



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**ESCRITURA ACADÉMICA: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS
ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIRIQUÍ**

ELABORADO POR

MAGÍSTER MINERVA A. JARAMILLO G.

CÉDULA 4-253-643

ASESORA:

DOCTORA DIVA AGUDO

**TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DAVID, CHIRIQUÍ

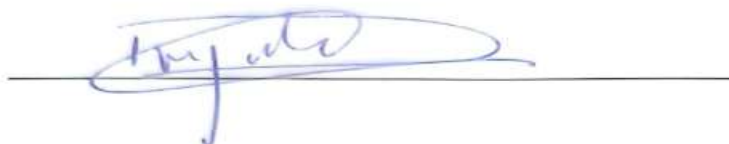
REPÚBLICA DE PANAMÁ

2026

HOJA DE APROBACIÓN DEL TRIBUNAL EVALUADOR

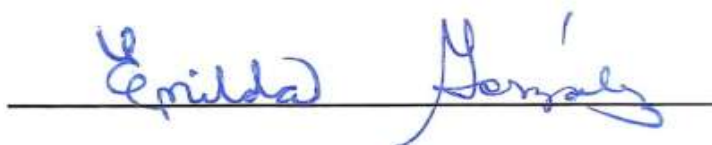
Este trabajo de investigación ha sido aprobado por el siguiente Tribunal Evaluador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EVALUADOR



DOCTORA DIVA AGUDO

ASESORA



DOCTORA ENILDA GONZÁLEZ

JURADO

DOCTORA XENIA AVENDAÑO

JURADO

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, se eleva un profundo agradecimiento a Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y perseverancia, por haber permitido culminar este proceso académico y por brindar la inspiración necesaria para avanzar en cada etapa de esta investigación.

Se expresa también un sincero reconocimiento a la Dra. Diva Agudo, asesora de esta tesis doctoral, por su valiosa orientación académica, su acompañamiento permanente y sus oportunas observaciones durante el desarrollo del estudio. Su experiencia, compromiso con la investigación y dedicación a la formación académica contribuyeron significativamente a la consolidación de este trabajo.

Asimismo, se agradece a los estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación, quienes con su disposición y colaboración compartieron sus experiencias, percepciones y producciones escritas. Su participación fue fundamental para comprender el proceso de desarrollo de la escritura académica en el contexto universitario y permitió enriquecer los resultados obtenidos en este estudio.

De igual manera, se reconoce el apoyo brindado por la Universidad Autónoma de Chiriquí, institución que promueve la formación doctoral, la investigación científica y el fortalecimiento del conocimiento académico.

Finalmente, se extiende el agradecimiento a todas aquellas personas que, de una u otra forma, brindaron apoyo, motivación y confianza durante el proceso de elaboración de esta tesis doctoral.

Mil gracias,

Minerva

DEDICATORIA

A Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y esperanza, quien ha guiado cada paso de este camino académico y ha permitido que este sueño se convierta en una realidad. A Él se eleva este logro como expresión de gratitud por la vida, la perseverancia y las oportunidades recibidas.

A mi hija Valery, quien ha sido la inspiración más grande en este proceso. Su amor, su alegría y su presencia han sido el motor que impulsa cada esfuerzo y cada meta alcanzada. Que este logro sea también un ejemplo de que los sueños se construyen con dedicación, fe y perseverancia.

A la memoria de mi madre, cuya ausencia física no ha apagado su presencia en mi vida. Su amor, sus enseñanzas y los valores que sembró permanecen como una guía permanente en cada paso dado. Este logro también le pertenece, porque en su ejemplo se encuentran las raíces de la constancia y la fortaleza que hicieron posible culminar este camino.

A mi padre, por su apoyo, sus enseñanzas y el ejemplo de esfuerzo y perseverancia que siempre ha brindado. Su presencia y sus palabras de aliento han sido una fuente de motivación constante a lo largo de este camino académico.

Siempre en mi corazón,

Minerva

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO.....	iii
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS	x
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN.....	xiii
CAPÍTULO I MARCO INTRODUCTORIO	1
1.1 Antecedentes.....	2
1.2 Diagnóstico situacional	9
1.2.1 Planteamiento del problema	12
1.2.2 Delimitación	14
1.2.3 Supuesto general.....	15
1.2.4 Objetivos.....	15
1.2.5 Definición de categorías	16
1.2.6 Limitaciones o restricciones	21
1.3 Justificación.....	21
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes Históricos: Evolución de la Escritura.....	26
2.2.1. Lingüística aplicada	29
2.2.2 Antropología lingüística	30
2.2.3 Etnografía de la comunicación	30

2.2.4 Sociolingüística.....	31
2.2.5 Psicolingüística.....	32
2.2.6 Lingüística textual	32
2.2.7 Didáctica de la lengua.....	33
2.3 Fundamento teórico: Teorías de aprendizaje de la escritura como proceso	34
2.3.1 Teoría sociocultural	34
2.3.2 Teoría de la motivación	36
2.3.3 Teorías implícitas.....	38
2.3.4 Teorías de la escritura.....	38
2.4. Fundamento conceptual: Nuevas prácticas en la universidad: escritura académica	42
2.4.1 La redacción académica, instrumento de elaboración del conocimiento	44
2.4.2 Redacción productiva: escritura académica.....	45
2.4.2.1 Escritura académica	46
2.4.2.2 Variedad académica	47
2.5 Tipos de textos académicos.....	48
2.5.1 Ensayo.....	49
2.5.2 Tesis.....	50
2.5.3 Monografía	51
2.5.4 Artículos científicos.....	51
2.5.5 Informes académicos científicos.....	52
2.6 Estrategias de redacción	53
2.6.1 Estrategias cognitivas	53

2.6.2 Estrategias metacognitivas	54
2.6.3 Estrategias metalingüísticas.....	55
2.7 Centro de Redacción y Corrección de documentos	56
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	62
3.1 Tipo de investigación	63
3.2 Unidad de análisis	64
3.3 Técnicas e instrumentos	66
3.3.1 Técnicas	67
3.3.2 Instrumentos	68
3.3.3 Validación de los instrumentos.....	68
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	76
4.1 Entrevistas	77
4.1.1 Frecuencia.....	78
4.1.2 Categorización	79
4.1.3 Redes conceptuales	83
4.2 Representaciones gráficas	101
4.2.1 Frecuencia.....	102
4.2.2 Matriz de categorización.....	103
4.2.3 Red conceptual.....	106
4.3 Síntesis interpretativa de la escritura académica elaborada por los estudiantes.....	109
4.3.1 Autoevaluación de los estudiantes	109
4.3.2 Evaluación docente	111

4.3.3	Comparación entre autoevaluación y evaluación de ensayos	116
4.4	Triangulación de resultados	119
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		122
5.1	Conclusiones	123
5.2	Recomendaciones	127
CAPÍTULO VI PROPUESTA.....		129
6.1	Introducción.....	130
6.2	Justificación de la propuesta	130
6.3	Objetivos de la propuesta	131
6.4	Población beneficiaria.....	132
6.5	Programas y servicios del CREA	132
6.6	Estrategias de implementación	136
6.7	Estructura organizativa del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA)	136
6.8	Impacto esperado.....	138
6.9	Evaluación del funcionamiento del CREA	139
6.10	Presupuesto estimado para la implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA).....	139
6.11	Cronograma de implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica	143
BIBLIOGRAFÍA		147
APÉNDICES		164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Caracteres fundamentales de la Teoría de Vygotsky.....	35
Figura 2: Teorías sobre la escritura.....	40
Figura 3: Red conceptual de las experiencias emocionales frente a la escritura académica	84
Figura 4: Red conceptual de las dificultades lingüísticas en la escritura académica	87
Figura 5: Red conceptual del aprendizaje de la escritura académica.....	90
Figura 6: Red conceptual de la escritura académica en la formación profesional	93
Figura 7: Modelo explicativo del desarrollo de la escritura académica derivado del análisis de las entrevistas.....	97
Figura 8: Red conceptual del desarrollo de la escritura académica basada en el análisis de los dibujos.....	107
Figura 9: Organigrama del CREA.....	137

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Conceptos relacionados a la categoría de competencia lingüística.....	16
Tabla 2: Conceptos relacionados a la categoría escritura académica o redacción	19
Tabla 3: Conceptos relacionados a la categoría sentimientos y emociones	20
Tabla 4: Diferencia entre laboratorios de idiomas y Centros de Redacción	59
Tabla 5: Centros de Redacción.....	60
Tabla 6: Estrategia de muestreo no probabilístico mixto	66
Tabla 7: Análisis e interpretación de validez de contenidos de los ítems-Instrumento 1 .	71
Tabla 8: Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales-Instrumento 1	72
Tabla 9: Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales-Instrumento 2.....	73
Tabla 10: Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales-Instrumento 2.....	74
Tabla 11: Frecuencia de códigos identificados en las entrevistas	78
Tabla 12: Sistema de categorización emergente del análisis de entrevistas.....	81
Tabla 13: Frecuencias de emociones.....	102
Tabla 14: Matriz de categorización de las emociones representadas en los dibujos.....	104
Tabla 15: Resultados de la autoevaluación de los estudiantes según dimensiones de la escritura académica (n=44).....	110
Tabla 16: Tipo de texto elaborado por los estudiantes en la actividad de redacción (n = 44)	112

Tabla 17: Resultados de la evaluación docente de los ensayos según dimensiones de la escritura académica (n = 44).....	114
Tabla 18: Comparación entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación docente de los ensayos según dimensiones de la escritura académica (n = 44)	117
Tabla 19: Presupuesto estimado para la implementación del CREA.....	141
Tabla 20: Cronograma de implementación del CREA.....	144

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas en la escritura académica de los estudiantes de pregrado de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), considerando las experiencias emocionales, dificultades lingüísticas y procesos de aprendizaje. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico. La unidad de análisis estuvo conformada por 44 estudiantes universitarios, seleccionados mediante muestreo no probabilístico mixto. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, análisis de producciones escritas y representaciones gráficas, lo que permite la triangulación de los datos. El procesamiento se realizó mediante codificación, categorización y análisis de contenido, apoyado en el software ATLAS.ti.

Los resultados evidencian que el desarrollo de la escritura académica constituye un proceso progresivo en el que intervienen factores emocionales, lingüísticos y pedagógicos. En las etapas iniciales predominan emociones como ansiedad, inseguridad y temor al error, las cuales inciden en dificultades para iniciar y organizar los textos. Asimismo, se identifican limitaciones en el uso del lenguaje académico, la coherencia discursiva y la argumentación. Estas dificultades tienden a disminuir mediante la práctica constante, la lectura académica, la investigación autónoma y la retroalimentación docente.

Palabras clave: escritura académica, competencia lingüística, coherencia discursiva, pensamiento crítico, lenguaje académico.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica constituye una de las capacidades fundamentales en la formación universitaria, ya que permite a los estudiantes organizar el pensamiento, comunicar conocimiento y participar en las prácticas discursivas propias de las comunidades académicas. En el contexto de la educación superior, la producción de textos escritos —como ensayos, informes de investigación, proyectos académicos y trabajos de grado— representa un componente esencial del proceso formativo, pues a través de la escritura los estudiantes desarrollan habilidades de análisis, argumentación, síntesis y reflexión crítica. En este sentido, la escritura académica cumple una función comunicativa, como también una función epistémica, al favorecer la construcción y reorganización del conocimiento dentro de las distintas disciplinas.

A pesar de su importancia en la formación universitaria, diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de la escritura académica continúa representando un desafío para muchos estudiantes de educación superior. Entre las dificultades más frecuentes se encuentran la organización de ideas, la construcción de argumentos, el uso adecuado del lenguaje académico y la comprensión de las estructuras discursivas propias de los géneros académicos. Estas dificultades no se limitan únicamente a aspectos normativos del lenguaje, sino que se relacionan con procesos más complejos vinculados con la apropiación del discurso académico, la comprensión de las prácticas de escritura en el ámbito universitario y la transición desde formas de escritura propias de la educación media hacia las exigencias discursivas de la educación superior.

En el contexto universitario panameño, el desarrollo de las competencias de escritura académica adquiere especial relevancia, ya que la producción de textos constituye un requisito fundamental para el aprendizaje disciplinar, la elaboración de trabajos de investigación y la culminación de estudios de grado y posgrado. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes enfrentan dificultades para adaptarse a las demandas de la escritura universitaria, lo que puede incidir en su desempeño académico, en la calidad de los trabajos escritos y en su participación en procesos de producción de conocimiento dentro de sus respectivas áreas de estudio.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo analizar las competencias lingüísticas en la escritura académica de 44 estudiantes de pregrado en diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI). De manera específica, el estudio examina las experiencias emocionales que emergen cuando los estudiantes deben redactar textos académicos, las dificultades lingüísticas presentes en sus producciones escritas y las estrategias de aprendizaje que utilizan para desarrollar la escritura académica durante su formación universitaria.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas de los estudiantes en relación con la escritura académica dentro del contexto universitario. Este enfoque permite analizar la escritura académica no únicamente como un producto textual, sino como un proceso formativo complejo influido por factores emocionales, lingüísticos y pedagógicos que intervienen en la construcción del discurso académico. Para ello se utilizaron diversas técnicas de recolección y análisis de

información, entre las que se incluyen entrevistas semiestructuradas, representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes y el análisis de producciones escritas. La triangulación de estas fuentes permitió examinar el fenómeno de la escritura académica desde diferentes perspectivas analíticas y fortalecer la interpretación de los resultados obtenidos.

Los resultados de la investigación evidencian que el desarrollo de la escritura académica en los 44 estudiantes universitarios constituye un proceso progresivo en el que interactúan diversas dimensiones interrelacionadas. Entre los aspectos más relevantes se identifican emociones como la ansiedad, la inseguridad y el temor al error frente a las tareas de redacción, así como dificultades relacionadas con la organización del discurso, el uso del lenguaje académico y la construcción de argumentos. Asimismo, se observa que el aprendizaje de la escritura académica se fortalece mediante prácticas de lectura académica, investigación autónoma, retroalimentación docente y experiencia acumulada en la elaboración de trabajos escritos a lo largo de la trayectoria universitaria.

A partir de estos hallazgos, la investigación propone la creación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA), concebido como un espacio institucional destinado a promover el desarrollo de competencias de escritura en estudiantes y docentes universitarios mediante programas de formación, asesoría especializada y acompañamiento en procesos de producción textual. Esta propuesta busca contribuir al fortalecimiento de la cultura académica, la producción de conocimiento y la calidad de la escritura académica dentro de la universidad.

La tesis se estructura en seis capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la delimitación del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación, abordando los principales enfoques conceptuales relacionados con la escritura académica y la competencia lingüística en el ámbito universitario. El tercer capítulo describe el diseño metodológico del estudio, incluyendo el enfoque cualitativo de la investigación, la población participante, las técnicas de recolección de información y los procedimientos de análisis utilizados. El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas, las representaciones emocionales y las producciones escritas elaboradas por los estudiantes. El quinto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, mientras que el sexto capítulo desarrolla la propuesta institucional orientada a la creación del Centro de Redacción y Escritura Académica como estrategia para fortalecer las competencias de escritura académica en la comunidad universitaria.

Desde una perspectiva académica, el presente estudio aporta evidencias empíricas sobre el desarrollo de la escritura académica en 44 estudiantes universitarios en el contexto panameño, un ámbito que ha recibido limitada atención en la investigación educativa nacional. Asimismo, la investigación contribuye a comprender la escritura académica como un proceso multidimensional en el que interactúan factores emocionales, lingüísticos y formativos, ofreciendo elementos de análisis que pueden orientar el diseño de estrategias pedagógicas e institucionales destinadas al fortalecimiento de la alfabetización académica en la educación superior. De esta manera, el estudio amplía el conocimiento sobre las prácticas de escritura en la universidad y propone una alternativa institucional orientada a

mejorar la calidad de la producción académica y a promover una cultura universitaria basada en la lectura crítica, la argumentación y la producción de conocimiento.

CAPÍTULO I
MARCO INTRODUCTORIO

1.1 Antecedentes

La integración de la competencia de redacción en los currículos universitarios tiene como finalidad desarrollar habilidades comunicativas que permitan formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de un mundo cambiante y globalizado. En el ámbito universitario, la redacción de diversos documentos. En este sentido, la UNESCO (2014) expone: “La competencia lingüística también resulta esencial para el desarrollo cognitivo y, por eso, permite hacer realidad el potencial de la persona y ampliar el aprendizaje”.

Reyzábal Rodríguez (2012), en la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, publica un estudio sobre Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa donde expone:

...la competencia lingüística, esta se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente. (p.68)

Así, la redacción de documentos, como parte de la competencia lingüística escrita, constituye una base esencial de todas las asignaturas que conforman los planes de estudio de las diferentes carreras profesionales. Esta competencia se proyecta con una educación de calidad que avance hacia una escritura clara, original, coherente y acertada.

En el ámbito universitario, la redacción de diversos documentos (como síntesis, resúmenes, una introducción o una tesis) se encuentra presente a lo largo de cualquier carrera profesional. No obstante, el desarrollo de esta competencia lingüística continúa

representando un desafío, ya que muchos estudiantes no logran desarrollar plenamente las habilidades de escritura académica. Para conocer más del tema, se realiza una búsqueda de las diversas investigaciones a nivel internacional y nacional sobre las habilidades lingüísticas de redacción en los estudiantes universitarios.

Según la información expuesta por los autores Arrieta de Meza y Meza Cepeda, (2005), mencionan:

En el nivel de Educación Superior hemos detectado casos de analfabetismo funcional, el cual va más allá de la simple subutilización de las destrezas adquiridas en los niveles de educación sistemática anteriores. El problema se evidencia por la incapacidad del individuo para identificar las ideas principales expuestas en un Nivel de redacción de textos académicos de 793 estudiantes ingresantes a la universidad; además de la imposibilidad de captar la intención del escritor y en la redacción incoherente de resumen de los textos objeto de lectura. (p. 1)

Como lo expresan los autores anteriores, el problema de redacción sobrepasa el esquema sistemático de educación y lo vincula con la lectura comprensiva, a la identificación de ideas principales y de sintetizar el texto. En un nivel superior, estas incapacidades pueden afectar el desempeño académico en cualquier materia, llevando al estudiante a obtener notas académicas bajas.

Otro estudio que aparece en la *Revista Universidad EAFIT* sobre Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría, aplicado a 126 jóvenes; el cual realiza Fregoso Peralta (2011) expone que:

(...) los resultados de un proyecto de investigación desarrollado (...) en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito consistió en precisar los problemas más frecuentes en la redacción de estudiantes universitarios. Los hallazgos revelan limitaciones serias en materia de expresión escrita y proporcionan información idónea para aplicar algunas medidas correctivas.

Según la información expuesta previamente, es posible captar la apreciación del autor sobre las debilidades en el área de redacción en los estudiantes universitarios; ya que este aspecto es imprescindible en el ámbito profesional. Es función del docente universitario descubrir estas debilidades para que, como un forjador de la educación de calidad, pueda trazar los aspectos destacados y buscar las soluciones más adecuadas.

Otra investigación internacional que plantea el tema del bajo nivel de comprensión lectora y de la expresión escrita en universitarios, la presenta Sabaj (2009) de la Universidad de La Serena, Chile, quien realiza el estudio: *Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado*. En dicho estudio, el objetivo es “describir y clasificar una serie de errores que se identifican en los AIC de un grupo de sujetos, estudiantes de postgrado de la Universidad de La Serena, cuyo propósito fue el aprendizaje de la producción de este género científico especializado”. Entre los resultados, se expone: “Muestran que los sujetos presentan dos grandes tipos de errores: uno asociados a problemas generales de la escritura y otro vinculados más específicamente con la escritura del género en cuestión.”

Ferrucci Montoya y Pastor Flores (2013), en la tesis *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un Curso de Habilidades Lingüísticas*

Básicas de una Universidad Privada De Lima, realizada en Perú, a 150 estudiantes de manera aleatoria; exponen que su objetivo es “el análisis del desarrollo alcanzado en la redacción académica por estudiantes de un Curso de habilidades lingüísticas básicas en una universidad de Perú” y los resultados obtenidos demostraron que “los alumnos presentaron mayores deficiencias en los criterios referidos a la correspondencia entre las ideas del texto o de los párrafos y con la ortografía”. Además, exponen que:

Quando un estudiante ingresa a la universidad, se enfrenta a situaciones en las que debe utilizar una forma específica de comunicación escrita, llamada variedad académica, para transmitir sus ideas y construir conocimiento. Sin embargo, el ingresante no siempre cuenta con las habilidades para poder producir textos académicos, pese a que, en la currícula escolar, está contemplada su enseñanza explícita. (p. 13)

En Panamá, el *curriculum* de la materia de español consta de cinco (5) horas semanales de 40 minutos cada una; pero dentro del contenido no hay un énfasis en redacción de documentos; lo cual contribuye a que el ingresante llegue a la universidad sin desarrollar esta habilidad de redacción.

Otro estudio a nivel internacional lo realiza de la Peza et al. (2014), aplicado a más del 50% de estudiantes de primer ingreso cuyos abordajes eran los “aspectos cognitivos y sociales imbricados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, a partir de una evaluación diagnóstica aplicada.” Donde, los resultados especifican el bajo nivel de comprensión lectora y de la expresión escrita.

Así como, Ñañez Silva y Lucas Valdez (2017) en la Universidad del Zulia, Venezuela; con su tesis titulada: *Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad*; cuyo objetivo radica en “conocer el nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad; utilizaron el método etnográfico, entrevistas no estructuradas y la observación en 240 estudiantes”. Esta investigación dio como resultado que “la redacción no es homogénea se requiere reforzar en precisión léxica, coherencia textual, entre otras”.

En Panamá, que no escapa de esta realidad, también surgen estudios nacionales sobre la redacción académica, entre ellos:

En la Universidad de Panamá, Centro Regional de Los Santos, Castro (2011) con su tesis: *Propuesta curricular para mejorar la expresión oral y escrita en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Los Santos*, aplicada a 40 estudiantes y 16 docentes establece en sus resultados que las deficiencias de los estudiantes se deben a la falta de estrategias adecuadas para la enseñanza aprendizaje de la redacción de textos por parte de los docentes. El objetivo de esta tesis es brindar una solución a la problemática haciendo cambios curriculares en la enseñanza de la materia de Expresión Oral y Escrita.

También, Aizprúa Romero (2017) de la Universidad de Panamá/Sede Veraguas, realizó un estudio titulado: *Dificultades en la redacción de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación (Plan Básico) del Centro Regional Universitario de Veraguas*. En dicho estudio el objetivo, reconoce “las dificultades que presentan en la

redacción los estudiantes de Primer Año de la Licenciatura en Educación”. Los resultados obtenidos por el autor concluyen que:

Al escribir textos breves las dificultades más comunes que se detectaron son ortografía, pobreza léxica, falta de concordancia en género-número, deficiente puntuación, falta en el uso adecuado de las mayúsculas, uso de vocablos impropios ideas desorganizadas ideas incompletas, falta de ilación en las ideas, palabras incompletas, preposiciones inadecuadas redundancias, incorrecta escritura de las dicciones que se escriben juntas y separadas, nexos no adecuados. Esto indica que los encuestados presentan dificultades en la redacción.

