías filosóficas de carácter crítico y por ende disruptivo. También está presente en la praxis que contribuye a la transformación de las estructuras sociales, en la medida en que toda praxis requiere estar orientada por teorías de corte disruptivo. Argumentativamente puede quedar formulado así: sin competencia escritural no hay teoría, ni crítica y por ende tampoco hay praxis. La competencia escritural es condición de posibilidad (aunque no causa directa) de la crítica y el empoderamiento.

Y aún hay que decir una cosa más, subrayando así lo que se acaba de advertir. Ser un agente implica ser capaz de ejercer una serie de poderes causales, lo que significa tener la capacidad de tomar acciones y decisiones que tengan un impacto en el mundo y en otras personas. Estos poderes causales incluyen no solo la capacidad de actuar y afectar directamente el entorno, sino también la habilidad de influir sobre las acciones y decisiones

de otros agentes. En el contexto filosófico y sociológico, el concepto de “agencia” se relaciona con la capacidad de los individuos o grupos para actuar intencionalmente y tomar decisiones autónomas, ejerciendo un cierto grado de control sobre su propia vida y su entorno. Los agentes son vistos como actores sociales con poder causal, es decir, con la capacidad de ser causa de eventos o cambios en el mundo.

La idea de influir sobre el despliegue de poder de otros agentes es significativa, ya que implica que los individuos y grupos interactúan entre sí y pueden tener impactos recíprocos en sus acciones y decisiones. Esta interacción puede conducir a dinámicas complejas en las relaciones sociales, en las que los agentes pueden colaborar, competir o influenciarse mutuamente. Por eso, es importante destacar que el concepto de “agencia” y su comprensión del poder causal tienen implicaciones tanto en la filosofía como en otras disciplinas, como la sociología, la psicología y la antropología, donde se estudian las capacidades humanas para la acción y su influencia en la construcción y transformación de la realidad social. Por lo tanto, la agencia se convierte en praxis cuando es orientada por teorías consistentes y bien fundadas, cuya expresión es necesariamente escrita.

Otro autor que ofrece luces para abordar este problema es Henry Giroux, en su libro *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (2018). Recuérdese brevemente el punto de vista del autor antes de desarrollar la propia concepción. De esta manera será posible situar más claramente la referencia que se hace de su perspectiva y el uso que se hará de ella para los propios propósitos. Hay dos aspectos que tienen un interés especial para ello en esta postura sobre el empoderamiento otorgado a la escritura académica en la presente investigación.

Uno tiene que ver con el papel que juegan las universidades en el concierto social actual. Giroux se enfoca en el avance peligroso de los criterios mercantilistas en el mundo de la educación, en su intento por señalar, ya sea la pérdida de capacidad para producir un tipo de universitario crítico, así como para quitarle a la educación un determinante papel social y político protagónicos. Según Giroux, una educación neoliberal vuelve parasitaria a la educación superior. En sus propias palabras:

Las universidades pierden cada vez más su poder, no solo para producir estudiantes críticos y comprometidos desde el punto de vista cívico, sino también para ofrecerles el tipo de educación que les permita refutar la utópica idea neoliberal de que el paraíso equivale a un mundo de una voracidad y de una avaricia sin restricciones, gobernado por una élite financiera que ejerce su autoridad sin responsabilidad ni cuestionamientos. En esta noción neoliberal de la educación, la alfabetización, el servicio público, los derechos humanos y la moralidad se convierten en conceptos deteriorados, despojados de toda idea de razón, responsabilidad y obligación para con una sociedad justa. [...] Aún más impactante resulta la lenta muerte de la universidad en cuanto centro de crítica, fuente vital de educación cívica y bien público de suma importancia (Giroux, 2018: 18; 20).

El deteriorado papel que desempeñan los docentes universitarios es el segundo elemento que se destaca aquí del ángulo de exposición de Giroux, considerando el cuestionamiento que dirige a las corporatizaciones y su empeño en pisotear a los docentes toda vez que el ejercicio académico se vuelve una labor asalariada, mal remunerada y a la que se le otorga, de manera cada vez más evidente, un empobrecido valor social. Esta crisis del mérito docente universitario bordea y muestra otra pregunta: ¿de qué manera deberían emplear los docentes de enseñanza superior, la enseñanza de la escritura académica?

Desde luego, no para instalar la imagen de que la escritura académica se reduce a la reproducción de ideas y a prácticas de escritura de tipo dictado y resumen. Antes bien, sugiere Giroux, mediante una adecuada enseñanza de la escritura académica, los docentes serían capaces de defender la universidad como un espacio fundamental para enseñar a pensar críticamente y para actuar con coraje cívico; como una palestra pública donde se utilice la escritura para debatir ideas, para producir un saber crítico y para vincular la enseñanza a asuntos sociales importantes (cfr. Giroux, 2018: 21; 22).

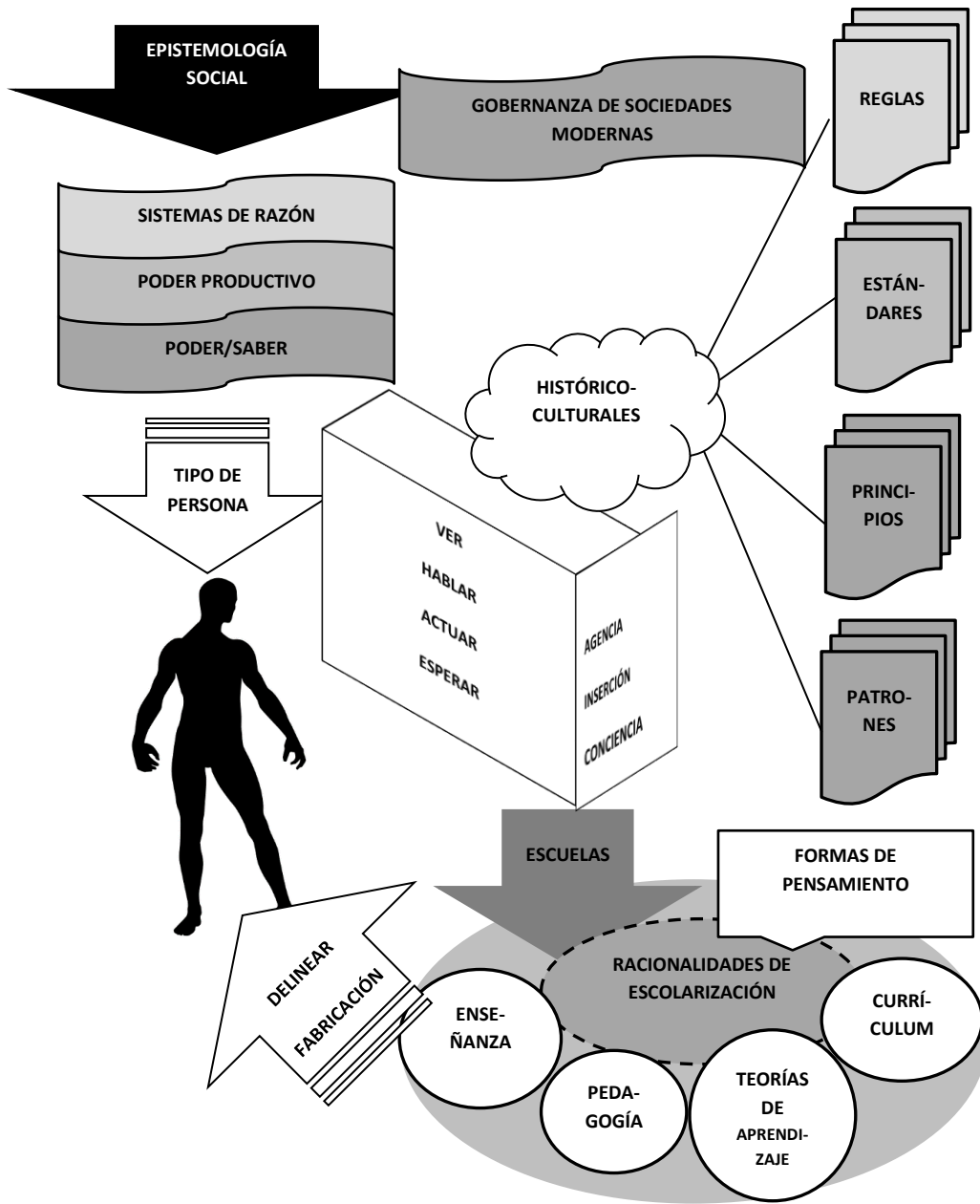
Para el punto de vista adoptado, lo esencial es caracterizar la escritura académica como la actividad universitaria mediante la que los estudiantes puedan, tanto adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para pensar críticamente, como para producir

nuevo conocimiento¹. Idénticamente en orden de importancia, los docentes tienen mucho que hacer con respecto al modo de enseñar a los estudiantes a escribir académicamente desde una posición de acción y empoderamiento (cfr. Giroux, 2018: 42).

Ahora bien, con relación a este planteamiento, surge la duda de incurrir en un sesgo o, por lo menos, en una exageración al dar tal atribución a la escritura académica. Por eso se procede a someterlo a escrutinio bajo la inspiración de Thomas S. Popkewitz. Para ello, se toma como referencia documental su colaboración en la obra *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera* (2014). Este capítulo de libro está construido en torno al concepto de «epistemología social». El autor mismo utiliza la frase “para considerar la integración del conocimiento, históricamente ordenado, relacional y social como lo político” (Popkewitz, 2014: 42) y para aludir “*el poder productivo*, es decir, las reglas y estándares de razón como principios históricamente generados acerca de lo que se ve, se habla, se lleva a cabo y se espera” (Popkewitz, 2014: 45, cursivas añadidas). Ahora bien, para favorecer la exposición de este concepto capital, se utiliza el siguiente esquema.

¹ Véase el apartado *La escritura académica y la producción de conocimiento* en el estado de la cuestión de esta investigación, donde se aborda el asunto de la “potencialidad epistémica del proceso de composición” Flower (1979), Sommers (1980) y Scardamalia & Bereiter (1985); del “potencial epistémico de la escritura” (Carlino, 2003), del “nivel epistémico” de la escritura (Cartolari y Carlino, 2011); del “uso epistémico de la escritura” (Carlino, 2013) y de la “escritura crítica o epistémica” (Guzmán y García, 2015).

Figura 1. La epistemología social.



Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto que Popkewitz subraya desde el principio es que “un ‘hecho’ particular de la modernidad es que el poder se ejerce cada vez menos mediante la fuerza bruta y más a través de *sistemas de razón* que ordenan y clasifican lo que se conoce, las acciones que se llevan a cabo” (Popkewitz, 2014: 4, cursivas añadidas). Por eso, las reglas, los estándares,

los principios y los patrones -que se aprende a reproducir ya desde la infancia- son el lugar donde están colocados -como aspectos persuasivos y poderosos juicios de valor- que, ocultos o no, aunque sean dichos o no, los esfuerzos para la gobernanza de las sociedades modernas.

Dos características distinguen a los sistemas de razón. Por un lado, son históricos -susceptibles por ello, al cambio y a la adaptación- y culturales -se da una varianza en diferentes grupos humanos. Por este doble aspecto, histórico-cultural, “se hace posible contar con un nuevo tipo de persona, una que anexa el individuo a las imágenes y narrativas del individuo como ciudadano, el niño como aprendiente y perteneciendo a las entidades abstractas como la nación, sin importar si es sueco, francés, británico, español o portugués” (Popkewitz, 2014: 52-53) son “patrones [...] que gobiernan a los sujetos y las subjetividades (Popkewitz, 2014: 45). Por lo anterior, el interés del autor por la epistemología social es

“explorar cómo ‘nosotros’ conocemos y lo que se conoce para describir el mundo, no como natural o como representativo de los intereses sociales; más bien, es para hacer visibles los principios que son generados históricamente sobre quiénes somos y deberíamos ser ‘nosotros’, reconociendo que las “ideas” y el conocimiento son materiales y tienen el efecto de internalizar y abarcar lo que es (im)posible” (Popkewitz, 2014: 43).

Ahora bien, el papel básico que desempeñan los sistemas de razón, se hace visible mediante sus múltiples expresiones. Una de ellas es el «sistema de razón de la escolaridad» -otras son la religión, el arte, la política-. Esto dirige a pensar una nueva forma de comprender la función que tienen las escuelas en el engranaje institucional que hace funcionar a las sociedades modernas. En este sentido, Popkewitz señala que:

¡Las escuelas son lugares para convertir a los niños en tipos particulares de gente que no lo serían si no fueran a la escuela! Y para esta fabricación de tipos de gente es medular el ordenar cómo debería uno saber (didáctica y teorías de aprendizaje) y lo que ellos deberían saber (el currículum escolar) (Popkewitz, 2014: 42).

He aquí, descrito con toda realidad y crudeza, el poder productivo que tiene el sistema de razón de la escolaridad. Es en los años que pasa una persona en la escuela que se inyectan formas de pensamiento reproductivo y lo hacen manejable o maleable -bien educado-,

además de dócil porque, incluso, es “el conocimiento que heredamos lo que nos conecta con otros” (Popkewitz, 2014: 44).

Por último, también como una invención favorable a los sistemas de razón están

“las nociones de *agencia*, la *inserción* a un tiempo regular e irreversible y la noción de *conciencia* humana para acceder y planear el cambio social [...] relacionan a la ‘razón’ de la escolaridad con una forma histórica particular de organizar el ser y el mundo en pedagogía [...] la invención de nuevas formas de pensamiento de la humanidad” (Popkewitz, 2014: 47, cursivas añadidas).

El tratamiento de los temas aludidos urge a cuestionar y a recapacitar sobre el papel que se le atribuye a la escritura, por ahora así, en general, posteriormente, adjetivada como escritura académica y como escritura filosófica. La lectura y la escritura son el objeto de enseñanza de todo el periodo de escolarización; son la materia que delinea el diseño curricular de la enseñanza y constituyen el propósito a alcanzar de no pocas pedagogías y didácticas. Sin embargo, ¿qué resultados se obtienen de todo esto? Permítase volver a emplear aquí una cita extensa de Avilán (2004: 25) de cuando se señalaron las dificultades recurrentes para mejorar la competencia escritural de los estudiantes (vid. supra p. 17):

desde los primeros años de escolaridad, instalan en la mente de los alumnos la falsa idea de que la copia, la caligrafía y el dictado son prácticas de escrituras reales; luego, en la secundaria, asignan trabajos mal llamados ‘de investigación’, con los cuales los estudiantes escriben ideas sueltas, fragmentos de textos muy lejanos de ser ideas propias, y copian textos sin sentido para ellos; finalmente, en la universidad les cuestionan su escritura y critican fuertemente la falta de producción escrita original, de manera que en ninguno de los niveles del sistema educativo el estudiante recibe información y formación sobre lo que significa realmente escribir.

En directa relación con el poder productivo del sistema de razón de la escolaridad de Popkewitz, resulta interesante cómo las experiencias de escritura que tienen los estudiantes durante la escolarización son referidas por Avilán mediante la expresión “instalan en la mente de los alumnos” justamente para evitar que ellos alcancen una “producción escrita original”.

Y, en cambio, se les provea nula formación sobre escribir, ahora sí, académicamente. De exponer la cuestión de esta manera, se infieren algunas implicaciones importantes:

1. Un hecho básico de la comunicación humana es que el lenguaje se utiliza para transmitir conocimientos, y para comprender los conocimientos transmitidos por otros. Por consiguiente, esa transmisión tiene invicerada una intención, no es inocua ni ajena a una manera de ver el mundo y leer la realidad.

2. Las escuelas pueden ser, tal como sugiere Popkewitz -y lo han dicho personajes como Foucault, Giroux y Chomsky- instituciones al servicio de intereses creados. En la narrativa institucional se habla de la importancia de enseñar el pensamiento crítico y de prácticas liberadoras de la escritura, pero en la medida que se examina la calidad de la educación, se torna evidente el abandono de desafiar las creencias recibidas como doctrina en la escuela.

Ahora bien, con base en estos planteamientos, resultan problemáticos los siguientes supuestos:

1. El propósito de promover una escritura académica que difunda “valores no mercantilizados e intercambios críticos” pero, al mismo tiempo, prevenirnos de transmitir y/o perpetuar el orden dominante del poder mediante “el reino de las ideas y de la cultura” (Giroux, 2018: 55; 61).

2. Que la escritura empodere a estudiantes y académicos y que se escriba nuevamente sobre cuestiones políticas y éticas porque, precisamente, mediante la escritura, se puede configurar al universitario «como un sujeto práxico, es decir, como un sujeto con agencia, capaz de transformar representaciones, prácticas y estructuras sociales, teniendo como horizonte la dignificación de la vida» (Yurén, 2013: 6).

3. Que el uso de la palabra, oral o escrita, «difunda el pensamiento y la investigación independientes como un bien público, con un valor intrínseco» (Chomsky, 2011).

4. Que, mediante una pedagogía de la escritura académica, resurjan los movimientos estudiantiles en la Universidad y volvamos los universitarios, académicos y estudiantes, a reconocer el papel de vanguardia que deberíamos desempeñar en las luchas populares (cfr. Marsiske, 2010: 22).

En el caso de quedar incorporados al sistema de razón de la universidad y de transmitir inconscientemente una ideología más es claro que, para continuar con la investigación sobre escritura académica, se debe atender una idea fundamental de Popkewitz:

los propios principios que nos dan seguridad de las cosas puedan ser tan peligrosos y, por ello, siempre necesiten escrutinio. Explorar los límites del sentido común y su naturalidad es [...] una estrategia de cambio mediante la historicidad de lo que se ha tomado como natural e inevitable (Popkewitz, 2014: 44).

Existe una perspectiva teórica sobre la escritura académica, sostenida por Carlino (2003) y Cartolari y Carlino (2011), que la consideran como una herramienta básica del pensamiento. Estas investigadoras aseguran que “aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos”. Para enfatizar este argumento, aducen que se puede concebir a la palabra escrita como la herramienta que potenciaría el aprendizaje reflexivo y crítico. Ahora bien, si Ordorika y Lloyd (2014) están en lo cierto, y las Instituciones de Educación Superior son un escenario de lucha entre grupos políticos y agendas internacionales con el fin de alinear a las instituciones con los dictados del mercado global y poder así mercantilizar el conocimiento, entonces: 1) No tienen real interés de desarrollar en las personas las potencialidades intelectuales y morales para escribir; 2) El modelo de enseñanza que tienen planteado a nivel mundial, no considera como uno de sus objetivos la reconstrucción de una estructura cognitiva que haga madurar el proceso de composición oral y escrita de los estudiantes; 3) En la práctica, no buscan formar ciudadanos críticos y participativos, sino ensanchar la brecha entre quienes gozan de privilegios y quienes aportan mano de obra barata y especializada. 4) Mucho menos cabría la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico del saber filosófico mediante la escritura. Desde este

ángulo, la escritura académica, en cuanto estimula el análisis crítico sobre la propia realidad, es un peligro para el sistema educativo hegemónico.

Desde esta perspectiva, la escritura académica juega un papel crucial en la comunicación y difusión de teorías y conocimientos. A través de la escritura académica, las teorías pueden ser compartidas, discutidas y evaluadas por otros, lo que contribuye a su desarrollo y comprensión en la comunidad académica y más allá. Se afirma que la competencia escritural es esencial para expresar teorías consistentes y compartir conocimientos, lo que contribuye al avance y comprensión de la agencia y el empoderamiento de quien se comunica. Y como quedó establecido más arriba, el empoderamiento se entiende como la capacidad de ejercer el poder como agencia, es decir, la capacidad de actuar y tomar decisiones de forma autónoma para lograr objetivos. Donde la praxis, que es la aplicación práctica de teorías bien fundamentadas, juega un papel importante en este proceso de empoderamiento que otorga a quien domina la escritura académica.

Dicho de otra manera: la competencia escritural está en la base como una herramienta que permite a quien sabe hacer uso de ella, reflexionar, construir y evaluar las teorías filosóficas con un carácter crítico y disruptivo. La competencia escritural también está presente en la praxis -como un saber decir- que contribuye a la transformación de las estructuras sociales, en la medida en que toda praxis requiere estar orientada por teorías de corte disruptivo. Sin competencia escritural no hay teoría, ni crítica y por ende tampoco hay praxis. La competencia escritural es condición de posibilidad (aunque no causa directa) de la crítica y el empoderamiento.

Respecto a la escritura académica de textos filosóficos, se hace frente a otro problema fundamental, que ocupa un papel preponderante en las reflexiones teóricas de este trabajo y que pueden sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿cómo valorar la calidad escriturística de un texto filosófico? Como pasa en otras disciplinas, en Filosofía no existe un consenso en “reconocer los requerimientos y rasgos lingüístico-discursivos de los textos que deben producir los estudiantes” (Meza y González, 2020: 4), ni tampoco se cuenta con un listado definitivo de indicadores que sirvan para valorar “los elementos esenciales de una buena

escritura” (Meza y González, 2021: 168). No obstante, a partir de los trabajos de Oller (2009), de Moreno (2022) y de Solas, Oller y Luján (2013) se puede sostener como una hipótesis interesante que lo que caracteriza a un texto filosófico es la actitud reflexiva y crítica sostenida por sus autores y que las secuencias textuales básicas que dan forma a la escritura filosófica son: la descripción, la exposición y la argumentación (Oller, 2009: 1). Otras cuestiones de terminología se irán examinando en sus lugares correspondientes, por de pronto baste la siguiente tesis tomada del título del trabajo de Garcés (2013) para quien acontece: *la asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual*.

2.3 En busca de una hipótesis

La tarea inmediata aquí es aclarar la base conceptual con que se pretende resolver el núcleo problemático planteado: *¿cómo evaluar la calidad escriturística de una tesis para obtener el título profesional en la carrera de filosofía?*

Paula Carlino es una de las pioneras en la “alfabetización académica” en Latinoamérica. Por lo que resulta ineludible retomar la definición tan utilizada en las investigaciones que, desde hace dos décadas, han ayudado a conceptualizar el término. Alfabetización académica es:

el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico-científicos específicos y modos discursivos particulares. Puede decirse, por tanto, que cada carrera universitaria exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad o alfabetización académica particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005).

Aquí se emplea esta definición como punto de partida para la teorización, no obstante que, desde 2005 a la fecha, “se ha ido revisando, actualizando y redefiniendo” tal como sugiere Bosio (2018) para su mejor explicación. En concreto, céntrese la atención en cinco

elementos que, tratados como condiciones indispensables, hacen posible la escritura académica desde el ángulo en que aquí es abordada.

En primer lugar, la escritura académica es un “*conjunto de prácticas letradas*”. La idea de “conjunto” es un *sine qua non* inherente a la actividad escritural porque abarca los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento, en la que resulta imposible aislarla como una actividad independiente y sin estar en relación directa con otras. Tan es así que, al escribir académicamente, el autor emplea una gran cantidad de conocimientos que, tan sólo la costumbre, impide percibir. Con este planteamiento se quiere resaltar la tesis de que el proceso de composición de la escritura académica implica procedimientos cognitivos poderosos, por mencionar sólo algunos: las actividades de leer selectiva y críticamente la literatura más significativa para cada propósito; configurar planes y esquemas y modificarlos frecuentemente; revisar analíticamente y a profundidad los borradores, no por la superficie; corregir y reformular un texto o una idea hasta volverla más precisa y el escribir en circunstancias diferentes o para diversos lectores. Un elemento adicional es la *recursividad* con que los escritores realizan esos procedimientos mientras escriben. Si se quisiera representar visualmente lo dicho, la imagen elegida sería la de una espiral, no la de una línea recta, porque aquella describe mejor los momentos distintos y específicos en que un escritor produce su escrito, tanto de manera progresiva (avanzando en sus razonamientos), como regresiva (volviendo sobre lo que ha escrito).

En segundo lugar, la escritura académica es un emprendimiento *colectivo*, donde los modos de decir escritos son resultado de convenciones sociales y, por tanto, frutos de la interacción *académica, discursiva y disciplinar* de autores y lectores. La escritura académica, considerada desde esta óptica, resulta todo un desafío para quien escribe porque supone el dominio del lenguaje, las convenciones que le dan identidad y que lo distinguen de otro, así como los estándares para argumentar y dar razones que son distintos para cada disciplina. Por tanto, quien escribe desde la academia, debe mostrar conciencia retórica para comprender, pensar, integrar y desarrollar conceptualmente sus saberes.

Para documentar que la escritura académica es un proceso social y contextualizado, cuyo origen está en la interacción social, se cita aquí, por extenso, a Navarro (2014: 66-67):

Las comunidades científicas y académicas se caracterizan por poseer modos retóricos propios —y en permanente pugna— de organizar discursivamente su espacio epistémico. Es por esto que existen estrechas relaciones entre, por un lado, escribir y leer en una disciplina (Historia, Letras, Filosofía, Educación, etcétera) y, por otro, pensar, aprender y producir conocimiento —sobre todo, de forma escrita— en esas carreras. Es decir, “escribir historia” es “saber historia”, y “saber historia” es poder “escribir historia”. Esto se denomina escribir en las disciplinas: la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre, sino que será necesario tomar en cuenta las convenciones propias de cada disciplina para poder incorporarse a ella, esto es, ser un participante activo de los géneros que en ella circulan. Así, los nuevos miembros deben reconocer, adquirir y, eventualmente, negociar y modificar las prácticas letradas de su comunidad. Pertenecer a una cultura disciplinar es participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas.

La idea de “escribir en las disciplinas” propuesta y desarrollada por Navarro en las anteriores líneas, ofrece una comprensión global del sentido de audiencia que activan los escritores académicos en su actividad escritural. A partir de tal comprensión global, se deriva este principio general: los que escriben deben informar de continuo sobre su proceso de composición a sus potenciales lectores y esa conciencia retórica no es otra cosa que anunciar *para qué* escribe, *en qué* contexto y *de qué* manera se pretende hacerlo, pero siempre tomando al sujeto que escribe como un individuo perteneciente a un grupo. Adviértase ya, desde ahora, que el abordaje a partir de un enfoque *sociocultural* de la escritura académica es fundamental para este trabajo. Por eso, se continuará en la senda de tal perspectiva teórica.

Algunas ideas de Pierre Bourdieu, en *El campo científico* (2000) y en su *Oficio de científico* (2003), ayudarán a explicar y desarrollar mejor las categorías y sus relaciones del enfoque sociocultural de la escritura académica que se quiere elaborar.

Se parte de “la teoría del campo” porque ofrece unas posibilidades analíticas y constructivas que orientarán y dirigirán mejor la investigación. En palabras de Bourdieu, “el campo [...] es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva” (2000: 131) que “pone el acento sobre las estructuras que orientan [sus] prácticas” (2003: 63) y que obliga

a plantearse la cuestión de saber a qué se juega en ese campo [...], cuáles son las bazas en juego, los bienes o las propiedades buscadas y distribuidas o redistribuidas, y cómo se distribuyen, cuáles son los instrumentos o las armas de que hay que disponer para tener alguna opción de ganar y cuál es, en cada momento del juego, la estructura de la distribución de los bienes, de las ganancias y de las bazas, es decir, del capital específico (2003: 67).

Llegados a este punto, es posible afirmar que la alfabetización universitaria se constituye, en todos los ciclos de formación académica, en el instrumento privilegiado para ganar en presencia: pues, “si no publicas, no existes” y en el arma de juego con que los participantes -estudiantes, académicos e investigadores- disponen para tener alguna opción de ganar en reconocimiento y status en cada momento del juego. Es la exposición pública del escritor académico lo que es inherente a la producción escrita, y abarca tanto elementos intelectuales, psicológicos y afectivos que resulta inevitable un abordaje interdisciplinario para poder abarcar todo lo que ella significa. Así se tiene que, con la ayuda de la “teoría de campo” de Bourdieu, la escritura académica, es tanto un objeto social como científico, fabricado técnicamente en la universidad y construido de manera simbólica y política, mediante determinadas técnicas de persuasión proporcionadas a cada género específico, con las que sus autores aspiran a establecer unas alianzas o a movilizar unos recursos para alcanzar status o reconocimiento en el campo disciplinar que representan “en forma de «oficio»” (cfr. 2003: 76). El oficio de escritor académico que se aprende produciendo para una clase, o una revista, o un congreso, de una disciplina y también para el diálogo transdisciplinario. La escritura académica es todo un proceso dinámico de asimilación y exposición para saber quién es quién, tanto en ciencia, como en la universidad.

La escritura académica se produce atendiendo a diversos géneros y tipos de textos académico-científicos específicos, así como a modos discursivos particulares. Así, un escritor, cuando produce en su lengua nativa, de manera casi intuitiva, es capaz de reconocer rasgos particulares en cada escrito académico que, aún pertenecientes a campos científicos y profesionales distintos (distintos en su terminología, en sus problemas, en sus métodos, incluso, en la literatura que la sustenta) son posibles en un sistema abierto de múltiples relaciones. Entre los conceptos que hay que conceder un trato importante está, pues, el de

“géneros discursivos” que son las formas particulares de escritura de cada disciplina y que pueden tener grados variados de sistematización. En palabras de Cassany, “el género contribuye [...] de manera expresa a elaborar el conocimiento. Las comunidades lo utilizan para ordenar y organizar la producción y difusión del conocimiento” (2006: 28). Mientras que “los modos discursivos” hacen alusión a los procesos mentales poderosos de: describir, definir, explicar, argumentar y ejemplificar que contribuyen a construir la textualidad del escrito y el escritor académico los usa, repetida y conscientemente como herramientas para poder producir textos, facilitándole de paso, a sus potenciales lectores, la guía que abra la puerta a la comprensión de su mensaje.

Por ejemplo, en el empleo de los diversos géneros y los modos discursivos, se observan marcadas diferencias en la escritura de escritores académicos *aprendices*, en relación a la de los *expertos*. Los escritores académicos aprendices dejan casi todo a la espontaneidad de su situación comunicativa. A veces, es más el deber que los mueve, que la adopción consciente del modo de escribir propio de su disciplina. Una manera de identificarlos es por su baja y limitada modificabilidad de marcas discursivas, incluso, ausencia, que le dan textualidad al escrito. En cambio, en los escritores expertos: la naturaleza, frecuencia y complejidad de sus escritos muestra el dominio de cada género y modo discursivo requeridos para producir al ritmo de cada situación comunicativa que se les presenta.

Además, la escritura académica exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad o alfabetización académica de modo y manera que, al final de su formación, se la hayan apropiado como una herramienta de aprendizaje conceptual. Es una condición sustantiva de la condición humana, que las generaciones mayores leguen a las menores, conocimientos, habilidades y destrezas que permitan la continuidad de su especialidad. Pues bien, siendo la escritura académica una destreza que orienta las prácticas científicas, se entiende la existencia de una pedagogía de la escritura que se encargue de la formación escritural, mediante modelos y secuencias didácticas para la escritura, objeto de una enseñanza gradual, pero rigurosa. Para ello, las prácticas productoras de textos deben ser enseñadas a otros que quieren aprender a escribir bien. Y esto no se logra sin un proceso

de orientación del complejo proceso escritural en todas sus etapas y requerimientos. En esto hay que agregar que, para proporcionar una cultura formativa en escritura académica, lleva su tiempo porque es imposible hacer que alguien escriba bien y pronto. Mucho menos cuando se trata de un trabajo escrito importante. Por eso, tanto enseñantes como aprendientes, deben mostrar energía y compromiso en la tarea de enseñar y aprender a escribir eficazmente. En este caso, se remite, para mayor abundancia de detalles, a Wolcott, a quien pertenece la siguiente idea: “la escritura de los estudiantes suele hacerse de manera apresurada, de un solo tirón, sin el tiempo ni la motivación para revisiones ni reflexiones que lleven a una mejor redacción. Todo el proceso de esbozar y revisar se soslaya a causa de las fechas límites a que se han de atener.” (2003: 29).

Finalmente, la escritura académica se dirige a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional. Es la *conditio sine qua non* que alude al uso epistémico de la escritura, es decir, al empleo de “la escritura académica como herramienta cognoscitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un tema” (Carlino, 2005). Se concluye que, el autor, mediante su actividad escritural, hace posible la modificación conceptual y el potencial desarrollo de un tema desde múltiples y diversas perspectivas pero que, al momento de tomar decisiones, va limitando sus opciones a solo una: la forma definitiva de su escrito. En relación con esto, Vázquez (2016: 105, citando a DeLillo, 2005) señala precisamente que “a través del lenguaje se puede llegar a ideas a las que, de otra manera (ni siquiera sentándonos a pensar en soledad) hubiéramos tenido acceso. Es el acto mismo de escribir el que lleva a una persona a la idea y nada lo puede reemplazar.” Por tanto, la escritura académica resulta del acto mismo de pensar sobre algo. Nuevamente Vázquez (2016:105, citando a Sarlo, 2001): “escribo porque quiero saber cómo es eso que estoy pensando y que no lograré saber si no lo escribo. Se piensa porque se escribe.”

En resumen, la búsqueda de las diversas propuestas teóricas con que se ha pretendido explicar la escritura académica permite identificar cuatro abordajes diferentes. Están la perspectiva cognitiva, la comunicativa, la sociocultural y la afectivo- emocional. Tales perspectivas se consideran, no solo complementarias, sino necesarias para constituir una perspectiva global e interdisciplinaria, pues únicamente así es posible resguardar el

trabajo conjunto de diversas disciplinas. Aquí la Psicología ofrece sus servicios desde dos enfoques. Por un lado, la *Psicología cognitiva* para trabajar la dimensión epistémica de la escritura o la capacidad de organizar y redimensionar el conocimiento mediante la elaboración y transformación del conocimiento. Por otro lado, la *Psicología afectivo-emocional* para trabajar el afecto como mediador de la cognición. La Sociología y la Filosofía contribuyen juntas a establecer la noción de status (autoridad, prestigio, reconocimiento) que adquiere una persona en la medida en que tiene producción escrita y que consigue y ejerce en su disciplina a través de los géneros que le son propios. La Lingüística aplicada para trabajar las relaciones existentes entre lenguaje y el comportamiento escritural de los estudiantes en sus producciones escritas.

En la universidad, y específicamente en la carrera de filosofía, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de escritura académica que les permitan expresar sus ideas, argumentos y análisis de manera clara, coherente, y fundamentada. Aquí se presentan algunas pautas y características que resultaron comunes durante la revisión del corpus sobre la escritura en la universidad y en la carrera de filosofía:

1. *Claridad*: Es fundamental que la escritura sea clara. Los argumentos deben ser presentados de manera lógica y organizada para que el lector pueda seguir el hilo del razonamiento sin dificultades.
2. *Coherencia y estructura*: Analiza si la tesis tiene una estructura bien organizada y lógica. Debe tener una introducción clara, desarrollo de los argumentos en los capítulos correspondientes y una conclusión que resuma las principales conclusiones.
3. *Fundamentación en fuentes y teorías*: En filosofía, se espera que los estudiantes respalden sus argumentos y puntos de vista con citas y referencias a fuentes relevantes. Es importante utilizar teorías filosóficas establecidas para sustentar las afirmaciones y, cuando sea apropiado, citar a otros filósofos.
4. *Análisis crítico*: La escritura filosófica debe demostrar habilidades de análisis crítico. Se espera que los estudiantes examinen diferentes perspectivas y

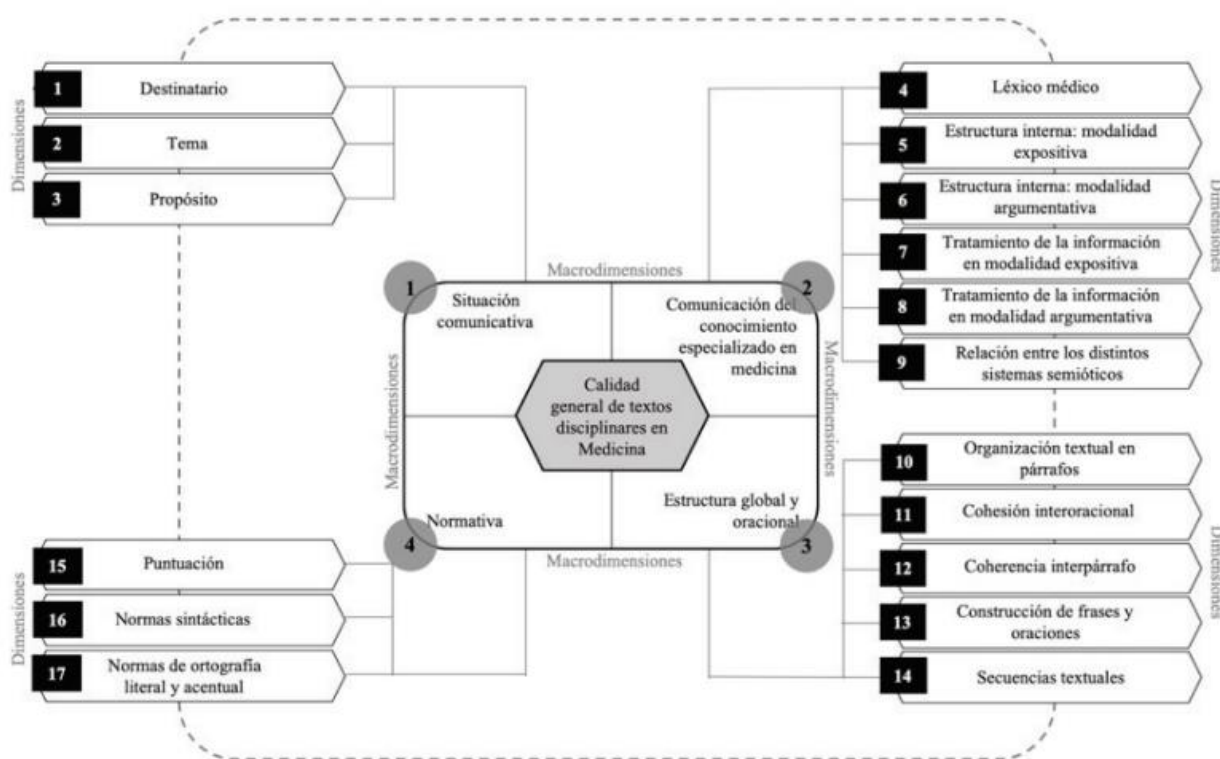
enfoques filosóficos, evalúen sus fortalezas y debilidades, y ofrezcan una reflexión personal informada y bien argumentada.

5. *Argumentación sólida:* Los ensayos y trabajos escritos en filosofía deben presentar argumentos sólidos y bien estructurados. Se espera que los estudiantes planteen una tesis clara y la respalden con premisas sólidas y razonamientos válidos.
6. *Originalidad y creatividad:* Aunque es importante basar los argumentos en fuentes y teorías establecidas, también se valora la originalidad y la creatividad. Los estudiantes deben ofrecer ideas y perspectivas únicas que muestren su comprensión y reflexión personal sobre los temas filosóficos.
7. *Uso adecuado del lenguaje:* La escritura académica debe ser formal y precisa. Es importante utilizar un lenguaje claro y académico, evitando ambigüedades y jerga innecesaria.
8. *Referencias y citas:* Es esencial citar adecuadamente las fuentes utilizadas y seguir el estilo de citación requerido por la institución o el profesor (por ejemplo, APA, MLA, Chicago, etc.).
9. *Revisión y edición:* Antes de presentar cualquier trabajo escrito, es importante revisarlo cuidadosamente para corregir errores gramaticales, ortográficos o de formato. Una escritura bien editada aumentará la credibilidad y calidad del trabajo.
10. *Profundidad en el análisis:* Considera si la tesis aborda los temas de manera profunda y exhaustiva, y si se han tenido en cuenta diferentes perspectivas y enfoques filosóficos relevantes.
11. *Originalidad y contribución al campo:* Evalúa si la tesis ofrece alguna contribución original o nueva comprensión en el campo de estudio de la filosofía

En general, se espera que los estudiantes de filosofía desarrollen una escritura con estos once criterios de buena escritura como mínimo y que, globalmente valorada, resulte: analítica, crítica y reflexiva. Pero éstas, ¿son todas las dimensiones que permiten a los autores explorar y expresar las complejidades de los problemas filosóficos de manera efectiva?

Ahora bien, para contrastar la presentación de estos criterios se emplea el trabajo de Meza y González (2020) quienes propusieron un instrumento de evaluación contextualizado que les permitió valorar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de medicina.

Figura 2. Síntesis de dimensiones y macrodimensiones que muestran la calidad general de textos disciplinares en medicina.

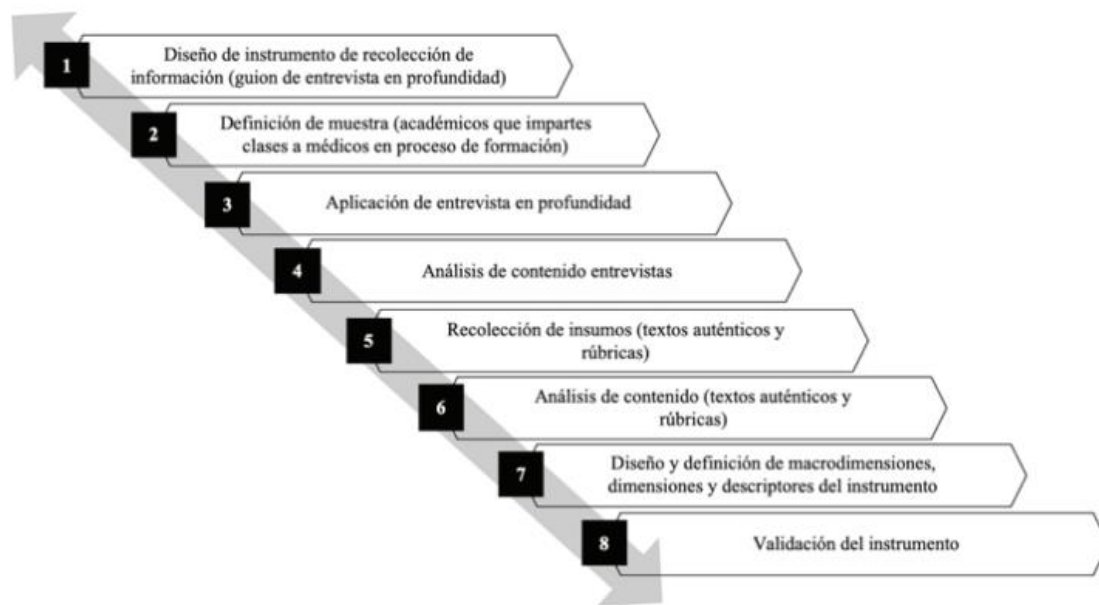


Fuente: Meza y González (2020: 9)

Tal como puede observarse en el gráfico, aparecen cuatro *macrodimensiones* con las que los autores clasificaron diecisiete *dimensiones* que muestran la calidad general de textos. Este procedimiento parece ser muy útil para cuestiones metodológicas pues habla de lo riguroso que debe ser la clasificación que permite organizar los aspectos a evaluar de un escrito académico. Desde luego esto facilita, al potencial revisor del mismo, el trabajo de búsqueda, identificación y valoración de los indicadores que darán muestra de su calidad escritural.

Para poder arribar a la confección de esta síntesis de dimensiones y macrodimensiones, Meza y González ofrecen otro gráfico con el que dan cuenta de la metodología seguida para alcanzar sus propósitos que a continuación se reproduce:

Figura 3. Síntesis de procedimientos metodológicos



Fuente: Meza y González (2020: 8)

Siendo la escritura académica una actividad que se realiza como un proceso complejo, es de destacar la diversidad de procedimientos llevados a cabo por los autores durante el trabajo de confección de su instrumento. Precisamente, los autores demuestran cómo llevaron a cabo una amplia variedad de procedimientos para asegurar la calidad y

confiabilidad del mismo. Por supuesto que constituyen una guía general para organizar los procedimientos que conduzcan al logro de los objetivos particulares de la presente investigación.

Después de describir cómo se espera que se escriba en la universidad y en la carrera de filosofía y de exponer el referencial teórico en que se insertan las preguntas de esta investigación, cabe sacar una primera consecuencia, que es posible denominar como tesis de investigación: la competencia escritural en filosofía es condición de posibilidad de la crítica que tiene como objeto de examen el sistema de razón vigente. Lo cual implica que la crítica misma sea una actividad disruptiva, y no reproductora del sistema de razón.

Se presume que la tesis enunciada aborda una idea importante en el contexto filosófico y epistemológico y, por eso, resulta conveniente que cada parte sea analizada.

A. "La competencia escritural en filosofía es condición de posibilidad de la crítica que tiene como objeto de examen el sistema de razón vigente."

Aquí se sugiere que la habilidad para escribir y comunicar ideas filosóficas de manera efectiva es fundamental para llevar a cabo la crítica del sistema de razón establecido. En otras palabras, la escritura filosófica bien fundamentada y coherente permite expresar y desarrollar críticas significativas hacia el sistema de razonamiento o paradigma dominante.

B. "Lo cual implica que la crítica misma sea una actividad disruptiva, y no reproductora del sistema de razón."

Esta parte destaca que la crítica filosófica no debe limitarse a repetir o reforzar las ideas ya establecidas en el sistema de razón vigente. Más bien, debe ser una actividad disruptiva, es decir, debe cuestionar, poner en tela de juicio y desafiar las bases y fundamentos del sistema de razonamiento establecido. La crítica filosófica busca ir más allá de la reproducción de conocimiento preexistente y busca abrir nuevos horizontes y perspectivas de comprensión.

En resumen, la tesis completa sugiere que, para realizar una crítica efectiva del sistema de razón dominante, es esencial poseer, como condición de posibilidad, habilidades

de escritura y comunicación filosófica sólidas. Además, la crítica filosófica no debe ser simplemente una repetición de las ideas establecidas, sino una actividad disruptiva que cuestione y desafíe los fundamentos mismos del sistema de razonamiento en busca de nuevas formas de comprensión y conocimiento. Esta perspectiva crítica y disruptiva es fundamental para el avance del pensamiento filosófico y la evolución del conocimiento en general.

En conformidad con lo establecido, corresponde tratar ahora la metodología seguida en este trabajo de investigación. En esta parte se muestra los procedimientos seguidos para determinar las dimensiones y subcategorías con que será posible evaluar la competencia escritural de la muestra de autores que produjeron su tesis profesional de filosofía. Lo que equivale a decir: ¿qué metodología ofrece la posibilidad de valorar la calidad escriturística de una tesis profesional de filosofía? La metodología es, sin duda, un aspecto medular de cualquier investigación y que, a continuación, con la base de los objetivos propuestos y en la manera situacional de abordarlos, se exponen los pasos seguidos.