Adicional, García (2018), en su tesis de maestría *Programa académico para el fortalecimiento de competencias comunicativas escritas de estudiantes de Nuevo Ingreso. Universidad de Panamá. Panamá*; aplicada a 91 estudiantes de primer ingreso y cuyo objetivo es “presentar un programa académico —un curso especial de nivelación- para el fortalecimiento de competencias comunicativas escritas”, comenta que:

Los resultados del estudio permitieron determinar la existencia de debilidades notables en materia de habilidades para la producción de textos escritos en la comunidad textual objeto de estudio, fenómeno que denota un problema estructural de todos los niveles del sistema educativo, así como, una tendencia de reproducción de ese problema en diversas disciplinas y en múltiples latitudes del continente, esta última apreciada a través de una revisión documental. Las conclusiones fundamentales se orientan al reconocimiento de las repercusiones negativas del problema sobre la calidad académica y sobre el mundo profesional, así como hacia

la necesidad de desarrollar procesos de innovación pedagógica, curricular y didáctica en la Universidad, orientados a transformar positivamente la situación descrita.

Los autores antes mencionados, Aizprúa Romero (2017) y García (2018), exponen la problemática de redacción en estudiantes universitarios y la urgente necesidad de una transformación, afirmando que tal idea sería apreciada por las comunidades académicas y profesionales, ya que es aquí donde el desarrollo de la competencia en la redacción de documentos es más evidente.

Oliveros Lorenzo (2019), en su tesis de maestría en la Universidad de Panamá: *El ensayo, su importancia para el aprendizaje de la redacción en el estudiante del Nivel Superior*, cuyo objetivo es explorar la situación con respecto a la redacción de ensayos, a través de una muestra de 134 estudiantes de primer ingreso del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, cuyos resultados del estudio permiten conocer el gran déficit a nivel académico acerca de la redacción de ensayos; el autor expresa que:

Observamos que los estudiantes de diferentes niveles educativos presentan deficiencias académicas en lo que respecta al proceso de la lectoescritura y la redacción. Esto es evidente al momento de analizar e interpretar algún texto y al realizar una composición escrita. Ante esta realidad, la educación superior no escapa a esta problemática que se hace cada vez más evidente cuando se solicita a los estudiantes la ejecución de actividades relacionadas con el razonamiento y la expresión escrita de tal forma que aporten su opinión y punto de vista, como lo es la redacción de un ensayo. (p. 3)

Estas evidencias muestran que, tanto a nivel internacional como nacional, persisten debilidades en la redacción de los estudiantes universitarios; no solo a nivel de primer ingreso como lo menciona de la Peza et al. (2014), Aizprúa Romero (2017) o Ñañez Silva y Lucas Valdez (2017); sino en estudiantes de niveles más altos como culminación de grado Castro, (2011) y de Posgrado Sabaj, (2009). Algunos de estos autores proponen ciertas soluciones para resolver la carencia en la habilidad de redacción; las cuales son ejecutables y beneficiosas; aunque no permanentes o fijas dentro de la universidad. Todos estos antecedentes fungen como un eslabón para despertar el interés investigativo sobre el nivel de escritura académica en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

1.2 Diagnóstico situacional

El acto de escribir es una herramienta de enaltecimiento. Implica un alto nivel de exigencia, pero a su vez ofrece grandes beneficios. La redacción académica es una práctica constante de exponer, de descubrimiento, de sorprenderse, de compromiso; es escribir, volver a escribir, elaboración, reelaboración, esbozar, corregir, autocorregir, anotar, leer, releer, hacer, rehacer (Vitória, 2019).

En las últimas décadas, diversos estudios han evidenciado que muchos estudiantes universitarios presentan dificultades significativas en la producción de textos académicos. Carlino (2005) sostiene: “La alfabetización académica no es un estado alcanzado de una vez y para siempre sino un proceso que requiere enseñanza continua.”. Además, indica la autora que: “Son escasas las materias que se ocupan de enseñar a leer y escribir según los modos específicos de cada disciplina, y cuando existen, suelen quedar confinadas a cursos introductorios o remediales.”. Lo expuesto indica que las universidades han tendido a

asumir erróneamente que los estudiantes ingresan con las competencias necesarias para leer y escribir académicamente, cuando en realidad estas habilidades requieren procesos de alfabetización académica permanentes y contextualizados dentro de cada disciplina, los cuales no se solucionan con cursos iniciales o transversales a lo largo de la formación universitaria.

En América Latina, investigaciones recientes continúan evidenciando dificultades en la redacción académica universitaria, particularmente en aspectos relacionados con la coherencia textual, la argumentación, la organización de ideas y el uso del lenguaje disciplinar. Un estudio desarrollado sobre escritura académica en educación superior concluye que:

Es necesario sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la aplicación de las etapas de planificación, producción de textos, revisión y edición para mejorar la producción de textos académicos; por lo tanto, se requiere la atención de las autoridades, los profesores y los estudiantes para fomentar una producción académica de alta calidad. (Simangas Villalobos et al., 2024)

Del mismo modo, investigaciones sobre percepción de la escritura académica en estudiantes universitarios destacan que muchos estudiantes experimentan inseguridad, dificultades argumentativas y limitaciones en la construcción de textos científicos. (Barreda-Parra et al., 2023)

En Panamá, la problemática de la escritura académica en la educación superior también ha sido objeto de análisis. Castillero (2019) señala que la lectura y la escritura representan una problemática estructural en las universidades panameñas, debido a las

dificultades que presentan los estudiantes para participar adecuadamente en prácticas académicas vinculadas con la producción textual y el análisis crítico. Estas limitaciones repercuten directamente en el desempeño académico y en la capacidad de los estudiantes para elaborar ensayos, informes y trabajos de investigación con rigor científico. Adicional, otro estudio realizado por Ríos González (2022) en estudiantes de la carrera de Psicología concluye que:

Según las dimensiones, los resultados obtenidos en la dimensión 1 Lectura y escritura se encontraron que un 62% de la muestra está ubicada en un nivel medio. Características que deben ser estimuladas para lograr un nivel más alto para que fortalezcan sus habilidades de lectura y escritura y así evitar problemas a largo plazo. (p. 58)

A nivel local, la problemática se evidencia con el trabajo de tesis doctoral donde se concluye que los estudiantes de primer ingreso de la UNACHI presentaban dificultades en redacción académica y que la aplicación de estrategias discursivas contribuyó al fortalecimiento de sus competencias de escritura (Patiño Gómez, 2013); adicional de otro trabajo investigativo que demuestra las dificultades en competencias escriturales relacionadas con coherencia, cohesión y organización textual, destacando la necesidad de fortalecer la enseñanza de la escritura académica en la formación docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria. (Beitia Jurado, 2021)

La academia muestra una creciente preocupación por fortalecer la alfabetización académica. Por ende, se hacen esfuerzos por crear nuevos diseños curriculares a nivel superior; por esto se crea la Ley 25 del 27 de junio de 2000, la cual indica en su Artículo 1:

“Se establece como obligatoria la enseñanza del idioma español en todas las carreras a nivel superior en las universidades, oficiales y particulares, establecidas en la República de Panamá”. La Universidad Autónoma de Chiriquí, en estricto cumplimiento de la Ley, implementa en su modelo de estudio como asignaturas obligatorias para todas las carreras de pregrado: Expresión Oral y Escrita, Parte A y B (UNACHI, 2008).

Aunque se toman estas medidas, las dificultades relacionadas con la escritura académica persisten en diferentes niveles de formación. Esto evidencia que la enseñanza de la escritura no puede limitarse a espacios curriculares específicos, sino que requiere procesos permanentes de acompañamiento y práctica dentro de las distintas disciplinas académicas.

1.2.1 Planteamiento del problema

La sociedad actual y cambiante requiere direccionar a los estudiantes hacia aprendizajes significativos; esto implica desarrollar procesos cognitivos que les permitan asumir situaciones desafiantes. Si se centra en el plano de la competencia lingüística-redacción se demanda el dominio adecuado del idioma nativo, lo que involucra el conocimiento de las reglas de la construcción de la oración, redactar los diversos tipos de párrafos, la correcta aplicación de los signos de puntuación, junto con un vocabulario amplio y preciso, así como la selección del significado adecuado de las palabras en función del contexto, favorece la coherencia y la cohesión en la expresión escrita. Cuando estos elementos se desarrollan de manera adecuada, el estudiante adquiere mayor confianza para comunicarse, lo que le permite ampliar sus perspectivas, afrontar nuevos desafíos y asumir

un compromiso con la conservación y enriquecimiento del conocimiento que posee o que va construyendo en su proceso de aprendizaje.

No obstante, según lo expuesto en el diagnóstico situacional, en el contexto universitario persisten diversas dificultades relacionadas con la producción de textos académicos. Muchos estudiantes presentan limitaciones en la organización de ideas, el uso adecuado del lenguaje académico, la construcción de argumentos y la coherencia textual. Estas problemáticas afectan la calidad de los trabajos escritos y limitan el desarrollo de competencias fundamentales para el desempeño académico y profesional.

En la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), dichas dificultades se manifiestan en estudiantes de diversas carreras, quienes enfrentan problemas para iniciar textos, estructurar ideas, utilizar terminología académica y desarrollar procesos de argumentación. Esto evidencia la necesidad de analizar cómo los estudiantes desarrollan sus competencias lingüísticas y qué factores intervienen en el proceso de aprendizaje de la escritura académica dentro del contexto universitario.

Las razones antes expuestas sustentan la inquietud de realizar una investigación, particularmente en el ámbito de la Universidad Autónoma de Chiriquí, que permita indagar sobre las debilidades o destrezas lingüísticas en redacción. En este contexto surge la interrogante de esta investigación:

¿Cómo desarrollan las competencias lingüísticas en la escritura académica los estudiantes de pregrado en diversas carreras profesionales de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

De esta interrogante principal, se derivan las siguientes:

¿Cómo se sienten los estudiantes de pregrado de diversas carreras profesionales de la UNACHI cuando se les solicita redactar un documento académico?

¿Cuáles son las debilidades y destrezas en la escritura académica que presentan los estudiantes de pregrado de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

¿Qué técnicas y estrategias de redacción utilizan los estudiantes a nivel de pregrado de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

1.2.2 Delimitación

La presente investigación analiza sobre un tema de carácter significativo pues involucra componentes importantes en el desempeño académico y profesional de los participantes de las carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Además, el estudio se delimita considerando los siguientes aspectos:

Espacial: la investigación se realizará en la Universidad Autónoma de Chiriquí, Campus Central. El área geográfica en la que se encuentran esta institución de nivel superior se circunscribe al distrito de David, Provincia de Chiriquí, República de Panamá.

Temporal: Se considerará los participantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí, Campus Central, en el periodo académico 2023-2025.

Universo: Para seleccionar esta unidad de análisis se utiliza el muestreo no probabilístico mixto: (por cuotas, las muestras diversas o de máxima variación y de participación voluntaria). La cual estará conformada por 44 universitarios (4 estudiantes por cada Facultad de la UNACHI) y por 44 textos académicos, proporcionados por los estudiantes (1 por cada estudiante), para el análisis documental; con el propósito de conocer el fenómeno en estudio.

Conceptual: El estudio tiene como propósito analizar las competencias lingüísticas en la escritura académica (claridad, cohesión, coherencia, léxico, entre otros) en los estudiantes de pregrado en diversas facultades de la Universidad Autónoma de Chiriquí, Campus central.

1.2.3 Supuesto general

Los estudiantes de pregrado en diversas facultades de la Universidad Autónoma de Chiriquí (unidad de análisis) presentan deficiencias en la escritura académica o competencia lingüística escrita.

1.2.4 Objetivos

1.2.4.1 Objetivo General

Analizar las experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas en la escritura académica de los estudiantes de pregrado en diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI).

1.2.4.2 Objetivos Específicos

- Describir los sentimientos emergidos cuando se les solicita redactar un documento académico a 44 estudiantes de pregrado en diversas facultades de la UNACHI.
- Explorar las debilidades y destrezas en la escritura académica de 44 estudiantes a nivel de pregrado, en diversas facultades de la UNACHI.
- Examinar los tipos de técnicas y estrategias en la escritura académica utilizadas por 44 estudiantes a nivel de pregrado en diversas facultades de la UNACHI.

1.2.5 Definición de categorías

Categoría: Competencia lingüística

Definición conceptual:

El lingüista y estudioso Chomsky (1969), en su libro *Lingüística cartesiana*, define la competencia lingüística como: “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión) referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua”. De este macro concepto se desprenden otras subcategorías que se complementan entre sí:

Tabla 1

Conceptos relacionados a la categoría de competencia lingüística

Término	Autor/Referencia	Definición
Lengua	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Es una realización, producto de una actividad, de un uso concreto, en sus dimensiones textual y lingüística, adecuada a intenciones y situaciones comunicativas diversas.”
Escritura	(Real Academia Española, s. f.-a)	“Sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos.”
Competencia comunicativa	(Lomas García et al., 1993)	“Conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante oyente o escritor/lector deberá poner en juego para

		producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos.”
Competencia lingüística o gramatical	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Es la capacidad para la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas, que rigen en la producción de los enunciados lingüísticos. Se refiere tanto al conocimiento y a la habilidad para expresar y comprender el significado literal de las oraciones como para distinguir las que son sintáctica y lexicalmente correctas de las que no lo son.”
Competencia discursiva	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Es la capacidad que permite comprender y construir unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la situación comunicativa. Permite identificar la diversidad discursiva y sus modalidades.”
Competencia textual	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Conocimiento y la apropiación de los mecanismos para la interpretación y la construcción de textos coherentes y cohesivos. Reponer los implícitos, entender cada texto como una unidad de sentido y descubrir los elementos que producen esa unidad.”
Competencia semántica	(Desinano y Avendaño, 2020)	“La capacidad de reconocer asignar el significado adecuado a cualquier signo y establecer su relación con un referente

		determinado, de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación. Se trata del “diccionario” o repertorio lexical de cada hablante, en relación con la lengua estándar y la diversidad de variedades y registros.”
Competencia pragmática o sociocultural	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La propiedad o impropiedad de los enunciados depende de quiénes se comunican, qué rol cumplen en esa situación, qué grado de confianza tienen entre sí, qué grado de formalidad o cortesía les exige la norma social propia de sus culturas.”
Competencia enciclopédico-cultural o conocimientos del mundo	(Desinano y Avendaño, 2020)	“Incluye tanto la capacidad que permite al hablante reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, como los sistemas de valores con los que se ubica frente a ellos. Hace posible comprender y valorar, con menor o mayor dificultad, textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial.”

Categoría: Escritura académica o Redacción

Romero y Lavigne Cerván (2006) indican que el aprendizaje de la redacción:

Supone la producción de un texto (poner las palabras sobre el papel) que sea consistente con el plan establecido. El texto producido debe ser legible, gramatical, formalmente correcto. Este proceso implica numerosas exigencias: gráficas (la escritura debe ser legible), sintácticas (el texto debe respetar las reglas gramaticales), semánticas (lo expresado en el texto debe tener significado para el lector), textuales (las diferentes frases/ideas deben encajar coherentemente entre sí y con el resto de los párrafos), contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto).

Tabla 2

Conceptos relacionados a la categoría escritura académica o redacción

Término	Autor/Referencia	Definición
Texto expositivo	(Álvarez Angulo, 1996)	“Por su naturaleza expositiva busca principalmente mostrar o presentar una serie de informaciones; mientras que, por su naturaleza explicativa además de mostrar estas informaciones, persigue facilitar la comprensión.”
Alfabetización académica	(Carlino, 2005)	“Nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.”

Se observa, mediante estos conceptos afines a la competencia lingüística de la redacción, que es un proceso tanto individual como social; donde convergen otras

competencias y saberes; siendo un aprendizaje complejo. La redacción de textos a un nivel universitario no es solo saber hacer, sino que conduce al saber pensar, complementado con el ser.

Definición instrumental: estas categorías serán examinadas mediante un análisis documental con una rúbrica y una matriz de análisis de contenido.

Definición operacional: La matriz de análisis de contenido y la rúbrica se utilizará para explorar la competencia lingüística de redacción en documentos académicos del estudiante a nivel de pregrado.

Categoría: Sentimientos y emociones

Definición conceptual:

Tabla 3

Conceptos relacionados a la categoría sentimientos y emociones

Término	Autor/Referencia	Definición
Emociones	(Hume y Tasset, 1990)	“Clasifica las emociones en calmadas y violentas. A pesar de expresar que ciertas “emociones leves” como la admiración y la simpatía cumplen una función evaluativa y no solamente fisiológica, para Hume la gama ordinaria de las emociones —resentimiento, esperanza, temor— no es confiable para establecer un juicio; ellas son respuestas emocionales más o menos ciegas e irracionales.”
Emociones	(Diccionario CUN, 2023)	“Las emociones prescindieran de sensaciones como la agitación, la viscosidad, el temblor o el rubor, no serían otra cosa que una percepción intelectual; así, alguien podría tener una percepción de peligro, pero sin un sentimiento real de temor.”

Sentimientos	(Definición.de, 2008)	“Un sentimiento es un estado del ánimo que se produce por causas que lo impresionan, y éstas pueden ser alegres y felices, o dolorosas y tristes. El sentimiento surge como resultado de una emoción que permite que el sujeto sea consciente de su estado anímico.”
---------------------	-----------------------	--

Definición instrumental: esta categoría será examinada mediante una entrevista semiestructurada con un cuestionario de preguntas abiertas.

Definición operacional: La entrevista semiestructurada está enfocada a describir la percepción (sentimientos y emociones) de los estudiantes de pregrado sobre la escritura académica.

1.2.6 Limitaciones o restricciones

Dentro de las restricciones para llevar a cabo este estudio, se establece la renuente cooperación de la población seleccionada; ya que se niegan a participar en el estudio; ya sea, por creer que sus datos serán divulgados, por falta de tiempo para la aplicación de los instrumentos o por vergüenza de mostrar debilidades en la redacción.

1.3 Justificación

Por lo expuesto con anterioridad, es de interés educativo que los alumnos de la UNACHI, en todos los niveles y en las diversas áreas académicas desarrollen la competencia lingüística de redacción; ya que la utilizan en los trabajos académicos o de investigación (ensayos, informes, monografías, tesis, etc.); además para solicitar becas nacionales o con proyección internacional; por lo cual es imprescindible que la competencia

lingüística escrita, sea una exigencia inherente a todo egresado de la Universidad Autónoma de Chiriquí para su calidad profesional, evitar deserciones o reprobar materias.

El proyecto Tuning realizado en Europa y en América Latina (UNESCO, 2003), el cual busca identificar e intercambiar información para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia; establece la competencia como: “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. Hace mención entre las competencias genéricas, la capacidad de comunicación oral y escrita, como una de las imprescindibles a desarrollar en las universidades. Esto lleva implícito que, actualmente, es de gran importancia a nivel de una sociedad globalizada el poseer la capacidad para comunicarse, tanto de forma oral como escrita, para así lograr un desarrollo integral de los profesionales.

En una sociedad variable y globalizada, cuyos parámetros de eficiencia educativa lo dictaminan los organismos internacionales, el profesional egresado debe demostrar su competitividad. La universidad, como ente formador y último peldaño académico de este discente, debe cumplir con los estándares de la (UNESCO, 2019) que establece como ineludibles el desarrollo de las competencias lingüísticas, oral y escrita; ya que permiten desarrollar el conocimiento y desplegar el potencial de cada individuo.

La redacción, en la vida del hombre, no solamente es imperiosa en lo académico; también lo es en lo laboral, en sus relaciones personales, entre otros; no obstante, se carece de espacios curriculares suficientes para el desenvolvimiento de la escritura académica;

tanto en los colegios como en las universidades, donde se espera que los estudiantes adquieran estas habilidades o saberes; por consiguiente, es ineludible tomar acción para soslayar esta problemática.

La experiencia docente, permite vislumbrar la carencia en el saber de la competencia lingüística escrita, lo cual perjudica la producción de textos de un estudiante, que incide de modo significativo en las tareas académicas, laborales y sociales y en su desarrollo personal. Los resultados obtenidos de esta investigación favorecerán a la institución, pues permitirá descubrir cuáles son las destrezas o debilidades con que cuentan los discentes constituyendo una base de estudio para darle una solución eficaz en pro de la comunidad universitaria; lo cual optimizaría la oferta académica al proponer programas permanentes con estrategias y metodologías más efectivas para el perfeccionamiento o dominio de las habilidades lingüísticas-redacción. De esta manera, los futuros y actuales discentes de las diversas carreras tendrían un desenvolvimiento más eficaz en la redacción de textos académicos con proyección en la vida profesional que cumplan con los estándares actuales de competitividad y excelencia.

Es importante destacar que, el perfil del egresado de esta institución estaría caracterizado por la calidad del desempeño en lo que respecta a la comunicación escrita, debido a su dominio al redactar diversos textos académicos dentro de su carrera universitaria; además, facilitaría los aportes y proyecciones profesionales, como un producto integral a la sociedad.

De lo anteriormente expuesto, es preciso puntualizar que, esta investigación brindará los siguientes aportes concretos:

- Apreciación del nivel de dominio de las habilidades lingüísticas en escritura académica (claridad, coherencia, cohesión, léxico, etc.) del idioma español de la unidad de análisis de diversas facultades a nivel de pregrado de la UNACHI.
- Crear las bases para otros estudios o investigaciones que amplíen el panorama del fenómeno en estudio.
- Motivar a elaborar diversas propuestas permanentes para resolver las falencias de esta unidad de análisis en el dominio de las habilidades lingüísticas de escritura académica.
- Concientizar a las autoridades universitarias para la creación de un Centro de Redacción y Corrección de documentos, siendo uno de los compromisos plasmados a futuro en el Plan Estratégico 2018-2023 de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes Históricos: Evolución de la Escritura

A diferencia del lenguaje, que es innato en el hombre (Teoría Innatista, Chomsky), la escritura se desarrolla a través del tiempo. Su nacimiento está relacionado a los pictogramas de la Época Prehistórica; ya que se consideraba una manera de plasmar los eventos de la época, pero no es considerada escritura como tal, por no tener un sistema de signos lingüísticos. Según estudios arqueológicos, se presenta una línea del tiempo que plasma el nacimiento y evolución de la escritura:

Año 30 000 a. C.: Mediante las pinturas prehistóricas se comienza a desarrollar una manera de comunicación escrita. El hombre busca emitir o plasmar sus ideas por primera vez en las paredes de las cuevas.

Años 5000 a 4000 a. C.: La forma para distinguir la mercancía eran escribiendo diversos símbolos o signos en tablas de arcilla. Estos tenían forma redondeada; de ahí nacen los sellos cilíndricos

Años 3400 a 3200 a. C El surgimiento de la escritura tuvo su origen en la necesidad funcional de llevar registros de inventarios. También hay registros de su aparición en Mesopotamia y Egipto, Sumeira. Aunque, se considera la paleta del rey Namer que tiene jeroglíficos egipcios mucho más antigua que las tablas. Esta tabla aún no tiene fecha segura; algunos lo adjudican en el período entre 3150 a 3050 AC.

Año 3000 a. C.: En Susa y Uruk aparecen los primeros números; calificados como tales. Los habitantes de estas ciudades crean su propio sistema de escritura llamada protelamiata.

Año 1900 a. C.: En Valle del Indo, aparecen los primeros documentos escritos a mano.

Año 1800 a. C.: Influenciados por los ciudadanos obreros de Oriente Medio hacen un lenguaje más sencillo de comunicación y nace el alfabeto protosemítico.

Año 1700 a. C.: Durante la dinastía Shang, la escritura china comienza a desarrollarse; teniendo como antecesor un sistema, probablemente, de 6000 a.C.