Capítulo III

Metodología

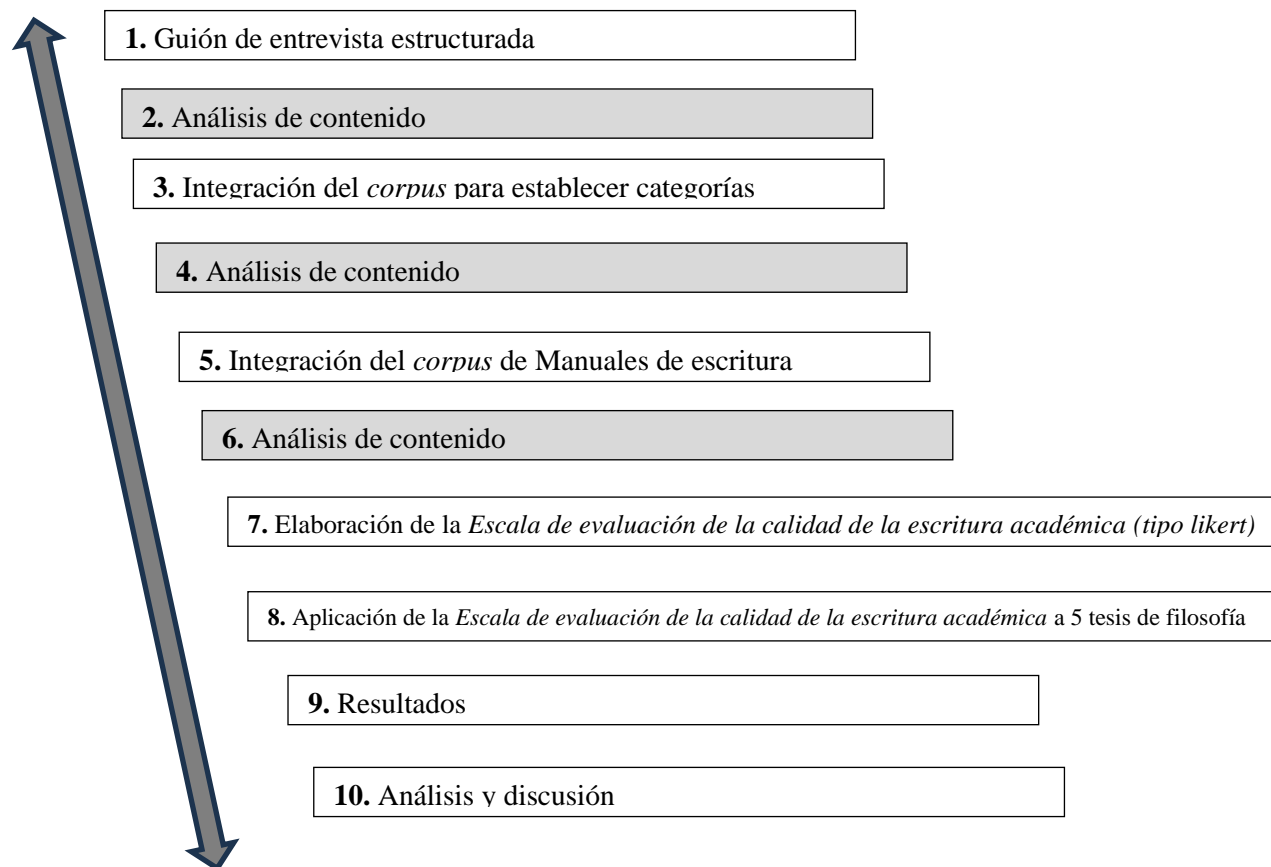
La investigación sobre la escritura académica en estudiantes universitarios perseguía dos objetivos generales: por un lado, establecer su significado e identificar sus *rasgos constitutivos*. Por otro, emplear esta información para diseñar un instrumento de evaluación de la escritura académica de estudiantes universitarios.

En relación al primero de esos objetivos, el diseño de investigación se planificó en dos fases: el análisis de contenido y la entrevista. En la primera se incluyó la recogida y análisis de datos que, desde la teoría, permitieran identificar qué es la escritura académica, cuáles criterios indican una buena escritura académica, qué competencias distinguen al buen escritor, qué se recomienda para una didáctica de la escritura académica y, finalmente, cómo cambia la percepción de la escritura académica desde las diferentes disciplinas y bajo condiciones disciplinares distintas.

En la segunda, se realizaron entrevistas a estudiantes universitarios voluntarios que, por su trayectoria académica y desde su propia práctica de la escritura académica estuvieran en condiciones de responder aquello que, de manera empírica e intuitiva, hacen por desarrollar la competencia de la escritura académica.

Ésta forma de proceder evidencia a todas luces a la metodología cualitativa como el modo en que han sido enfocados los problemas y se ha realizado la búsqueda de las respuestas. En concreto: la investigación sobre el significado y los rasgos distintivos de la escritura académica se llevó a cabo según un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. Acto seguido se definirá este enfoque con base en la autoridad de especialistas y se justificará por qué se hizo necesario su empleo para los propósitos de la presente investigación. En todo caso, se ofrece una síntesis de tales procedimientos metodológicos tal como se procedió en la investigación:

Figura 4. Pasos y enfoques clave seguidos en esta investigación



Fuente: Elaboración propia

3.1 Enfoque de la investigación

Martínez Miguélez (2004: 66) señala que toda investigación tiene dos centros básicos de actividad: 1) recoger datos y 2) categorizarlos e interpretarlos. A su vez, Taylor y Bogdan (2000: 20) aclaran que la metodología cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” De ahí que Hernández Sampieri (2014) establezca las principales características del enfoque cualitativo en oposición al enfoque cuantitativo: no se sigue un proceso definido claramente; ni sus planteamientos iniciales son muy específicos; y las preguntas de investigación no están

conceptualizadas ni definidas por completo. Pero, en contraposición, se tiene que el proceso de indagación es más flexible que aquél, no se manipula la realidad y, además, es susceptible de interpretar el significado de la acción de los participantes. (cfr. pp. 8 y 9)

A esto hay que agregar otras contribuciones de Martínez Miguélez (2004): “el enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada”. (p. 75). También señala que “la metodología cualitativa entiende el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo *flexible*, que se utiliza mientras resulta efectivo, pero que se cambia de acuerdo con el dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias.” (p. 88)

Por último, con una cita de Taylor y Bogdan (2000: 25) se remite a otra cuestión crucial:

Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Podemos ver por qué diferentes personas dicen y hacen cosas distintas. Una razón es que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales [...]

Una segunda razón que hace que las personas actúen de modo diferente reside en que ellas se hallan en situaciones diferentes [...].

Finalmente, el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación.

Los datos aportados anteriormente permiten, finalmente, justificar por qué el enfoque cualitativo es el adecuado para responder a la pregunta por sobre el significado y los rasgos distintivos de la escritura académica. Queda establecido que este enfoque arrojaría datos de carácter *descriptivo* los que resultan ser, con precisión, *las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable* lo que más importa registrar para la presente investigación. Además, el carácter *flexible* permitiría adaptarse a las diferentes circunstancias de escritura a que se enfrentan los estudiantes universitarios durante su formación profesional y, al mismo tiempo, brindaría espacio al investigador para moverse con libertad y así registrar, analizar e interpretar los resultados. Por último, queda dicho

que *podemos ver por qué diferentes personas dicen y hacen cosas distintas*, condición fundamental que pone sobre la mesa la movilidad de la condición humana. Entonces, interesa captar lo que distingue a la escritura académica de otras formas de escritura y cómo importa la conciencia escritora del autor de un texto académico mientras escribe.

Lo que sigue enseguida es definir qué es un método y definir los que se usarán (el análisis de contenido y la entrevista) y explicar por qué son importantes para el desarrollo de la presente investigación.

3.2 Método de la investigación

Las ciencias se pueden enmarcar, genéricamente hablando, en dos grandes bloques: las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza. Ahora bien, la principal diferencia entre unas y otras reside en su objeto de estudio: las primeras estudian la interacción entre los individuos y las colectividades; mientras que las segundas se dedican al estudio de los componentes físicos y del funcionamiento de los seres vivos y de su entorno. Al ser distinto el objeto de estudio, por consecuencia sus métodos también difieren.

Evidentemente, para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo. Sabino (1992: 34) precisa que la palabra método deriva del griego y significa literalmente “camino para llegar a un resultado”. Pues bien, seguir un método implica aceptar determinados procedimientos que permitan alcanzar el fin propuesto, pero, además, exige ser sistemático y organizado en su consecución. Para los propósitos de esta investigación se eligió el método descriptivo.

Debe considerarse al método descriptivo como una reflexión sistemática, útil, sin duda, pero cuyos productos no pueden equipararse a los de las afirmaciones verificables de

la propia ciencia. Esto no demerita en absoluto el conocimiento construido. Pues, como afirma González Rey (2006: 25):

El conocimiento es un proceso permanente de construcción que se legitima en su capacidad para generar nuevas opciones en el curso de la confrontación del pensamiento del investigador con la multiplicidad de eventos empíricos que coexisten en el proceso investigativo. Por tanto, no existe nada que pueda garantizar, de forma inmediata en el proceso de investigación, la adecuación de nuestras construcciones actuales al problema que investigamos. La única tranquilidad que el investigador puede tener en este sentido, es que sus construcciones le permitan nuevas construcciones y nuevas articulaciones entre ellas, que aumenten la sensibilidad del modelo teórico en desarrollo para avanzar en la creación de nuevos momentos de inteligibilidad sobre lo estudiado, es decir, en la creación de nuevas zonas de sentido.

Siendo *el conocimiento un proceso permanente de construcción* el método descriptivo resulta idóneo para describir las características más importantes del proceso de escritura, en general, y de la escritura académica, en particular. Las *construcciones* hechas facilitarán la descripción de las maneras o formas en que éste se parece o diferencia en situaciones o contextos diferentes. Sobre todo, también proporcionará información para el planteamiento de *nuevas* construcciones y para desarrollar formas más adecuadas de enfrentarse a ellas. Y, aunque no se puedan obtener conclusiones generales, ni explicaciones, sino más bien *descripciones* de la escritura académica, será suficiente para crear *zonas de sentido*.

Lo anterior no demerita el carácter científico de los estudios sociales, en general, ni del estudio de la escritura académica, en particular. Lo que da el carácter científico, tanto a unas como a otro, es contar con un marco teórico y conceptual que le permita estudiar la realidad social, y el hecho de llevar a cabo este estudio conforme a un método riguroso.

Una vez hechas estas distinciones, es fácil entender por qué la mayoría de las ciencias sociales no pueden establecer leyes de alcance universal (como lo hacen las experimentales y formales), por lo que muchas veces el objetivo es simplemente *interpretar* los hechos

humanos. Y con frecuencia las interpretaciones de la actividad humana se basan en la comprensión de las intenciones subjetivas de las personas.

Estas son, pues, las razones para sostener que el método descriptivo es el correcto para la presente investigación y, siendo así, evita que se escapen los problemas más interesantes respecto a la escritura académica de estudiantes universitarios. Ahora queda el terreno preparado para justificar las técnicas de investigación seleccionadas. Y es el asunto que se tratará a continuación.

3.3 Técnicas de la investigación

Se inicia este apartado recalando que las técnicas son medios auxiliares. Como tales, están subordinadas al enfoque metodológico seleccionado. Es decir, debe haber una relación directa entre enfoque, método y técnica. Por eso, si el enfoque es **cualitativo**, el método es **descriptivo** y la técnica la **entrevista**; en cambio, si el enfoque es **cuantitativo**, el método es **explicativo** y la técnica es la **encuesta**. Lo mismo aplica para el análisis de contenido, que se ajusta al enfoque cualitativo y al método descriptivo.

Sabino (1992: 35) reserva los términos “técnicas” y “procedimientos” para hacer alusión a los aspectos más específicos y concretos del método que se usan en cada investigación. O, dicho con otras palabras: las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Se puede ejemplificar este punto con una analogía que hace Asti Vera y Ambrosini (2007, cf. p. 22): la relación entre método y técnica, es similar a la que existe entre género y especie, en biología. Por lo tanto, dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas

González Rey (2006: 66) expone que una técnica como instrumento de investigación:

es toda situación o recurso que permita la expresión del otro dentro del contexto de relación que caracteriza la investigación. El instrumento es una herramienta interactiva, no una vía objetiva generadora de resultados capaces de reflejar directamente la naturaleza de lo

estudiado independientemente del investigador por lo que su especificidad es ser el medio por el cual se provoca la expresión del otro como sujeto.

Por su parte, Martínez Miguélez (2004: 82) hace dos importantes señalamientos. El primero es que es sumamente conveniente que los procedimientos utilizados permitan realizar las observaciones repetidas veces. El segundo es que la información que más se busca es aquella que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio.

Asimismo, aconseja que el investigador con metodología cualitativa, para facilitar el proceso de corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la *triangulación* (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las *grabaciones de audio y de video*, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores (p.88).

Como son dos las técnicas cualitativas que se emplearon en diferentes fases de esta investigación, se procede a darles un tratamiento por separado.

3.3.1 El análisis de contenido

En este capítulo tratamos sobre el análisis de contenido. En primer lugar, para definir su campo, decimos lo que es. En segundo lugar, para aclarar su finalidad, explicamos para qué sirve y para cuáles resultados recurrimos a esta técnica. En tercer lugar, para facilitar su modo de empleo, describimos cómo funciona. Por último, en cuarto lugar, para indicar su campo de acción, analizamos los posibles lugares en donde funciona.

El desarrollo de estas cuestiones halla su acomodo en la siguiente literatura: Henry y Moscovici, 1968; Krippendorff, 1980; Bardin, 1996; Fernández, 2002; López, 2002; Cáceres, 2003; Prasad, 2008 y Roberts, 2015. Los escritos de estos autores contienen cantidad de ideas que podrían tornarse fácilmente en puntos estratégicos que dominaran el conocimiento

que tenemos actualmente sobre el análisis de contenido. Pero, sobre todo, con las preguntas que planteamos a este respecto, esperamos mostrar el motivo por el cual elegimos esta particular manera de analizar un texto en el marco de una investigación sobre escritura académica universitaria.

A partir del cuerpo de proposiciones que disponemos mediante la búsqueda, podemos sustentar que el primer autor que escribió un libro específico del tema fue Bernard Berelson, llamado *Content Analysis in Communication Research* en 1952 (Cáceres, 2003) por lo que Berelson no sólo merece ser visto como una figura principal en la historia del análisis de contenido, sino que se le debe el reconocimiento de la técnica como una herramienta versátil para las ciencias sociales e investigadores de medios. También, podemos establecer que el término “análisis de contenido” tiene 75 años y que el *Webster's Dictionary* lo enumeró desde 1961 (Prasad, 2008). Finalmente, cuando los autores de los diversos estudios revisados reseñan la historia del concepto, coinciden en mostrar que el desarrollo del análisis de contenido como método científico en toda regla tuvo lugar durante la Segunda Guerra Mundial cuando el gobierno de los Estados Unidos patrocinó un proyecto bajo la dirección de Harold Lasswell para evaluar la propaganda enemiga (por ejemplo, Krippendorff, 1980; Bardin, 1996 y Roberts, 2015). De ahí que uno de los resultados del proyecto, el libro titulado *Language of Politics* publicado en la década de 1940, sigue siendo un clásico en el campo del análisis de contenido (Prasad, 2008).

La conceptualización del término “análisis de contenido”, tendrá como puntales tres definiciones que hacen referencia a tres referentes indispensables para el desarrollo de la presente investigación: Berelson, Krippendorff y Bardin (véase Tabla I).

Tabla 3. Para una comparativa de tres definiciones de “análisis de contenido”.

Autor	Definición de análisis de contenido
Berelson	“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (1952, como se cita en Krippendorff, 1980: 29)
Krippendorff	El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. (Krippendorff, 1990: 28).
Bardin	“Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Bardin, 1996: 32).

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, como no queremos dar un sentido cualquiera a tales fórmulas sin asimilar algo de las nociones epistemológicas y metodológicas que llevan en su significado, es que procedemos a su reflexión. Precisamente, la primera coincidencia en aparecer es que se trata de una *técnica*. Al definir el análisis de contenido como una técnica, queda dado su carácter de herramienta para utilizar en un trabajo de investigación. Por ende, es necesario que esta técnica se desarrolle metódicamente para que permita la adecuada consecución de los objetivos de investigación propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa de cómo se habrá de usar, en qué ámbitos y qué resultados se pretenden obtener con ella.

Bajo esa perspectiva, resulta que existen autores que no tratan al análisis de contenido como *una* técnica, sino como *un conjunto* de técnicas. Por ejemplo, Henry y Moscovici, lo definen como: un conjunto de técnicas dispares para trabajar materiales lingüísticos [precisando que] todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser sometido a análisis de contenido (1968: 36). También para Roberts, el análisis de contenido es

una clase de técnicas para mapear datos simbólicos en una matriz de datos adecuada para el análisis estadístico. Estas técnicas pueden aplicarse a cualquier muestra representativa de artefactos culturales (por ejemplo, libros, pinturas, innovaciones tecnológicas, etc.), por lo que varios atributos no numéricos de estos artefactos se mapean en una matriz de símbolos manipulables estadísticamente (Roberts, 2015: 769).

Con lo anterior, lo que pretendemos subrayar es la capacidad potencializadora de una herramienta que resulta ser muchas en una, o bien, una herramienta multifunción. Ya sea porque el investigador la emplee de un modo u otro, o por requerir de ella una función u otra en el ejercicio de su labor. Y no es algo despreciable el dato de que, en su *Content Analysis in Communication Research*, Berelson haga una revisión de 17 tipos de aplicación de análisis de contenido con resúmenes de estudios representativos de cada tipo y comentario explicativo sobre los mismos (Prasad, 2008). Además, esta herramienta es adaptable tanto a estudios cuantitativos como de tipo cualitativos. Así, aclara Roberts (2015), el análisis de contenido clásico -más tarde llamado análisis de texto temático- típicamente produce matrices de recuentos de palabras o frases, aunque a veces adornados con pesos de valor y prominencia. Mientras que el alcance de un análisis cualitativo de contenido, como ha sugerido Cáceres,

se enriquece de la elaboración teórica de los investigadores surgida a partir de los conocimientos previos como de aquellos aportados por la situación investigada, así como del apoyo que brinda la técnica al entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos brutos, la codificación, la categorización y la interpretación final (Cáceres, 2003: 75).

Como sea, cualquier tipo de análisis de contenido comparten una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez (Krippendorff, 1990: 12).

El segundo aspecto que deseamos examinar de las definiciones de la Tabla no. 1 es la descripción que sus autores hacen en términos de objetividad, sistematicidad y cuantitatividad, lo que nos da ocasión de señalar con Prasad (2008:175) que, como cualquier otra técnica de investigación, el análisis de contenido se ajusta a tres principios del método científico. Son:

- **Objetividad:** lo que significa que el análisis se realiza sobre la base de reglas explícitas, que permiten a diferentes investigadores obtener los mismos resultados de los mismos documentos o mensajes.
- **Sistemático:** La inclusión o exclusión de contenido se realiza según algunas reglas aplicadas consistentemente donde la posibilidad de incluir solo materiales que apoyan las ideas del investigador se elimina.
- **Generalibilidad:** Los resultados obtenidos por el investigador se pueden aplicar a otras situaciones similares o a proposiciones universales.

Por lo tanto, las definiciones que seleccionamos hacen explícito el modo de proceder del investigador al momento de analizar el contenido de los mensajes. De hecho, en la obra de Krippendorff se presta especial atención a la exigencia expresa de que el análisis de contenido sea predictivo de algo en principio observable, que facilite la toma de decisiones o que contribuya a conceptualizar la porción de la realidad que dio origen al texto analizado (Krippendorff, 1990: 32). En síntesis, el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma científica.

Un último aspecto que encontramos presente en esas definiciones es la idea común de “inferencia”, misma que ha sido desarrollada por los autores revisados como un esfuerzo de interpretación y que hacen derivar de la fecundidad subjetiva del investigador. Incluso, para el ordenamiento lógico de las ideas, propicia dar el paso al siguiente cuestionamiento respecto al *propósito* del análisis de contenido. En otras palabras, toca decir para qué y para cuáles resultados se recurre a esta herramienta.

Un tratamiento destacado y más elaborado sobre la conexión entre “la inferencia” y “el propósito” del análisis de contenido, es el desarrollado por Bardin (1996). Retornaremos a ella en breve porque sobre sus aportes derivaremos el ángulo de encuadre en cuyo seguimiento pretendemos aclarar la finalidad del análisis de contenido. Entre tanto, debemos anotar que, para Krippendorff, la principal objeción que puede hacerse a la definición de Berelson es que no explica cuál debería ser el objeto de un análisis de contenido (Krippendorff, 1990: 29). Para resarcir esta situación, procedemos a subrayar que lo más importante es descubrir el *significado simbólico* de los mensajes (p. 30, cursivas en el original) y proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los

“hechos” y una guía práctica para la acción (p. 28). Esta posición tiene afinidad con lo que sugiere López (2002: 173) al señalar que el análisis de contenido es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.

Como anunciamos, Bardin retomó esa idea y la desarrolló para sus propios fines. Dado que se analizan contenidos, el objeto que merece la atención durante el tratamiento no son los contenidos mismos, sino lo relativo a las “otras cosas” que enseñan. Explícitamente, el propósito del análisis de contenido es la *inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)* (Bardin, 1996: 29. Cursivas en el original). Esto es algo que repite el autor de la presentación del libro de Bardin señalando que: la finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de “análisis de contenido” es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo (Muñoz en Bardin, 1996: Presentación). Y como dejamos establecido líneas arriba, el análisis de contenido tiene dos exigencias: tanto la de cumplir con el rigor y la objetividad del método científico, así como la de abriese a la subjetividad creativa del investigador. Bardin expresa a su manera las mismas exigencias en los siguientes términos:

- *La superación de la incertidumbre*: ¿Eso que creo ver en el mensaje, está efectivamente contenido en él? ¿y esta “visión”, completamente personal, puede ser compartida por otros? En otros términos, ¿mi lectura es válida y generalizable?

- *El enriquecimiento de la lectura*: Si ya resulta fecunda una mirada inmediata, espontánea, ¿no puede aumentar la productividad y la pertinencia una lectura atenta? Por el descubrimiento de contenidos y estructuras confirmantes (o invalidantes) de aquello que se trata de demostrar a propósito de los mensajes, o por la actualización de elementos de significaciones susceptibles de conducir hacia una descripción de mecanismos de la que a priori no se tenía la comprensión (Bardin, 1996: 21; cursivas en el original).

Luego añade, que esas inferencias (o deducciones lógicas) pueden responder a dos tipos de cuestiones:

– ¿Qué ha llevado a tal enunciado? Esto concierne a las *causas* o antecedentes del mensaje.

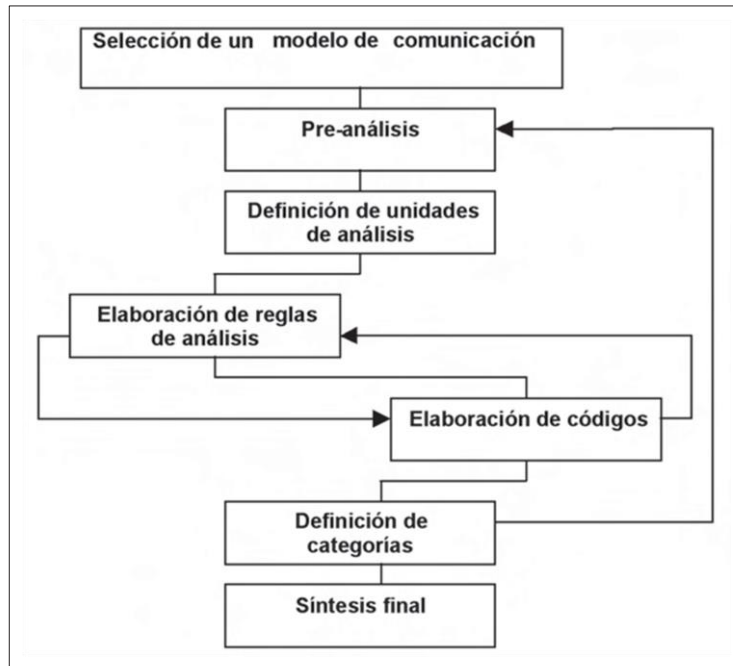
- ¿Qué *consecuencias* va a engendrar tal enunciado con toda probabilidad? Esto concierne a los *efectos* posibles de los mensajes. (p. 39; cursivas en el original).