Año 1600 a. C.: En esta época, se encuentran escritos en Bogazkoy, capital del reino hitita. . Aparece un sistema silábico y una combinación de lenguas; pero prevalece el arcadio.

Año 1400 a. C.: Debido al constante movimiento de obreros, el protoalfabeto egipcio llega a Canaán y se mezcla con el lenguaje silábico de la ciudad de Biblos.

Año 1300 a. C.: En Ugarit, es donde se manifiesta de forma completa, el primer alfabeto. Consecutivamente, es perfeccionado por los fenicios y, las vocales, agregadas por los griegos. (García et al., 1985)

Sobre la base de esta sucesión basada en el autor anterior (1985), resulta razonable considerar que el concepto de la escritura se expande gradualmente desde Mesopotamia hacia diversas civilizaciones; pero, otros indicios destacan que cada cultura la desarrolla a su tiempo y según sus necesidades de manera individual, como es el caso de China.

La escritura experimenta un desarrollo significativo al transitar de la representación de ideas mediante símbolos (escritura ideográfica) a los signos; pero sobre todo cuando se descubre la escritura gráfica de sonidos. Cabe destacar, que en los sistemas jeroglíficos sumerios y egipcios, como en la escritura china se encuentran conjuntamente signos que

siguen el principio ideográfico junto a signos que siguen el principio fonético (García et al., 1985). Pero, hay hechos que siguen influyendo en escritura:

Año 730 a 105 a. C.: Aparece la escritura semiuncial (minúscula cursiva) y los chinos inventan el papel, lo cual influye en la escritura de manuscritos y libros.

Años 745 a. C.: Primer periódico impreso en China

Años 853 a. C. Primer libro impreso en China

Año 1350 Primera fábrica de papel en Italia

Año 1998 Con la revolución tecnológica aparece el libro digital

Año 2001- actualidad Comunicación actual de forma escrita: correos electrónicos, *Messenger, Facebook, Twitter, Whatsapp*, entre otros.

Como se muestra anteriormente, estos hechos no cambian la estructura de sistema de signos lingüísticos (alfabeto), pero si prolifera su utilización a nivel mundial. Tanto es la importancia del sistema de escritura, que se han creado otros sistemas como el Braille y el Morse basados en el alfabeto. Actualmente, lo que marca tendencia es la utilización de símbolos (semiótica) en los escritos; entre más tecnología menos se escribe; se hace de forma más abreviada, precisa y con símbolos (emoticones, *gif*). Este fenómeno plantea interrogantes sobre la influencia del contexto sociocultural y tecnológico en las prácticas de escritura de los estudiantes universitarios.

2.2. Fundamentos referenciales: La Lingüística aplicada y sus interdisciplinas

En este apartado, se presenta la validación científica del tema de investigación con algunas tendencias, enfoques y teorías sobre la Lingüística aplicada y las interdisciplinas relacionadas a la escritura académica.

2.2.1. Lingüística aplicada

Las fuentes especializadas señalan que la Lingüística Aplicada se concibe como un campo interdisciplinario dentro de la Lingüística. El uso de este término se remonta al siglo XVII, como lo sostiene Arguello Muñoz y Velásquez Quintana (2022):

A través de la historia de la enseñanza formal de lenguas ha habido siempre algún tipo de Lingüística Aplicada, tal como hoy se conoce. De hecho, McCarthy (2001) data la utilización de la palabra aplicada con referencia a utilidades lingüísticas científicas en torno a la mitad del siglo XVII. Sin embargo, según Howatt (1984), el uso público del término LA tuvo lugar por primera vez en 1948 cuando se inauguró la revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistic*, y se comenzó a pensar que la enseñanza de lenguas era, más que arte, ciencia. En otras palabras, la noción de LA se acuñó respondiendo a la carencia- y necesidad de crear- una disciplina científica que fundamentara el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. (p. 157)

La Lingüística Aplicada, como lo expresa la autora, se orienta tanto a la enseñanza como al aprendizaje de la lengua materna, así como de segundas lenguas o idiomas extranjeros, en sus manifestaciones oral y escrita. Es una disciplina independiente, reciente y práctica, pues su objetivo es “la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas, y el objetivo está más allá que alcanzar conocimiento y teoría: se trata de aprovecharlo y proyectarlo para solucionar circunstancias problemáticas diversas” (Fernández Pérez, 1996, p. 20).

Como se ilustra en las definiciones expuestas, los problemas de competencia lingüística de los estudiantes universitarios surgidos en la práctica de la redacción del textos académicos les atañe a la Lingüística Aplicada, pues se trata de una disciplina que se ocupa de emplear conceptos, principios y hallazgos de la investigación lingüística para reconocer y resolver problemas educativos de carácter lingüístico, particularmente en lo relacionado con la lengua materna, en este caso, el español escrito.

2.2.2 Antropología lingüística

Según la postura de Duranti (2003), quien ubica a la antropología lingüística en el campo del discurso situado, es decir, en los usos lingüísticos, en el cómo el lenguaje permite crear distinciones entre los grupos de individuos. De esta concepción parte la distinción de lenguaje familiar, coloquial, técnico y formal. Brinda aporte al explicar el uso de las representaciones lingüísticas relacionadas con el contexto social.

2.2.3 Etnografía de la comunicación

Los atinados planteamientos de Prado Ballester (2007) en su ponencia “La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado” sirven de introducción a este punto:

Surge como una respuesta de Dell Hymes a los formalistas del lenguaje y específicamente al modelo generativista chomskiano que veía al lenguaje completamente ajeno a lo social, descartando el uso como una instancia susceptible de ser analizada. La idea de este modelo era rescatar, justamente, al lenguaje en uso, a través de una serie de consideraciones respecto del contexto. (p. 1)

Como se expone, esta disciplina estudia el uso lingüístico dentro de un grupo etnográfico, identifica las estructuras y funciones que les dan significado estos interlocutores; lo que actualmente se puede denominar como “regionalismos lingüísticos”. En la perspectiva hermenéutica del análisis del discurso, brinda un aporte significativo; pues el investigador puede determinar las características lingüísticas dentro de textos que se usan en determina región etnográfica.

2.2.4 Sociolingüística

Las competencias sociolingüísticas comprenden la facultad de ejecutar diversas funciones comunicativas, la percepción de las variaciones en el uso del lenguaje y la interpretación de cómo estas se ajustan según los distintos contextos y posiciones sociales. Todos estos elementos de la competencia comunicativa atañen al dominio de diversas variedades de textos escritos; según lo define (Blanco, 2005).

Por otro lado, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2019) indican:

Se observa, que el interés de la investigación sociolingüística referente a los textos escritos está en función de la competencia escrita, la cual aparece sometida a un aprendizaje escolarizado ya que todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente, escritos por lo que la escritura ha quedado instaurada como un modelo de producción y reconstrucción del conocimiento.

Esta interdisciplina lingüística ayuda a examinar cómo los individuos escriben, para qué y cómo utilizan esta capacidad. Es una guía para determinar la competencia

sociolingüística de una persona o de un grupo social. Los juicios emitidos por estos autores, dan base para validar el tema de investigación en el ámbito sociolingüístico.

2.2.5 Psicolingüística

Para el especialista en Lingüística Cognitiva y Semántica Histórica, Fernández Jaén (2007), la Psicolingüística “es la ciencia que se encarga de estudiar cómo los hablantes adquieren, comprenden, producen y pierden el lenguaje. Se trata de una disciplina relativamente nueva ya que se suele fechar su nacimiento en 1951 (Estados Unidos)” y tiene como “objeto investigativo, la adquisición, comprensión y producción de la lengua oral y escrita” (Garton y Pratt, 1991).

En líneas generales, esta ciencia cognitiva indica que la habilidad lingüística se desarrolla de manera psíquica al entender y aplicar las estructuras verbales. Esta disciplina ha colaborado estrechamente y ha brindado soporte a diversas áreas del conocimiento, entre ellas la psicología, la antropología, la sociología, la biología, la medicina, la neurología, la ingeniería informática, la inteligencia artificial y la lingüística general. Algunas investigaciones donde se utiliza la psicolingüística como mecanismo de redacción de textos, revelan que los procesos exigen al estudiante mayor esfuerzo para saber activar mecanismos cognitivos complejos.

2.2.6 Lingüística textual

El interés habitual de la Lingüística del texto o Texto lingüística consiste en “describir, tan realista y empíricamente como sea posible, el proceso por el cual los participantes en la comunicación pueden producir y recibir textos” (Beaugrande y Dressler, 1997). También, Halliday y Hasan (2014) indican que:

El texto debe entenderse como una unidad semántica y no formal; el texto no está formado por oraciones, sino que se va realizando y codificando por oraciones, de ahí que su estructura no se corresponda en todos los casos con la propia de las oraciones y preposiciones gramaticales. (p. 103)

Durante varias décadas, la Lingüística del texto ha compartido intereses con varias disciplinas: la Lingüística Funcional, la Etnografía de la Comunicación, Pragmática, Análisis del Discurso, Teoría de la Enunciación, entre otras. Es interdisciplina, es una herramienta para el estudio del texto escrito centrada en la unidad textual considerando el contexto social.

2.2.7 Didáctica de la lengua

A inicios del siglo XX, la enseñanza de la lengua se incluyó con aplicaciones infantiles en los modelos formativos de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori y Freinet). A pesar de ser una disciplina científica con raíces antiguas (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano), tarda en ser reconocida por la ciencia. Baratin (1989) expresa que: “el origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico”. Actualmente, la Didáctica de la Lengua “constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps i Mundó, 2017).

En el nivel educativo superior, los docentes deben aproximarse a la investigación para detectar las falencias o problemáticas en la enseñanza aprendizaje de la comunicación

lingüística escrita y generar respuestas significativas modificando las actitudes, estrategias y procedimientos didácticos en la enseñanza de la lengua española escrita.

2.3 Fundamento teórico: Teorías de aprendizaje de la escritura como proceso

Son muchas las teorías relacionadas con la escritura; ya sea para adquirir conocimientos mediante ella o las teorías para la enseñanza básica de la misma; pero en este apartado se tratan algunas, que según los especialistas, influyen en la redacción de documentos. Entre ellas la teoría sociocultural, la teoría de la actividad y las teorías implícitas. La teoría sociocultural es de interés fundamental para esta investigación.

2.3.1 Teoría sociocultural

El precursor de esta teoría es Vygotsky, quien indica, primordialmente, que todo desarrollo histórico y social determina el resultado del ser humano; siendo el lenguaje una herramienta de medida cultural; capaz de modificar el comportamiento desde afuera y, posteriormente, de forma interna.

Esta concepción la comparte Castelló Blasco (2005), el cual indica que el intercambio social es enriquecedor como un componente productor del proceso de la escritura; aparte de la labor individual, solución de problemas y estrategias de planificación que esto conlleva. De igual forma, Serrano de Moreno y Peña González (2003) mencionan que la escritura, refiriéndose a la redacción, es una operación compleja intelectual y cultural.

Valery (2000) condensa en este cuadro los caracteres fundamentales de la Teoría de Vygotsky:

Figura 1

Caracteres fundamentales de la Teoría de Vygotsky

Cómo la escritura estructura la conciencia humana
La escritura como sistema de mediación semiótica
• Activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas - Estructura los procesos cognitivos - Permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual • Instrumento semiótico - Función de comunicación y diálogo inter-intra - Crea contexto - Tiene función epistémica (significado y sentido) • Proceso de adquisición - Proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente - Se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros - Se realiza en contextos escolares específicos

Nota. Valery (2000)

La esencia de los argumentos de estos autores radica en concebir la participación de la educación, como medio psicológico, para el desarrollo de la escritura o redacción. Es decir, entre más cultura mayor será la facilidad de producción del texto escrito con éxito. El docente juega un papel preponderante, ya que el discente modifica su cultura con los conocimientos transmitidos por el educador. En resumen, se concibe a la competencia lingüística de escritura como un producto de deducción o razonamiento, dialógico y situado, desarrollado por los partícipes en un entorno cultural, histórico y social.

Esta teoría sociocultural, ya ha sido puesta en práctica para mejorar la escritura académica en la universidad, entre ellos: (Valery, 2000) propone un modelo sociocultural como actividad de composición o redacción. La misma está determinada por acciones y operaciones moderadas. El proceso de escritura, llevado a cabo por quien redacta, se ve

influido tanto por estímulos internos como externos, y se encuentra condicionado por la comprensión de la tarea y los objetivos del proyecto, implicando así la transición del sentido hacia el significado. Esta actividad discursiva supone la intervención de dos procesos fundamentales: la configuración del contexto y la conversión del subtexto en texto. En este marco, la representación contextual se entiende como la elaboración de un significado sociocontextual construido a partir de una situación determinada.

A partir de la experiencia docente, Villalobos (2007) planea un curso de escritura y actividades para mejorar la competencia escrita de los estudiantes de nivel universitario. Para ello, utiliza algunos principios de la Teoría Sociocultural: actividad, herramientas externas y zona de desarrollo próximo.

Los resultados manifestados por estos autores han sido favorables, pero su proceso de aplicación conlleva tiempo y dedicación extracurricular, lo que implica buscar un espacio adecuado para aplicar este modelo dentro del quehacer universitario para mejorar la competencia lingüística de la escritura académica.

2.3.2 Teoría de la motivación

La Teoría de actividad toma sus bases en el enfoque sociocultural de Vigotsky para, posteriormente, ser desarrollada por el psicólogo soviético Leontiev; considerado su fundador. Este psicólogo propone examinar el proceso humano desde tres niveles de análisis: Nivel alto o más general, lo conduce la actividad y las motivaciones; “nivel intermedio están las acciones y sus metas asociadas; el nivel más bajo está el análisis de las operaciones que sirven como medios para alcanzar los objetivos de mayor orden”.

Básicamente, el argumento de este teórico se fundamenta en que el ser humano debe tener una motivación para realizar la actividad como fin, lo cual lo llevan a interactuar en sociedad para buscar medios que lo lleven a conseguir ese objetivo mayor. Un ejemplo más específico, lo da el fundador de esta teoría Leontiev, según García Rodríguez, (2017):

La actividad de cazar que tiene como objetivo conseguir alimento; en ella participa un grupo humano cada uno de cuyos miembros realizan acciones diversas todas ellas tendentes a un mismo fin; espantar la caza no es la finalidad de la actividad, pero es asumida por uno de los individuos como objetivo que coadyuva a ella. La conciencia humana puede establecer una distinción entre la actividad (por ejemplo, obtener alimento) y sus objetos (por ejemplo, espantar la caza). "...la relación existente entre el objeto (su objetivo) y el generador de la actividad (el motivo) se le aparece claramente al sujeto, en forma inmediatamente sensible, en forma de actividad de trabajo de la colectividad humana.

Otro ejemplo más centrado en las competencias lingüísticas:

Imaginemos a un alumno leyendo una obra científica que le ha sido recomendada. He aquí un proceso consciente que apunta a un objetivo preciso. Su objetivo consciente es asimilar el contenido de la obra. Pero ¿cuál es el sentido particular que toma para el alumno dicho objetivo y, por consiguiente, la acción que le corresponde? Esto depende del motivo que estimule la actividad realizada en la acción de la lectura. Si el motivo consiste en preparar al lector para su futura profesión, la lectura tendrá un sentido. Si en cambio se trata para el lector de aprobar sus exámenes, que no son más

que una simple formalidad, el sentido de la lectura será otro, leerá la obra con ojos distintos; la asimilará de una manera diferente. (García Rodríguez, 2017)

Centrados en la habilidad de la redacción, según esta teoría, el alumno debe contar con una motivación (obtener una calificación, aprender, publicar, expresar una opinión, exponer lo aprendido o una experiencia) para escribir determinado texto académico; lo cual de forma colaborativa intercambia opiniones o adquiere conocimientos dentro comunidad académica (influencia sociocultural, conocimientos de la estructura de los textos, lenguaje); que en conjunto lo llevan a conseguir su objetivo mayor: redacción final.

Lo medular de esta teoría, es encontrar la motivación adecuada para generar redacciones académicas de calidad.

2.3.3 Teorías implícitas

Muchas concepciones de aprendizaje, según los estudiosos de esta teoría, vienen implícitas en el individuo, producto de las creencias, normas o cultura en la cual se circunscribe y pasan de generación en generación. Por ejemplo: los padres no enseñan a los niños a utilizar las diversas conjugaciones verbales; se hace de manera implícita.

A lo largo de su desarrollo y estudio, las teorías implícitas han sido llamadas de diversas maneras: para Rodrigo López et al. (1993) son constructos, conocimiento práctico para Correa Rodríguez y Rodrigo López (1999); en cambio, Scheuer y Pozo Municio, (1999) las denominan un sistema del funcionamiento cognitivo; en otras ocasiones representaciones o concepciones personales; todas estas acciones se desarrollan a partir de vivencias sociales y culturales, enmarcadas en un entorno de aprendizaje.

Como se aprecia, estos autores vinculan la dimensión social con el enfoque constructivista, al considerar que las teorías implícitas no se transmiten, sino que cada individuo las elabora en interacción con su contexto social. Así, no siempre son accesibles de manera consciente; sin embargo, condicionan las formas de interpretar y afrontar las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, en el proceso de redacción, los estudiantes pueden estar predispuesto por conocimientos inconscientes.

Por ello, para ayudar a superar la dificultad de redacción, es necesario conocer las posibles concepciones arraigadas o preconcebidas sobre la escritura que tenga el individuo; es decir, sus teorías implícitas para integrarlas (no modificarlas) a las nuevas y llevarlas a un nuevo nivel.

Las teorías previas sobre el aprendizaje de la escritura, concebida como un proceso, evidencian que la redacción activa en el ser humano diversas habilidades, tanto internas como externas. Al producir un texto escrito, el individuo pone en marcha un proceso psicológico que funciona como manifestación de su identidad; al mismo tiempo, se configura como un medio de comunicación entre personas, mediante el cual se establecen vínculos en distintos contextos socioculturales. En este sentido, la escritura se integra necesariamente a una realidad social y cultural; fuera de este marco, carecería de significado.

2.3.4 Teorías de la escritura

Diversos autores sostienen que el aprendizaje de la lectura constituye una fase previa que facilita el desarrollo de la escritura. En este sentido, leer y redactar textos se conciben como procesos estrechamente vinculados; otros indican que es la escritura es la

representación gráfica del lenguaje, como se concibe en las teorías de escritura presentadas a continuación:

Figura 2

Teorías sobre la escritura



Nota. Sepúlveda Romero y Benavides Gallego (2016)

Como se observa en la figura brindada por Sepúlveda Romero y Benavides Gallego (2016), la escritura se puede visualizar desde diversas aristas, verbigracia: “un instrumento, un proceso, una representación, un medio, o un código. Todas estas conceptualizaciones sitúan a la escritura como resultado de procesos psicológicos, desarrollando la memoria, el pensamiento crítico, la atención y la percepción, involucrados en el texto escrito.”

Desde otra perspectiva, algunos autores indican que hay factores ineludibles que influyen en el aprendizaje de los estudiantes en la escritura (aspectos epistémicos), entre ellos: lenguaje y lengua, y lengua escrita. Como lo expone Golovin (1991): “no hay ningún

tipo de actividad del ser humano en la que este no haga uso del lenguaje para expresar sus ideas, sus sentimientos y su voluntad y lograr así una comprensión mutua entre él y sus semejantes”.

Como lo indica el lingüista Golovin (1991), el fundamento primordial de toda sociedad es el lenguaje, el cual permite las relaciones humanas y la fusión con tu entorno social en diversos ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano como: el familiar, el de diversión, el político, el profesional, el religioso y el educativo. Cada uno requiere un léxico específico para comunicarse. De acuerdo con el interés investigativo de este trabajo en comunicación escrita, es meritoria la revisión del uso del lenguaje, el cual debe estar acorde al nivel académico superior cursado en la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Resumiendo lo expuesto por los autores, la lengua hace alusión al idioma de una sociedad; idioma que los usuarios deben conocer y aplicar el uso adecuado en los diversos actos comunicativos, entre ellos la redacción. El idioma español ocupa el segundo lugar de las lenguas más habladas, según el Instituto Cervantes (2018); con una riqueza léxica que llega a ser considerada como “lengua viva”, por la infinidad de vocablos emergentes de acuerdo con la región o cultura donde se utilice. De la lengua oral se desprende la lengua escrita. “Se infiere que los conceptos de lengua escrita y escritura tienden hoy a emplearse indistintamente en los contextos académicos y profesionales”. Sin embargo, su relación es inminente, el uso correcto de ambas encamina al dominio de la competencia lingüística del idioma español.

Cabe señalar que, según todo lo mencionado, la escritura se concibe como la elaboración de textos coherentes y cohesionados que atienden a diversas situaciones

comunicativas propias del ámbito académico en las distintas asignaturas universitarias. En este contexto, los estudiantes, a partir de objetivos, temáticas y tipologías textuales establecidas, estructuran la información para construir significados pertinentes y evidenciar, mediante la producción escrita, los aprendizajes adquiridos. En consecuencia, la redacción académica constituye una competencia fundamental que debe desarrollarse durante la formación universitaria, ya que su ausencia puede incidir negativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Así como, un profesional poco calificado, lo cual repercute directamente en el prestigio del individuo y de la Universidad.

2.4. Fundamento conceptual: Nuevas prácticas en la universidad: escritura académica

Siguiendo con la didáctica de la lengua, recientemente dentro de los países europeos y en Argentina, surge la interrogante de la eficacia de la misma dentro de las universidades, llamándole alfabetización académica. Para Carlino (2005), los autores de este término señalan que esta envuelve “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” (p. 13).

Como consecuencia a esta afirmación, las opiniones se bifurcan; unos señalan que se atribuye a la universidad la responsabilidad de promover de manera explícita estrategias para la comprensión y elaboración de textos en los estudiantes, mientras que otros sostienen que dichos procesos son “casi innatos que, debido a que ya se sabe y usa la lengua materna, no se requiere en sí mismo ningún tipo de apoyo mediante didáctica alguna para fortalecer el dominio de los diversos discursos especializados y disciplinares de una lengua” (Parodi, 2010, p. 10).

Al reflexionar sobre lo expuesto, surge las frases que los docentes utilizan o escuchan como: “Esos muchachos no leen”, “Este trabajo no tienen coherencia, no saben redactar”, “Los alumnos universitarios no saben ni siquiera responder una pregunta de desarrollo de un examen”, entre otras. Contextos similares origina la deliberación interna sobre a quién compete la responsabilidad de dar solución a esta problemática: ¿a los educadores o a los estudiantes? A pesar de estas diferencias, hay un punto de encuentro entre los docentes y especialistas: en el nivel superior los estudiantes tienen limitantes en la práctica de la lectura y la escritura. Coincidiendo con otros autores antes mencionados, Vázquez (2005) resume que hay evidencias de una falta de dominio de las competencias genéricas de escritura entre los universitarios, lo que lleva a la necesidad de una alfabetización académica.

Por ende, se deben tener claros los parámetros para la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad a partir de lo que plantea Riestra (2010):

... no se pretende enseñar lo no enseñado o no aprendido en los otros niveles de enseñanza previos a la universidad, no se trata de llenar huecos de memoria ni huecos de objetos de enseñanza. Sí se trata de interactuar con personas que ingresan a una nueva institución y que necesitan conocer los géneros textuales que circulan en el ámbito universitario para usarlos con eficacia en el desarrollo de la carrera, lo que implica una apropiación instrumental de los mismos. (p. 176)

Es así como se puede concluir, que el proceso de alfabetización académica no es una habilidad básica; por consiguiente, un curso anual (Expresión Oral y escrita 150 Ay B) no cubren las expectativas para aprender, percibir y redactar un texto académico. Se

necesita un monitoreo permanente que brinde el espacio de trabajo entre el estudiante y el docente para la producción escrita.