Dejamos establecida, con lo anterior, la función esencial del análisis de contenido: extraer inferencias y conclusiones a partir del contenido del mensaje. Por ser éste un punto principal, podríamos formularlo de otro modo, declarando que es una técnica en el que el contenido del mensaje forma la base para el estudio del contenido con referencia a los significados, contextos e intenciones contenidos en mensajes. O en palabras de López, con esta técnica no es el estilo del texto lo que pretendemos analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intentaremos cuantificar (López, 2002: 173).

Siguiendo el plan trazado, habremos de tratar ahora el siguiente problema: ¿cómo es el manejo de esta técnica si lo que se busca es facilitar un modo de empleo? A partir del material recabado, es posible distinguir dos orientaciones y combinarlas en una, para ofrecer una respuesta. Así, atenderemos la vía analítica de Cáceres y la de Krippendorff.

Del estudio de Cáceres reproducimos el siguiente esquema para establecer un punto de partida, a manera de un vistazo general, de lo que implica llevar a cabo un análisis de contenido.

Figura 5. Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido.



Fuente: Cáceres (2003: 58)

Donde:

- La *selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación* corresponde a la postura teórica, disciplinar o profesional desde la que se ciñe la forma de hacer y comprender el análisis de contenido (véase p. 58).
- El desarrollo del *pre-análisis* se trata del primer intento de organización de la información propiamente tal (véase p. 59).
- La *definición de las unidades de análisis* corresponde a la especificación del tipo de trozos de contenido sobre los cuales se comenzará a elaborar el análisis (véase p. 60).
- El *establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación* para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados. En general, indican al investigador cuáles son las condiciones para modificar -y eventualmente categorizar- un determinado material (véase p. 63).
- El *desarrollo de las categorías* representa el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (véase p. 67).

- La *integración final* de los hallazgos es el elemento central del análisis de contenido y se espera una nueva construcción teórica sugiriendo nuevos caminos, nuevas relaciones, o áreas poco estudiadas sobre las que hasta ese momento se han discutido o reflexionado de manera insuficiente descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente (véase p. 75)

Para complementar esta visión, ofrecemos enseguida el ángulo de exposición que tiene Krippendorff sobre el marco de referencia conceptual que, a sus ojos, guía el análisis de contenido:

- Los datos, tal como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista lo obliga a dividir la realidad.
- El objetivo de un análisis de contenido.
- La inferencia como tarea intelectual básica.
- La validez como criterio supremo de éxito.

Este marco de referencia tiene tres finalidades: es prescriptivo, analítico y metodológico. Es prescriptivo en el sentido de que debe guiar *la conceptualización y el diseño* de los análisis de contenido prácticos en cualquier circunstancia; es analítico en el sentido de que debe facilitar *el examen crítico* de los resultados del análisis de contenido efectuado por otros; y es metodológico en el sentido de que debe orientar *el desarrollo y perfeccionamiento sistemático de los métodos* de análisis de contenido. [...] En todo análisis de contenido *debe quedar claro qué datos se analizan*, de qué manera se definen y de qué población se extraen. [...] En todo análisis de contenido *debe hacerse explícito el contexto con respecto al cual se analizan los datos*. [...] La necesidad de delinear el contexto del análisis es particularmente importante porque no existen límites lógicos en cuanto al tipo de contexto que un analista puede querer analizar. [...] En todo análisis de contenido, *debe enunciarse con claridad la finalidad u objetivo de las inferencias*. El objetivo es lo que el analista quiere conocer. [...] En todo análisis de contenido, la tarea consiste en *formular inferencias*, a partir de los datos [...] y justificar esas inferencias en función de lo que se sabe acerca de los factores estables del sistema en cuestión. [...] En todo análisis de contenido, *hay que especificar por adelantado el tipo de pruebas necesarias para validar sus resultados*, o [...] al menos debe contarse con criterios claros para una validación de los resultados [esto porque] la

metodología del análisis de contenido solo puede progresar si se efectúan esfuerzos sistemáticos para validar sus resultados (Krippendorff, 1990: 36-39, cursivas en el original).

Baste haber señalado aquí las comunes dimensiones estructurales que señorean la práctica del análisis de contenido, por tanto, recapitulamos lo que hemos dicho en tres renglones. Para la práctica metódica del análisis de contenido, el investigador debe recorrer siete fases, estableciendo: el universo, la muestra, la unidad de análisis, las unidades de contexto, las categorías, la codificación y la inferencia. Ahora podemos seguir adelante abordando el siguiente problema. La cuestión relativa a los posibles lugares del campo de acción del análisis de contenido.

Con fundamento en los escritos revisados, podemos establecer que fue a partir de 1940 que surgieron las primeras investigaciones en los Estados Unidos con Bernard Berelson, Harold Lasswell, Julian Woodward y Paul Lazarsfeld, que condujeron al desarrollo de la técnica del análisis de contenido aplicada, primero, en el ámbito de la comunicación y el periodismo, y después a la propaganda, a la política, a la sociología, a la antropología y a la psicología. Desde entonces esta técnica de investigación se ha convertido en una de las más importantes en el ámbito de las Ciencias Sociales (Krippendorff, 1990; Prefacio). Ahora bien, la línea que deseamos abrir por lo que respecta al tema que nos interesa investigar, es la que conduce al terreno de la educación y la formación, por ser avenidas privilegiadas para el desarrollo de la sociedad.

Sin pretender agotar los ejemplos que ahondan en las múltiples implicaciones y facetas de la investigación en el ámbito educativo, empleamos la plataforma analítica de Rojas Soriano (2008: 93) desde donde señala que

no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta.

Pues bien, nuestra propia situación concreta de investigación acerca de la alfabetización académica, nos lleva a analizar algunos manuales de nivel universitario sobre esa temática, precisamente con la ayuda de la técnica del análisis de contenido. Por de pronto, hasta aquí la exposición sucinta y apretada de los aspectos fundamentales que la identifican.

En la siguiente sección explicaremos la manera en que será aplicada por nosotros para inferir los indicadores que permitan la construcción de un modelo para evaluar la escritura de estudiantes universitarios.

3.3.1.1 Aplicación del análisis de contenido a manuales de escritura académica

En esta sección, justificamos las decisiones metodológicas que hemos tomado respecto al empleo específico del análisis de contenido. Tal como dejamos establecido previamente, para el funcionamiento de la técnica elegida es una decisión recorrer siete etapas, mismas que determinan el orden de exposición en lo que sigue: establecer el universo, determinar la muestra, definir la unidad de análisis, aclarar el uso de la unidad de contexto que se prevé, precisar las categorías, describir el modo en que se hará la codificación y, finalmente, dar pie a la práctica de la inferencia.

1. El universo

Para decirlo con toda claridad: el ángulo de encuadre elegido para observar con el análisis de contenido la escritura académica universitaria es *el manual*. Aquí viene de molde la definición del diccionario de la Real Academia Española: “Libro en que se compendia lo más sustancial de una materia.” La idea expresada resulta clara debido a la familiaridad que tenemos de ellos y a los fines por los que alguien buscaría un manual. Como herramienta, un manual resulta de más utilidad en cuanto cumpla con criterios, como los de orden y claridad, en la exposición de su materia. Dada la importancia del contexto, nos sería de ayuda proporcionar enseguida un argumento de autoridad para dejar zanjada esta cuestión. José Martínez de Sousa, autor del *Manual de estilo de la lengua española*, al referirse al fin que persigue un manual como el suyo, sostiene que es el de “ayudar a redactar bien y con propiedad a quienes diariamente han de enfrentarse con una cuartilla en blanco o una pantalla de ordenador vacía” (Martínez de Sousa, 2001).

El punto clave a señalar aquí es que recurrimos a manuales de escritura académica, pero de nivel superior. Este último punto es crucial porque esperamos que su revisión, y el análisis de contenido que apliquemos a las unidades de análisis, nos permita: i) fundamentar los

procedimientos de una buena escritura académica; ii) que contribuyan a la unificación de los criterios que identifican a un buen escritor y iii) que permita recuperar las recomendaciones para una didáctica de la escritura (en el supuesto de que sirva de base para el adiestramiento de la competencia escritural de los universitarios).

2. La muestra

Determinar la muestra por supuesto que no es una cuestión menor. Por obviedad, el universo de literatura disponible, sobrepasa la capacidad de revisión y asimilación de una sola persona. Sin embargo, nuestra mayor preocupación en este epígrafe consiste en describir adecuadamente los criterios con los que seleccionamos, de entre ese alud de información sobre escritura académica universitaria existente, los que mostramos en la Tabla III. De ahí nuestra necesidad de seleccionar en base a los criterios que declaramos a continuación y en cuya guía tomamos las decisiones para elegir un manual si, y otro, no.

Tabla 4. Muestra de manuales de escritura académica universitaria.

Código	Nombre del manual	Autor(es)	Fecha de publicación
M1	La cocina de la escritura	Daniel Cassany	1993
M2	Manual de redacción científica	José A. Mari Mutt	1998
M3	Manual de estilo de la lengua española	José Martínez de Sousa	2001
M4	Cómo escribir y publicar trabajos científicos	Robert A. Day	2005
M5	Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito	Daniel Cassany	2006
M6	Escribir, leer y aprender en la universidad	Paula Carlino	2006
M7	El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario	María Ysabel Gracida Juárez y Guadalupe Teodora Martínez Montes. (Coordinadoras)	2007
M8	Manual de redacción científica. Escribir artículos científicos es fácil, después de ser difícil: una guía práctica	Ana M. Contreras Rodolfo J. Ochoa Jiménez	2010
M9	Cómo escribir textos académicos según normas internacionales. APA, IEEE, MLA, VANCOUVER e ICONTEC	Francisco Moreno C. Norma Marthé Z. y Luis Alberto Rebolledo S.	2010
M10	Manual de publicaciones de la APA	Santiago Viveros Fuentes (Editor) 6ta Edición	2010
M11	Cómo escribir textos técnicos o profesionales. Todas las claves para elaborar informes, cartas y documentos eficaces	Felipe Dintel	2011
	Manual de redacción académica e investigativa: ¿cómo escribir, evaluar y publicar artículos?	Alexánder Arbey Sánchez Upegui	

M12			2011
M13	En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales	Lucía Natale (Coordinadora)	2012
M14	Manual de estilo de redacción científica	Oficina General de Investigación y Cooperación Técnica	2013
M15	Cuando de textos científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas	María Cristina Dalmagro	2013
M16	Manual de escritura para carreras de humanidades	Federico Navarro (Coordinador)	2014
M17	Escribir textos científicos y académicos	Marta Marín	2015
M18	La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas	Alicia Vázquez (Coordinadora)	2016
M19	Enseñar a leer y escribir en la universidad. Propuestas educativas basadas en la investigación	Gerardo Bañales Faz, Montserrat Castelló Badía y Norma Alicia Vega López. (Coordinadores)	2016
M20	Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración	Navarro, F. y Mari, L. A. (Coords.).	2018

Fuente: Elaboración propia

Criterio 1: *El idioma.* Puesto que estamos desarrollando una investigación en una universidad mexicana, pensamos conveniente reducir la muestra a los manuales escritos en español, mismos que son de fácil acceso para los estudiantes. Lo cual incluye a las regiones de Latino América e Iberoamérica.

Criterio 2: *Saturación teórica.* Elegimos los manuales de autores que son referencia constante en las publicaciones sobre la materia y cuyas ideas aparecen citadas como autoridad (por ejemplo, **M1** y **M6**).

Criterio 3: *Representatividad.* Dentro de las limitaciones impuestas por el conocimiento disponible y con el fin supremo de evitar algún tipo de tendenciosidad o sesgo alguno, seleccionamos manuales destinados a estudiantes de diversas especialidades (por ejemplo, **M2** y **M16**).

Criterio 4: *Especificidad.* Tuvimos especial cuidado de seleccionar para la muestra, manuales dedicados a enseñar *ex profeso* la escritura de trabajos académicos, investigativos y científicos (por ejemplo **M8**, **M11** y **M12**).

Criterio 5: Cantidad. Determinar la cantidad de la muestra en veinte publicaciones creemos conveniente para hacer posible las tareas de: i) diferenciar el contenido relevante del que no lo es; ii) la consideramos una muestra amplia como para contener información suficiente y lo bastante pequeña como para facilitar el análisis y iii) efectuar generalizaciones seguras cuando sea el momento de sacar inferencias.

Criterio 6: Temporalidad. A excepción de M1 (que encaja en el Criterio 3) y M2 (que encaja en el Criterio 4) todos los manuales que elegimos están en el rango de temporalidad del año 2000 a la fecha. Aquí hacemos hincapié en el hecho de que los manuales aparecen en la Tabla III ordenados desde el más remoto al más actual con dos propósitos: uno, para tomar nota de la influencia que un autor pudo haber ejercido sobre otro y dos, para observar el proceso evolutivo que ha tenido la didáctica de la escritura académica.

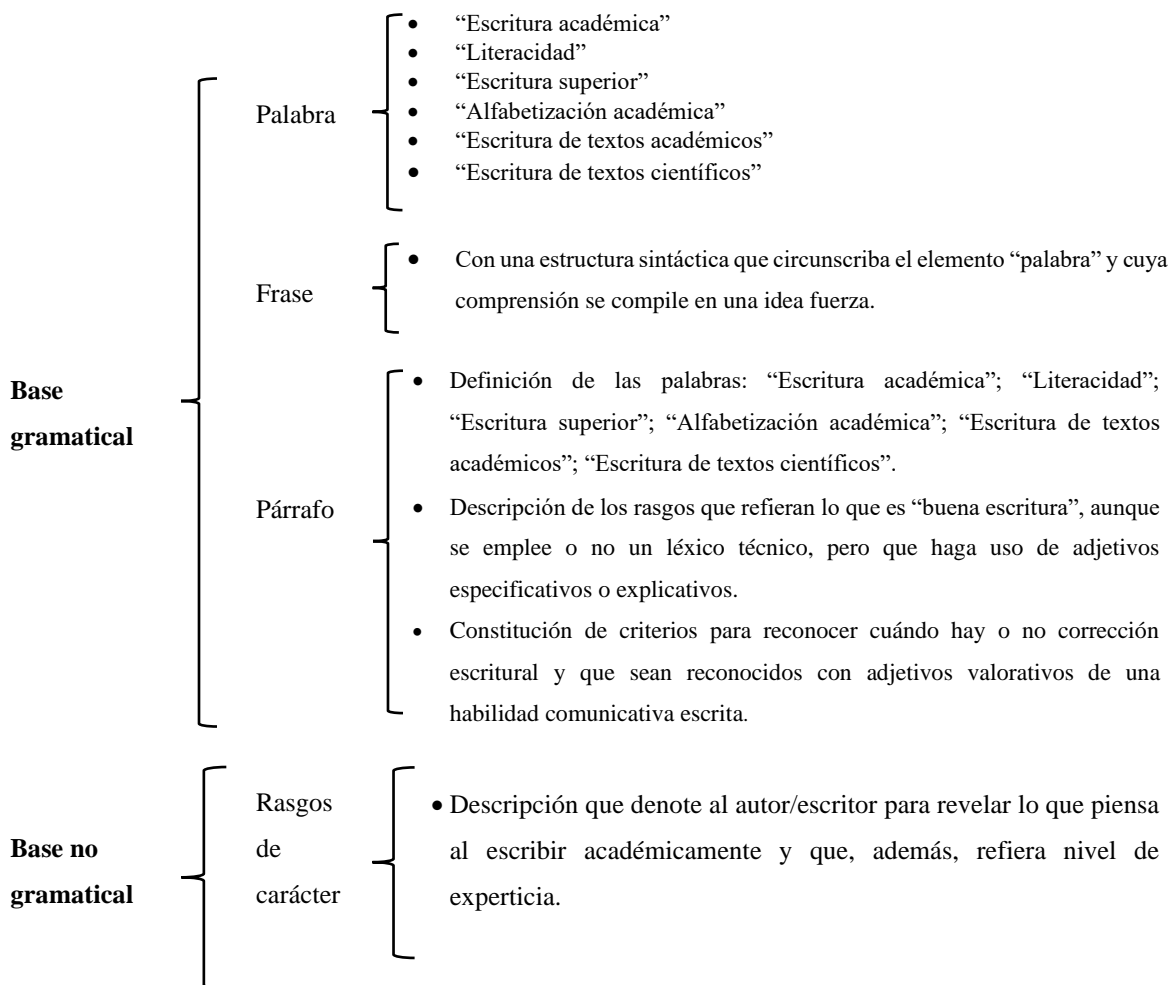
3. La unidad de análisis

En forma esquemática miramos dos aspectos de esta fase. En primer lugar, por ser las unidades de análisis un asunto fundamental para el desarrollo del análisis de contenido, planteamos objetivamente su demarcación. Es relativamente fácil cumplir con este criterio atendiendo al hecho de que las unidades de análisis corresponden a *trozos* o *segmentos* del contenido sobre los cuales se elabora el análisis. En segundo lugar, y en esta línea, Cáceres reconoce dos tipos de unidades de análisis:

aquellas de base gramatical, es decir, propias de la comunicación verbal o escrita, siendo las más comunes: los vocablos o palabras y las frases, el párrafo o tema. Y [...] las unidades de análisis de base no gramatical, en las cuales [...] se consideran propiedades independientes - como el espacio, la cantidad o el tiempo que permiten separar material para análisis. Algunas de las unidades más usadas son: documentos íntegros, el espacio [como] el renglón, la columna, la mitad superior de cada hoja escrita en un cuaderno, entre otros-. [...] El tiempo -el segundo, el minuto, las horas, semanas o modificaciones de estos periodos referenciales-. [...] Los caracteres -rasgos de carácter de un personaje estudiado (Cáceres, 2003: 60-62).

En consecuencia, las unidades de análisis para la investigación que se pretende llevar a cabo con manuales sobre escritura académica universitaria se declaran en la Figura 6:

Figura 6. Unidades de análisis



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, para registrar estas unidades de análisis y facilitar su organización, codificación y análisis, elaboramos la siguiente Tabla de matriz de contraste

Tabla 5. Matriz de contraste

Manuales UsAs	M1	M2	M3	...	M25
Palabras	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...
Frases	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...
Párrafos	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...
Rasgos de carácter	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...

Fuente: Elaboración propia

4. La unidad de contexto

La estrategia para demarcar una porción de material simbólico que no sea una manifiesta unidad de análisis (en caso de ambigüedad), pero cuyo significado se conecte con ellas, ese(esos) elemento(s) será(n) codificado(s) en una unidad de contexto. Una unidad de contexto es superior a la unidad de análisis que, si bien, no es tenida en cuenta en la codificación, permite comprender la significación de los ítems divididos, volviéndolos a colocar en su entorno. Este rasgo merece subrayarse: una unidad de contexto es de más amplia comprensión que cada unidad de análisis. Para la presente investigación, la unidad de contexto será llamada: *cultura de escritura académica*.

Con el empleo de la expresión “*cultura de escritura académica*” intentamos declarar que, en el fondo del análisis de contenido de los manuales sobre escritura académica, está la idea de que la escritura en espacios académicos y científicos es más una cultura con que se pretende alcanzar validez epistémica en un ámbito uni o multidisciplinar. Por último, una advertencia. No decimos que esta sea la única unidad de contexto que vaya a emplearse. Estamos abiertos a la posibilidad de que durante el desarrollo de la investigación se precise(n) otra(s) unidad(es) de contexto.

5. Las categorías

La aproximación a esta cuestión la haremos, en detalle, por dos caminos. Uno, Sustantivo. Procedimental, el otro. El nudo del primer camino es establecer las categorías. Para la investigación señalada queda zanjado el asunto así:

Categoría 1: Definición de escritura académica.

Categoría 2: Criterios de escritura académica.

Categoría 3: Competencias del buen escritor.

Categoría 4: Recomendaciones para una didáctica de la escritura académica.

Categoría 5: Condiciones disciplinares.

Estas categorías aparecen suficientemente diferenciadas unas de otras. Por tanto, durante la revisión de los manuales, piden un dato diferente e inequívoco. Así salvaguardamos los criterios de exhaustividad y de exclusión. Además, facilitarían la obtención de un conocimiento tan profundo como sea posible sobre la escritura académica; así como el establecimiento de patrones comunes a los escritores académicos eficaces. El interés último por señalarlas está en que, al conocer qué es la escritura académica, cómo es y cómo funciona, podríamos mejorar su enseñanza y aprendizaje hasta ahondar en las destrezas críticas más sutiles de la producción escrita universitaria.

El camino procedimental nos llevó a la confección de la Tabla VI, que aparece en el epígrafe siguiente, y que pretende asegurar que registremos los datos de una manera fiable y fácilmente puedan ser leídos. Por lo que creemos conveniente avanzar a la codificación y explicar su significado.

6. La codificación

Emplear una codificación facilita el manejo de las categorías durante el análisis de contenido, sobre todo cuando se alcanzan etapas avanzadas del mismo. En efecto, para simplificar la terminología, procedemos a continuación a formular una secuencia que incluye: el código, su definición breve y su definición completa.

Código 1: DEA.

Definición breve: Definición de escritura académica.

Definición completa: es el enunciado con que se representan los rasgos distintivos del objeto de estudio con el propósito de lograr formas estandarizadas de significación.

Código 2: CREA.

Definición breve: Criterios de escritura académica.

Definición completa: Son las pautas fundamentales que se deben tener en cuenta en la valoración de la competencia escritural y se formulan según un nivel de desempeño que estructura y configura su dinámica de desarrollo.

Código 3: COMBE.

Definición breve: Competencias del buen escritor.

Definición completa: Son las actuaciones o desempeños de un escritor experimentado cuando de escribir académicamente se trata. Tal comportamiento articula y moviliza recursos personales y del contexto externo que le hace ganar experticia en escritura académica.

Código 4: REDEA

Definición breve: Recomendaciones para una didáctica de la escritura académica.

Definición completa: Son las pautas que prometen conseguir una redacción correcta con sujeción a las exigencias del lenguaje normativo, por un lado, y de la escritura científica, por otro.

Código 5: CONDIS

Definición breve: Condiciones disciplinares

Definición completa: Con este código se agrupan los requerimientos que imponen las mismas asignaturas a la tarea de escribir académicamente para que el producto responda a sus diferentes necesidades comunicativas y lineamientos de producción.

Tabla 6. Matriz con las categorías en código

Manuales Categorías	M1	M2	M3	...	M25
CREA	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...
COMBE	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...
REDEA	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...		1 2 3 ...

Fuente: Elaboración propia

7. La inferencia

Ante el problema de generar nuevas ideas, como investigadores quedamos apoyados solamente en nuestro modo analítico de pensar, en el cuerpo de conocimientos de que disponemos y, finalmente, en nuestro propio ingenio. Conforme vayamos recabando los datos, provenientes tanto del estado de la cuestión de la escritura académica, como del análisis de contenido aplicado a los manuales, esperamos operar con conceptos diversos y enfocar las cosas de una manera diferente. Sin embargo, para llegar a la formulación de las generalizaciones deseadas, antes tendremos que arreglar y metodizar los descubrimientos alcanzados, y ser capaces de expresarlos del modo más simple y natural. En este sentido, teorizar es como escribir, son actividades que uno aprende con la práctica.

Hasta aquí lo referente al análisis de contenido. Podemos continuar ahora con la técnica de la entrevista y justificar su conveniencia para el provecho de esta investigación. Dado que esta técnica también se empleó como instrumento para recabar información en la parte práctica de esta investigación, resulta obligado definirla pero, además, es conveniente establecer asimismo cuál es su propósito y cuáles son sus ventajas y cuáles sus inconvenientes.

3.3.2 La entrevista

Martínez Miguélez (2004: 93) define la entrevista como “un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque cualitativo y también con su teoría metodológica.” Por su parte, Rodríguez Gómez et al. (1999: 167) define a la entrevista como “una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos sobre un problema determinado.” A su vez, Álvarez y Jurgenson (2009: 109) describen a la entrevista como “una conversación que tiene una estructura y un propósito.” Lo que lleva a considerar ¿por qué se hace una entrevista?

Kvale (1996, citado por Martínez Miguélez, 2004: 95) plantea que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Gordo y Serrano (2008: 132) apuntan que la entrevista constituye una forma de acceder a la «verdad» de las personas. Entonces, para ser determinante en este punto: en la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Pero, como todo instrumento, la entrevista tiene sus ventajas y sus desventajas.

Sabino (1992:165) considera que la ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer.

Pero existe un inconveniente de considerable peso que reduce y limita los alcances de esta técnica. Cualquier persona entrevistada podrá hablarnos de aquello que le preguntemos, pero siempre nos dará la imagen que tiene de las cosas, *lo que cree que son*, a través de toda su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

Finalmente, Rodríguez Gómez et al. (1999:167) señalan que con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sintetiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado.

La entrevista adopta la forma de un *diálogo coloquial*. El contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarlo a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes Martínez Miguélez (2004: 94).

El uso de la entrevista en el contexto de la investigación que se presenta tuvo, por tanto, una doble finalidad. Por un lado, se trataba de recoger información cualitativa para lograr entender la percepción que los universitarios tienen de la escritura académica, y, sobre todo, qué conciencia tienen como escritores académicos o como autores de textos académicos. En otras palabras, se trataba de obtener información detallada del entrevistado prestando atención especial a su lenguaje, experiencia e interpretaciones al hablar sobre esos asuntos. Por otro lado, las entrevistas permitirían un acercamiento a la temática *desde* la perspectiva de los estudiantes universitarios y que, finalmente, los datos empíricos sirvieran de base para realizar el diseño del instrumento para evaluar la escritura académica.

3.3.2.1 Participantes (muestra)

Cuando se quiere conocer algún aspecto de una población determinada, lo ideal es preguntar a todos sus miembros. Sin embargo, no siempre es posible abarcar a toda la población porque, o es demasiado grande, o porque tiende a ser cambiante. Por tal razón, se seleccionan muestras con el fin conocer a aquella. Entonces, una muestra se define como un subconjunto de la población investigada.

Del manual de Hernández Sampieri (2014) se recuperaron importantes señalamientos que influyeron en la toma de decisiones respecto al muestreo. En primer lugar, el hecho de que

en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad [mediante unidades que] ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (p. 384).

En segundo lugar, ayudó a precisar que el tipo de muestreo conveniente para la investigación requería de participantes que voluntariamente accedían a participar por una invitación expresa. Por lo tanto, no se trata ni de una muestra de expertos, ni de casos tipo, ni de una muestra por cuotas (cf. pp. 386-387). Finalmente, en tercer lugar, ayudó a aclarar la selección del tipo de muestreo desde el enfoque de la orientación de la investigación cualitativa como una *muestra homogénea*, es decir, que las unidades seleccionadas poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares (p. 388). Y, según Martínez Miguélez (2004: 87) tiene la ventaja de reducir la variación para centrarse en un tópico de gran interés para el investigador.

Ahora bien, desde luego que un buen informante clave puede desempeñar una función decisiva en una investigación y que el criterio para la selección de los individuos depende de la accesibilidad a los mismos. Sin embargo, Álvarez y Jurgenson (2009: 112) sostienen que no existe la persona ideal para ser entrevistada; mientras alguna parece muy cooperadora y abierta, otra no; o alguna dará menos información significativa que otra. Es cierto que existen algunas personas más difíciles de entrevistar que otras, pero aquí es donde intervienen la habilidad y la experiencia del entrevistador.

Por su parte, González Rey (2006: 74) puntea que cada participante participa de una entrevista de forma reflexiva oyendo y elaborando a través de las posiciones que asume sobre el tema que le ocupa. Las cosas no están, ni pueden estar, definidas *a priori*, pues cada nuevo momento del proceso puede representar un momento de sentido subjetivo diferente para los participantes, lo que demanda formas de expresión acordes al sentido subjetivo experimentado en ese momento.

En síntesis, tal como se indicó anteriormente, la obtención de la información para realizar el muestreo se planificó a través de un sesgo de participantes voluntarios. Situación

de sesgo que surge cuando la muestra se forma basada en personas que se prestan voluntariamente para participar y, por tanto, es posible que sectores importantes de la población no estén debidamente representados. No obstante, se cuidó que cada uno de los cinco sujetos entrevistados cumpliera cinco requisitos de un perfil bien definido:

1. Que fueran estudiantes universitarios en activo.
2. Que los criterios de edad y género fueran indistintos.
3. Que aportaran un texto de su autoría para su evaluación.
4. Que el género académico del texto aportado fuera el de tesis de grado.
5. Que fueran abiertos para tratar asuntos sobre sus propias prácticas de escritura.

La muestra final quedó representada por cinco *estudiantes universitarios* (cuatro hombres y una mujer) pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Estos estudiantes pertenecían a la carrera de Filosofía en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Puesto que aportaron sus tesis, eran de grados avanzados (final de la carrera). En cuanto a la edad, tenían entre 23 y 43 años. Su experiencia como autores de textos académicos comprendía los géneros académicos de ensayos, artículos monográficos y ponencias. Los cinco entrevistados proyectaban actitudes de cooperación, entusiasmo e interés por las cuestiones de escritura. Los participantes se implicaron de modo voluntario en la investigación.

3.3.2.2 Instrumento utilizado para la recopilación de datos o información

En el apartado anterior, ha quedado convenientemente precisado, que los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar para la recuperación de datos o información, los dicta el método escogido para la investigación. En el caso presente, el guión de entrevista que aquí se muestra, se desarrolla en base a un listado de preguntas cuyo orden no siempre permaneció invariable durante su aplicación.

El instrumento fue una guía de entrevista elaborada con base en una exhaustiva documentación de la variable escritura académica. Antes de realizar las entrevistas fue preciso generar un guión que recogiera los principales temas de la investigación y facilitara la interacción con la persona entrevistada. La propuesta de este guión no implica, sin embargo, que la conversación se ajustara exactamente a dicho esquema (en relación con las formulaciones concretas y el orden de éstas), sino que constituyó una orientación sobre áreas temáticas delimitadas a partir de los objetivos de la investigación.

Como puede verse en el recuadro de la página siguiente, el guión de entrevista utilizado en esta investigación consta de nueve preguntas. Este guión de entrevista también incluye algunas preguntas (números 4, 5 y 6) para averiguar qué tanto tienen conciencia los estudiantes como autores.

Con el comienzo: ¿Qué es para ti la “escritura académica”?», se planteó una pregunta que no es neutral, sino que indujo al entrevistado a centrarse de inmediato en la pregunta fundamental de esta investigación, generando expectativas e intereses precisos para la evolución conceptual de la misma. Por otro lado, al evocar en repetidas ocasiones la identidad de los entrevistados como escritores académicos, hizo fácil que se mostraran muy familiarizados con la dinámica de la entrevista.

Instrumento: Guión de entrevista

La presente entrevista tiene como finalidad obtener información de los participantes acerca de lo que piensan de algunos aspectos que tienen que ver con la escritura académica. Por ello, se les pide amablemente, nos favorezcan con respuestas claras y objetivas.

Nombre:

Edad:

Género:

Fecha:

Contesta con toda confianza y honestidad, ¿qué opinas o qué piensas sobre el significado y los principales rasgos de la escritura académica.

1. ¿Qué es para ti la “escritura académica”?
2. ¿En qué momento y espacio empezaste con la escritura académica?
3. ¿Cómo te describes (a ti mismo) como escritor?
4. ¿Cuáles son tus necesidades más recurrentes cuando escribes en la universidad?
5. ¿Qué dificultades reconoces en ti al escribir académicamente?
6. ¿Qué demandas de formación harías para escribir académicamente bien?
7. ¿Quién influyó en ti para que te iniciaras como escritor (cómo y por qué)?
8. Escribe, entre cinco y diez renglones, sobre el tema que más te interesa en tu carrera y justifica por qué te interesa ese tema.
9. Comentarios generales:

Agradecemos el tiempo que nos brinda para la aplicación de este instrumento de recolección de datos.

3.3.3. Una escala de medición tipo Likert

En el presente, y para los requisitos metodológicos de la investigación, se efectuó una revisión rápida y general sobre los instrumentos de evaluación de escritura que permitiera entender cuatro aspectos fundamentales: qué son, para qué se hacen, cómo se hacen y qué criterios deben atenderse para su validación. En este orden de exposición se procederá a continuación.

Los instrumentos de evaluación son evaluaciones de desempeño que reportan un concepto de validez acerca del grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación y el uso de los resultados de una capacidad, habilidad o destreza (cfr. Atorresi, Villegas y Pardo, 2019: 10). Por tanto, pueden tener diversos propósitos. Eso tiene que ver más con lo que deseen medir los evaluadores y los propósitos de los diseñadores de los instrumentos. En el marco de esta investigación, se hace para determinar la calidad de la producción escrita de estudiantes universitarios y en adelante serán tomados como “instrumentos de evaluación de la escritura académica”. Así se puede dar el caso de que, en el marco de otras investigaciones, como ocurre con la escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura (EVAPROMES), el instrumento de medición se haga para “recoger información del grado o nivel de conciencia escritora” (Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente (2015) esto es, para “evaluar la percepción de los escritores en cuanto que escritores”.

González, Meza y Castellón (2019: 197; 198) señalan que “los instrumentos actualmente utilizados se basan, en gran medida, en un instrumento propuesto inicialmente por Zimmerman y Bandura (1994)”. A su vez, precisan que “las escalas más utilizadas son la de autoeficacia para la escritura de Bruning et al. (2013), la de autoeficacia para la escritura de Pajares et al. (2001) y la de autoeficacia para la lectura y la escritura de Shell et al. (1989). “De acuerdo con Knoch (2011), la mayoría de los instrumentos diseñados para evaluar [las habilidades de escritura], no reportan ni su proceso de construcción, ni el marco teórico que subyace al instrumento” (tal como reporta Andueza, 2019: 12).

Muñoz y Valenzuela (2015: 76) mencionan como ejemplos de instrumentos de evaluación de escritura en el ámbito latinoamericano a la prueba de comunicación escrita de la Universidad Católica de Chile (Flotts y Manzi, 2012). La prueba CODICE en la

comunicación escrita en la Universidad de Chile (Cabrera, 2014). La medición de habilidades de comunicación escrita en la Prueba Inicia (Cfr. Garcés y Riquelme, 2014; Rodríguez y Castillo, 2014). A las que pueden agregarse la EVAPROMES: una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura (Jiménez, Ulate, Alvarado y Puente, 2015) y la prueba de escritura del Tercer Estudio regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Atorresi, Villegas y Pardo, 2019). Y la medición de la autoeficacia para la escritura académica (González, Meza y Castellón, 2019). Para otras regiones, Andueza (2019) señala que existen instrumentos publicados para evaluar la escritura por: Boix Dawes, Duraisingh y Haynesbut (2009); Muñoz y Valenzuela (2015); Johnson y Riazi (2017) y Rakedzon y Baram-Tsabari (2017).

Los instrumentos de evaluación contienen “los aspectos que deben considerarse al evaluar y las gradaciones de calidad de esos aspectos” (Wiggins, 1998). Muñoz y Valenzuela (2015) ayudan comprender la metodología de un estudio que pretenda emplear un instrumento de evaluación de la escritura. En primer lugar, se diseña el instrumento a utilizar; enseguida, se señala la muestra de estudio; después, se establece el protocolo de aplicación del instrumento a los participantes; consecuentemente, se definen los criterios de evaluación y, por último, se precisan los procedimientos de validación de la propuesta.

Ahora bien, para documentar más a fondo la naturaleza y, sobre todo, la conveniencia de la aplicación de una escala de medición tipo Likert para los fines propuestos de esta investigación, es posible recuperar múltiples y diversos trabajos en diversas fuentes. Para lo que sigue, han sido útiles las puntualizaciones hechas por parte de Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998); de García, J., Aguilera, J. y Castillo, A. (2011); de Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T. y Zúñiga, K. (2016); de Matas, A. (2018); y de Contreras, C. y González, R. (2021).

Aquí no es el lugar para repasar todo lo que hay que saber sobre la conformación de esta herramienta, pero sí interesa señalar algunos aspectos. Según Morales, Sequeira, Prendas y Zúñiga (2016) fue llamada así por Rensis Likert, su creador, desde 1932. Y “es una escala psicométrica usualmente utilizada en cuestionarios para las investigaciones realizadas en el campo de las ciencias sociales”. Para Matas, A. (2018: 44-45) “el diseño o forma de las escalas tipo Likert es fundamental para obtener datos de calidad” además de que recomienda

“usar escalas de cinco alternativas”, así como “cuidar y adaptar el lenguaje al nivel sociocultural de la población [estudiada]”. Por lo que respecta a Contreras, C. y González, R. (2021:61-62) es una de “las técnicas más clásicas, ampliamente usadas y divulgadas”.

Llegados a este punto, ya se tienen más elementos para proceder a la hechura de un instrumento de evaluación de la calidad de la escritura académica que contenga: uno: la variable a medir; dos: los aspectos o niveles de desempeño; tres: los criterios de calidad que deben atenderse para su validación; cuatro: los indicadores psicométricos adecuados y, cinco: los ítems que representan “situaciones de escritura” con varias alternativas de respuesta.

Se impone aquí una constatación fundamental: que *la calidad de la escritura académica* es la variable que se espera medir en la muestra de cinco tesis profesionales de filosofía. Es por ello que importa precisar el término. Se propone la siguiente definición tal y como será tratada en lo sucesivo y por lo que respecta al ámbito filosófico: *la calidad de la escritura académica es la habilidad de expresar el pensamiento en documentos académicos*. Esta definición concisa, de diez palabras, contiene tres rasgos esenciales: es una habilidad, por tanto, susceptible de enseñanza y de aprendizaje, perfectible y en constante movimiento; expresar pensamiento encierra la idea de que aquello que se comunica son ideas, argumentos, conocimientos y reflexiones, propios o ajenos, pero expresados críticamente, en el sentido de que, quien se comunica, se cuestiona a sí mismo y a la realidad; en documentos académicos, propios de la universidad, en el área de las humanidades y ciencias sociales y, para ser más precisos, en el género académico de tesis profesional.

En segundo lugar, se procede a «operacionalizar» la variable de calidad de escritura académica. Para ello, se consideran cuatro dimensiones o niveles de desempeño ordenados según un criterio de visibilidad, esto significa que el primer aspecto de desempeño es el más superficial y, por tanto, el más visible. Y contempla aquellos criterios que pueden ser detectados con más facilidad: los **normativos**. Le siguen los aspectos menos visibles. Los que requieren, por parte del evaluador, de un mayor nivel de comprensión del mismo proceso de escritura, de diferentes abordajes teóricos de la escritura, de claras nociones conceptuales sobre géneros académicos y de escritura disciplinar, de hábitos de escritura de un escritor experto, entre otros, para ser capaz de reconocer en el texto evaluado, los aspectos de

sistematicidad y **creatividad**, que sus autores deben reflejar en su escrito. Por último, el aspecto de **críticidad**, que valora la escritura como una actividad disruptiva, que tiene que ver con la hipótesis de este trabajo.

El instrumento de evaluación de la escritura académica está compuesto de 24 ítems que se responden en una escala ordinal agrupados en los cuatro grandes aspectos antes referidos. Para el diseño del instrumento se eligieron los indicadores psicométricos que iban apareciendo en el proceso de revisión de la literatura y la de los manuales de escritura académica. Y bien a bien, se considera pertinente prestar atención a la voz de los investigadores y expertos con quienes se espera discutir sobre cada indicador para mejorar la escala. Finalmente, los 24 ítems que representan “situaciones de escritura”, por un lado, originan la complejidad inherente al instrumento; por otro, representan el esfuerzo por la comprensión integral de la escritura académica y, aunque se ha cuidado que cada uno tuviera varias alternativas de respuesta, cuando se use la escala para evaluar la muestra seleccionada, se seguirán los postulados de Calle y Chaverra (2020) para quienes, durante la evaluación de la escritura, debe considerarse “la producción del estudiante, destacando las ideas logradas, sus argumentos, conclusiones, creando posibilidades para que identifique sus aciertos y el porqué de sus desaciertos, de manera que posteriormente puedan ser aplicados o corregidos en otras producciones textuales, es decir, que se logre un aprendizaje significativo.”

Estos criterios de calidad son definidos a continuación y, para ello, se emplea la siguiente Tabla 7. Definición de los criterios de calidad de la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica*:

Tabla 7a. Definición de los criterios de calidad de la
Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA			
	DIMENSIÓN	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
1	NORMATIVIDAD	Tema	Es el asunto, o contenido principal, o idea que se trata y que el autor intenta comunicar o explorar a lo largo del escrito.
2		Objetivo	Es el propósito o meta que el autor busca alcanzar al crear su texto. Pueden variar ampliamente según los <i>modos discursivos</i> y la intención del autor, así se pueden agrupar según categorías comunes: la descripción, la formulación de definiciones, la explicación causal, la argumentación y el relato.
3		Estructura propia del género	Los géneros discursivos suelen seguir una estructura básica que incluye las siguientes partes: inicio, desarrollo y final. La estructura de una tesis de filosofía suele seguir un formato estándar que incluye varias secciones principales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las instituciones académicas y las normativas pueden variar, por lo que es fundamental consultar las pautas específicas proporcionadas por tal o cual universidad o programa de posgrado.
4		Gramática	Es el conjunto de reglas y estructuras que rigen el uso de un lenguaje particular. Se centra en la forma en que las palabras se combinan en oraciones y cómo se organizan para comunicar significado de manera efectiva.
5		Sintaxis	Se enfoca en la combinación u ordenación de las palabras para formar oraciones y cómo estas oraciones se estructuran gramaticalmente.
6		Ortografía	Establece las reglas y convenciones para escribir correctamente las palabras de una lengua. Su objetivo principal es estandarizar la escritura de una lengua y garantizar la claridad y la comprensión en la comunicación escrita.
7		Redacción	El proceso de redacción implica la elección adecuada de palabras y frases, la estructuración de oraciones y párrafos de manera lógica, la consideración de la audiencia a la que va dirigido el texto y la atención a la claridad y la coherencia.
8		Diseño	Se refiere al cómo estructurar y presentar visualmente un documento o texto escrito para que sea más efectivo y atractivo para los lectores.
9		Referencias	Permiten a los lectores y evaluadores rastrear y verificar las fuentes que respaldan la información y las afirmaciones presentadas en el trabajo. Son una parte esencial de cualquier trabajo académico o escrito que se base en fuentes externas u otros recursos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7b. Definición de los criterios de calidad de la
Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica

(Continuación)

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA			
	DIMENSIÓN	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
10	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa	Se refiere al contexto en el que tiene lugar un escrito.
11		Voz de autor	Es el estilo distintivo y la manera en que un autor se expresa en su escritura.
12		Género discursivo	Es una categoría o tipo de discurso oral o escrito que se caracteriza por tener ciertas convenciones, estructuras y propósitos específicos. Los géneros discursivos son patrones comunicativos que se desarrollan en función de situaciones de comunicación comunes en la sociedad.
13		Vocabulario disciplinar específico	Es el "léxico técnico" o "jerga disciplinar", se refiere al conjunto de términos, palabras y frases que son propios de un campo o disciplina académica particular.
14		Construcción de conceptos	Se refiere al proceso cognitivo mediante el cual los individuos crean, desarrollan y comprenden conceptos en sus mentes. La presencia de este elemento hace de los textos más o menos densos, más o menos ricos en contenido y más o menos educativos o formativos.
15		Redes de conceptos	Son los nodos entre conceptos, de tal modo que en el escrito aparecen las relaciones entre ellos, mostrando los enlaces que los conectan.
16		Tablas, cuadros o gráficos	Son herramientas visuales utilizadas en la presentación de datos y la comunicación de información en diferentes contextos. Cada uno tiene sus propias ventajas y se eligen según el tipo de datos que se desea representar y el propósito de la comunicación.
17		Marcadores discursivos	Son los conectores o elementos de cohesión textual. Son palabras o expresiones que se utilizan en un texto para conectar ideas, oraciones o párrafos, y para indicar la relación lógica entre ellas. Estos marcadores ayudan a mejorar la cohesión y coherencia del texto, facilitando la comprensión del lector u oyente al mostrar cómo se relacionan las partes del discurso entre sí.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7c. Definición de los criterios de calidad de la
Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica

(Continuación)

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA			
	DIMENSIÓN	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
18	CREATIVIDAD	Intertextualidad	Es la forma en que diversos textos se comunican y dialogan entre sí. Se refiere a la relación que existe entre ellos, así como a la influencia mutua que pueden tener entre sí.
19		Texto multidiscursivo	Intervienen discursos de diferentes campos o áreas de conocimiento, y se integran en el texto con el propósito de enriquecer su significado, contextualizar información o establecer conexiones más amplias. La interacción de estos discursos en un texto multidiscursivo puede crear una experiencia de lectura compleja y rica en matices.
20		Reelaboración cognitiva	Es un proceso mental que implica la revisión y modificación activa de los pensamientos, creencias, percepciones o emociones mientras se escribe con el objetivo de generar una comprensión más amplia, adaptativa o precisa de una idea o de una problemática.
21		Interdisciplinariedad	Es un enfoque que promueve la colaboración y la integración de diferentes disciplinas académicas o campos del conocimiento en la investigación, el estudio y la resolución de problemas complejos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7d. Definición de los criterios de calidad de la
Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica

(Continuación)

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA			
	DIMENSIÓN	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
22	DISRUPTIVIDAD	Explicitación de conceptos	Es un proceso que implica aclarar, definir o detallar un concepto, idea o término de manera más clara y comprensible. Este proceso se utiliza para asegurarse de que el significado de un concepto o término sea preciso y esté libre de ambigüedad, lo que facilita la comunicación y la comprensión entre las personas.
23		Argumentación de la crítica	Se refiere a la presentación y defensa de opiniones o evaluaciones críticas sobre un tema, idea o cualquier otro objeto de análisis. También implica expresar juicios críticos, análisis y argumentos basados en evidencias y razonamientos para respaldar una posición o evaluación particular.
24		Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	Es un aspecto escritural que involucra la evaluación y cuestionamiento de las normas, valores, suposiciones y paradigmas que prevalecen en una sociedad o en un sistema de pensamiento particular. Esta crítica y resistencia están relacionadas con la búsqueda de una comprensión más profunda, la reforma o la transformación de las ideas y las estructuras existentes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7e. Operatización de los conceptos para ser observables en la
evaluación de la calidad de la escritura académica

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

	DIMENSIONES	INDICADORES	OPERATIZACIÓN
1	NORMATIVIDAD	Tema	Aparece el tema enunciado de manera clara, concisa y, a lo largo del escrito, se agregan más descripciones.
2		Objetivo	Hay una declaración específica de lo que se espera lograr al final del proyecto o trabajo. Evita expresiones vagas y generales.
3		Estructura	Hay evidencias de planificación que presenta la información organizada, coherente y lógica siguiendo tema, introducción, desarrollo y conclusión.
4		Gramática	Evitar errores gramaticales que puedan distraer al lector o dificultar la comprensión del escrito. La corrección supone la revisión.
5		Sintaxis	Variedad de oraciones. Alterna entre oraciones simples, compuestas y complejas. Aparecen nombres, pronombres y referentes claros.
6		Ortografía	Las palabras aparecen sólidamente escritas. Hay un uso correcto de la puntuación y acentuación.
7		Redacción	Comunica ideas de manera efectiva y persuasiva. La escritura es fluida. Aparece un claro sentido de las estructuras y del dominio del vocabulario utilizado.
8		Diseño	Atiende aspectos como: Formato y Diseño Visual. Márgenes y Espaciado. Que los márgenes sean uniformes y que el espaciado entre líneas y párrafos sea adecuado para facilitar la lectura. El tipo de letra. El empleo de fuentes legibles y profesionales. Tamaño de fuente que sea fácil de leer. Utiliza negritas y cursivas de manera selectiva para destacar palabras o frases importantes. Usa listas numeradas o viñetas para organizar información y hacerla más digerible. Encabezados y títulos.
9		Referencias	Elige un estilo de citación y es coherente con él en todo el trabajo. Respeta la normativa del estilo de citación seleccionado. Hace citas y referencias explícitas. No hay omisiones. Verifica fuentes.
10	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa	Implica elementos como: emisor, receptor, mensaje, canal, código, contexto y propósito, entre otros. Además, se atiende a los destinatarios adecuando el lenguaje. Se clarifica la intención del texto.
11		Voz de autor	Es la voz única que refleja la personalidad, la perspectiva y el tono del escritor en su obra. El escritor asume su autoría y es capaz de dar la palabra a otras voces.
12		Género discursivo	Cada género discursivo tiene características distintivas que ayudan a los hablantes y escritores a adaptar su comunicación a diferentes contextos y audiencias. Debe ser claro en todo el escrito y mantenerse coherente.
13		Vocabulario específico	Empleo de términos técnicos y especializados según la disciplina desde la que se escribe. Hay familiaridad con las categorías y lo demuestra usándolas con efectividad.