Por otro lado, el concepto de “alfabetización académica” permite desmitificar dos premisas; la primera, que el individuo al llegar a la universidad está totalmente capacitado para enfrentarse a las diversas prácticas de la comunicación lingüística y apoderarse del conocimiento en todas las disciplinas y, la segunda, perdura un periodo corto de vida. Es decir, debe entenderse que nunca se deja de aprender a leer ni escribir; por ende, en la universidad se debe fomentar el aprendizaje en las habilidades comunicativas de forma perenne.

2.4.1 La redacción académica, instrumento de elaboración del conocimiento

Con todo esto, ya se ha destacado el valor de la competencia lingüística a nivel universitario de enseñanza; pues le da la oportunidad de desdoblar los saberes en las diversas disciplinas académicas, compartirlo, argumentarlo, complementarlo, entre otras. Este conocimiento es transmitido, en la primera etapa, por el profesor y posteriormente, transformado por el egresado universitario en términos entendibles; un ejemplo patente de lo mencionado es la toma de apuntes en clases. (Se adquiere el conocimiento, se transforma a escritura entendible, se complementa con la lectura; para luego, argumentarlo y compartirlo). Esto es un simple contexto que exterioriza el por qué es imprescindible la habilidad de escritura o redacción en la universidad.

Este aspecto sobre la importancia de la lectura y la escritura en el nivel superior académico lo manifiesta Cardinale (2006): “instrumentos de aprendizaje, pues conllevan la

reelaboración de ideas y por ello se convierten en potencial epistémico: ayuda a los alumnos a aprender” (p. 3).

Concretamente sobre la redacción, este autor ilustra, más adelante, que se convierte en un “instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Cardinale, 2006, p. 3). Además, Camps i Mundó (2017) señala que: “...escribir no consiste sólo (sic) en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento” (p. 3). Otros investigadores, como de la Barrera y Bono (2004) “resaltan que la escritura, favorece la mayor significatividad en el aprendizaje” (p. 33).

Referente a cómo se vincula el conocimiento del individuo a través de la escritura, lo manifiesta Nigro (2006) quien comenta que seguir instrucciones, adecuar un texto a partir de ideas conocidas con anterioridad son manera de transformar lo sabido por medio de la escritura. Agrega, además, que “para poder expresarse bien, ya sea en forma oral o escrita, es necesario tener previamente las ideas claras. Nadie puede explicar lo que no entiende” (Nigro, 2006, p. 122). Para terminar este apartado, es preciso mencionar que la escritura, para Soriano et al. (2011) “permite re significar las lecturas y construir el pensamiento mientras se escribe” (p. 17). Es allí, donde radica la importancia en el ámbito universitario; pues evidencia “si el estudiante universitario adquirió o no conocimientos nuevos” y si tiene la capacidad de transformarlos e internalizarlos.

2.4.2 Redacción productiva: escritura académica

Como se mencionó anteriormente, se define la “escritura” como la transformación de las ideas, pensamientos o conceptos a los signos lingüísticos (gráfico-fonético); es decir,

de lo abstracto a lo concreto. Cuando se ocupa el tema de la escritura, se puede diferenciar, según Cuetos (2010), dos tipologías: la escritura reproductiva, como el dictado y el copiado (referente a transcribir los conocimientos), y la escritura productiva, es decir, la redacción. En el caso de la escritura a nivel superior, se cimenta en la escritura productiva fundamentalmente, redacción de textos académicos.

2.4.2.1 Escritura académica

La escritura académica sobrepasa la competencia de lectoescritura de un estudiante; está ligada a la participación social universitaria dentro de una disciplina académica. Como lo indican Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez (2014):

Así, la escritura académica entendida desde un paradigma sociocultural, plantea todo un modelo de aprendizaje y construcción de conocimiento en la educación superior. Se trata del acceso a una nueva cultura escrita, a un lenguaje social disciplinar y, en consecuencia, a una nueva práctica social de trabajo con el conocimiento a través del lenguaje escrito.

Carlino (2005) señala características específicas que diferencian la escritura académica de la escritura de nivel escolar, entre ellas:

- Buscar información por sí mismos en lugar de recibirla directamente de parte de sus maestros;
- aplicar el conocimiento que ha sido socializado en clase, y no solamente acumularlo de manera memorística;
- considerar que un mismo fenómeno puede ser abordado desde diferentes perspectivas o paradigmas, y que además éstos tienen una historicidad y forman

parte de una conversación disciplinar. (Carrasco y Kent, 2011; Coffin et al., 2003; ver también Fernández-Cárdenas, 2009; Maybin, 2009). En este sentido, el conocimiento no es univocal ni monolítico, como aparentemente suele presentarse en los libros de texto de la educación básica; y

- como parte de esta historicidad, además los alumnos deben de ser capaces de identificar a los autores clave de la disciplina y reconocer el territorio que éstos han demarcado para el trabajo conceptual (Coffin et al., 2003; ver también Lillis y Curry, 2010). En la educación básica, por el contrario, el conocimiento suele presentarse como atemporal y sin autoría intelectual definida.

Continuando con lo expuesto por Carlino (2005), quien indica que la escritura académica constituye una nueva cultura de trabajo para cada disciplina; por ende, la institución debe velar por desarrollar estas prácticas involucrando a toda la comunidad universitaria.

2.4.2.2 Variedad académica

Broilo y Herrera (2011) señalan que “los contextos condicionan y determinan tanto la elección de los objetos de investigación como las características y modalidades de los mecanismos de producción y transmisión del conocimiento” (p, 263). Según las líneas de esta referencia, se indica que la redacción de textos está determinada por situación donde se presente; es decir si se presenta en un nivel superior; la estructura, léxico y sintaxis debe mostrar la misma categoría académica.

Como se ha mencionado anteriormente, que redactar en la universidad involucra un aprendizaje con estrategias y normas que permitan la competencia lingüística apropiada a

ese ámbito académico, llamada también variante académica: “La universidad prepara a los alumnos para que puedan desenvolverse en los medios académicos y laborales. Para lograr ese objetivo, es necesario aprender la variedad lingüística apropiada para esas situaciones, es decir la variedad académica” (Aguirre et al., 2009).

Esta variedad académica es interdisciplinaria, común en todas las carreras universitarias, con un lenguaje formal y es aprendida en el proceso educativo para utilizarla en la redacción objetiva e informativa de un tema.

2.5 Tipos de textos académicos

Para los investigadores Aguirre et al. (2009) un texto académico “es el desarrollo escrito de un tema abordado desde la perspectiva de una disciplina científica. El objetivo fundamental de este tipo de texto es producir y difundir conocimiento”. O sea, cualquier texto escrito que se redacte en el contexto universitario de cualquier nivel; ya sea pregrado, postgrado, administrativo, profesional o investigativo a mencionar: informes, resúmenes, proyectos, cartas, ensayos, monografías, tesis, artículos científicos, exámenes, entre otros. Estos textos académicos deben vislumbrar características propias del nivel en el que se desarrollan en cuanto a su contenido, estructura y léxico, además de cumplir con reglas gramaticales, ortográficas y mecanismos de coherencia y cohesión. Desde la experiencia universitaria, en el nivel de pregrado, donde se centra esta investigación, se redactan textos argumentativos y los textos expositivo-explicativos y, al final de carrera, monografías o tesis.

2.5.1 Ensayo

En el ámbito universitario, el ensayo proporciona la posibilidad de observar el grado de comprensión de textos; así como, su habilidad para vincular y articular distintos conceptos por parte de los estudiantes. Zunino et al. (2012) indican que el ensayo desarrolla competencias lingüísticas lectoras como: seleccionar los textos pertinentes, reconocer las ideas principales y las posturas de los autores, evaluar y relacionar los aportes de las fuentes y en la escritura (uso de léxico preciso, adecuación del registro, organización y jerarquización de la exposición, entre otras).

Según Rest (1993) señala que: “para trazar los límites del ensayo, para mostrar por contraposición la vastedad del territorio que se extiende desde una región de intimidad espontánea y subjetiva hasta un área de rigor objetivo casi impersonal”.

Este autor indica que el ensayo presenta dos aspectos: uno, el punto de personal, subjetivo, basado en la experiencia individual; otro, fundamentado en teorías, conceptos; es decir el aspecto objetivo.

Por otro lado, Zamudio Jasso (2002) afirma que:

Los últimos tienden a seguir el patrón establecido por Montaigne y son aquellos en los que el autor da una opinión sobre algún tema con un tono informal y sin una estructura determinada. Los primeros en cambio [...] se centran en una idea principal que defender con base en una argumentación y su presentación está inserta dentro de una estructura determinada: introducción-desarrollo-conclusión.

Siguiendo las líneas del autor, indica que en los ensayos académicos, los autores revisan una misma problemática con las mismas fuentes bibliográficas y, posteriormente,

pasan a la fase argumentativa, donde expone la postura del tema. Lo cual diferencia del anterior tipo de ensayo definido por Rest (1993); ya que, el autor del ensayo también desarrolla la fase de investigador, pues debe buscar diversas fuentes bibliográficas del tema.

2.5.2 Tesis

Según Sabino (1994), en su libro *Cómo hacer una tesis* expone su concepto de la siguiente manera:

Por tesis se entiende, cuando nos referimos al uso original del término, una proposición que puede ser sostenida o demostrada mediante pruebas y razonamientos apropiados. Por extensión, desde hace muchos siglos, se ha llamado así a la exposición escrita que una persona presentaba ante una universidad o colegio para obtener el título de doctor, demostrando con ella que dominaba la materia de sus estudios y que era capaz -además- de aportar nuevos y sólidos conocimientos a la misma. Actualmente, y de un modo más general, se llama tesis al trabajo escrito que permite demostrar, a la conclusión de los estudios, que el graduando amerita el grado académico al que aspira.

Por otra parte, Eco (2001) expresa que: “Una tesis de un doctorado es un trabajo mecanografiado de una extensión media que varía de entre cien y cuatrocientas páginas, en el cual un estudiante trata un problema referente a los estudios en que quiera doctorarse.”

Ambos autores coinciden que es un trabajo realizado para culminar o concluir estudios universitarios para aportar o solucionar una problemática; siempre sustentada en pruebas. Aunque el autor Eco (2001) no hace mucha distinción en la tesis doctoral y la de

licenciatura; ya que solo variaría en la cantidad de páginas; lo cual lleva a decir que el contenido debe ser de igual importancia.

2.5.3 Monografía

Este tipo de escritura académica se basa en un tema único, breve, delimitado y preciso. Es un trabajo escrito donde se ahonda en el tema con bases bibliográficas y no de campo. Así la define Sabino (1994):

La monografía es producto de una investigación bibliográfica, no de campo, aunque debemos advertir que nada hay en el concepto de monografía que lleve a aceptar esta restricción. Desde el punto de vista práctico es habitual que la evaluación de los estudiantes de educación superior se realice por medio de monografías que traten de los temas discutidos en la actividad docente.

Es importante el señalamiento del autor, donde indica que también puede incluirse la investigación de campo en una monografía y, como él lo indica es muy utilizada para terminar las carreras de pregrado a nivel superior.

2.5.4 Artículos científicos

Los artículos científicos o también llamado *paper* son aquellos que están publicados en revistas científicas especializadas (algunos aducen que además del artículo debe ser acompañado por una ponencia). Estas publicaciones le dan un mejor posicionamiento y reconocimiento en la investigación a las universidades. Como indica Day (2005):

Un artículo científico, en general, debe ser cuidadosamente redactado para evitar digresiones innecesarias, para lograr expresar de un modo claro y sintético lo que se pretende comunicar y para que contenga las citas y referencias necesarias. En

muchas ocasiones los artículos científicos son síntesis de informes o tesis de mucha mayor envergadura; en tal sentido se considera que el trabajo original puede ser mejor presentado ante una determinada comunidad científica a partir de tal forma resumida, que orienta así los esfuerzos de quienes puedan estar interesados en consultar la obra original.

2.5.5 Informes académicos científicos

Para el autor Sabino (1994):

Es una denominación genérica que sirve simplemente para indicar que lo escrito es exposición de una indagación científica ya realizada. En tal sentido no permite abrir juicio acerca del carácter de la misma, de su tipo o magnitud, ni de los propósitos a que se encamina. Puede ser, por lo tanto, un simple documento de trabajo, donde aparecen los resultados obtenidos en determinada fase de alguna investigación, el informe final acerca de la misma o el producto de un equipo parcial de trabajo. Del mismo modo puede servir a propósitos meramente informativos o ser, por el contrario, base para la posterior toma de decisiones en cualquier campo de actividad. El término suele emplearse, pues, sin que se le asocien connotaciones más específicas, aunque en algunos casos se lo limita para hacer referencia exclusivamente a investigaciones de campo, que utilizan datos primarios.

En referencia al autor, se indica que un informe contiene los resultados de una investigación realizada objetivamente. Un informe no amerita argumentación o debate simplemente se presenta el producto encontrado en la investigación y el cual puede ser utilizado para tomar acciones en otras actividades.

2.6 Estrategias de redacción

Según Schunk (2012):

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

2.6.1 Estrategias cognitivas

Para mejorar la transmisión de información por parte del estudiante o autor, se deben tener en cuenta las estrategias cognitivas implicadas en la redacción de escritos. Entre ellas se puede mencionar, según Durán Escribano (2005):

- Criterio de intencionalidad: el autor del informe, deberá ser consciente, en primer lugar, de si la intención comunicativa es argumentar unas propuestas o narrar unos hechos en su informe, para así seguir unas determinadas pautas discursivas.
- Criterio de situación: el autor deberá ser consciente, en segundo lugar, de las características de aquellos factores situacionales que rodean al informe, para decidir sobre el medio y el modo a utilizar y que su emisión sea la más acertada.
- Criterio de los interlocutores: el autor deberá ser consciente, en tercer lugar, de las características de la audiencia destinataria del informe para decidir sobre el contenido del informe y el registro.

- Criterio de funcionalidad: el autor se planteará la función interna del informe para decidir sobre su longitud y estructura.

El punto de vista de la autora es muy acertado, pues conocer el contexto del asunto es clave para la interpretación y redacción de un escrito. Conocer la situación real, los receptores y lo que conoce con anterioridad marcan aspectos favorables para la planificación de la escritura académica eficaz en cualquier disciplina universitaria.

2.6.2 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas están estrechamente relacionadas con monitorear el proceso de escritura académica y si va cumpliendo con el objetivo comunicativo propuesto. Continuando con lo expuesto por Durán Escribano (2005), la cual expresa que las estrategias metacognitivas más destacables están relacionadas con los siguientes criterios:

- Criterio de coherencia externa: que el contenido del texto sea adecuado a los conocimientos previos de los receptores y resulte claro y comprensible.
- Criterio de coherencia interna: que el texto esté bien estructurado y mantenga la consistencia lógica de las ideas; que contenga las clarificaciones y referencias a otras secciones del informe necesarias para la comprensión del contenido.
- Criterio proposicional: que exista una cohesión local entre las ideas del texto a nivel oracional (tema y rema) y de la estructuración de los párrafos; que se utilicen los conectores lógicos y marcadores discursivos adecuados al desarrollo del contenido del informe.

- Criterio de cohesión estructural: que hace referencia a la compatibilidad temática de las ideas del texto y a su estructuración siguiendo los movimientos propios del tipo de texto dentro del género de los informes técnicos.
- Criterio de adecuación informativa: que el texto contenga la información necesaria para cumplir determinado objetivo comunicativo. Este criterio está estrechamente vinculado a la coherencia externa, pero añade el hecho de que aporte información nueva, de interés para los receptores.

Básicamente, lo que Durán Escribano (2005) propone es que el estudiante o autor del documento académico reflexione sobre la cohesión estructural del texto, tanto interna como externa. Esta se refiere a los elementos lingüísticos (enunciados, oraciones, párrafos) y a la semántica (léxico) que utilice el autor al plantear la interpretación global del texto y su transmisión comunicativa precisa. Para lograr estas estrategias cognitivas, el autor debe conocer, con anterioridad, las características y tipos de estos elementos y desarrollar un léxico amplio; posteriormente, desarrollar el hábito de autoevaluación y revisión conduciéndolo a una redacción académica con mayor profesionalismo y éxito.

2.6.3 Estrategias metalingüísticas

Se refieren a la aplicación del uso correcto del lenguaje (reglas ortográficas, conectores, sintaxis y otros). Se puede agrupar con los siguientes criterios:

- Criterio léxico y semántico: uso correcto del vocabulario general, acorde con el registro, y de los términos específicos adecuados a la audiencia receptora; incluye la conciencia de la importancia de la precisión conceptual y de la desambiguación, al utilizar términos precisos.

- Criterio de corrección gramatical y ortográfica, siguiendo el tono del lenguaje formal, científico y académico. Incluye la revisión del uso correcto de la voz y los tiempos verbales, de la ‘gramaticalidad del texto’ asegurando la debida concordancia entre sujeto, persona del verbo y modificadores, y del tono de objetividad e impersonalidad normalmente requeridos en los informes técnicos.
- Criterio de claridad, que significa la expresión transparente de las ideas, de manera que el lector las entienda sin esfuerzo. Las siguientes estructuras sintácticas y léxicas están estrechamente vinculadas a la claridad del texto: equilibrio en el uso de la voz activa y la pasiva, utilizar sólo las nominalizaciones necesarias, emplear más nombres concretos que abstractos, utilizar los sintagmas nominales largos moderadamente, y evitar oraciones demasiado largas (Durán Escribano, 2005).

Indiscutiblemente, una redacción académica debe cumplir con las normas establecidas por la Real academia de la Lengua Española (RAE). El correcto uso de las reglas ortográficas y gramaticales en documentos académicos refleja el desarrollo de la competencia lingüística normativa; por ende, es importante desarrollar estas estrategias metalingüísticas, mencionadas por la autora, en los estudiantes universitarios, no solo de pregrado sino en todos los niveles académicos.

2.7 Centro de Redacción y Corrección de documentos

Haciendo un recorrido hasta este punto de la investigación, se puede observar que existen muchos estudios sobre didáctica de la escritura, del mismo modo, las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la psicología cognitiva han aportado

fundamentos para comprender la escritura como un proceso y como un recurso para el aprendizaje, además de sugerencias para cumplir con la alfabetización académica, pilar fundamental de los estándares de la sociedad actual a nivel individual y profesional. Sin embargo, dentro del pensum académico de las diversas carreras universitarias, por el énfasis en las materias esenciales, se carece de este espacio para introducir otros cursos de Expresión Oral y Escrita. Como consecuencia, es necesario tomar acción para incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001); por esto se propone la creación de un Centro de Redacción y Corrección de documentos. Surgen entonces las interrogantes, ¿No es igual que un Laboratorio de Lenguas? ¿De dónde nace esta idea? ¿Cuáles serían sus funciones dentro de la comunidad universitaria? A continuación, se ilustra más sobre este tema.

Según lo señalado por la Dra. Quintana en una entrevista, quien se desempeña como profesora de Español en la Universidad Interamericana de Puerto Rico y dirige tanto el Centro de Redacción Multidisciplinario como la sede de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura:

Entre 1975 y 1985 se da a conocer con más fuerza la ya existente comunidad de los centros de redacción. En 1976 se inicia la publicación de la Writing Lab Newsletter y el Writing Center Journal. Ambas publicaciones señalan el camino a los seguidores, investigadores y profesionales de los centros de redacción. En 1982 se publica un libro muy importante, Tutoring Writing escrito por Muriel Harris; y en 1984, Writing Centers: Theory and Administration de Gary Olson. Estas

publicaciones sirven para consolidar la imagen del centro de redacción y dejar sentadas las diferencias entre éste y el concepto que tradicionalmente hemos tenido del laboratorio de lenguas. Además en 1984, College English publica el artículo “The Idea of a Writing Center” de Stephen M. North, en el cual se consolida el concepto de centro de redacción en el mundo académico. (Tanzi, 2015)

Por lo anterior mencionado, las raíces surgen en Estados Unidos; ya que secundaria se crean Centros de Escritura con la finalidad de ayudar a desarrollar esta competencia lingüística; idea que se extrapola al nivel universitario. Son tantas las organizaciones educativas que se suman a esta idea, que llevan a surgir diversas asociaciones como Internacioanl Writing Centers Association (IWCA) o traducido al español Asociación Internacional de Centros de Escritura, fundada en 1983 y Secondary Schoool Writing Centers Association (SSWCA) o traducido al español Asociación de Centro de Escritura de Escuelas Secundarias, fundada en 2010; ambas son redes de centros de escritura con el objetivo de promover las becas, la comunidad y la sostenibilidad de los centros de redacción de escuelas o universidades, sus directores y sus tutores.

Un Centro de Redacción y Corrección de Documentos, va en contra de realizar las redacciones a los estudiantes, según Quintana su “propósito es colaborar con los estudiantes a mejorar la calidad de sus trabajos escritos, mediante tutorías individualizadas durante todo el proceso de la redacción” (Tanzi, 2015). Dentro de los rasgos distintivos de estos Centros de Escritura o Redacción se destacan las tutorías individualizadas centradas en las necesidades propias del estudiante, promoviendo estrategias o técnicas con el objetivo de que el discente conozca sus destrezas y falencias en el proceso de redacción y, finalmente

encaminarlos a ser mejores redactores y, como consecuencia, producir textos académicos de calidad. En apoyo a esta metodología de los Centros de Escritura o Redacción (North, 1994) afirma:

El objetivo de los centros de redacción no es corregir textos, sino formar mejores escritores, lo que implica un enfoque en el proceso, el significado y el desarrollo del estudiante. Se enseña con un enfoque en el significado, no en la forma; en el proceso, en intención del autor y expectativa de la audiencia.

Respondiendo a otra de las interrogantes, se hace inevitable establecer las diferencias entre los Laboratorios de Lenguas y los Centros de Redacción:

Tabla 4

Diferencia entre laboratorios de idiomas y Centros de Redacción

LABORATORIOS	CENTRO DE REDACCIÓN
El énfasis es corregir y ofrecer ayuda remedial, principalmente gramatical.	El énfasis es ofrecer tutorías en todo el proceso de la redacción.
Es obligatorio para los estudiantes que no tienen las competencias básicas.	La asistencia es voluntaria
Los estudiantes realizan ejercicios prácticos hasta que dominen las destrezas.	Ofrecen tutorías individualizadas. Trabaja con los escritos académicos: ensayos, análisis, resúmenes, monografías, entre otros. Asimismo, ofrecen talleres, charlas y cursos breves sobre distintos temas vinculados con la escritura, entre ellos: la elaboración de ensayos, la redacción de monografías y las estrategias para responder exámenes de desarrollo, entre otros.
Está adscrito a un departamento académico.	Por lo general, no está adscrito a un departamento académico.
Es complemento de los cursos de la lengua	Se ofrecen tutorías a toda la comunidad educativa

Nota. (Quintana, 1998)

Tradicionalmente en Panamá, a nivel universitario, se cuenta con Laboratorios de Lenguas los cuales se enfocan en el aprendizaje de lenguas extranjeras; con excepción de la Universidad de Panamá, la cual crea un Centro de Lectura y Escritura Académica (CELEAUP), pero este centro se orienta a la investigación científica del idioma español y en actualizar a docentes en esta misma área. En otros países, sí se cuenta con los Centros de Escritura o Redacción encaminados a la alfabetización académica, verbigracia:

Tabla 5

Centros de Redacción

CENTRO DE REDACCIÓN	UBICACIÓN	OBJETIVO
Centro de Escritura Javeriano	Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia	Brinda apoyo a toda la comunidad universitaria a lo largo del proceso de elaboración de textos académicos, abarcando desde la planificación inicial, la construcción de borradores, hasta la revisión y corrección final de los escritos.
Centro de Redacción Multidisciplinario y la sede de la Cátedra. UNESCO, para el mejoramiento de la lectura y escritura.	Universidad Interamericana de Puerto Rico	Ofrece tutorías individualizadas, grupales y orientaciones en las que se proveerán las técnicas necesarias para guiar a descubrir los procesos de redacción con el propósito de apoyar a estudiantes y docentes en el perfeccionamiento de sus producciones académicas.
Centro de Redacción en español (CRE-CIVIS)	Recinto Universitario de Mayagüez Universidad de Puerto Rico	Refuerza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna mediante asesorías personalizadas que favorecen, a la vez, el desarrollo de habilidades para la autoevaluación y el

Centro de Lectura y Escritura en español (CELEE)	Universidad el Rosario, Colombia	dominio adecuado de las competencias de escritura. Se atiende a estudiantes de distintas áreas del conocimiento y a los textos que elaboran en sus asignaturas. Se les motiva a acercarse a la escritura de forma más espontánea y auténtica, entendiéndola como un proceso; por ello, los encuentros y las tutorías personalizadas constituyen el eje central del trabajo.
--	----------------------------------	---

Como iniciativa en el ámbito universitario, los centros de escritura se constituyen en una estrategia orientada a fortalecer el dominio de la competencia escrita, tanto dentro de la institución como en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. La relevancia de la escritura académica trasciende el plano pedagógico, ya que en la sociedad actual las habilidades comunicativas desempeñan un papel fundamental, e incluso determinante, para acceder a un entorno laboral competitivo. En consecuencia, corresponde al ámbito académico asumir de manera efectiva y eficiente la responsabilidad de promover el desarrollo de la comunicación escrita.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Enfoque

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

Por ende, esta investigación es de tipo cualitativo, ya que permitirá recoger información de datos no cuantitativos como discursos mediante entrevista semiestructurada y textos escritos por los partícipes de la investigación dentro de una realidad social; posteriormente, se analizará e interpretará de manera particular, puesto que cada estudiante posee una realidad y características propias. También, está basada en un proceso de investigación: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa; lo cual es característico de una investigación con enfoque cualitativo.

Diseño:

El diseño es fenomenológico hermenéutico. Para Hernández Sampieri et al. (2014) el diseño fenomenológico se centra en “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” y según varios autores (Creswell et al., 2007 y Van Manen, 1990) dentro de este

diseño se encuentra el hermenéutico; el cual “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida.”

Hermenéutico como establece su definición proviene, del griego *hermēneutikós*; que corresponde al “[arte] de la interpretación”, o sea el arte de interpretar los textos, para fijar su verdadero sentido, según se señala en la (Real Academia Española, s. f.-b). Actualmente, la hermenéutica se aplica en la interpretación de textos escritos y orales; aplica también a lo jurídico, obras de arte, música, poesía, vídeos; lo que se busca es resolver las preguntas de manera objetiva de ¿Qué se quiso decir? y ¿Por qué se dijo? (Strauss y Corbin, 1990).

Por lo anterior expuesto, conduce a que el diseño a utilizar para esta investigación será el diseño Fenomenológico Hermenéutico; ya que propósito de esta investigación es explorar y comprender las experiencias sobre la escritura académica en los estudiantes universitarios; la cual estará basada en un análisis de textos orales y escritos dentro del contexto sociocultural.

3.2 Unidad de análisis

El tipo de muestro será no probabilístico, ya que se pretende llegar a conocer lo que tienen que decir sus actores en ese ámbito social y no puede ser extrapolados a otros estudios. Este trabajo investigativo se realizará en la Universidad Autónoma de Chiriquí, Campus Central, ubicada en la Ciudad Universitaria El Cabrero David, Chiriquí, Panamá. La unidad de análisis estará conformada por 44 estudiantes y 44 textos académicos. Para la selección de esta unidad de análisis se utiliza la estrategia de muestreo mixto; donde se combinan varios tipos de muestreo: por cuotas y, dentro de las muestras orientadas a la

investigación cualitativa, las muestras diversas o de máxima variación y de participación voluntaria.

El muestreo por cuotas; tal y como lo define López Zubieta (2004):

Consiste en que el investigador selecciona la muestra considerando algunos fenómenos o variables a estudiar como sexo, raza, religión, áreas de trabajo, etc. El paso inicial consiste en determinar la cantidad o cuota de sujetos de estudio a incluirse y que poseen las características indicadas.

Así, como punto de partida se utiliza la muestra por cuotas teniendo en cuenta las diversas áreas de estudio (Facultades) de la Universidad Autónoma de Chiriquí y seleccionan 4 estudiantes por cada Facultad, dando un total de 44 estudiantes. Posteriormente, se aplica las muestras diversas o de máxima variación lo cual lleva a solicitar la participación voluntaria de 2 estudiantes de primer año y 2 de último año de una misma licenciatura por facultad, donde se redacten textos académicos; esto con la finalidad de “documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 387). A cada uno de estos estudiantes se le solicita la redacción de 1 ensayos académicos, los cuales conformarán la unidad de análisis documental. La unidad de análisis queda conformada de la siguiente manera:

Tabla 6*Estrategia de muestreo no probabilístico mixto*

Total	Por Cuotas
44 estudiantes	4 Facultad de Adm. Empresas y Contabilidad 4 Facultad de Adm. Pública 4 Facultad De Economía 4 Facultad de Ciencias Naturales y Exactas 4 Facultad de Enfermería 4 Facultad de Medicina 4 Facultad de Arquitectura 4 Facultad Ciencias de La Educación 4 Facultad de Comunicación Social 4 Facultad de Derecho y Ciencias Políticas 4 Facultad de Humanidades Por muestras diversas o de máxima variación 22 de Primer Año 22 de Último año
44 documentos	1 documentos por cada estudiante (44)

3.3 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos de este proyecto investigativo se utilizará la técnica de la entrevista, en este caso semiestructurada para descubrir la percepción de los estudiantes respecto a la escritura académica con un cuestionario de preguntas abiertas; además, para explorar la competencia lingüística en la escritura académica mediante la técnica de observación documental se elabora una rúbrica con indicadores cualitativos y una matriz de análisis.

3.3.1 Técnicas

Entrevista semiestructurada

Vélez Restrepo (2003) define la entrevista como:

Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados.

Ampliando el término de una entrevista semiestructurada, Corbetta (2007) indica que:

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro.

La entrevista semiestructurada (Apéndice B) abre el compás a formular otras preguntas, fuera del guion previo, que el investigador considere necesarias agregar para obtener más información del tema estudiado.

Observación documental

Implica realizar una revisión y análisis de fuentes documentales, así como de su contenido por parte del investigador. Así lo expone Balestrini Acuña (2006), que explica la técnica de observación documental:

La observación documental como punto de partida en el análisis de las fuentes documentales, mediante una lectura general de los textos, se iniciará la búsqueda y observación de los textos presentes en los materiales escritos consultados que son de interés para la investigación. Esta lectura inicial será seguida de varias lecturas más detenidas y rigurosas de los textos, a fin de captar sus planteamientos esenciales y aspectos lógicos de sus contenidos y propuestas, útiles para el estudio que se está realizando.

3.3.2 Instrumentos

Rúbrica

Un término adaptado al ámbito educativo; ya que para la (Real Academia Española, s. f.-c) “rúbrica”, es “cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la iglesia católica.”. Tal vez, de ahí que se determine como las reglas o criterios para realizar una asignación, como lo define Gil Flores (2007) o Blanco Blanco (2008) que las define como “guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución”.

El instrumento (Apéndice B) establece de forma clara los indicadores que están inmersos en la competencia lingüística de la escritura académica.

3.3.3 Validación de los instrumentos

“La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 346).

Con el fin de garantizar la validez de la entrevista semiestructurada y la rúbrica elaborados por el investigador como instrumentos de recopilación de datos, se utilizará el

juicio de expertos y, posteriormente se aplicará el modelo de Lawshe para determinar la razón de validez.

Proceso de validación de los Jueces

Conviene subrayar que los instrumentos de la propuesta fueron validados por seis jueces o expertos seleccionados por su perfil docente y experticia en el idioma español. Al mismo tiempo, se proporcionó un formato de validación de los ítems con las categorías o criterios a evaluar; entre ellos: precisión, organización lógica, uso del lenguaje, correspondencia con lo que se busca evaluar y otros aspectos generales.

Proceso de análisis estadístico y el modelo de Razón de validez de contenido de Lawshe

Se utiliza el programa Excel para la tabulación de la información suministrada por los jueces de cada uno de los ítems de los instrumentos (1 y 2). Para cada criterio de evaluación se elabora una hoja en Excel que integra todos los ítems, junto con la identificación de los seis jueces o expertos y sus respuestas dicotómicas (Sí/No).

Asimismo, se incluyen columnas destinadas al total de jueces participantes (N), a las respuestas consideradas esenciales (Ne) y a aquellas clasificadas como no esenciales.

En otra columna, se procede a aplicar la fórmula de Razón de Validez de Contenido (CVR) propuesta por Lawshe (1975); la cual se calcula con un promedio donde el numerador es el total de las respuestas esenciales y el denominador es el total de jueces o expertos y el índice de validación (IVC) depende de la cantidad de jueces, como se muestra a continuación:

$$CRV = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Panelistas	Acuerdos en "esencial"	CVR Lawshe
5	5	1
6	6	1
7	7	1
8	7	0.75
9	8	0.78
10	8	0.62
11	9	0.59
12	9	0.56
13	10	0.54
14	11	0.51

Este modelo fue modificado en 2007, según Tristán-López (2008), el cual indica que el índice de validación de contenido (IVC) se calcula tomando de referencia el CRV de Lawshe a este se le suma constante de 1 y se divide entre 2:

$$CRV * = \frac{CRV + 1}{2}$$

Si el resultado o valor del IVC es mayor a 0.5823, el ítem se considera con validez de contenido en la categoría o criterio indicado. Así, se procede al análisis e interpretación de datos que se muestran en la Tabla 8:

Tabla 7*Análisis e interpretación de validez de contenidos de los ítems-Instrumento 1*

ANÁLISIS O INTERPRETACIÓN RAZÓN DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVR*)						
INSTRUMENTO 1						
ÍTEM	Redacción	Coherencia	Induce a la respuesta	Lenguaje adecuado	Mide lo que se pretende	Conclusión por ítems
1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
2	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
3	1.00	1.00	0.67	1.00	1.00	
	1.00	1.00	0.50	1.00	1.00	Debe ser ajustado en inducción a la respuesta.
4						
5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
7	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
8	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
9	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	0.50	0.75			0.67	Debe ser ajustado en redacción
10	0.67	0.83	1.00	1.00	1.00	
11	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
12	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
13	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
14	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
15	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
	0.33	0.67			0.50	Retira el ítem del instrumento
16			1.00	1.00		

Nota. CVR* Razón de validez de contenido

IVC Índice de validez de contenido 0.5823 (Tristán-López, 2008)

Tabla 8

Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales- Instrumento 1

ASPECTOS GENERALES	
ÍTEM	CVR*
Instrucciones claras y precisas	1.00
Permiten el logro del objetivo del instrumento	1.00
Están distribuidos en forma lógica	1.00
El número de ítems es suficiente para recoger la información	1.00
CVR* (Razón de validez de contenido)	
IVC Índice de validez de contenido (Tristán López)	0.5823

Como se observa en la Tabla 8 la mayoría de los ítems son superiores al 0.5823 según lo indicado por Tristán-López (2008); excepto los ítem 4 y 10 que se pueden mejorar en los aspectos de inducción y redacción, respectivamente. El ítem 16 se procede a retirar del instrumento; ya que no mide lo que se pretende según el IVC. En cuanto a los aspectos generales (Tabla 9), según los expertos, se cumplen todas las categorías. Después de analizar los resultados, se concluye que el instrumento es aplicable.

Siguiendo el mismo procedimiento se procede a analizar la validez de contenido del Instrumento 2-Rúbrica, lo cual se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 9

Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales- Instrumento 2

ANÁLISIS O INTERPRETACIÓN RAZÓN DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVR*) INSTRUMENTO 2						
ITEM	Redacción	Coherencia	Induce a la respuesta	Lenguaje adecuado	Mide lo que se pretende	Conclusión por ítems
1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
2	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
4	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
7	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
8	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
9	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
10	1.00	1.00	1.00	0.50	1.00	Debe mejorar el lenguaje
11	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
12	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
13	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
14	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
15	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
16	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
17	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
18	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
19	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
20	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
21	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
22	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
23	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
24	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	
CVR*	Razón de validez de contenido					
IDV *	Índice de validez de contenido (Tristán López)			0.5823		

Tabla 10

Análisis e interpretación de validez de contenidos. Aspectos generales- Instrumento 2

ASPECTOS GENERALES

ÍTEM	CVR*
Instrucciones claras y precisas	1.00
Permiten el logro del objetivo del instrumento	1.00
Están distribuidos en forma lógica	1.00
El número de ítems es suficiente para recoger la información	1.00
CVR* (Razón de validez de contenido)	
IVC Índice de validez de contenido (Tristán López)	0.5823

Como se observa en la Tabla 10, todos los ítems son superiores al 0.5823; excepto el ítem 10 que hay que mejorar el lenguaje utilizado. Los aspectos generales (Tabla 11) cumplen con todas las categorías indicadas, según el IVC establecido. Se concluye que es un instrumento aplicable.

Presentación de los resultados

Los análisis de resultados de la entrevista semiestructurada se presentan mediante construcción en redes de relaciones o diagramas de flujo, entre las categorías y la estructuración de hallazgos; con la ayuda del programa ATLAS. ti. Para esto, se realiza una primera fase de construcción de categorías de acuerdo con el tema; en la segunda fase, se organizan los objetos entre las categorías y los hallazgos, lo cual genera las redes de relaciones antes mencionadas; para proceder a la interpretación y análisis para comprobar el supuesto de la investigación.

Como lo expone Varguillas (2006):

Las redes estructurales (networks) o diagramas de flujo representan gráficamente posibles estructuras o sistemas de relaciones sobre todo entre las categorías o códigos; constituyen el fin principal de toda investigación y de la ciencia, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas. En las redes conceptuales y estructurales se hacen explícitas las interpretaciones y permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra hipótesis, argumento o conclusión.

Adicional, para organizar la información proveniente de los textos se utilizará una matriz de triangulación de análisis documental. Según la autora Hurtado de Barrera (2000), puntualiza que:

Las matrices de análisis son instrumentos diseñados para extraer información de un documento o situación real. Es un registro organizado de información para proceder a extraer conclusiones científicas que generen un nuevo conocimiento. Con esta información se podrá realizar la interpretación (los hallazgos se comenzarán a investigar para dar nuevos aportes en el tema de investigación) también se dará reflexión para la acción crítica de cada investigación seleccionada para poder llegar a las conclusiones y formulación de resultados.

Este instrumento permite la triangulación entre las categorías, indicadores y análisis de resultados de manera más profunda de la unidad documental (Apéndice B).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas y la redacción de ensayos realizados a estudiantes de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Para el procesamiento de la información se utiliza el software ATLAS. ti, mediante el cual se realiza la codificación de los datos, la identificación de categorías emergentes y la construcción de redes conceptuales que permiten interpretar las relaciones entre los distintos elementos asociados al desarrollo de la escritura académica.

Con el propósito de facilitar la comprensión de los resultados, el presente capítulo se organiza en varias secciones. En primer lugar, se presentan los resultados derivados del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, incluyendo la frecuencia de códigos y el sistema de categorización emergente. Posteriormente, se analizan las redes conceptuales construidas mediante el software ATLAS. ti, las cuales permiten interpretar las relaciones entre las distintas categorías identificadas. Seguidamente, se incorporan los resultados obtenidos a partir del análisis de las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes sobre sus emociones frente a la escritura académica y finalmente, las comparaciones entre la autoevaluación del estudiante y evaluación del docente referente a la redacción de un ensayo.

4.1 Entrevistas

A partir del proceso de codificación y categorización de las respuestas, emergieron tres dimensiones principales del fenómeno estudiado: las experiencias emocionales frente a la escritura académica, las dificultades lingüísticas presentes en la producción de textos y los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan para mejorar su redacción. Estas

dimensiones fueron representadas mediante redes conceptuales que permiten visualizar las relaciones entre los diferentes códigos identificados durante el análisis cualitativo.

4.1.1 Frecuencia

Con la intención de identificar los temas más recurrentes presentes en las entrevistas realizadas a los estudiantes, se efectuó un análisis de frecuencia de códigos mediante el software ATLAS. ti. Este procedimiento permite determinar la recurrencia de los aspectos relacionados con la escritura académica mencionados por los participantes.

Tabla 11

Frecuencia de códigos identificados en las entrevistas

Código	Número de citas
● Organización de ideas	115
● Informes académicos	95
● Lectura académica	61
● Argumentación académica	50
● Producción de conocimiento	36
● Escritura científica	35
● Ansiedad al escribir	28
● Dificultad para iniciar textos	26
● Investigación autónoma	24
● Estrés académico	19
● Miedo a equivocarse	16
● Lenguaje académico	9
● Pensamiento crítico	8
● Terminología técnica	8
● Inseguridad al redactar	6
● Uso de conectores	6
● Confianza en cursos avanzados	5
● Correcciones docentes	4
● Ensayo y error	3

Nota. Elaboración a partir del análisis de entrevistas mediante el software ATLAS.ti 25

(Scientific Software Development GmbH, 2025).

El análisis de frecuencia de los códigos permite identificar los temas más recurrentes en las respuestas de los estudiantes. Los resultados muestran que las referencias a dificultades en la organización de ideas, el uso del lenguaje académico y la ansiedad frente a la escritura aparecen con mayor frecuencia dentro del discurso de los participantes.

Estos hallazgos sugieren que la escritura académica constituye un proceso que involucra aspectos lingüísticos; así como, dimensiones emocionales y formativas que influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan la producción de textos académicos.

La alta recurrencia del código organización de ideas sugiere que uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en la escritura académica se relaciona con la planificación y estructuración del discurso escrito. Esta dificultad puede estar asociada a la transición entre los modelos de escritura utilizados en niveles educativos previos y las exigencias discursivas propias del contexto universitario, donde se espera que los estudiantes desarrollen textos argumentativos, analíticos y fundamentados en fuentes académicas. En este sentido, la organización de ideas implica ordenar información; así como, construir una estructura lógica que permita desarrollar argumentos, establecer relaciones conceptuales y comunicar conocimiento de manera coherente dentro del ámbito disciplinar.

4.1.2 Categorización

A partir del proceso de análisis de contenido se identificaron cuatro categorías principales:

- ❖ Experiencias emocionales frente a la escritura académica
- ❖ Dificultades lingüísticas en la redacción de textos

- ❖ Aprendizaje de la escritura académica
- ❖ Escritura académica en la formación profesional

Estas categorías permitieron organizar la información obtenida en las entrevistas y facilitar la interpretación de las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto al proceso de escritura en el contexto universitario.

Como resultado de este procedimiento analítico, emergen cuatro macrocategorías principales relacionadas con las experiencias emocionales frente a la escritura académica, las dificultades lingüísticas presentes en la redacción de textos académicos, el proceso de aprendizaje de la escritura durante la formación universitaria y la relación entre la escritura académica y la formación profesional. A continuación, se presenta la Tabla 12, donde se sistematizan las macrocategorías, categorías, subcategorías y códigos identificados durante el proceso de análisis.

Tabla 12

Sistema de categorización emergente del análisis de entrevistas

Macrocategoría	Categoría	Subcategoría	Código	Descripción
Experiencias emocionales frente a la escritura académica	Inseguridad inicial	Ansiedad al escribir	Estrés académico	Los estudiantes manifiestan ansiedad o inseguridad al enfrentarse a la redacción de textos académicos.
	Inseguridad inicial	Temor a equivocarse	Miedo al error	Los estudiantes temen cometer errores en la redacción o no expresar correctamente sus ideas.
	Adaptación progresiva	Confianza en cursos avanzados	Seguridad al escribir	Los estudiantes de cursos superiores manifiestan mayor confianza en la escritura académica.
Dificultades lingüísticas en la escritura académica	Organización textual	Inicio del texto	Dificultad para comenzar	Los estudiantes señalan dificultad para iniciar la introducción de los textos académicos.
	Organización textual	Orden de ideas	Organización discursiva	Dificultad para organizar la información de forma coherente dentro del texto.
	Lenguaje académico	Conectores	Uso de conectores	Problemas para utilizar conectores lógicos que articulen las ideas.
Aprendizaje de la escritura académica	Lenguaje técnico	Terminología especializada	Lenguaje disciplinar	Dificultad para utilizar correctamente términos técnicos propios de cada disciplina.
	Aprendizaje por práctica	Repetición de trabajos	Aprendizaje por experiencia	Los estudiantes desarrollan habilidades de escritura mediante la realización continua de trabajos académicos.
	Aprendizaje autónomo	Búsqueda de información	Investigación independiente	Los estudiantes fortalecen su escritura mediante la investigación y consulta de fuentes externas.

	Lectura	Lectura académica	Relación lectura-escritura	Los estudiantes reconocen que la lectura influye en el desarrollo de la escritura académica.
Escritura académica en la formación profesional	Aplicación disciplinar	Informes académicos	Escritura profesional	La escritura académica se relaciona con la elaboración de informes y documentos propios de cada carrera.
	Producción científica	Artículos científicos	Escritura investigativa	Algunos estudiantes identifican la escritura académica como base para la producción científica.
	Desarrollo intelectual	Pensamiento crítico	Reflexión académica	La redacción de textos académicos favorece el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de 44 entrevistas a estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Chiriquí (2023–2025).

Como se observa en la Tabla anterior, con el proceso de análisis se identifica un conjunto de macrocategorías, categorías y subcategorías que emergen del discurso de los estudiantes entrevistados. Estas categorías reflejan diferentes dimensiones relacionadas con la escritura académica y con el desarrollo de la competencia lingüística en los estudiantes de pregrado.

Las macrocategorías identificadas permiten comprender las experiencias, percepciones y dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de redactar textos académicos en el contexto universitario. Asimismo, evidencian cómo la práctica académica, la lectura y las exigencias propias de cada disciplina influyen en el desarrollo progresivo de las habilidades de escritura.