14		Construcción de conceptos	El autor categoriza, se mueve en diversos niveles de abstracción y de generalización, expresa refinamiento y ajuste de categorías.
15		Redes de conceptos	Relaciones semánticas, estructura jerárquica. Los nudos pueden llevar un nombre que describe el concepto al que representan.
16		Tablas, cuadros o gráficos	Presenta datos precisos y detallados, como números, fechas y texto. Tienen encabezados y pie de esos elementos.
17		Marcadores discursivos	Baste la clasificación: comentadores, ordenadores, digresores, aditivos, consecutivos, contra-argumentativos, explicativos, de rectificación y recapitulativos.
18	CREATIVIDAD	Intertextualidad	El texto hace referencia, de manera explícita o implícita, a otros textos, autores u obras literarias, y esta referencia puede ser utilizada para enriquecer o dar contexto al significado del texto actual.
19		Texto multidiscursivo	Aparece una rica y variada diversidad de fuentes y discursos. En el escrito se incorporan y se hace referencia a múltiples discursos o sistemas de significado dentro de una misma estructura.
20		Reelaboración cognitiva	El autor reinterpreta, reformula o cambia un pensamiento en el proceso discursivo. Aparecen pensamientos disfuncionales o disruptivos.
21		Interdisciplinariedad	El autor busca combinar y aplicar los métodos, enfoques y conocimientos de múltiples disciplinas para obtener una comprensión más completa y acabada de un asunto.
22	DISRUPTIVIDAD	Explicitación de conceptos	El autor proporciona una definición precisa y concisa de un concepto cada vez que es indispensable. La definición es fácil de entender y evita jergas innecesarias. Se puede comenzar con una definición estándar y luego explicarla en términos más simples si es necesario.
23		Argumentación de la crítica	Cuestionamiento de suposiciones. Formula preguntas de por qué se aceptan ciertas ideas o conceptos como verdaderos o válidos. Juzga, discierne, analiza y evalúa algo, emitiendo opiniones y juicios fundamentados sobre su calidad, méritos o deficiencias.
24		Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	El autor se muestra radical o desafiante ante un concepto o una propuesta en relación con las ideas convencionales o aceptadas en un contexto determinado. Este nivel puede variar desde una ligera desviación de las normas establecidas hasta una completa negación o contradicción de las creencias o prácticas dominantes. Suficiencia de razones.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los indicadores definidos se presentarán con cinco alternativas de respuesta, presentadas con un puntaje determinado según un nivel ordinal de medición. Desde lo dicho, se está ya en condiciones de ofrecer la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura*

académica con todos sus elementos. Por lo que el instrumento acabado sería tal y como se muestra en la Tabla 8.

1= Muy deficiente

2= Deficiente

3= Regular

4= Buena

5= Muy buena

Tabla 8. Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA							
	DIMENSIONES	INDICADORES	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena
1	NORMATIVIDAD	Tema					
2		Objetivo					
3		Estructura					
4		Gramática					
5		Sintaxis					
6		Ortografía					
7		Redacción					
8		Diseño					
9		Referencias					
10	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa					
11		Voz de autor					
12		Género discursivo					
13		Vocabulario específico					
14		Construcción de conceptos					
15		Redes de conceptos					
16		Tablas, cuadros o gráficos					
17		Marcadores discursivos					
18	CREATIVIDAD	Intertextualidad					
19		Texto multidiscursivo					
20		Reelaboración cognitiva					
21		Interdisciplinariedad					
22	DISRUPTIVIDAD	Explicitación de conceptos					
23		Argumentación de la crítica					
24		Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón					

Fuente: Elaboración propia.

La última consideración que se quiere exponer en este momento es la referente a la validación del instrumento. Según Muñoz y Valenzuela (2015) se requiere de un “instrumento válido y confiable que permita evaluar el nivel de escritura de un texto y proporcione información específica al estudiante sobre el nivel real de su competencia escritural. Asimismo, para los investigadores Atorresi, Villegas y Pardo (2019) “el concepto de validez refiere al grado en que la evidencia empírica y teórica apoyan la interpretación y el uso de los resultados de una prueba [mientras que] el concepto de confiabilidad expresa el grado de consistencia de los resultados de una prueba en diversas aplicaciones”. Sin embargo, como precisa Andueza (2019), empleando los postulados de Knoch (2011) que “la mayoría de los instrumentos diseñados para evaluar [las] habilidades [de escritura], no reportan ni su proceso de construcción, ni el marco teórico que le subyace, ni su proceso de validación.”

Ahora bien, deslindada la especificidad de la construcción del instrumento de evaluación de escritura académica, es conveniente indicar que este aspecto indispensable de la validación y confiabilidad desborda los límites y los alcances de la presente investigación. Pero por supuesto que se tienen previstos cumplir, con todo rigor, en un momento posterior y haciendo todas las validaciones que ayuden a señalar aún más los contornos específicos de la escala propuesta.

Capítulo IV

Análisis y discusión

4.1 Resultados del análisis de contenido aplicado a los manuales de escritura académica

¿Cuáles son los resultados del análisis de contenido de los manuales de escritura académica que se revisaron? Los resultados relevantes se exponen a continuación respetando el orden de las categorías empleadas para el análisis.

Categoría 1: *Definición de escritura académica (DEA)*. Sobre la DEA los manuales dicen poco. Tal vez porque de ellos se esperan principios prácticos que guíen la actividad para la que fueron redactados. Por eso no sorprende que sea poca información la que se encontró para darle especificidad a la categoría de “escritura académica” (EA) y que, en cambio, para las otras categorías abundan los resultados. Sin embargo, con lo encontrado, podemos señalar algunas propiedades. La EA es un complejo proceso recursivo, estratégico y situado; es una actividad social; resulta esencial para la vida académica; construye identidad como autor; proporciona visibilidad en la comunidad científica y/o profesional; está asociada radicalmente a algún género discursivo que la especifica; debe estar regida por normas internacionales y, por último, tiene por finalidad comunicar nuevos conocimientos científicos. Y aún hay que decir una cosa más, subrayando así lo que se acaba de advertir. La EA no es un proceso lineal, sino que implica múltiples etapas y revisiones. Los autores suelen revisar, corregir y reorganizar su trabajo varias veces antes de considerarlo completo.

Categoría 2: *Criterios de escritura académica (CREA)*. Es preciso iniciar señalando que esos criterios son conocidos, compartidos y respetados por la comunidad de científicos, de investigadores, de académicos y de estudiantes (de ahí que su formulación debe ser clara, operativa y consistente). El criterio fundamental de la EA es la claridad (y al parecer, para evitar que se vuelva obscura, no hay autor que la defina). Le siguen criterios que les llamaré “criterios mayores”: la adecuación (el registro empleado para referirse a la exposición de las

ideas), la coherencia (permite mantener la unidad temática de un escrito) y la cohesión (la integración del contenido como un todo compacto a lo largo del desarrollo). Complementan la lista, la legibilidad (trata de aspectos estrictamente verbales que hacen entendible el texto), la objetividad, la precisión, la fluidez. Otro grupo de criterios los llamaré “criterios menores” como el tono impersonal del texto, la densidad conceptual, el lenguaje formal. Todos los criterios mencionados juegan un papel fundamental: el de dar un “efecto de cientificidad” al texto producido. Para dar un "efecto de cientificidad" al texto producido en el ámbito académico, es fundamental seguir ciertas pautas y características típicas de la escritura científica. Para ello, los manuales sugieren: utilizar un lenguaje formal y preciso; evitar expresiones coloquiales o informales y priorizar un vocabulario técnico y específico del área de estudio. En este sentido, un último criterio distintivo de la EA es la intertextualidad (propiedad que adquiere el texto por la capacidad de dialogar el autor del texto con otros autores y/o poner en diálogo unos autores con otros).

Categoría 3: *Competencias del buen escritor (COMBE)*. Sobre el perfil del buen escritor es posible reunir las dimensiones particulares que señalan los autores de los manuales y formular los patrones y sus variaciones. Un patrón es el de “los aprendices” y el de “los expertos” en EA. Los aprendices se distinguen porque toman sus primeras palabras como las definitivas y escriben reproduciendo lo que saben sin saber utilizar ni las palabras, ni los recursos, ni los procedimientos de creación. Prosiguen hasta concluir lo que sería su primer borrador y normalmente no revisan; en caso de hacerlo, revisan la superficie fijándose en los errores, incorrecciones y defectos más notorios de ortografía o sintaxis. Los expertos, en cambio, desarrollan una actividad escritural utilizando subprocesos de escritura (se plantean objetivos, buscan ideas, las organizan jerarquizándolas y las redactan; revisan, evalúan y desarrollan su escrito adaptándose a diferentes circunstancias de escritura). Un elemento importante es que han abstraído los estándares de un lector y, mientras producen, lo imaginan como un colaborador crítico y productivo.

Una variación de ello, gira en torno a la regulación y el ajuste. Hay escritores que delegan subprocesos a otros, con notoriedad el de fijar objetivos, temas y hasta fechas; pero donde más denota su heteronomía es durante el subproceso de revisión. Prácticamente, su

revisor, también es su corrector. En contraparte, el buen escritor académico es un sujeto autorregulado y que sabe ajustarse constantemente. Regula el proceso de creación y también las habilidades cognitivas que intervienen en él. Regula su discurso y controla de manera dirigida la claridad y la eficacia del escrito. Sabe ajustar el proceso creativo al tipo de texto que debe desarrollar. Y, muy importante, él mismo revisa su escrito mientras avanza. Si del borrador se trata, revisa en todos los niveles del texto.

Categoría 4: *Recomendaciones para una didáctica de la escritura académica (REDEA).* ¿Cuáles son las recomendaciones que hacen los manuales a los que quieren aprender a escribir académicamente? Por supuesto abundan las recomendaciones de tipo formal (por ejemplo, para que los aprendientes cuiden la ortografía y la sintaxis), de tipo estructural (por ejemplo, para que los textos que produzcan estén divididos en apartados bien conectados y exista cohesión entre ellos) y de tipo discursivo (por ejemplo, para emplear marcadores textuales que orienten al lector sobre la progresión del discurso). Pero también se encontraron recomendaciones que, por su potencial fuerza didáctica, se exponen por separado.

A la primera de ellas se le llamará “cultivando la identidad de autor”. El problema que se identifica al momento de enseñar el proceso de escritura es que se le abandona como si fuera algo menos que una actividad que hay que hacer para entregar trabajos escolares. Por la tanto, escribir bien no es lo que importa, sino la acreditación. En este sentido, la recomendación es crear “conciencia de autor” o “voz de autor” para ganar en dos orientaciones. Por un lado, para que los aprendientes entiendan que al escribir se puede construir conocimiento y no sólo reproducir lo que quieren aprender. Para ello es importante que distingan cuándo están reportando información, o parafraseando a un autor o resumiendo un texto, de momentos de su escritura cuando aportan su propia mirada del asunto, u ofrecen su opinión y experiencia y la fundamentan con su propia evidencia. Por otro lado, deben valorar que sus esfuerzos para escribir bien trascienden cualquier calificación y que lo que hacen en realidad es posicionarse como autor en su disciplina. Llegar a publicar sus escritos es darse a conocer a otros, hacerse visible en el debate y ganar reputación como investigador o como autor. Asimismo, adquiere un sentido de pertenencia a la disciplina de referencia.

En este punto cabría responder a los programas y talleres que pretenden enseñar EA en veinte horas, o en un semestre o desde una asignatura. Las evidencias demuestran que los primeros resultados aparecen luego de por lo menos dos años de práctica guiada y que la voz de autor se hace audible cuando ya escribir es un estilo de vida. El desarrollo de la competencia de EA requiere de tiempo, dedicación, ejercitación y organización. Es decir, requiere de tiempo y de la interdisciplina.

A la estrategia de articular enseñanza de escritura académica y las culturas disciplinares se le llamará: “didáctica situada de escritura académica” que sigue dos directrices. La primera de ellas requiere el planteo de ejercicios de escritura reales. Esto es fundamental porque implica no solo que los aprendientes se ejerciten realizando los mismos textos que los profesionales de su disciplina producen, sino que imiten el comportamiento escritural que los expertos realizan cuando escriben al mismo tiempo que toman conciencia de cómo, cuándo y por qué deben intervenir en el proceso de creación de sus escritos. La otra directriz requiere la enseñanza de los géneros discursivos que son propios de cada campo de conocimiento. Al enseñar a escribir académicamente es importante que los aprendientes cuenten con las pautas sistemáticas y los modelos que cada disciplina ha generado con el tiempo y que diversos autores han aportado con sus propios estilos de escritura.

Categoría 5: *Condiciones disciplinares (CONDIS)*. Los manuales presentan algunos principios básicos de EA que son aceptados en la mayoría de las disciplinas. También enfatizan que, como la cultura de cada disciplina impacta en sus prácticas de lecto-escritura, al momento de diseñar algún tipo de formación escritural, cada disciplina debería constituir prácticas propias. Así se habla, por ejemplo, de “especialidad científica”, de “discurso de especialidad”, de “especificidad disciplinar” o de “lentes disciplinares”. Pero muy poco o nada de que la escritura académica es una tarea interdisciplinaria, siendo que la interdisciplinariedad permitiría identificar y resolver problemas de mayor complejidad.

A la luz de lo dicho hasta ahora, se quiere prestar atención a las siguientes cuestiones y detenerse un poco para profundizar en ellas.

Ya se ha dicho que la expresión “escritura disciplinar” no tiene nada de sorprendente, ya que es usada con bastante frecuencia a lo largo de los manuales. Pero, si admitiéramos

que la EA pudiese prescindir impunemente de la interdisciplina, lo peor ya no habría que temerlo, pues lo tendríamos instalado. Por esta razón se puede decir, con la fuerza de una evidencia íntima, que no podemos entender la EA como un despliegue de actividades prácticas en orden a cambiar o mejorar una problemática académica, al margen de la sintonía con los principios y dimensiones que subyacen a las prácticas de la interdisciplinariedad. ¿Es posible el abordaje de la EA con corte interdisciplinar? ¿Qué pasaría con la EA si se trabajara interdisciplinariamente? ¿Cuáles modificaciones, por ejemplo, en el caso de las recomendaciones para una didáctica de la escritura académica (REDEA) podrían señalarse para una didáctica de la escritura académica desde la interdisciplinariedad (REDEAINTERDIS)?

4.2 Resultados de la entrevista aplicada a estudiantes universitarios sobre la escritura académica

¿Cómo los estudiantes conceptualizan la escritura académica y sus propias capacidades para esta labor en las distintas disciplinas? Con las aportaciones de los cinco universitarios entrevistados (en adelante S1, S2, ...) y bajo la luz de lo que los expertos dicen sobre la escritura académica, en este apartado se realizan dos acciones. Por un lado, se hace un comparativo entre ambas fuentes de información (teórica y empírica) en relación, tanto a lo que respondieron los participantes sobre lo que entienden por escritura académica, como a la toma conciencia que van ganando como autores de escritos académicos. Por otro, se discuten los datos con el fin de establecer patrones de convergencia para poder diseñar el instrumento para evaluar la escritura académica. Se emplearán *cursivas* para destacar visualmente, en ambas columnas de la tabla, el asunto que se desea discutir posteriormente.

1. ¿Cómo se entiende la escritura académica?

ESTUDIANTES ENTREVISTADOS	TEORÍA
S1. “Es la <i>manera</i> en que nos requieren escribir en la universidad, un	“escribir es un proceso altamente complejo que conjuga habilidades de

<p>formato, un género, una manera específica de enunciación.”</p> <p>S2. “La escritura es <i>la principal forma de interacción</i> en los seres humanos es de esta manera como se publica, valida y transmite el conocimiento.”</p> <p>S3. “La escritura académica sería la <i>redacción</i> de toda la recolección de información que, tanto alumnos como maestros van adquiriendo durante el proceso enseñanza-aprendizaje.”</p> <p>S4. “Es una <i>producción escrita u oral</i> realizada en el ámbito académico tanto por alumnos como profesionales.”</p> <p>S5. Por un lado, pienso que es la forma como se <i>construyen documentos de investigación científica</i> en cualquiera de las áreas de conocimiento. En ello, se encuentran todos los documentos elaborados en la universidad, por docentes y universitarios. Por otro, es una <i>herramienta o método</i> que puede orientar en la producción de textos, que incentiva la creatividad en el desarrollo de habilidades para potenciar la investigación y la escritura.</p>	<p>diverso orden.” (Muñoz y Valenzuela, 2015: 82).</p> <p>“la escritura es un instrumento del pensamiento que permite a quien la utiliza resolver problemas, alcanzando determinados objetivos retóricos.” (Bereiter & Scardamalia, 1987).</p> <p>“en todo proceso escritural el escritor se comporta también como lector de su propio texto en el proceso de revisión.” (Muñoz y Valenzuela, 2015: 82).</p> <p>“la escritura [...] constituye una herramienta del pensamiento, por medio de la cual el estudiante da cuenta y cae en la cuenta de lo que sabe y de cómo lo comunica de manera eficaz.” (Muñoz y Valenzuela, 2015: 82).</p> <p>“escribir sirve para posicionar a los alumnos más activamente en la clase, para ayudarlos a comprender y, por tanto, para aprender la materia” (Carlino, 2006: 88)</p>
--	---

4.3 Resultados de la aplicación de la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica*

Como paso ya anunciado desde la metodología, se procedió al análisis de los textos de cinco estudiantes seleccionados para el estudio empírico. Para lo cual se empleó, a manera de pilotaje, la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica* que servirá, por un lado, como herramienta de verificación del desempeño escritural de escritores universitarios del área de filosofía y ayudará a identificar los elementos que permitan entender las competencias implícitas en el proceso de escritura académica; por otro, el procedimiento será probado por primera vez con lo que se espera sea refinado en posteriores y sucesivas aplicaciones. Así, en una etapa más avanzada de investigación, el instrumento podrá ser cuidadosamente depurado y rigurosamente validado.

Afirman contundentemente Atorresi, Villegas y Pardo (2019): “la escritura debe evaluarse a través de la producción escrita”. Por eso el instrumento de la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica* se utilizó para la revisión de cinco textos producidos por cinco estudiantes de una universidad pública. Estos estudiantes se encontraban en la etapa final de sus estudios de la carrera de Filosofía. El texto evaluado pertenece al género académico de “Tesis de grado”. Tras un cuidado proceso de información y de sus consentimientos por escrito, consecuentemente, se procedió a la revisión de los textos sin la pretensión de evaluar sus conocimientos terminales, sino más bien manteniendo el enfoque en *el cómo* expresaban sus ideas por escrito. Se observó con atención la articulación de sus ideas y sus procesos argumentativos. Desde luego que ambos son elementos esenciales que dan cuenta de la profundidad de tal conocimiento.” Para el análisis de los ítems se empleó un método de correlación ítem-escala, donde la correlación jerárquica de la escala resultante es de 24 ítems, con puntajes que van de 1 a 5, por tanto, los valores teóricos mínimos son de 24 y los máximos de 120. Los resultados obtenidos quedaron así:

Tabla 9. Resultados completos de la aplicación de la escala.