4.1.3 Redes conceptuales

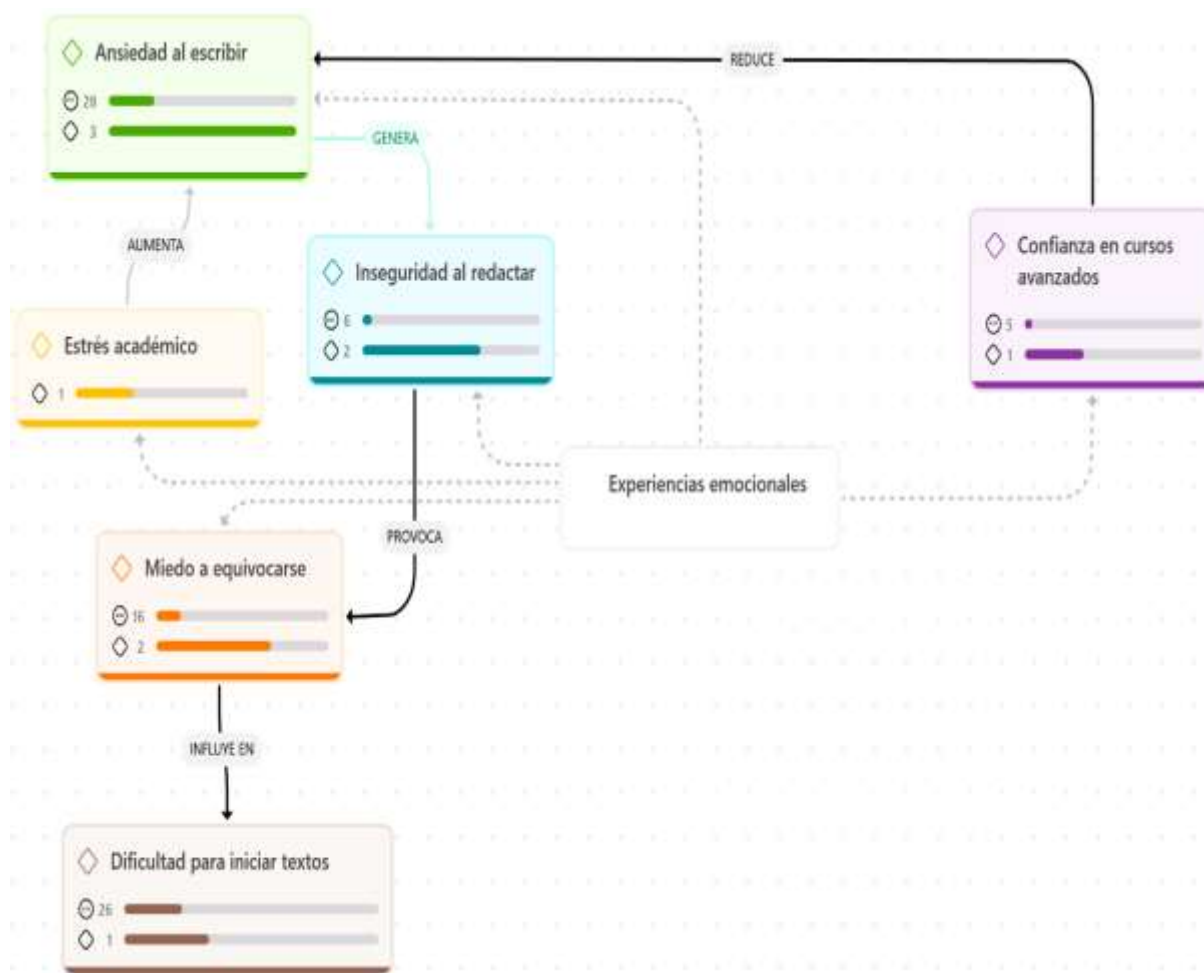
Las redes conceptuales elaboradas a partir del análisis de las entrevistas permiten visualizar las relaciones entre los distintos elementos que intervienen en el proceso de desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios.

A diferencia de una descripción aislada de cada código, estas redes permiten comprender la dinámica del fenómeno estudiado, mostrando cómo los factores emocionales, lingüísticos y formativos interactúan entre sí durante el proceso de redacción académica.

❖ Experiencias emocionales frente a la escritura académica

Figura 3

Red conceptual de las experiencias emocionales frente a la escritura académica



Nota. Elaboración a partir del análisis mediante el software ATLAS.ti 25 (Scientific Software Development GmbH, 2025).

El análisis de la red conceptual correspondiente a las experiencias emocionales frente a la escritura académica permite identificar diversas emociones que influyen en la manera en que los estudiantes enfrentan la producción de textos durante su formación universitaria. Estas emociones emergen principalmente en contextos donde los estudiantes

deben elaborar ensayos, informes u otros trabajos escritos que exigen organización de ideas, manejo del lenguaje académico y cumplimiento de determinadas convenciones formales.

En primer lugar, se observa que el estrés académico asociado a las exigencias propias del contexto universitario tiende a incrementar los niveles de ansiedad al escribir. Este código presenta una frecuencia significativa en las entrevistas, lo que indica que un número importante de estudiantes experimenta tensión o preocupación al enfrentarse a tareas de redacción académica. Como señala uno de los participantes: “Cuando tengo que hacer un ensayo o un trabajo largo me pongo nervioso porque siento que no sé cómo empezar o que puedo hacerlo mal.” (Estudiante, II año).

Esta ansiedad suele estar vinculada con la percepción de que la escritura académica requiere cumplir con determinadas estructuras formales y utilizar un lenguaje especializado, lo cual genera inseguridad en los estudiantes que aún se encuentran en etapas iniciales de su formación universitaria.

En este sentido, la red conceptual muestra que la ansiedad al escribir se relaciona con sentimientos de inseguridad al redactar, los cuales se manifiestan en dudas sobre la claridad de las ideas, la organización del texto y el uso adecuado del lenguaje académico. Un estudiante expresa esta situación de la siguiente manera: “A veces tengo la información, pero no estoy seguro de si estoy escribiendo bien o si estoy organizando correctamente las ideas.” (Estudiante, II año).

A su vez, la inseguridad al redactar se vincula con el miedo a equivocarse, otro de los elementos emocionales identificados en el discurso de los estudiantes. Este temor se relaciona con la posibilidad de cometer errores gramaticales, utilizar de manera incorrecta

términos técnicos o no cumplir con las expectativas académicas de los docentes. Como lo expresa uno de los entrevistados: “Me da miedo equivocarme cuando escribo porque siento que los profesores esperan que uno escriba perfecto.” (Estudiante, IV año).

Como consecuencia de este temor al error, algunos estudiantes experimentan dificultades para iniciar la redacción de sus textos académicos, lo que puede generar bloqueos al momento de comenzar trabajos escritos, ensayos o informes, aun cuando posean conocimientos sobre el tema que deben desarrollar.

No obstante, la red conceptual también evidencia un elemento que contribuye a modificar estas experiencias emocionales: la confianza que los estudiantes desarrollan a medida que avanzan en su trayectoria universitaria. La experiencia acumulada en la elaboración de trabajos académicos, así como la exposición progresiva a prácticas de lectura y escritura propias del contexto universitario, favorece una mayor familiaridad con las exigencias del discurso académico. En este sentido, un estudiante señala: “Con el tiempo uno se acostumbra a escribir trabajos y ya no da tanto miedo como al principio.” (Estudiante, IV año).

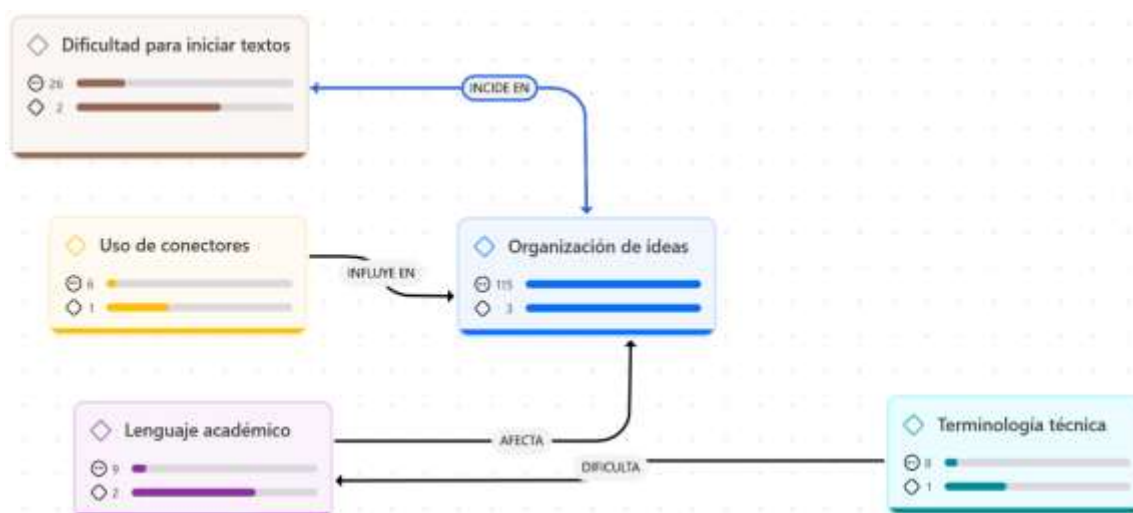
A partir de las entrevistas también se observa una diferencia en las experiencias reportadas por estudiantes de distintos niveles académicos. Mientras que los estudiantes de segundo año manifiestan con mayor frecuencia sentimientos de ansiedad, inseguridad o dificultad para iniciar los textos; los estudiantes de cursos superiores tienden a expresar mayor confianza en sus habilidades de escritura. Esta diferencia sugiere que la práctica continua de la escritura y la participación en actividades académicas contribuyen al desarrollo progresivo de la competencia discursiva en los estudiantes universitarios.

En conjunto, el análisis de esta red conceptual permite comprender que las emociones desempeñan un papel significativo en la forma en que los estudiantes enfrentan el proceso de escritura académica. La presencia de ansiedad, inseguridad y miedo al error evidencia que la producción de textos académicos puede generar tensión durante las primeras etapas de la formación universitaria, especialmente cuando los estudiantes deben adaptarse a las exigencias del discurso académico. No obstante, los resultados también muestran que estas experiencias emocionales tienden a transformarse gradualmente a medida que los estudiantes adquieren mayor práctica y familiaridad con la elaboración de trabajos escritos, lo que favorece el desarrollo de mayor confianza en sus habilidades de redacción dentro del ámbito universitario.

❖ Dificultades lingüísticas en la escritura académica

Figura 4

Red conceptual de las dificultades lingüísticas en la escritura académica



Nota. Elaboración a partir del análisis mediante el software ATLAS.ti 25 (Scientific Software Development GmbH, 2025).

En el análisis de la red conceptual correspondiente a las dificultades lingüísticas en la escritura académica, se identifican diversos factores que influyen en la producción de textos escritos por parte de los estudiantes universitarios. Estas dificultades se relacionan principalmente con la organización del discurso, el uso de conectores, el manejo del lenguaje académico y la incorporación de terminología especializada propia de las distintas disciplinas.

Uno de los aspectos que aparece con mayor frecuencia en las entrevistas es la organización de ideas, lo que evidencia que muchos estudiantes experimentan dificultades para estructurar de manera coherente el contenido de sus textos académicos. Esta dificultad se manifiesta especialmente en las etapas iniciales de la redacción, cuando los estudiantes deben transformar la información disponible en un discurso escrito organizado. En este sentido, varios participantes señalan que, aunque poseen conocimientos sobre el tema que deben desarrollar, les resulta complejo estructurar el contenido del texto. Como lo expresa uno de los estudiantes: “A veces tengo la información, pero no sé cómo empezar el trabajo ni cómo ordenar las ideas para que el texto tenga sentido.” (Estudiante, II año). En relación con esta dificultad, la red conceptual muestra que el inicio de los textos constituye un momento particularmente problemático para algunos estudiantes, ya que el proceso de comenzar la redacción requiere definir una estructura inicial que permita organizar el contenido y orientar el desarrollo del trabajo académico.

Asimismo, el uso de conectores representa otro elemento relevante dentro de las dificultades lingüísticas identificadas. Los conectores permiten establecer relaciones lógicas entre ideas y contribuyen a la coherencia del discurso escrito; sin embargo, algunos

estudiantes manifiestan dificultades para utilizarlos de manera adecuada al momento de enlazar los distintos segmentos del texto. En este sentido, un estudiante señala: “Sé lo que quiero decir, pero a veces no sé qué palabras usar para unir las ideas y que el texto se entienda mejor.” (Estudiante, II año).

Por otra parte, el uso del lenguaje académico constituye un desafío adicional en la escritura universitaria, ya que implica emplear un registro formal, preciso y acorde con las convenciones propias del discurso académico. Para muchos estudiantes, especialmente durante los primeros años de formación, este tipo de lenguaje resulta poco familiar, lo que genera dificultades al momento de seleccionar las palabras adecuadas para expresar sus ideas. Esta situación se refleja en el siguiente testimonio: “En la universidad piden escribir de una forma más formal y a veces uno no sabe qué palabras usar para que el trabajo se vea más académico.” (Estudiante, II año).

A estas dificultades se suma la incorporación de terminología técnica propia de cada disciplina. En diversas áreas del conocimiento, los estudiantes deben utilizar conceptos especializados que requieren un manejo preciso dentro del texto académico. El uso adecuado de esta terminología representa un reto adicional, particularmente cuando los estudiantes aún se encuentran en proceso de familiarización con el vocabulario disciplinar. Como menciona uno de los participantes: “En algunas materias hay muchos términos técnicos y eso hace que escribir sea más complicado porque uno tiene que usar esas palabras correctamente.” (Estudiante, IV año).

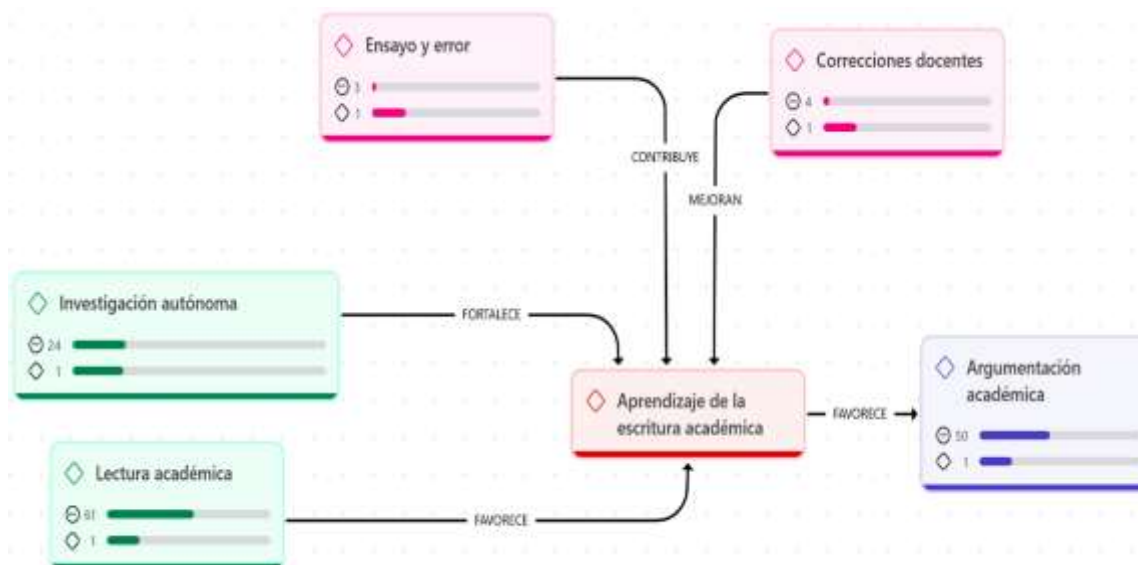
En conjunto, estos resultados evidencian que las dificultades lingüísticas en la escritura académica no se limitan a aspectos gramaticales, sino que involucran procesos

más complejos relacionados con la estructuración del discurso, la articulación lógica de las ideas y el uso del lenguaje propio del ámbito académico. En este sentido, la escritura universitaria exige a los estudiantes desarrollar habilidades discursivas que les permitan organizar información, establecer relaciones entre ideas y comunicar conocimiento de manera clara y coherente. Así, esta red conceptual permite vislumbrar que las dificultades lingüísticas identificadas forman parte del proceso de adaptación de los estudiantes al discurso académico universitario. A medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria formativa y participan en prácticas de lectura y escritura propias del contexto universitario, estas dificultades tienden a transformarse progresivamente, favoreciendo el desarrollo de una mayor competencia en la producción de textos académicos.

❖ Aprendizaje de la escritura académica

Figura 5

Red conceptual del aprendizaje de la escritura académica



Nota. Elaboración a partir del análisis en ATLAS. ti

El análisis de la red conceptual correspondiente al aprendizaje de la escritura académica permite comprender los factores que favorecen el desarrollo progresivo de las habilidades de redacción en los estudiantes universitarios. Los resultados del análisis muestran que la adquisición de estas competencias no ocurre de manera inmediata, sino que se configura como un proceso gradual que se fortalece a través de distintas experiencias académicas y prácticas formativas dentro del contexto universitario.

Uno de los elementos más relevantes identificados en esta red conceptual es la lectura académica, la cual presenta una alta frecuencia en las entrevistas. Los estudiantes reconocen la lectura de textos especializados como una estrategia fundamental para mejorar su capacidad de escritura, ya que les permite familiarizarse con las estructuras discursivas, el vocabulario técnico y las formas de argumentación características del ámbito universitario. En este sentido, un estudiante señala: “Cuando leo artículos o libros de la universidad me doy cuenta de cómo están escritos y eso me ayuda a escribir mejor mis trabajos.” (Estudiante, IV año).

De igual manera, la investigación autónoma aparece como un factor que contribuye al fortalecimiento de la escritura académica. A través de la búsqueda y el análisis de diversas fuentes de información, los estudiantes amplían su conocimiento sobre los temas que abordan y desarrollan habilidades para organizar ideas, sintetizar información y construir argumentos más elaborados. Como lo expresa uno de los participantes: “Cuando uno investiga por su cuenta aprende más sobre el tema y eso ayuda a escribir mejor porque ya tiene más ideas para desarrollar.” (Estudiante, IV año).

Asimismo, el aprendizaje de la escritura se ve favorecido por procesos de ensayo y error, mediante los cuales los estudiantes adquieren experiencia a partir de la práctica constante de la redacción. Este proceso les permite reconocer errores, mejorar la estructura de sus textos y desarrollar mayor seguridad al momento de escribir. En palabras de un estudiante: “Al principio uno se equivoca mucho, pero con la práctica y haciendo varios trabajos va aprendiendo a escribir mejor.” (Estudiante, II año). Otro aspecto relevante identificado en la red conceptual corresponde a las correcciones realizadas por los docentes, las cuales desempeñan un papel significativo en el proceso de aprendizaje de la escritura académica. A través de la retroalimentación proporcionada por los profesores, los estudiantes pueden identificar errores relacionados con la organización del texto, el uso del lenguaje académico o la construcción de argumentos, lo que contribuye a mejorar progresivamente la calidad de sus producciones escritas. Un estudiante comenta al respecto: “Cuando los profesores corrigen los trabajos uno se da cuenta de los errores y trata de no repetirlos en los siguientes.” (Estudiante, II año).

A partir de estos resultados, se observa que el aprendizaje de la escritura académica se construye mediante la interacción entre diversas prácticas formativas presentes en el entorno universitario. La lectura de textos académicos, la investigación autónoma, la práctica constante de la escritura y la retroalimentación docente configuran un conjunto de estrategias que otorgan a los estudiantes desarrollar progresivamente sus habilidades de redacción.

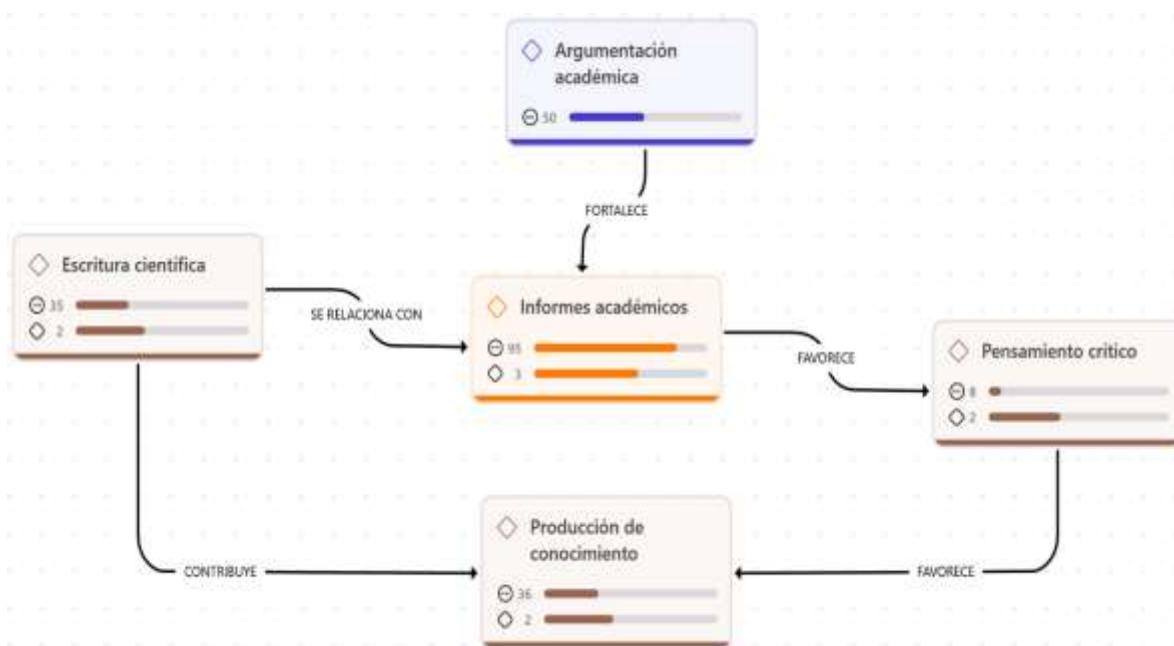
En este sentido, la red conceptual evidencia que estas experiencias de aprendizaje favorecen el desarrollo de la argumentación académica, entendida como la capacidad de

organizar ideas, fundamentar posiciones y construir discursos coherentes dentro del ámbito disciplinar. Esta habilidad constituye un elemento fundamental en la formación universitaria, ya que permite a los estudiantes participar activamente en procesos de análisis, reflexión y construcción de conocimiento. En conjunto, los resultados muestran que el aprendizaje de la escritura académica se configura como un proceso formativo progresivo que permite a los estudiantes superar gradualmente las dificultades iniciales identificadas en las redes anteriores. A través de la práctica, la lectura académica, la investigación y la retroalimentación docente, los estudiantes desarrollan competencias discursivas que les permiten producir textos cada vez más estructurados, argumentativos y acordes con las exigencias del contexto universitario.

❖ Escritura académica en la formación profesional

Figura 6

Red conceptual de la escritura académica en la formación profesional



Nota. Elaboración a partir del análisis en ATLAS. ti

El análisis de la red conceptual correspondiente a la escritura académica en la formación profesional favorece el análisis de cómo la producción de textos en el contexto universitario contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y académicas fundamentales en la trayectoria formativa de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la elaboración de informes académicos aparece como una de las prácticas de escritura más frecuentes dentro de las actividades universitarias, lo que se refleja en su alta frecuencia dentro del análisis de las entrevistas.

La red conceptual muestra que los informes académicos constituyen un espacio relevante para el desarrollo de habilidades de redacción, ya que en ellos los estudiantes deben organizar información, presentar resultados de investigación y estructurar sus ideas de manera coherente. A través de este tipo de trabajos, los estudiantes ejercitan la capacidad de explicar procesos, analizar información y comunicar resultados dentro de un formato académico. En este sentido, uno de los participantes señala: “En la universidad casi todos los trabajos son informes, y eso hace que uno tenga que aprender a organizar mejor las ideas para explicar lo que investigó.” (Estudiante, IV año). Asimismo, la red propicia identificar que la argumentación académica desempeña un papel importante en la elaboración de estos documentos. La capacidad de argumentar permite a los estudiantes fundamentar sus ideas, analizar información y presentar puntos de vista sustentados en evidencia. En concordancia con lo anterior, la escritura de informes no se limita a la presentación de información, sino que implica la construcción de explicaciones y la justificación de los resultados obtenidos. Como expresa uno de los entrevistados: “Cuando uno escribe un informe no solo tiene que poner información, también tiene que explicar y defender las ideas con argumentos.”