T1						T2						T3										
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA										
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5		
NORMATIVIDAD	1 Tema		X				NORMATIVIDAD	1 Tema			X			NORMATIVIDAD	1 Tema			X				
	2 Objetivo	X						2 Objetivo			X					2 Objetivo		X				
	3 Estructura		X					3 Estructura					X			3 Estructura		X				
	4 Gramática			X				4 Gramática				X				4 Gramática		X				
	5 Sintaxis			X				5 Sintaxis				X				5 Sintaxis		X				
	6 Ortografía				X			6 Ortografía				X				6 Ortografía		X				
	7 Redacción			X				7 Redacción				X				7 Redacción		X				
	8 Diseño				X			8 Diseño					X								X	
	9 Referencias		X						9 Referencias			X					9 Referencias		X			
SISTEMATIZACIÓN	10 Situación comunicativa						SISTEMATIZACIÓN	10 Situación comunicativa					X	SISTEMATIZACIÓN	10 Situación comunicativa			X				
	11 Voz de autor			X				11 Voz de autor				X				11 Voz de autor		X				
	12 Género discursivo			X				12 Género discursivo					X			12 Género discursivo			X			
	13 Vocabulario específico				X			13 Vocabulario específico							X	13 Vocabulario específico		X				
	14 Construcción de conceptos		X					14 Construcción de conceptos					X			14 Construcción de conceptos		X				
CREATIVIDAD	15 Redes de conceptos		X				CREATIVIDAD	15 Redes de conceptos			X			CREATIVIDAD	15 Redes de conceptos		X					
	16 Tablas, cuadros o gráficos		X					16 Tablas, cuadros o gráficos				X				16 Tablas, cuadros o gráficos		X				
	17 Marcadores discursivos			X				17 Marcadores discursivos					X			17 Marcadores discursivos			X			
	18 Intertextualidad			X				18 Intertextualidad					X			18 Intertextualidad		X				
DISRUPTIVIDAD	19 Texto quidideseo			X			DISRUPTIVIDAD	19 Texto quidideseo				X		DISRUPTIVIDAD	19 Texto quidideseo			X				
	20 Reelaboración cognitiva			X				20 Reelaboración cognitiva					X			20 Reelaboración cognitiva		X				
	21 Interdisciplinariedad		X					21 Interdisciplinariedad			X					21 Interdisciplinariedad		X				
DISRUPTIVIDAD	22 Explicación de conceptos		X				DISRUPTIVIDAD	22 Explicación de conceptos			X			DISRUPTIVIDAD	22 Explicación de conceptos		X					
	23 Argumentación de la crítica			X				23 Argumentación de la crítica				X				23 Argumentación de la crítica		X				
	24 Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X					24 Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X						24 Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X				

T4						T5						PUNTAJE			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA									
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5		
NORMATIVIDAD	1 Tema	X					NORMATIVIDAD	1 Tema			X			T1= 48 T2= 91 T3= 40 T4= 28 T5= 85	
	2 Objetivo	X						2 Objetivo			X				
	3 Estructura		X					3 Estructura				X			
	4 Gramática			X				4 Gramática				X			
	5 Sintaxis			X				5 Sintaxis				X			
	6 Ortografía				X			6 Ortografía				X			
	7 Redacción		X					7 Redacción			X				
	8 Diseño		X					8 Diseño					X		
	9 Referencias		X					9 Referencias			X				
SISTEMATIZACIÓN	10 Situación comunicativa						SISTEMATIZACIÓN	10 Situación comunicativa					X		
	11 Voz de autor			X				11 Voz de autor			X				
	12 Género discursivo			X				12 Género discursivo				X			
	13 Vocabulario específico			X				13 Vocabulario específico				X			
	14 Construcción de conceptos		X					14 Construcción de conceptos				X			
CREATIVIDAD	15 Redes de conceptos		X				CREATIVIDAD	15 Redes de conceptos			X				
	16 Tablas, cuadros o gráficos		X					16 Tablas, cuadros o gráficos				X			
	17 Marcadores discursivos			X				17 Marcadores discursivos				X			
	18 Intertextualidad			X				18 Intertextualidad				X			
DISRUPTIVIDAD	19 Texto quidideseo			X			DISRUPTIVIDAD	19 Texto quidideseo				X			
	20 Reelaboración cognitiva			X				20 Reelaboración cognitiva				X			
	21 Interdisciplinariedad		X					21 Interdisciplinariedad			X				
DISRUPTIVIDAD	22 Explicación de conceptos		X				DISRUPTIVIDAD	22 Explicación de conceptos				X			
	23 Argumentación de la crítica			X				23 Argumentación de la crítica				X			
	24 Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X					24 Nivel de disrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9a. Resultados de la dimensión “NORMATIVIDAD” de la aplicación de la escala

T1						T2						T3																																																																																																																																																																																																																																									
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Tema</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Objetivo</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Estructura</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Gramática</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sintaxis</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Ortografía</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Redacción</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Diseño</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td>Referencias</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	1	Tema		X				2	Objetivo	X					3	Estructura		X				4	Gramática			X			5	Sintaxis			X			6	Ortografía		X				7	Redacción		X				8	Diseño			X			9	Referencias	X					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Tema</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Objetivo</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Estructura</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>4</td><td>Gramática</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sintaxis</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Ortografía</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Redacción</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Diseño</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td>Referencias</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	1	Tema				X		2	Objetivo			X			3	Estructura					X	4	Gramática				X		5	Sintaxis				X		6	Ortografía				X		7	Redacción				X		8	Diseño				X		9	Referencias				X		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Tema</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Objetivo</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Estructura</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Gramática</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sintaxis</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Ortografía</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Redacción</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Diseño</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>9</td><td>Referencias</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	1	Tema			X			2	Objetivo		X				3	Estructura			X			4	Gramática		X				5	Sintaxis		X				6	Ortografía		X				7	Redacción	X					8	Diseño					X	9	Referencias		X			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																																																																					
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																															
1	Tema		X																																																																																																																																																																																																																																																		
2	Objetivo	X																																																																																																																																																																																																																																																			
3	Estructura		X																																																																																																																																																																																																																																																		
4	Gramática			X																																																																																																																																																																																																																																																	
5	Sintaxis			X																																																																																																																																																																																																																																																	
6	Ortografía		X																																																																																																																																																																																																																																																		
7	Redacción		X																																																																																																																																																																																																																																																		
8	Diseño			X																																																																																																																																																																																																																																																	
9	Referencias	X																																																																																																																																																																																																																																																			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																																																																					
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																															
1	Tema				X																																																																																																																																																																																																																																																
2	Objetivo			X																																																																																																																																																																																																																																																	
3	Estructura					X																																																																																																																																																																																																																																															
4	Gramática				X																																																																																																																																																																																																																																																
5	Sintaxis				X																																																																																																																																																																																																																																																
6	Ortografía				X																																																																																																																																																																																																																																																
7	Redacción				X																																																																																																																																																																																																																																																
8	Diseño				X																																																																																																																																																																																																																																																
9	Referencias				X																																																																																																																																																																																																																																																
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																																																																					
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																															
1	Tema			X																																																																																																																																																																																																																																																	
2	Objetivo		X																																																																																																																																																																																																																																																		
3	Estructura			X																																																																																																																																																																																																																																																	
4	Gramática		X																																																																																																																																																																																																																																																		
5	Sintaxis		X																																																																																																																																																																																																																																																		
6	Ortografía		X																																																																																																																																																																																																																																																		
7	Redacción	X																																																																																																																																																																																																																																																			
8	Diseño					X																																																																																																																																																																																																																																															
9	Referencias		X																																																																																																																																																																																																																																																		
T4						T5						PUNTAJE																																																																																																																																																																																																																																									
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Tema</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Objetivo</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Estructura</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Gramática</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sintaxis</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Ortografía</td><td></td><td>X</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Redacción</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Diseño</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td>Referencias</td><td>X</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	1	Tema	X					2	Objetivo	X					3	Estructura		X				4	Gramática		X				5	Sintaxis		X				6	Ortografía		X				7	Redacción	X					8	Diseño	X					9	Referencias	X					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Tema</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Objetivo</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Estructura</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Gramática</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sintaxis</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Ortografía</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Redacción</td><td></td><td></td><td>X</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Diseño</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>X</td></tr> <tr><td>9</td><td>Referencias</td><td></td><td></td><td></td><td>X</td><td></td></tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	1	Tema			X			2	Objetivo			X			3	Estructura				X		4	Gramática				X		5	Sintaxis				X		6	Ortografía				X		7	Redacción			X			8	Diseño					X	9	Referencias				X		<p>T1= 20</p> <p>T2= 36</p> <p>T3= 20</p> <p>T4= 13</p> <p>T5= 34</p>																																																																																	
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																																																																					
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																															
1	Tema	X																																																																																																																																																																																																																																																			
2	Objetivo	X																																																																																																																																																																																																																																																			
3	Estructura		X																																																																																																																																																																																																																																																		
4	Gramática		X																																																																																																																																																																																																																																																		
5	Sintaxis		X																																																																																																																																																																																																																																																		
6	Ortografía		X																																																																																																																																																																																																																																																		
7	Redacción	X																																																																																																																																																																																																																																																			
8	Diseño	X																																																																																																																																																																																																																																																			
9	Referencias	X																																																																																																																																																																																																																																																			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																																																																					
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																																																															
1	Tema			X																																																																																																																																																																																																																																																	
2	Objetivo			X																																																																																																																																																																																																																																																	
3	Estructura				X																																																																																																																																																																																																																																																
4	Gramática				X																																																																																																																																																																																																																																																
5	Sintaxis				X																																																																																																																																																																																																																																																
6	Ortografía				X																																																																																																																																																																																																																																																
7	Redacción			X																																																																																																																																																																																																																																																	
8	Diseño					X																																																																																																																																																																																																																																															
9	Referencias				X																																																																																																																																																																																																																																																

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9b. Resultados de la dimensión “SISTEMATICIDAD” de la aplicación de la escala

T1						T2						T3																																																																																																																																																																																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">SISTEMATICIDAD</td> <td>Situación comunicativa</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Voz de autor</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Género discursivo</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulario específico</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Redes de conceptos</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tablas, cuadros o gráficos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcadores discursivos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa		X				Voz de autor		X				Género discursivo		X				Vocabulario específico			X			Construcción de conceptos	X					Redes de conceptos		X				Tablas, cuadros o gráficos	X					Marcadores discursivos			X			<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">SISTEMATICIDAD</td> <td>Situación comunicativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Voz de autor</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Género discursivo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulario específico</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Redes de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tablas, cuadros o gráficos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcadores discursivos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa					X	Voz de autor			X			Género discursivo				X		Vocabulario específico				X		Construcción de conceptos				X		Redes de conceptos				X		Tablas, cuadros o gráficos			X			Marcadores discursivos				X		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">SISTEMATICIDAD</td> <td>Situación comunicativa</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Voz de autor</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Género discursivo</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulario específico</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Redes de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tablas, cuadros o gráficos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcadores discursivos</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa			X			Voz de autor	X					Género discursivo			X			Vocabulario específico	X					Construcción de conceptos	X					Redes de conceptos	X					Tablas, cuadros o gráficos	X					Marcadores discursivos		X			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																											
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																					
SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa		X																																																																																																																																																																																																								
	Voz de autor		X																																																																																																																																																																																																								
	Género discursivo		X																																																																																																																																																																																																								
	Vocabulario específico			X																																																																																																																																																																																																							
	Construcción de conceptos	X																																																																																																																																																																																																									
	Redes de conceptos		X																																																																																																																																																																																																								
	Tablas, cuadros o gráficos	X																																																																																																																																																																																																									
	Marcadores discursivos			X																																																																																																																																																																																																							
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																											
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																					
SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa					X																																																																																																																																																																																																					
	Voz de autor			X																																																																																																																																																																																																							
	Género discursivo				X																																																																																																																																																																																																						
	Vocabulario específico				X																																																																																																																																																																																																						
	Construcción de conceptos				X																																																																																																																																																																																																						
	Redes de conceptos				X																																																																																																																																																																																																						
	Tablas, cuadros o gráficos			X																																																																																																																																																																																																							
	Marcadores discursivos				X																																																																																																																																																																																																						
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																											
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																					
SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa			X																																																																																																																																																																																																							
	Voz de autor	X																																																																																																																																																																																																									
	Género discursivo			X																																																																																																																																																																																																							
	Vocabulario específico	X																																																																																																																																																																																																									
	Construcción de conceptos	X																																																																																																																																																																																																									
	Redes de conceptos	X																																																																																																																																																																																																									
	Tablas, cuadros o gráficos	X																																																																																																																																																																																																									
	Marcadores discursivos		X																																																																																																																																																																																																								
T4						T5						PUNTAJE																																																																																																																																																																																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">SISTEMATICIDAD</td> <td>Situación comunicativa</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Voz de autor</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Género discursivo</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulario específico</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Redes de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tablas, cuadros o gráficos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcadores discursivos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa	X					Voz de autor	X					Género discursivo	X					Vocabulario específico	X					Construcción de conceptos	X					Redes de conceptos	X					Tablas, cuadros o gráficos	X					Marcadores discursivos	X					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="8">SISTEMATICIDAD</td> <td>Situación comunicativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Voz de autor</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Género discursivo</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vocabulario específico</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Redes de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tablas, cuadros o gráficos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcadores discursivos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa				X		Voz de autor			X			Género discursivo			X			Vocabulario específico			X			Construcción de conceptos			X			Redes de conceptos			X			Tablas, cuadros o gráficos			X			Marcadores discursivos			X			<p>T1= 20</p> <p>T2= 34</p> <p>T3= 13</p> <p>T4= 8</p> <p>T5= 29</p>																																																																			
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																											
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																					
SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa	X																																																																																																																																																																																																									
	Voz de autor	X																																																																																																																																																																																																									
	Género discursivo	X																																																																																																																																																																																																									
	Vocabulario específico	X																																																																																																																																																																																																									
	Construcción de conceptos	X																																																																																																																																																																																																									
	Redes de conceptos	X																																																																																																																																																																																																									
	Tablas, cuadros o gráficos	X																																																																																																																																																																																																									
	Marcadores discursivos	X																																																																																																																																																																																																									
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																																																																																																											
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																					
SISTEMATICIDAD	Situación comunicativa				X																																																																																																																																																																																																						
	Voz de autor			X																																																																																																																																																																																																							
	Género discursivo			X																																																																																																																																																																																																							
	Vocabulario específico			X																																																																																																																																																																																																							
	Construcción de conceptos			X																																																																																																																																																																																																							
	Redes de conceptos			X																																																																																																																																																																																																							
	Tablas, cuadros o gráficos			X																																																																																																																																																																																																							
	Marcadores discursivos			X																																																																																																																																																																																																							

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9c. Resultados de la dimensión “CREATIVIDAD” de la aplicación de la escala

T1						T2						T3																							
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5															
18 CREATIVIDAD	Intertextualidad		X				18 CREATIVIDAD	Intertextualidad				X		18 CREATIVIDAD	Intertextualidad	X																			
	Texto multidisciplinario		X					19	Texto multidisciplinario			X				19	Texto multidisciplinario	X																	
	Reelaboración cognitiva		X					20	Reelaboración cognitiva				X			20	Reelaboración cognitiva	X																	
	Interdisciplinariedad	X						21	Interdisciplinariedad	X						21	Interdisciplinariedad	X																	
T4						T5						PUNTAJE																							
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																													
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																						
18 CREATIVIDAD	Intertextualidad	X					18 CREATIVIDAD	Intertextualidad				X		T1= 7																					
	Texto multidisciplinario	X						19	Texto multidisciplinario			X								T2= 13															
	Reelaboración cognitiva	X						20	Reelaboración cognitiva			X														T3= 4									
	Interdisciplinariedad	X						21	Interdisciplinariedad	X																						T4= 4			
												T5= 12																							

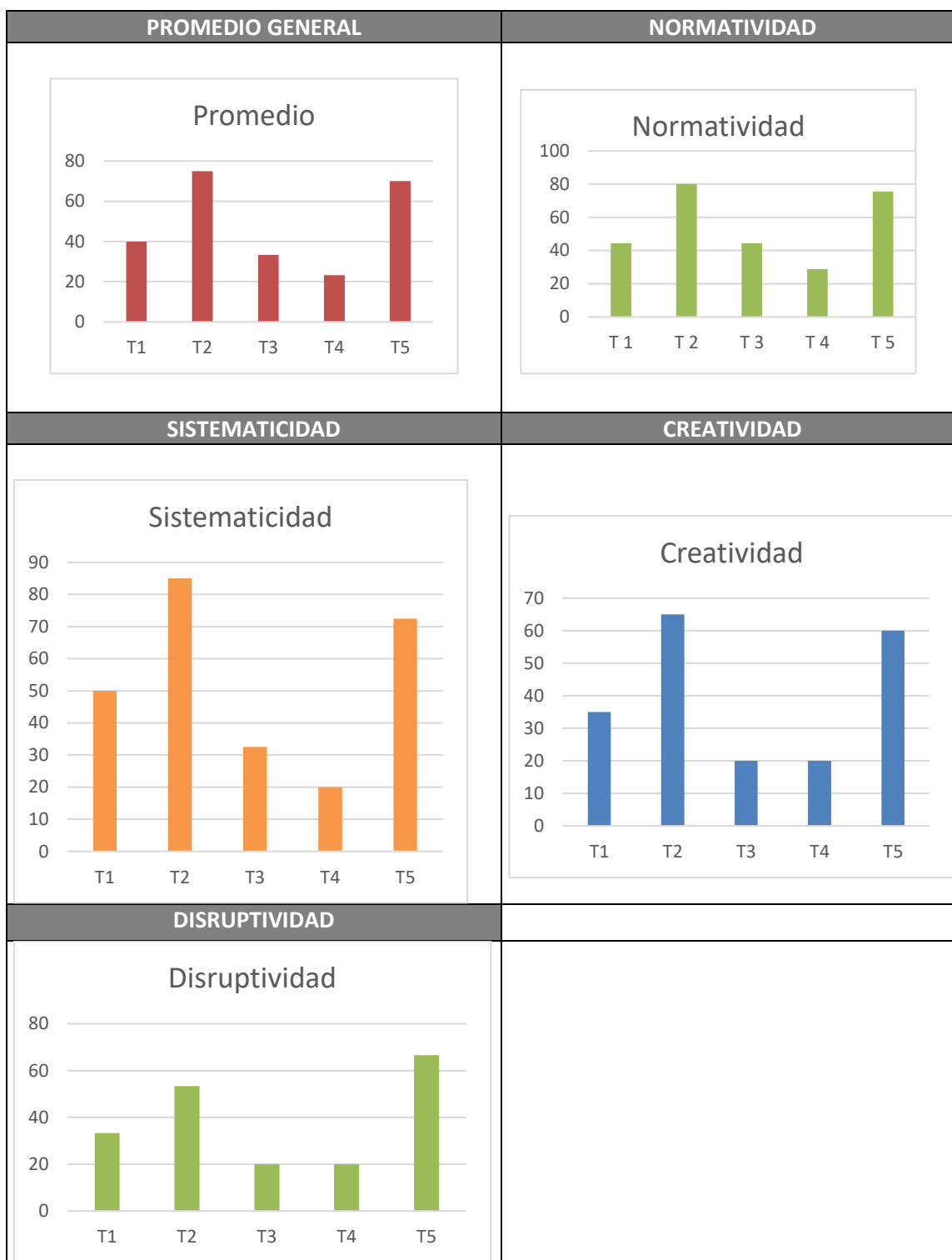
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9d. Resultados de la dimensión “DISRUPTIVIDAD” de la aplicación de la escala

T1		T2		T3																																																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td>Explicitación de conceptos</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Argumentación de la crítica</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	22	Explicitación de conceptos		X				23	Argumentación de la crítica		X				24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td>Explicitación de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Argumentación de la crítica</td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	22	Explicitación de conceptos			X			23	Argumentación de la crítica			X			24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X				<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td>Explicitación de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Argumentación de la crítica</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	22	Explicitación de conceptos	X					23	Argumentación de la crítica	X					24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X				
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																	
22	Explicitación de conceptos		X																																																																																																																				
23	Argumentación de la crítica		X																																																																																																																				
24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X																																																																																																																					
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																	
22	Explicitación de conceptos			X																																																																																																																			
23	Argumentación de la crítica			X																																																																																																																			
24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X																																																																																																																				
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																	
22	Explicitación de conceptos	X																																																																																																																					
23	Argumentación de la crítica	X																																																																																																																					
24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X																																																																																																																					
T4		T5		PUNTAJE																																																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td>Explicitación de conceptos</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Argumentación de la crítica</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón</td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	22	Explicitación de conceptos	X					23	Argumentación de la crítica	X					24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="6">ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>INDICADORES</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>22</td> <td>Explicitación de conceptos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Argumentación de la crítica</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón</td> <td></td> <td>X</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA						DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5	22	Explicitación de conceptos				X		23	Argumentación de la crítica				X		24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X				<p>T1= 5</p> <p>T2= 8</p> <p>T3= 3</p> <p>T4= 3</p> <p>T5= 10</p>																																							
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																	
22	Explicitación de conceptos	X																																																																																																																					
23	Argumentación de la crítica	X																																																																																																																					
24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón	X																																																																																																																					
ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA																																																																																																																							
DIMENSIONES	INDICADORES	1	2	3	4	5																																																																																																																	
22	Explicitación de conceptos				X																																																																																																																		
23	Argumentación de la crítica				X																																																																																																																		
24	Nivel de interrupción o de negación/rechazo del sistema de razón		X																																																																																																																				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Resultados representados en gráficas



Fuente: Elaboración propia

Esta muestra de tesis, que se revisó con el instrumento propuesto, arroja resultados reveladores. ¿Cuál es el sentido que hay que dar al hecho de que el promedio más alto sea un 75% de corrección? ¿O al hecho de que tres de las cinco tesis resulten tan pobremente evaluadas? ¿Qué dice el resultado más bajo alcanzado por una de ellas, de 23.3%, de la producción escrita de los estudiantes universitarios? Se tienen que señalar aquí esas preguntas para estimar, de algún modo, el desafío intelectual y el monto de interés que suscita escribir académicamente de manera exitosa. Y, a propósito de la mala escritura de los autores evaluados, se impone aquí una constatación fundamental: el hecho es que los años de academia y la asistencia a clases no logran desarrollar una voz académica en los estudiantes. O no se propician suficientes oportunidades de escritura para ponerla a prueba, o no se exponen a escritores expertos que les modelen sus propias prácticas de escritura, o simplemente, no se les motiva lo suficiente para que escriban bien.

En todo caso, es necesario tener en cuenta que la escritura académica está más descuidada que la lectura. Por esta razón, es válido pensar que los estudiantes evaluados, al final de su carrera con la redacción de sus tesis y lo que esto implica, hayan leído más (que no comprensiblemente mejor) que lo logrado en su producción escrita. Aún en el caso de que se les alfabetizara académicamente en una asignatura, o en uno o varios ciclos, en el caso concreto de estos estudiantes, no fue posible alcanzar elevados estándares de escritura.

Alguien podría objetar que, las cinco dimensiones en que está dividido el instrumento, no han sido tratadas de manera conjunta. Que a los escritores evaluados tampoco se les instruyó sobre ellas, previo a sus esfuerzos de producción escrita. Mucho menos, sabían que sus tesis habrían de ser objeto de investigación. Por lo tanto, no cabe exigir una escritura fluida y cohesiva, o escribir con conciencia retórica, ni mucho menos hacer un uso epistémico de la escritura, a quienes apenas se les ha instruido en aspectos normativos y haciéndoles pensar que, para escribir académicamente bien, basta con cubrir ciertas convenciones, estructuras y propósitos específicos. Finalmente, para quienes cualquier excusa es buena para no escribir.

En este punto, se reconoce y se acepta completamente como necesario, decidir qué es relevante como evidencia empírica que sustenta o contradice los planteamientos teóricos que se han hecho a lo largo de esta investigación. Por consiguiente, en razón de la hipótesis de trabajo, no hay problema en plantearla ahora con el alcance y el valor de una tesis: la escritura académica en filosofía requiere de un rasgo esencial que la distingue de otras formas de escritura y es que el trabajo de teorización escrita es fundamental para la crítica. En la praxis de la escritura crítica: los estudiantes se empoderan. O tal y como se formula en este trabajo: la explicitación del sistema de razón que se juzga es condición de posibilidad de la crítica que tiene como objeto de examen el sistema de razón vigente. Y esto para posicionarse disruptivamente.

Tal rasgo se evidencia en la escritura de quien se muestra radical o desafiante ante un concepto en relación con las ideas convencionales o aceptadas en un contexto determinado. El grado de separación u oposición a una norma varía. Es posible una ligera desviación de las normas establecidas hasta una completa contradicción de las creencias o prácticas dominantes. Entonces, y sólo entonces, eso es filosofía y se construye mediante una escritura, que su pueda llamar, filosófica. Falta ahora demostrar esta conclusión para no quedarse en consideraciones gratuitas y generales.

Para comprender ese rasgo, ahora se espiga entre la muestra de tesis algunos ejemplos negativos, pero reveladores, en que se concreta.

Los trabajos examinados tuvieron el propósito decir algo, pero, al final, no quedó del todo claro qué, ni por qué, ni para qué se escribieron. Lo limitante no sólo es que no se generen ideas propias, sino que, al momento de construir el escrito, se reproduzcan textualmente párrafos muy extensos y, a veces, uno después de otro. Esta forma viciada de redactar de la mayor parte de los autores muestra notables carencias en la redacción de sus trabajos: desorden discursivo, repeticiones inútiles, juicios gratuitos, imprecisiones de lenguaje, expresiones incompletas y una notable pobreza de vocabulario. Pues es evidente que, cuando escriben por cuenta propia, abusan de las mismas expresiones, haciendo que su escritura se vuelva repetitiva y monótona.

Más bien, lo que se nota es un compendio de segmentos mal concatenados, escritos a veces con estilos diferentes. Por eso se conjetura que, en el momento de la planeación y el diseño de sus tesis, los autores olvidaron por completo hacer el planteamiento total de su investigación, tanto de la problemática que pretendía resolver, de su posible hipótesis, como del procedimiento que utilizarían en la investigación. Son muy pocas las evidencias que acrediten hicieron una reflexión personal, argumentada, coherente y dinámica. De algún modo extraño, los aprendices de filosofía, olvidaron el enfoque filosófico que se debió mantener, íntegramente, no ya en la producción de una tesis que pretendía obtener el grado de Licenciatura en Filosofía, sino durante el tiempo que duraron sus estudios.

Ahora cabe hacer una pregunta: ¿qué tanto se cumplió la descripción de los indicadores de las dimensiones de la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica*? En efecto, hay que preguntarse: ¿cómo se muestra que hay interdependencia entre a) lo que aporta el análisis teórico y b) los datos empíricos que arrojó la escala? Está claro que se hizo la aplicación piloto de la *Escala*, por tanto, no hubo un dominio completo de su manejo. Por momentos resultaron tantos los ítems que la aplicación de unos, supuso el olvido de otros. Tanto, que fue necesario hacer bastantes regresiones. Piénsese, además, que el instrumento no ha sido validado, por lo que no están ciertos los grados de confiabilidad y validez.