(Estudiante, IV año). Por otra parte, la red conceptual evidencia la relación entre la elaboración de informes académicos y la escritura científica. Ambos procesos requieren el uso de un lenguaje formal, la organización lógica de la información y la presentación clara de los resultados obtenidos. Esta relación pone de manifiesto la importancia de desarrollar habilidades de escritura que permitan a los estudiantes comunicar conocimiento dentro del contexto académico. Un estudiante menciona al respecto: “En algunas materias nos piden escribir como artículos o informes científicos, y eso hace que uno tenga que cuidar más la forma en que escribe.” (Estudiante, IV año). De igual manera, la elaboración de informes académicos favorece el desarrollo del pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben analizar información, reflexionar sobre diferentes perspectivas y construir interpretaciones propias a partir de los datos o contenidos estudiados. Como señala uno de los participantes: “Cuando uno investiga para hacer un informe empieza a analizar más las cosas y a cuestionar la información.” (Estudiante, IV año). Finalmente, la red conceptual muestra que el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a la producción de conocimiento, ya que permite a los estudiantes generar nuevas ideas, plantear reflexiones propias y participar en el debate académico dentro de sus respectivas disciplinas. En consecuencia, la escritura científica también desempeña un papel relevante al promover la elaboración de textos orientados a la generación y comunicación de conocimiento. En síntesis, estos resultados evidencian que la escritura académica cumple un papel central en la formación universitaria, ya que facilita la comunicación de información y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento dentro de las distintas disciplinas. De esta manera, las prácticas de escritura presentes en la educación superior favorecen la

formación de estudiantes capaces de analizar, argumentar y comunicar ideas de manera rigurosa dentro del ámbito académico y profesional.

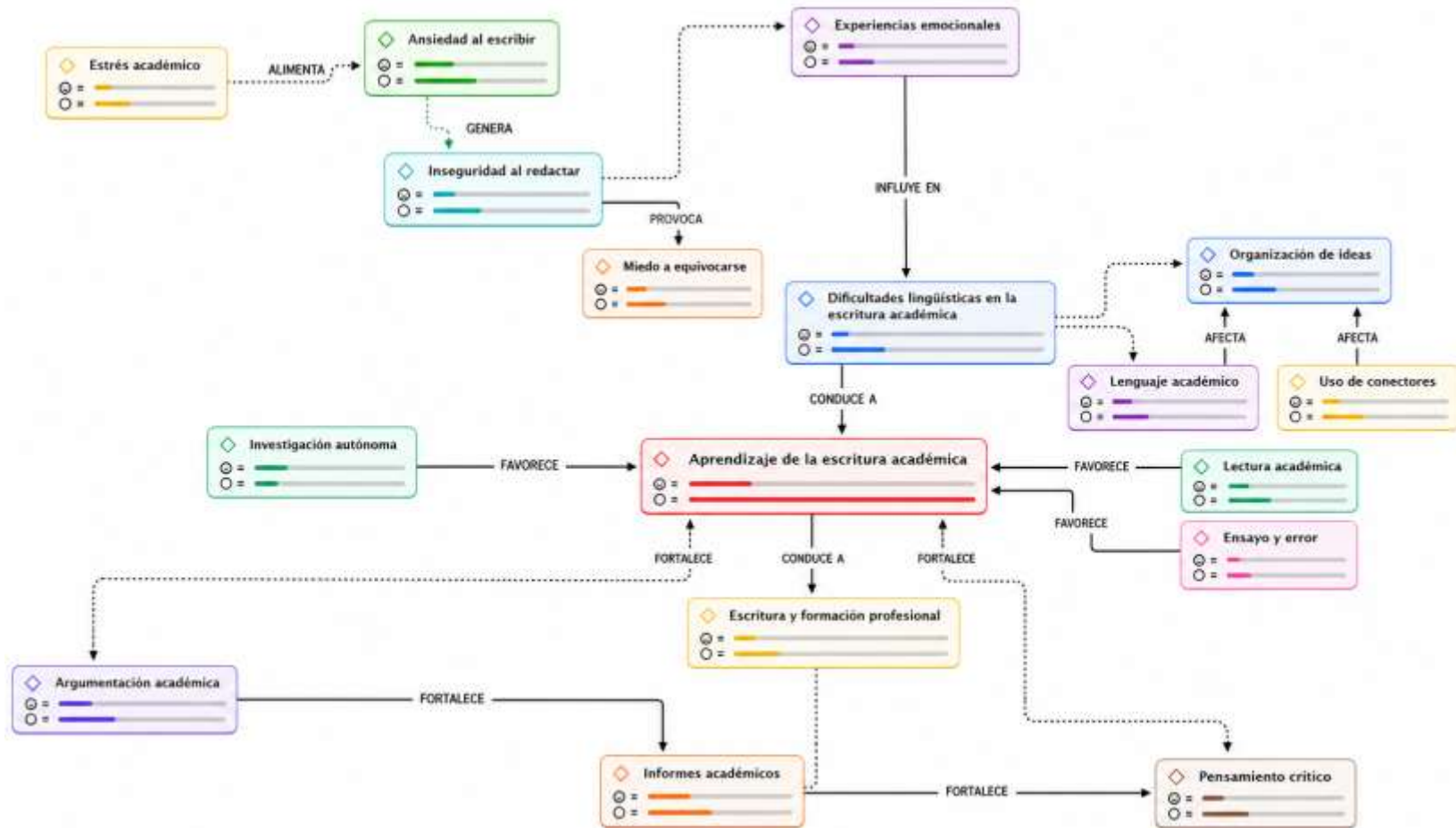
De manera integral, el análisis de las redes conceptuales permite identificar que el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios se configura como un proceso dinámico en el que interactúan diversas dimensiones: emocionales, lingüísticas y formativas. Las experiencias emocionales frente a la escritura, caracterizadas inicialmente por ansiedad, inseguridad y temor al error, se relacionan con dificultades en la organización del discurso y en el uso del lenguaje académico. No obstante, estas dificultades tienden a transformarse progresivamente mediante procesos de aprendizaje que incluyen la lectura académica, la investigación autónoma, la práctica constante de la escritura y la retroalimentación docente. A medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria universitaria, estas experiencias de aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades discursivas más complejas, como la argumentación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento dentro de sus disciplinas. A partir de estas relaciones entre las categorías identificadas, se elaboró un modelo explicativo que sintetiza las dinámicas que intervienen en el desarrollo de la escritura académica en el contexto universitario.

❖ Modelo explicativo del proceso de desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios

Con base en las relaciones identificadas entre las categorías emergentes del análisis cualitativo, se elaboró un modelo explicativo que representa la interacción entre las experiencias emocionales, las dificultades lingüísticas, los procesos de aprendizaje de la escritura y su proyección en la formación profesional de los estudiantes universitarios.

Figura 7

Modelo explicativo del desarrollo de la escritura académica derivado del análisis de las entrevistas



Nota. Elaboración a partir del análisis en ATLAS. ti

El modelo explicativo del proceso de desarrollo de la escritura académica sintetiza las relaciones identificadas en las redes conceptuales analizadas previamente y permite comprender de manera integrada cómo se articulan las diferentes dimensiones que intervienen en este proceso formativo. A partir del análisis de las entrevistas, se identifica que las experiencias emocionales, las dificultades lingüísticas y los procesos de aprendizaje de la escritura académica se encuentran estrechamente interrelacionados dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes universitarios.

En primer lugar, las experiencias emocionales asociadas a la escritura académica constituyen un punto de partida relevante en la forma en que los estudiantes enfrentan las tareas de producción escrita. Las emociones identificadas en las entrevistas —como el estrés académico, la ansiedad al escribir y la inseguridad al redactar— reflejan la exigencia cognitiva y discursiva que implica la escritura en el contexto universitario. Para muchos estudiantes, especialmente en los primeros años de formación, la necesidad de organizar ideas, emplear lenguaje académico y responder a estructuras formales genera una sensación inicial de incertidumbre frente a la redacción de textos académicos.

Diversos estudiantes señalaron que, al enfrentarse a trabajos escritos, experimentan temor a cometer errores o a no cumplir con las expectativas académicas. Como expresa uno de los participantes: “Cuando tengo que hacer un ensayo o un informe me pongo nervioso porque siento que no sé cómo empezar o si lo estoy haciendo bien.” (Estudiante, II año).

Estas experiencias emocionales se relacionan con diversas dificultades presentes en la redacción de textos académicos, entre las que destacan la organización de ideas, el inicio de los textos y el uso del lenguaje académico. Tales dificultades evidencian que la escritura

académica no se limita al dominio de reglas gramaticales, sino que implica procesos cognitivos complejos relacionados con la planificación del discurso, la articulación lógica de ideas y la construcción de argumentos coherentes dentro de un contexto disciplinar.

En segundo lugar, el modelo muestra que estas dificultades lingüísticas se manifiestan especialmente en la estructuración del discurso escrito. La organización de ideas emerge como uno de los aspectos más recurrentes en las entrevistas, lo que evidencia que muchos estudiantes poseen información relevante sobre el tema que abordan, pero enfrentan dificultades para estructurarla de manera coherente dentro del texto. En palabras de uno de los participantes: “A veces tengo la información, pero no sé cómo ordenar las ideas para que el trabajo tenga sentido.” (Estudiante, II año). Asimismo, el uso del lenguaje académico y de la terminología técnica representa un desafío adicional, particularmente durante los primeros años de formación universitaria, cuando los estudiantes aún se encuentran en proceso de familiarización con las formas discursivas propias de sus disciplinas.

En tercer lugar, el modelo evidencia que estas dificultades lingüísticas conducen al desarrollo de procesos de aprendizaje de la escritura académica. Dicho aprendizaje se construye progresivamente a través de diversas prácticas formativas presentes en el contexto universitario, entre las que destacan la lectura académica, la investigación autónoma, la práctica mediante ensayo y error y la retroalimentación proporcionada por los docentes. La lectura de textos especializados permite a los estudiantes reconocer las estructuras discursivas propias del ámbito académico, así como comprender la forma en que se organizan los argumentos dentro de los textos universitarios. Un estudiante señala al

respecto: “Cuando leo artículos o libros de la universidad voy entendiendo cómo se organizan los textos y eso me ayuda a escribir mejor.” (Estudiante, IV año).

De igual manera, la investigación autónoma fortalece la capacidad de desarrollar ideas y construir argumentos fundamentados en fuentes académicas, mientras que las correcciones realizadas por los docentes desempeñan un papel fundamental en la mejora de los textos al proporcionar orientaciones sobre los errores y aspectos que deben fortalecerse.

Finalmente, el modelo muestra que el aprendizaje de la escritura académica se proyecta hacia la formación profesional de los estudiantes. En esta etapa, la producción de textos se vincula con la elaboración de informes académicos, trabajos de investigación, artículos científicos y otros documentos propios de las disciplinas universitarias. Estas prácticas de escritura favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la producción de conocimiento, competencias fundamentales dentro de la educación superior. Desde una perspectiva conceptual, este proceso puede interpretarse como una forma de alfabetización académica mediante la cual los estudiantes se incorporan progresivamente a las prácticas discursivas propias del ámbito universitario. En este sentido, aprender a escribir en la universidad no implica únicamente dominar aspectos formales del lenguaje, sino también comprender las formas de argumentación, análisis y construcción del conocimiento que caracterizan al discurso académico.

Con el propósito de profundizar en la dimensión emocional identificada en las entrevistas, en el siguiente apartado se presentan los resultados derivados del análisis de las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes.

4.2 Representaciones gráficas

Tras el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de segundo y cuarto año de diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí, se identifican percepciones, dificultades y experiencias asociadas al proceso de escritura académica. Las respuestas de los participantes propicia reconocer tanto debilidades lingüísticas como estrategias de aprendizaje que influyen en la producción de textos académicos.

No obstante, con el propósito de profundizar en la dimensión emocional que acompaña este proceso, se incorporó una actividad complementaria en la que los estudiantes representaron mediante un dibujo cómo se sienten cuando se les solicita redactar un documento académico.

Este análisis permite responder al objetivo específico relacionado con la descripción de los sentimientos que experimentan los estudiantes cuando se les solicita redactar un documento académico. Estas representaciones visuales, acompañadas de breves descripciones escritas por los propios participantes, permitieron explorar las emociones vinculadas con la escritura académica desde una perspectiva expresiva y simbólica. A partir del análisis de estos dibujos se realizó un proceso de codificación que permitió identificar las principales emociones asociadas a la producción escrita. En la Tabla 13, se presenta la frecuencia de los códigos emocionales identificados en las representaciones elaboradas por los estudiantes.

4.2.1 Frecuencia

Tabla 13

Frecuencias de emociones

Código	Frecuencia
Estrés académico	9
Ansiedad al escribir	7
Motivación para escribir	7
Incertidumbre ante la escritura	5
Confianza en la escritura	4
Organización de ideas	3
Dificultad para iniciar textos	3
Cansancio académico	3
Generación de ideas	2
Dificultades lingüísticas	1

Nota. Elaboración a partir del análisis en ATLAS. ti

El análisis de la frecuencia de los códigos emocionales identificados en los dibujos elaborados por los estudiantes permite interpretar las emociones predominantes que emergen cuando se enfrentan a la escritura académica. Los resultados muestran que el estrés académico y la ansiedad al escribir constituyen las experiencias emocionales más recurrentes, lo que indica que la producción de textos académicos suele percibirse como una actividad exigente que genera presión, inseguridad y preocupación por el desempeño. Esta situación puede explicarse por las demandas propias de la escritura universitaria, que implican organizar ideas de manera coherente, emplear un lenguaje académico adecuado y responder a criterios formales de evaluación establecidos en el contexto universitario. Asimismo, la presencia de códigos como incertidumbre ante la escritura y dificultad para iniciar textos evidencia que algunos estudiantes experimentan dudas al momento de

comenzar sus trabajos escritos o estructurar sus ideas, lo cual coincide con las dificultades lingüísticas identificadas previamente en el análisis de las entrevistas. Sin embargo, junto a estas emociones de carácter negativo también se observan códigos asociados con motivación para escribir y confianza en la escritura, lo que sugiere que la experiencia de escribir en el ámbito universitario no es homogénea y puede transformarse a lo largo del proceso formativo. A medida que los estudiantes adquieren mayor práctica en la elaboración de trabajos académicos, desarrollan estrategias para organizar sus ideas, estructurar sus textos y utilizar el lenguaje disciplinar con mayor seguridad. De forma global, estos resultados permiten descifrar que la escritura académica constituye un proceso en el que intervienen dimensiones emocionales, cognitivas y formativas, las cuales influyen en la manera en que los estudiantes afrontan las tareas de redacción dentro del contexto universitario.

4.2.2 Matriz de categorización

Con el propósito de comprender con mayor detalle el proceso de categorización realizado, se procedió a organizar la información en una matriz de codificación que integra las expresiones de los estudiantes, los códigos asignados y las categorías analíticas correspondientes. Esta matriz permite visualizar de manera sistemática cómo se estructuraron los datos durante el proceso de análisis. A continuación, se presenta la matriz de codificación de las emociones representadas en los dibujos o representaciones gráficas de los estudiantes.

Tabla 14

Matriz de categorización de las emociones representadas en los dibujos

N.º	Expresión del estudiante	Código	Categoría
1	Un poco asustada	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
2	Sorprendida por el ensayo	Incertidumbre ante la escritura	Incertidumbre
3	Exigencia	Estrés académico	Emociones negativas
4	Responsabilidad	Responsabilidad académica	Actitud
5	Terror	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
6	Ansiedad e inseguridad	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
7	Muy bien al expresarme	Motivación para escribir	Emociones positivas
8	Relajado	Confianza en la escritura	Emociones positivas
9	No sé la verdad	Incertidumbre ante la escritura	Incertidumbre
10	Feliz al terminar	Satisfacción con la escritura	Emociones positivas
11	Presionado	Estrés académico	Emociones negativas
12	Cansado	Cansancio académico	Emociones negativas
13	Sorprendida	Incertidumbre ante la escritura	Incertidumbre
14	Nervioso porque no sabía escribir	Dificultad para iniciar textos	Dificultades
15	Estrés por conectores	Dificultades lingüísticas	Dificultades
16	Flor marchitándose	Estrés académico	Emociones negativas
17	Me siento estresado	Estrés académico	Emociones negativas
18	Sorprendido	Incertidumbre ante la escritura	Incertidumbre
19	Estrés y cansancio	Estrés académico	Emociones negativas
20	Nerviosa	Ansiedad al escribir	Emociones negativas

21	Curiosidad y entusiasmo	Motivación para escribir	Emociones positivas
22	Inspiración	Motivación para escribir	Emociones positivas
23	Aburrido / cansado / ansioso	Cansancio académico	Emociones negativas
24	No sé por dónde empezar	Dificultad para iniciar textos	Dificultades
25	Ansioso	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
26	Pensando qué escribir	Organización de ideas	Proceso cognitivo
27	Confiado	Confianza en la escritura	Emociones positivas
28	Ideas normales	Generación de ideas	Proceso cognitivo
29	Presionado por escribir	Estrés académico	Emociones negativas
30	Nervioso por el ensayo	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
31	No sabía qué escribir	Dificultad para iniciar textos	Dificultades
32	Pensando mucho	Organización de ideas	Proceso cognitivo
33	Tranquilo	Confianza en la escritura	Emociones positivas
34	Curioso	Motivación para escribir	Emociones positivas
35	Cansancio mental	Cansancio académico	Emociones negativas
36	Estrés por la tarea	Estrés académico	Emociones negativas
37	Inseguridad	Ansiedad al escribir	Emociones negativas
38	Presión académica	Estrés académico	Emociones negativas
39	Reflexión	Organización de ideas	Proceso cognitivo
40	Generar ideas	Generación de ideas	Proceso cognitivo
41	Confianza	Confianza en la escritura	Emociones positivas
42	Inspiración	Motivación para escribir	Emociones positivas
43	Duda	Incertidumbre ante la escritura	Incertidumbre
44	Curiosidad	Motivación para escribir	Emociones positivas

Nota. Elaboración a partir del análisis de la representaciones gráficas de 44 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí (2023-2025)

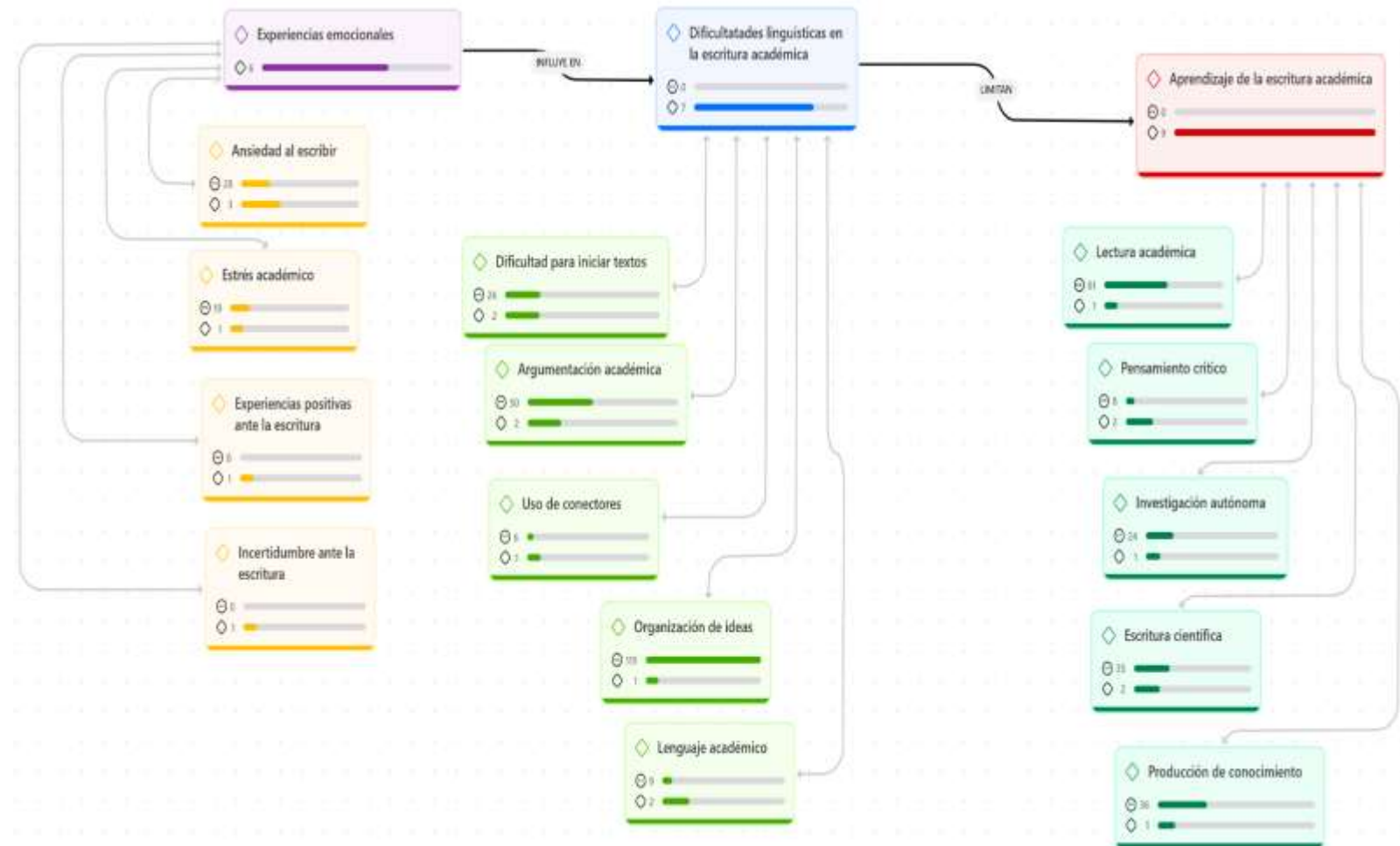
A partir de esta matriz, es posible identificar patrones en las expresiones emocionales y percepciones manifestadas por los estudiantes respecto al proceso de escritura académica. El análisis de las categorías evidencia un predominio de emociones negativas; asociadas al estrés académico, la ansiedad al escribir y el cansancio académico, lo que sugiere que la producción de textos académicos suele percibirse como una actividad que genera presión y exigencia intelectual dentro del contexto universitario. Asimismo, las expresiones agrupadas en la categoría de incertidumbre reflejan dudas relacionadas con el inicio del proceso de escritura o con la manera adecuada de expresar las ideas, lo cual coincide con las dificultades lingüísticas identificadas previamente en el análisis de las entrevistas. No obstante, la matriz también revela la presencia de emociones positivas, como la motivación, la curiosidad y la confianza en la escritura, las cuales indican que algunos estudiantes desarrollan una actitud más favorable hacia la producción escrita a medida que adquieren mayor experiencia académica. De igual manera, los códigos asociados con el proceso cognitivo, como la organización y generación de ideas, ponen de manifiesto que la escritura académica implica procesos de reflexión y elaboración conceptual que acompañan la construcción del discurso escrito.