Respecto a lo segundo, se aprovecharon los resultados de una segunda revisión que se hizo empleando un criterio muy personal, hasta subjetivo si se quiere, sobre lo que se encontraba en la lectura atenta de las tesis que componen la muestra. La fluidez con que se aplica la *Escala*, la hace preferible sobre la otra; además que tener una lista de criterios de buena escritura, vuelve más legítimos los resultados del instrumento sobre la simple percepción del momento y las circunstancias.

Conclusiones

Esta conclusión no es sólo el intento de síntesis de la tesis completa, sino también un esfuerzo adicional para revisar aquello considerado de mayor importancia en torno a la reflexión de la escritura académica, en general, y de la escritura filosófica, en particular.

1. La definición de “escritura académica” a que arriba el trabajo de investigación de esta tesis es: *la práctica de lenguaje y pensamiento para producir un texto académico con la propia voz*. Esta definición cobra significado en el ámbito científico y universitario. Por eso, difiere en cada disciplina, según sus culturas letradas, además que favorece el acceso de los estudiantes a su propia comunidad científica. Los conceptos centrales asociados a esta definición serían: proceso recursivo, uso epistémico, disruptividad, efecto de científicidad y voz de autor.

2. La competencia escritural en filosofía implica que, la crítica hecha por escrito, sea una actividad disruptiva, y no un medio reproductor del saber aceptado. La escritura académica misma, siendo de la mayor importancia para medir el saber terminal de una carrera universitaria, resulta aún más exigente en la producción escrita de la carrera de filosofía.

3. Los principios que regulan la escritura académica, no son meras boyas abstractas, sino que en verdad orientan las habilidades requeridas para producir conocimiento. Mediante el “uso epistémico” de la escritura, los universitarios verdaderamente se implican en el desarrollo del saber de sus disciplinas.

4. Cuanto más sentido crítico tiene un universitario, más necesita de la competencia escritural. La buena escritura contribuye el pensamiento crítico y al empoderamiento de los estudiantes, sobre la base de que si se tiene la competencia escritural entonces pueden realizar de mejor manera un trabajo crítico cuya condición indispensable es estar bien escrito. Tanto que, para develar un “sistema de razón” es indispensable para el pensamiento crítico. Y ese develamiento puede realizarse sí y solo si, se tiene una buena escritura.

5. ¿De qué manera se ve, es decir, es observable, el pensamiento crítico en tanto cuanto devela un “sistema de razón”? Ante todo, la comunicación de ideas fluye de manera efectiva y

persuasiva. Siendo la escritura fluida, aparece un claro sentido de las estructuras y del dominio del vocabulario utilizado, tanto del propio idioma, como del lenguaje técnico de la disciplina. Luego, florece la voz única que refleja la personalidad, la perspectiva y el tono del escritor en su obra. La llamada “voz de autor”. Y, con indicadores de actitud, el escritor asume su autoría y es capaz de dar la palabra a otras voces. Por último, cuestiona las suposiciones. Formula preguntas. Juzga. Discierne. Analiza y evalúa algo, emitiendo opiniones y juicios fundamentados sobre su calidad, méritos o deficiencias. De modo y manera que el autor se muestra radical o desafiante ante un concepto o una propuesta en relación con las ideas convencionales o aceptadas en un contexto determinado.

6. El aporte principal de esta tesis es la *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica*. Quizá este modesto trabajo pudiera servir para valorar la calidad escriturística de un manuscrito y de necesario proemio de posteriores investigaciones encaminadas a profundizar el tema y ampliar el horizonte. ¿Cuál pretende ser su originalidad? La consideración de las cuatro macrodimensiones que constituyen el instrumento, a saber: “normatividad”; “sistematicidad”; “creatividad” y “disruptividad”. Asimismo, los 24 ítems que son la muestra del universo de indicadores de la variable “calidad de escritura académica”, con la descripción de sus dimensiones.

7. Lo que prosigue es el proceso de confiabilidad y validez del instrumento. La *Escala de evaluación de la calidad de la escritura académica* apenas se sometió por primera vez, en razón de *pilotaje*, por tanto, no se conoce su capacidad para dar resultados iguales al ser aplicada una diversidad de veces. En tanto y cuanto eso no se lleve a cabo, no es presumible ningún valor de estabilidad ni de predictibilidad.

Para concluir, habría que volver al inicio: “saber escribir es importante; o mejor, saber escribir es necesario.” Después de haber hablado de la calidad de la escritura académica, así como de su importancia de ayudar a los universitarios para desarrollar su habilidad escriturística, no cabe duda de que lo que aquí se ha expuesto no constituye la totalidad de los hallazgos de la investigación hecha en el Programa Educativo de la Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior (MIIES), sin embargo, el propósito fundamental se ha logrado gracias al correspondiente trabajo tutorial del equipo formador.

Quienes se dedican a la investigación de la “literacidad”, de la “alfabetización académica”, de la “escritura avanzada”, en fin, a todo lo que pertenece al campo de los “procesos de composición escrita”, se interesan en el modo como estas habilidades se asocian a los procesos y prácticas del pensamiento. En el caso de quien escribe, el tema interesa debido al compromiso con la palabra y el amor a las letras. La conclusión es contundente. Y, aunque ya no son palabras propias, pues pertenecen a González, Meza y Castellón (2019: 199), sí que aplican porque lo que realmente se pretende es:

“Ayudar a los universitarios a superar los serios problemas de escritura que presentan y, así, facilitarles el ingreso a la vida académica y a su comunidad disciplinar”.

Que aproveche, pues, a los estudiantes universitarios, incluidos los de filosofía, este trabajo de investigación y logren escribir lo que están pensado.

Lista de referencias

A. Bibliografía

- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Asti Vera, C. y Ambrosini, C. (2009). *Argumentos y teorías. Aproximación a la epistemología*. Argentina: Educando.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. España: Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1996a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Gordo López, A. y Serrano Pascal, A. (Coords.). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. España: Pearson Educación.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España: Paidós.
- Martínez de Sousa, J. (2001). *Manual de estilo de la lengua española*. España: Ediciones Trea.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, R. (2008). “Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales” en *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdez.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Venezuela: Panamericana.
- Solas, S., Oller, C. y Ferrari, L. (Coords.). (2013). *Introducción a la filosofía y a la argumentación filosófica*, EDUP.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Vázquez, A (Coord.) (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Argentina: Universidad Nacional de Río.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquía.

B. Mesografía

- Andueza, A. (2019). *Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura*. **RELIEVE** 25(2), pp. 11-17. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/11163/1485>
- Andrade, M. C. (2009). *La escritura y los universitarios*. **Universitas Humanística** 68, pp. 297-340. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/791/79118995016.pdf>

- Arias-Gundín, O. y Fidalgo, R. (2017). *El perfil escritor como variable moduladora de los procesos involucrados en la composición escrita en estudiantes universitarios*. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, 7(1), pp. 59-68. Recuperado de: <https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/195/158>.
- Atorresi, A., Villegas, F. y Pardo, C. (2019). *Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. **Educación** 28(55), pp. 7-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n55/a01v28n55.pdf>
- Avilán, A. (2004). *La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura)*. **Acción pedagógica**, 13(1), pp. 18-30. Recuperado de: [file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-LaEscritura-2971868%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-LaEscritura-2971868%20(1).pdf)
- Bassi, J. E. (2017). *La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas*. **Athenea Digital**, 17(2), pp. 95-147. Recuperado de: <file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/326914-Texto%20del%20art%20C3%ADculo-467642-1-10-20170712.pdf>
- Bosio, I. (2018). *¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción*. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 18(4), pp. 737-769. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3398/339858318003/html/>
- Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. **Psicoperspectivas**, vol. II, pp. 53–82. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/3.pdf>
- Calle, G. y Chaverra, D. (2020). *Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital*. **Folios**, (52), pp. 135-153. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10439/8240>

- Camps, A. y Castelló, M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. **Revista de Docencia Universitaria**, 11(1), pp. 17-36. Recuperado de: [file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-LaEscrituraAcademicaEnLaUniversidad-4243793%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-LaEscrituraAcademicaEnLaUniversidad-4243793%20(2).pdf)
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). *Categorías de respuesta den escalas tipo Likert*. **Psicothema**, 10 (3), pp. 623-631. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7489/7353>
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. En Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/146.pdf>
- _____. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. **Educere** 6 (20), pp. 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- _____. (2004). *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. **Lectura y vida** 25 (1), pp. 16-27. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-jQyDB-articulo.pdf>
- _____. (2006). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastativo*. **Signo & Seña**, (16), pp. 71-117. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.pdf>
- _____ & Cartolari, M. (2009, agosto). *Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica*. En I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación, Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de

Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/30.pdf>

_____. (2010a). *Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas*. **Textura**, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua 6 (9), 11-33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/129.pdf>

_____ et al. (2010b, noviembre). *Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/5.pdf>

_____. (2013). *Alfabetización académica. Diez años después*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18(57), pp. 355-381. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cartolari, M. y Carlino, P. (2012). *Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas*. **Acción pedagógica**, 21 pp. 6 -17. Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-LeerYEscribirEnLaFormacionDocenteAportesDeLasInves-6223444.pdf>

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). *Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio*. **Magis**, vol. 4(7), pp. 67-86. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>

Carrasco, A., Encinas, M. T. F., Castro, M. C. y López, G. (2013). *Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18(57), pp. 349-354. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774002.pdf>

Cassany, D. (1996b). *La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición*. En Cassany, D., Martos, E., Sánchez, E., Colomer, T., Cros, A. & Vilá, M. (1996). Aspectos didácticos de Lengua y Literatura 8. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/La_cultura_de_la_escritura_planteamiento.pdf

_____ & Castella, J. M. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. **Perspectiva**, 28 (2), pp. 353-374. Recuperado de file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/CssnyCastellAproximacinalaliteracidadcrtica Perspectiva2010.pdf

Castelló, M., Corcelles, M. e Iñesta, A. (2011). *La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis*. **Signos**, 44(76), pp. 105-117. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v44n76/a01.pdf>

Castelló, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. **Signos**, 35(51-52), pp. 149-162. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Castello_et-Alt-Signos-2011.pdf

_____. (2014). *Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones*. **Enunciación**, 19(2), pp. 346-365. Recuperado de: file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-LosRetosActualesDeLaAlfabetizacionAcademica-5016204.pdf

Contreras, L., González, M. y Luzanilla, E. (2009). *Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México*. **Interamerican Journal of Psychology**, 43(3), pp. 518-531. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28412903011.pdf>

Contreras, C y González, R. (2021). *Contraste de resultados para validación de una escala Likert usando un enfoque tradicional y nuevas recomendaciones*. **Espacios**, 42 (16), pp. 61-78. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a21v42n16/a21v42n16p05.pdf>

- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). *La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte*. **Lenguaje**, 44(2), pp. 227-259. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Chomsky, N. (9 de Agosto, 2011). *Public Education Under Massive Corporate Assault—What’s Next?* **Guernica**. Recuperado de https://www.guernicamag.com/noam_chomsky_public_education/
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). *Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes*. **Signos**, 50(95), pp. 337-360. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00337.pdf>
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. y Alcántara, M. (2010). *Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura*. **IIPSI**, 13(1), pp. 13-40. Recuperado de: file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Procesos_cognitivos_implicados_en_la_lectura_y_esc.pdf
- Domínguez, I. (2006). *Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos*. **Varona**, (42), pp. 68-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf>
- Emig, J. (1977). *Writing as a Mode of Learning*. **College Composition and Communication**, 28(2), pp. 122-128. Recuperado de: <http://llss590fall2011.pbworks.com/w/file/69028075/Emig-Writing%20as%20a%20Mode%20of%20Learning%283%29.pdf>
- Espinoza, F. (2017). *Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA*. **Educación Superior**, 2(1), pp. 80-87. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a08.pdf

Fernández, F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. **Revista de ciencias sociales**, II (96), pp. 35-53. Recuperado de <https://www.revistacienciassociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>

Ferreiro, E. (2000, mayo). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, 1-3 mayo. Conferencia Plenaria Recuperado de <file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/95924185-Ferreiro-Emilia-Leer-y-Escribir-en-Un-Mundo-Cambiante.pdf>

_____ y Vaca, J. (2006). *La escritura antes de la letra*. **Revista de investigación educativa** (3), pp. 1-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>

_____. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. La Plata: Edulp. (Honoris causa). En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.409/pm.409.pdf>

Franco, J. (2016). *Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado*. **Revista de Investigación Educativa**, (22), pp. 151-175. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n22/1870-5308-cpue-22-00151.pdf>

García, J., Aguilera, J. y Castillo, A. (2011). *Guía técnica para la construcción de escalas de actitud*. **Odiseo. Revista electrónica de pedagogía**, 8 (16), pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf>

Garcés, M. (2013). *La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual*. **Athenea Digital**, 13(1), pp. 29-41 Recuperado de: www.https://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2013m3v13n1/athdig_a2013m3v13n1p29.pdf

González, M., Meza, M. y Castellón, M. (2019). *Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica*. **Formación Universitaria**,

- 12(6), pp. 191-204. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n6/0718-5006-formuniv-12-06-00191.pdf>
- Guzmán, F. y García, E. (2015). *La evaluación de la alfabetización académica*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21(1), pp. 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631005>
- Hernández, Y., Serpas, Y. y Carrascal, S. (2012). *Modelo holístico de metaescritura*. **Educação em Revista**, 28(2), pp. 35-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360930006.pdf>
- Hernández, G. (2012). *Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas*. **Perfiles educativos**, 34(136), pp. 42-62. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a4.pdf>
- Henry, P. y Moscovici, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. **Langages**, (11), pp. 36-60. Recuperado de https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900.pdf
- Jiménez, V., Ulate, Ma. A., Alvarado, J. y Puente, A. (2015). *EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura*. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 13(3), pp. 631-656. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880010.pdf>
- Londoño, D. A. (2015). *De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte*. **Anagramas**, 14 (26), pp. 197-220. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/anqr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- López-Bonilla, G. (2013). *Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 18 (57), pp. 383-412. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774004.pdf>

- López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. **XXI Revista de educación**, (4), pp. 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Marsiske, R. (2010). *La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana*. **Perfiles Educativos**, vol. 32, pp. 9-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229958003.pdf>
- Matas, A. (2018). *Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión*. **Revista electrónica de Investigación Educativa**, 20 (1), pp.39-46. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-38.pdf>
- Maxwell, J. A. (2005). “*Designing a Qualitative Study*” en *Qualitative research design: an interactive approach (Seconded.)*. Thousand Oaks CA: Sage, pp. 214-253. Recuperado de: <file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/MaxwellDesigningaqualitativestudy.pdf>
- Meza, P. (2016). *El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio*. **Forma y Función**, 29 (2), pp. 111-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/219/21947316006.pdf>
- Meza, P. y González, F. (2020). *Evaluación de la calidad lingüístico-discursiva en textos disciplinares: propuesta de un instrumento analítico para valorar la producción escrita en la formación de médicos*. **Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, vol. 30 (1), pp. 3-17. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.cl/pdf/logos/v30n1/0719-3262-logos-30-01-3.pdf>
- _____, (2021). *Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho*. **Onomázein, Revista de lingüística, filología y traducción**, 51, pp. 163-184. Recuperado de: <https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/32877/25451>
- Meza, P., Lillo-Fuentes, F. y Gutiérrez, I. (2023). *Rasgos lingüísticos de géneros jurídicos producidos por estudiantes: su correlación con la calidad del texto, la evaluación*

- disciplinar y la percepción de auto eficacia*. **Signos**, 56 (111), pp. 100-126. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v56n111/0718-0934-signos-56-111-100.pdf>
- Morales, F. (2004). *Evaluar la escritura, sí... pero ¿qué y cómo evaluar?* **Acción pedagógica**, 13(1), pp. 38-48. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28293954_Evaluar_la_escritura_si_Pero_Qu_e_y_como_evaluar
- Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T. y Zúñiga, K. (2016). *Escala de Likert. Una herramienta económica*. **Admon. y gestión en recursos Humanos**. Recuperado de: https://www.academia.edu/30245064/ESCALA_DE_LIKERT_UNA_HERRAMIENTA_ECON%3%93MICA_Contentido
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). *Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario*. **Formación universitaria**, 8(6), pp. 75-84. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v8n6/art10.pdf>
- Oller, C. (2009). *Introducción a la escritura académica en filosofía*. Memoria académica. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6637/pp.6637.pdf>
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). *Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización*. **Perfiles Educativos**, vol. 36(145), pp. 122-139. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a8.pdf>
- Ortiz, E. M. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte*. **Íkala**, vol. 16 (28), pp. 17-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Pereira, C., di Stefano, M. (2007). *El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares*. **Signos**, vol. 40(64), pp. 405-430. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/987-el-taller-de-escritura-en-posgrado-representaciones-sociales-e-interaccion-entre-parespdf-7NYpD-articulo.pdf>

- Prasad, D. "Content Analysis A method in Social Science Research" en Lal Das, D. K. and Bhaskaran, V. (eds.). (2008). *Research methods for Social Work*, New Delhi: Rawat, pp.173-193. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.627.2918&rep=rep1&type=pdf>
- Popkewitz, T. "Epistemología social y la 'razón' para la escolarización" en Espinosa, J. y Robert, A. (Coords.) (2014). *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, École Doctorale epic Université Lyon y Juan Pablos Editor. Recuperado de <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/341/EPISTEMOLOGIA%20SOCIAL%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ramírez, M. A. (2010). *Enseñanza de la lecto-escritura: procesos cognitivos*. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 3(1), pp. 479-485. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326052.pdf>
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). *Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias*. **Lenguaje**, 38 (2), pp. 387-419. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1057-las-practicas-de-lectura-y-de-escritura-academicas-en-la-universidad-del-valle-tendenciaspdf-yhgZt-articulo.pdf>
- Riquelme, A. & Quintero, J. (2017). *La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte*. **Reflexiones**, 96 (2), p. 93-105. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v96n2/1659-2859-reflexiones-96-02-93.pdf>
- Roberts, C. (2015). *Content Analysis*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 769–773. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Roberts2015IESBS2.pdf>
- Rodríguez, B. A. y García, L. B. (2015). *Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo*. **Revista de**

Investigación Educativa, 20, pp. 249-265. Recuperado de:
file:///C:/Users/Jose%20Luis/Downloads/Dialnet-EscrituraDeTextosAcademicos-4994651%20(1).pdf

Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., Pardo, E., Angulo, F., Silva, J. M. y Lozano, M. (2015). *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia*. **Magis**, 8(16), pp. 51-70. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. **Advances in applied psycholinguistics**, 2, 142-175.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. **Infancia y aprendizaje**, 15(58), 43-64. Recuperado de
Recuperado de file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf

Yurén, M. T. (2013). *Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia"*. **Perfiles Educativos**. vol. 35(142), pp. 6-14. Recuperado de
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/ticaprofesionalypraxis.Unarevisindesdeelconceptodeagencia.pdf

Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). *Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico*. **Perfiles Educativos**, vol. XXXIII (133), pp. 10-29.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



CIIDU
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR
PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

ACTA DE DICTAMEN

VOTOS PROBATORIOS

Los integrantes de la Comisión Revisora del borrador de Tesis titulado: **La calidad de la escritura académica de estudiantes universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura en tesis de Filosofía.** Trabajo de tesis dirigido y asesorado por la **Dra. María Teresa Yurén Camarena** y que presenta el estudiante del programa educativo: **Maestría en Investigación Interdisciplinar en Educación Superior, José Luis Castrejón Malvaez**, con número de matrícula: **10035502** otorgan el dictamen siguiente:

ACREDITADO

NO ACREDITADO

Observaciones: el documento cumple con las especificaciones propias de una tesis de maestría, conforme a lo establecido en el plan de estudios correspondiente.

	Firma
Director(a) de tesis: Dra. María Teresa Yurén Camarena.	
Lector(a): Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero.	
Lector(a): Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez.	
Lector(a): Dra. Guadalupe Alejandra Montes de Oca O'Reilly.	
Lector(a): Dra. Paulina Alejandra Meza Guzmán.	

Cuernavaca, Morelos, a 17 del mes de enero del 2022.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GUADALUPE ALEJANDRA MONTES DE OCA O REILLY | Fecha:2022-01-18 15:55:28 | Firmante

VvUNkSF9Qu56qUTdHGrr/e7ClbEBC6PW5ZeFKhSkzyQHyaDAUOQ83DdP5xln7KW2WMgXuCqL+/5GzS3Cv07mKB8nclx8aQkZ2HqWIApS+Yr9+Qd+VCu53fNnWyosclej7fP9U0r7Ly8zH8gAtbCH9Gal8BbpQ4ebQQF3Hz1XlrACqk1dotSO9MAtylCCK0a4DGWJlxCdOUcShOBCpsQZSILXcqwkLP1i1C/PLNgkpaBe6c+/KcxeR0RhKKD+cX9VGk2fZUYnOFCbxOwPC9sgWVfVoUt84vBJaNZOpO13cSmsegPusfjeisfwTbo/6HNwl5OFFytKZ4byWQ0VLIiOA==

MARIA TERESA YUREN CAMARENA | Fecha:2022-01-18 16:14:03 | Firmante

iKCA5BSBkHOH2XH/etvTkyQhvuf5iJDtYIEZJxtH1XiMpNK+epWzObdbHBA+pabqP4xPadB886+rsZCL2pnku19Q0ELheGx6/9U0No54ULzVWVGLtR7HG+geCB7bBjue9VSRCBwvL0M5SISob5Jxa0uxYDdtseg9M6zBCjo3x9iQ+uY/peV3TslqMSukgqwkTE6dXriAEERh67zBJmwq/yw/Tky10JHUcvP70NXyp1dJycak51e5MOBS1ZonVrdO3OX+3SgokvTn8K2eCPZnfzffUO39/FE0nD0m7+9PH7KVj7OHkHFDauwImoLxu+IPQJWtjCio2oQLMBdUbmHHg==

JORGE ARIEL RAMIREZ PEREZ | Fecha:2022-01-18 17:06:18 | Firmante

QpenymDcn5jZh+2z217xRcrlkjhok6foddBkgScSKfkV3IfBv1Wp6ReuUoPbk0WCa/ypFMcvNy2QnjMs4K/Rwkl/iMteoRMoaFqthC7ddgGQn8le0rVzdvLoHfSrogCmUWicjU1qeFp2HbRm+zKeb7Sh/7dpgJILCJf8fLovNHp7u6PFbV2+TLicE2V4l/9niDA74i9rUSH2bpMVySaFE4pCkqL2pAKuNjwap1za1aATkylXDL3HW9oZN5zQu464jRU2RrCof5Wj6Rjxg4edxrgCbfXpLzJSfcEaqQ/LymLp429b8N0baW6lcQ3xRT1iupYpqyLI3m2AIAwuzwXxA==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2022-01-18 20:37:50 | Firmante

gBvjNO7s/xPb1y/7NOogEb+yw260Qx8Ai+dRTPKF2CVYSLtb4N5KHQXfiyOdj10h4d6c4DJfjQU2sFLDjz3aXr3jVL/39Ro9f+0iG93Dd/Ko3J8PltfOeHNPqpDcCe4ERvrQhkRyv8JssGoCzoAYUHSIJyEPg/S+qy3ZAxBeb1OoPYc1VZdJsbOH/slh02ITVVZ+YLSIDTP2J6Zhn/tXxp2kvsMncyK6OitHY1ONexko/2KS/sLlhJCAsur5DzfyBxVFSN2EQwm6MnzO/lwjtSY3FeJfUzkwblgyzavpagj8T9lpQP2HI/Fu/7RvvhEGgzImQYZR+2g8xNYhFYw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



ICLcx9EJU

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/8fhUO0WXluM28f37VLbY9XkXY7Vraeoh>