4.2.3 Red conceptual

Los resultados anteriores favorecen el análisis de que las experiencias emocionales de los estudiantes se encuentran estrechamente vinculadas con los desafíos cognitivos y lingüísticos que enfrentan durante la redacción de textos académicos. Por ende, se procede a elaborar una red conceptual para la visualización de las relaciones existentes entre las distintas categorías identificadas y comprender de manera integral el fenómeno estudiado.

Figura 8

Red conceptual del desarrollo de la escritura académica basada en el análisis de los dibujos



Nota. Elaboración a partir del análisis en ATLAS. ti

El análisis de la red conceptual contribuye a la comprensión de que el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios es un proceso dinámico en el que interactúan dimensiones emocionales, cognitivas y formativas. En este sentido, las emociones frente a la escritura académica influyen significativamente en la manera en que los estudiantes enfrentan las tareas de redacción, generando estados como ansiedad, estrés o incertidumbre que pueden afectar su desempeño, aunque también se identifican experiencias positivas que favorecen la motivación y la confianza al escribir. Estas emociones se relacionan con las dificultades que emergen durante el proceso de escritura, especialmente en aspectos como iniciar los textos, organizar las ideas, utilizar conectores adecuados o emplear terminología técnica propia del discurso académico. Dichas dificultades, a su vez, pueden limitar el aprendizaje y desarrollo de la escritura académica, el cual se fortalece mediante prácticas como la lectura académica, el pensamiento crítico, la investigación autónoma, la producción de conocimiento y la escritura científica. En conjunto, la red evidencia que el desarrollo de la escritura académica no es un proceso lineal ni exclusivamente técnico, sino el resultado de la interacción entre las experiencias emocionales de los estudiantes, los desafíos que enfrentan al escribir y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el contexto universitario.

Resumiendo, los resultados obtenidos hacen posible interpretar que el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios es un proceso complejo en el que interactúan factores emocionales, lingüísticos y formativos. Las entrevistas, las redes conceptuales y las representaciones gráficas analizadas evidencian que los estudiantes enfrentan diversas dificultades en la organización de ideas, el uso del lenguaje académico

y el inicio de los textos; no obstante, estas dificultades pueden superarse progresivamente mediante la práctica, la lectura académica y la retroalimentación docente. Estos hallazgos permiten comprender las percepciones y experiencias que los estudiantes manifiestan frente a la escritura académica. Con el propósito de complementar este análisis, a continuación se presentan los resultados derivados de la autoevaluación realizada por los estudiantes y de la evaluación docente de los ensayos académicos, lo que deja contrastar las percepciones estudiantiles con el desempeño observado en la producción escrita. En este sentido, el análisis de los ensayos elaborados por los estudiantes complementa las percepciones y experiencias expresadas en las entrevistas y representaciones emocionales, aportando evidencia empírica sobre el nivel de dominio de las competencias lingüísticas presentes en la producción escrita de esta unidad de análisis.

4.3 Síntesis interpretativa de la escritura académica elaborada por los estudiantes

Este análisis permite explorar el dominio de la competencia lingüística presente en los documentos académicos elaborados por los estudiantes.

4.3.1 Autoevaluación de los estudiantes

Con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes sobre su propio desempeño en la escritura académica, se les solicita la redacción de un ensayo y la aplicación de una autoevaluación basada en los mismos indicadores utilizados en la evaluación docente de los ensayos. Los estudiantes valoraron sus textos mediante una escala dicotómica (Sí / No), indicando la presencia o ausencia de diversos elementos relacionados con la organización del discurso, el uso del lenguaje académico, la coherencia textual y el cumplimiento de normas lingüísticas. Para facilitar el análisis de los resultados, los

indicadores fueron agrupados en ocho dimensiones correspondientes a las competencias y características de la escritura académica consideradas en el instrumento de evaluación. Seguidamente, mediante una tabla se presentan los resultados de la autoevaluación de los estudiantes según dichas dimensiones.

Tabla 15

Resultados de la autoevaluación de los estudiantes según dimensiones de la escritura académica (n=44)

Dimensión	Sí	No
Comunicativa	199	65
Pragmática	65	23
Semántica	71	17
Cultural	62	26
Coherencia y cohesión	124	52
Estructura o secciones	31	13
Técnicas de redacción	27	17
Normativa	189	75

El análisis de la autoevaluación de los estudiantes permite identificar la manera en que estos perciben su propio desempeño en las diferentes dimensiones que configuran la escritura académica. En términos generales, se observa una predominancia de respuestas afirmativas en dimensiones como la comunicativa, la semántica y la normativa, lo que sugiere que los estudiantes consideran que sus textos logran expresar las ideas principales con claridad, emplear un vocabulario adecuado y cumplir con ciertos aspectos formales del lenguaje escrito. Esta valoración relativamente positiva podría interpretarse como una percepción de dominio en los aspectos estructurales básicos de la escritura académica. No obstante, al analizar dimensiones como la cultural y las técnicas de redacción, se evidencia una menor presencia de respuestas afirmativas, lo que indica que los estudiantes reconocen

mayores dificultades en la profundización conceptual de los temas y en el uso de recursos discursivos más elaborados. Estos resultados adquieren mayor significado cuando se contrastan con los hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas y de las representaciones emocionales elaboradas por los estudiantes. En dichos análisis se identificaron experiencias de inseguridad, ansiedad y dificultad para organizar las ideas al momento de redactar textos académicos, lo cual sugiere que, aunque los estudiantes perciben ciertos avances en su capacidad de escritura, aún enfrentan desafíos importantes en el desarrollo de competencias discursivas propias del ámbito universitario. En este sentido, la autoevaluación refleja la percepción del desempeño en la producción escrita, así como evidencia el proceso gradual mediante el cual los estudiantes construyen su competencia en escritura académica dentro del contexto de la formación universitaria.

4.3.2 Evaluación docente

Con el propósito de comprender con mayor precisión las características de los textos elaborados por los estudiantes, durante el proceso de evaluación docente se registraron observaciones relacionadas con el tipo de texto producido en la actividad de redacción. Aunque la consigna académica solicitaba la elaboración de un ensayo, el análisis de los escritos permitió identificar diversas tipologías textuales presentes en los documentos entregados por los participantes. La clasificación de estos textos se realiza a partir de las características discursivas observadas en cada producción escrita, considerando elementos como la presencia de una estructura argumentativa, el desarrollo de ideas, la organización del contenido y el propósito comunicativo del texto. Esta información resulta relevante para contextualizar los resultados de la evaluación docente de las competencias lingüísticas, ya

que el tipo de texto producido puede influir directamente en el desempeño observado en dimensiones como coherencia y cohesión, técnicas de redacción y desarrollo de ideas. En la tabla siguiente, se presenta la distribución de los tipos de textos identificados en las producciones escritas de los estudiantes.

Tabla 16

Tipo de texto elaborado por los estudiantes en la actividad de redacción (n = 44)

Tipo de texto identificado	Frecuencia	Porcentaje
Ensayo expositivo	16	36.4 %
Ensayo reflexivo	10	22.7 %
Texto expositivo	7	15.9 %
Ensayo argumentativo	5	11.4 %
Texto informativo / esquema informativo	4	9.1 %
Narración	2	4.5 %
Total	44	100 %

En este análisis del tipo de texto producido por la muestra, se identifican ciertas dificultades en la apropiación del género ensayo académico solicitado en la actividad de redacción. Los resultados muestran que, aunque una proporción importante de los participantes elabora textos que pueden clasificarse como ensayos expositivos (36.4 %) o ensayos reflexivos (22.7 %), solo un 11.4 % de los estudiantes desarrolla un ensayo argumentativo propiamente dicho, caracterizado por la formulación de una tesis y el desarrollo de argumentos que sustentan una posición frente al tema abordado.

De igual manera, se observa que algunos estudiantes producen textos que no corresponden estrictamente al género solicitado, como textos expositivos informativos,

esquemas o incluso narraciones breves (29.5%). Esta diversidad de tipologías textuales sugiere que algunos discentes de la muestra aún presentan dificultades para diferenciar las características discursivas propias del ensayo académico frente a otros tipos de textos utilizados en contextos educativos.

En este sentido, la presencia predominante de textos expositivos o informativos, en lugar de ensayos argumentativos, evidencia dificultades en la comprensión de la tipología textual propia del contexto universitario. El ensayo académico requiere la presentación de información y, principalmente, la formulación y defensa de una postura sustentada mediante argumentos, lo que implica un mayor nivel de organización discursiva, análisis crítico y dominio del lenguaje académico. Este hallazgo resulta particularmente relevante para la interpretación de los resultados de la evaluación docente de los ensayos, ya que la ausencia de una estructura argumentativa clara puede incidir directamente en el desempeño observado en dimensiones como la coherencia y cohesión textual, el desarrollo de ideas, el uso de estrategias de redacción y el manejo de las convenciones propias del discurso académico.

La identificación del tipo de texto elaborado por estos estudiantes permite, por tanto, contextualizar los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias lingüísticas presentes en las producciones escritas. Tal como se evidencia en la tabla anterior, no todos los participantes lograron desarrollar plenamente el género ensayo solicitado, lo que pone de manifiesto dificultades en la comprensión de las características discursivas que distinguen este tipo de texto en el ámbito universitario. En términos generales, los resultados indican que una proporción significativa de la unidad de análisis aún no logra

apropiarse plenamente del género ensayo argumentativo, lo que constituye uno de los principales desafíos en el desarrollo de la escritura académica en la educación superior.

Con el propósito de complementar la información obtenida a partir de la autoevaluación estudiantil, se procede a analizar la evaluación docente de los ensayos elaborados por los participantes. Esta evaluación se realiza utilizando el mismo instrumento aplicado en la autoevaluación, el cual contempla diversas dimensiones relacionadas con las competencias comunicativas y las características estructurales de la escritura académica. La valoración se realiza mediante una escala dicotómica (Sí / No), registrando la presencia o ausencia de los indicadores en los textos producidos por los estudiantes.

Posteriormente, los resultados fueron agrupados en ocho dimensiones analíticas que permiten examinar de manera integral los distintos componentes de la escritura académica, como se muestra en la próxima Tabla.

Tabla 17

Resultados de la evaluación docente de los ensayos según dimensiones de la escritura académica (n = 44)

Dimensión	Sí	No
Comunicativa	122	142
Pragmática	44	44
Semántica	46	42
Cultural	38	50
Coherencia y cohesión	83	93
Estructura o secciones	22	22
Técnicas de redacción	15	29
Normativa	147	117

El análisis de la evaluación docente permite observar con mayor precisión el nivel de desarrollo de las distintas dimensiones que intervienen en la escritura académica de los estudiantes. A diferencia de la autoevaluación, los resultados evidencian una distribución más equilibrada entre respuestas afirmativas y negativas en varias dimensiones del instrumento, lo que sugiere la presencia de diversas dificultades en la producción de textos académicos. En particular, dimensiones como la coherencia y cohesión, las técnicas de redacción y la competencia cultural presentan una menor cantidad de respuestas afirmativas, lo cual indica que los estudiantes aún enfrentan desafíos significativos en la organización discursiva del texto, en el uso de estrategias de desarrollo argumentativo y en la capacidad de relacionar el contenido escrito con contextos académicos o socioculturales más amplios. Por otra parte, dimensiones como la competencia semántica y algunos aspectos de la normativa lingüística muestran resultados relativamente más favorables, lo que sugiere que ciertos elementos relacionados con el uso del vocabulario y la estructura gramatical del texto presentan un nivel de desarrollo más consolidado. En conjunto, estos resultados permiten comprender que el proceso de aprendizaje de la escritura académica no se limita únicamente al dominio de aspectos formales del lenguaje, sino que implica el desarrollo progresivo de habilidades discursivas, cognitivas y argumentativas que se fortalecen a lo largo de la formación universitaria. Asimismo, los hallazgos obtenidos en esta evaluación se relacionan con las dificultades identificadas previamente en el análisis de las entrevistas, donde los estudiantes señalaron problemas para organizar las ideas, iniciar los textos y utilizar adecuadamente el lenguaje académico, lo que confirma la

complejidad del proceso de adquisición de la escritura académica en el contexto universitario.

4.3.3 Comparación entre autoevaluación y evaluación de ensayos

Con el propósito de contrastar la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño en la escritura académica con la evaluación realizada por el docente, se elaboró una tabla comparativa que integra los resultados de la autoevaluación y de la evaluación docente según las dimensiones consideradas en el instrumento de análisis. Esta comparación permite identificar posibles coincidencias o discrepancias entre ambas valoraciones y ofrece una visión más completa del nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas presentes en los ensayos académicos elaborados por los estudiantes.

Tabla 18

Comparación entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación docente de los ensayos según dimensiones de la escritura académica (n = 44)

Dimensión	Autoevaluación Sí	Evaluación docente Sí	Autoevaluación No	Evaluación docente No
Comunicativa	199	122	65	142
Pragmática	65	44	23	44
Semántica	71	46	17	42
Cultural	62	38	26	50
Coherencia y cohesión	124	83	52	93
Estructura o secciones	31	22	13	22
Técnicas de redacción	27	15	17	29
Normativa	189	147	75	117

El análisis comparativo entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación docente evidencia diferencias significativas en la valoración de las distintas dimensiones de la escritura académica. En términos generales, los resultados muestran que los estudiantes tienden a evaluar de manera más favorable su desempeño en la mayoría de las dimensiones analizadas, especialmente en aquellas relacionadas con la competencia comunicativa, la coherencia textual y los aspectos normativos del lenguaje. Por su parte, la evaluación docente permite identificar con mayor claridad las dificultades presentes en los textos producidos.

Estas diferencias sugieren que la percepción que los estudiantes tienen sobre su desempeño en la escritura académica no siempre coincide con el nivel de dominio observado en sus producciones escritas. Mientras que los estudiantes tienden a reconocer avances en su capacidad para redactar textos, la evaluación docente permite identificar debilidades persistentes en dimensiones fundamentales del discurso académico, particularmente en aspectos relacionados con las técnicas de redacción, la coherencia y cohesión textual y la competencia cultural.

Desde una perspectiva interpretativa, esta discrepancia puede entenderse como una brecha entre la percepción del propio desempeño y la evaluación externa de las producciones escritas. En el contexto del aprendizaje de la escritura académica, esta brecha puede estar asociada a procesos de autoevaluación aún en desarrollo, en los cuales los estudiantes valoran principalmente el esfuerzo realizado o la comprensión del contenido, mientras que el docente evalúa con base en criterios más específicos relacionados con la estructura argumentativa, la organización del discurso y el uso del lenguaje académico.

Estos resultados también se relacionan con los hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas y de las representaciones emocionales, donde los estudiantes manifestaron inseguridad frente al proceso de redacción y dificultades para organizar las ideas dentro de los textos académicos. En este sentido, la comparación entre ambas evaluaciones permite comprender con mayor profundidad el proceso de desarrollo de la competencia lingüística en la escritura académica, ya que evidencia que el aprendizaje de la escritura universitaria implica adquirir habilidades lingüísticas; además, desarrollar una mayor conciencia sobre los criterios que caracterizan el discurso académico.

De manera global, estos resultados ponen de manifiesto que el desarrollo de la escritura académica en el contexto universitario constituye un proceso progresivo en el que los estudiantes avanzan gradualmente en la apropiación de las convenciones discursivas propias de la educación superior. La comparación entre la autoevaluación y la evaluación docente permite, por tanto, identificar tanto los avances percibidos por los estudiantes como las dificultades que aún requieren fortalecerse dentro del proceso formativo.

4.4 Triangulación de resultados

Con la finalidad de integrar las diferentes fuentes de información utilizadas en el estudio, se realiza una triangulación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, las representaciones emocionales y el análisis de los ensayos elaborados por los estudiantes. Lo cual lleva a la comprensión más amplia del desarrollo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. La triangulación de estas fuentes de información aporta una perspectiva complementaria del fenómeno estudiado, al articular las percepciones de los

estudiantes, sus experiencias emocionales frente a la escritura y el desempeño observado en sus producciones escritas.

Por una parte, con las entrevistas se lleva a identificar las percepciones, dificultades lingüísticas y estrategias de aprendizaje que los estudiantes experimentan durante el proceso de redacción de textos académicos. En estas narrativas emergieron aspectos relacionados con la organización de ideas, el uso del lenguaje académico, la argumentación y la influencia de la lectura y la investigación en el desarrollo de la escritura. Estos resultados evidencian que los estudiantes reconocen la complejidad del proceso de escritura y las exigencias propias del discurso académico universitario. Por otro lado, las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes permitieron visibilizar la dimensión emocional asociada a la escritura académica. En estas representaciones predominan emociones como el estrés académico, la ansiedad al escribir y la incertidumbre frente al inicio de los textos, lo que refleja la carga cognitiva y discursiva que implica la producción de textos en el contexto universitario. No obstante, también se identificaron emociones positivas, como la motivación y la confianza en la escritura, las cuales sugieren que la experiencia de redactar textos académicos puede transformarse progresivamente a medida que los estudiantes adquieren mayor práctica y familiaridad con las exigencias del discurso académico. Finalmente, el análisis de los ensayos elaborados por los estudiantes conlleva a examinar el nivel de dominio de las competencias lingüísticas presentes en sus producciones escritas. Los resultados muestran que, aunque los estudiantes perciben un desempeño relativamente favorable en la organización del discurso y en algunos aspectos normativos del lenguaje, la evaluación docente evidencia dificultades en dimensiones relacionadas con la coherencia y

cohesión del texto, el uso de técnicas de redacción y la construcción de argumentos propios del ensayo académico. Asimismo, el análisis del tipo de texto producido muestra que no todos los estudiantes lograron desarrollar plenamente el género ensayo solicitado, lo que sugiere desafíos en la comprensión y apropiación de las características discursivas propias de este tipo de texto dentro del ámbito universitario.

La articulación de estos tres niveles de análisis facilita la interpretación del desarrollo de la escritura académica como un proceso complejo en el que interactúan factores emocionales, lingüísticos y formativos. Las emociones iniciales frente a la escritura, las dificultades en la organización del discurso y las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes se relacionan entre sí y evolucionan a lo largo de la trayectoria universitaria, favoreciendo un proceso gradual de apropiación de las prácticas discursivas propias del contexto académico.

En este sentido, los resultados evidencian que el aprendizaje de la escritura académica no depende exclusivamente del dominio de aspectos lingüísticos formales, sino que implica también procesos de adaptación al discurso académico, desarrollo del pensamiento crítico y participación progresiva en las prácticas de producción de conocimiento propias de la educación superior. En síntesis, la triangulación de los resultados favorece el análisis de la escritura académica como un proceso formativo y evolutivo que se construye gradualmente a lo largo de la experiencia universitaria, en el que convergen percepciones, experiencias emocionales y prácticas de escritura.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar las competencias lingüísticas en la escritura académica de 44 estudiantes de pregrado de diversas facultades de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Para ello, se integraron diversas fuentes de información, entre ellas entrevistas semiestructuradas, representaciones gráficas relacionadas con las emociones asociadas al proceso de escritura y el análisis de los ensayos académicos elaborados por los estudiantes. La triangulación de estos resultados conlleva a comprender de manera más amplia el fenómeno estudiado y formular las siguientes conclusiones.

En relación con el objetivo general, orientado a analizar las competencias lingüísticas en la escritura académica de unidad de análisis, los resultados evidencian que los participantes(44) presentan limitaciones en el dominio del discurso académico, particularmente en aspectos vinculados con la organización lógica de las ideas, la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado del lenguaje académico y la estructuración de argumentos en los textos escritos. Aunque los estudiantes manifiestan poseer conocimientos básicos sobre redacción, el análisis de los ensayos elaborados revela que estas habilidades no siempre se reflejan de manera consistente en sus producciones escritas. En consecuencia, se confirma el supuesto general de la investigación, según el cual estos estudiantes universitarios de la muestra presentan debilidades en la competencia lingüística de la escritura académica.

Con respecto al objetivo dirigido a describir los sentimientos que emergen cuando estos estudiantes deben redactar un documento académico, se concluye que la escritura

académica se encuentra asociada a diversas emociones que influyen en el proceso de producción textual. Las entrevistas y representaciones gráficas evidencian la presencia recurrente de emociones como ansiedad, estrés académico, inseguridad al iniciar la redacción y temor a cometer errores. Estas emociones reflejan la percepción de complejidad que los estudiantes atribuyen al proceso de escritura y ponen de manifiesto la dimensión afectiva que acompaña la producción textual en el ámbito universitario. No obstante, también se identificaron emociones positivas relacionadas con la motivación y la satisfacción cuando los estudiantes logran expresar adecuadamente sus ideas, lo que sugiere que la experiencia de escribir puede transformarse progresivamente mediante procesos de acompañamiento pedagógico y práctica constante.

En referencia al objetivo encaminado a examinar las técnicas y estrategias de escritura utilizadas por los 44 estudiantes, los resultados indican que los participantes recurren principalmente a estrategias básicas como la consulta de fuentes de información, la lectura de textos académicos y la organización preliminar de ideas antes de redactar. Sin embargo, se observa una limitada aplicación de estrategias metacognitivas relacionadas con la planificación, revisión y reescritura del texto. Este hallazgo evidencia que, en muchos casos, la escritura académica se desarrolla a partir de procesos intuitivos o empíricos más que mediante estrategias sistemáticas orientadas a la producción de textos académicos de mayor calidad.

Referente al objetivo orientado a explorar el dominio de la competencia lingüística en los textos académicos elaborados por los estudiantes seleccionados, el análisis de los ensayos se identifican dificultades en la estructuración del discurso argumentativo, el uso

adecuado de conectores, la precisión léxica y la organización coherente de las ideas. Asimismo, la comparación entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación docente evidencia una brecha entre la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño y el nivel real de dominio observado en sus producciones escritas. Mientras los estudiantes tienden a valorar positivamente su capacidad para redactar textos académicos, la evaluación docente identifica dificultades más evidentes en la coherencia textual, el desarrollo de ideas y el manejo de las convenciones propias del ensayo académico.

Los resultados obtenidos, basados en la unidad de análisis, también llevan a concluir que el desarrollo de la escritura académica constituye un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales. En este sentido, la escritura se relaciona estrechamente con habilidades como la lectura académica, la investigación autónoma y el pensamiento crítico, las cuales contribuyen a la construcción del conocimiento dentro del contexto universitario. Este planteamiento coincide con los enfoques teóricos abordados en el marco conceptual de la investigación, particularmente con las perspectivas socioculturales de la escritura que conciben la producción textual como una práctica situada dentro de una comunidad académica y disciplinar.

En consecuencia, se concluye que para los estudiantes, objeto de estudio, el aprendizaje de la escritura académica constituye un proceso progresivo de apropiación del discurso universitario, que se desarrolla a lo largo de la trayectoria académica mediante la interacción entre factores lingüísticos, emocionales y formativos. Desde esta perspectiva, la escritura académica no puede entenderse únicamente como una habilidad adquirida antes del ingreso a la universidad, sino como una práctica que requiere acompañamiento

pedagógico continuo, estrategias didácticas adecuadas y espacios institucionales que favorezcan el desarrollo de la alfabetización académica.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la escritura académica constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico y profesional de los 44 estudiantes universitarios en estudio. No obstante, los resultados evidencian que muchos de estos estudiantes aún enfrentan dificultades para alcanzar plenamente de las convenciones discursivas propias del ámbito universitario. Por ende, fortalecer las prácticas de alfabetización académica en la educación superior, para la muestra seleccionada, se convierte en una tarea prioritaria; ya que el dominio de la escritura académica faculta comunicar conocimiento, construirlo, transformarlo y difundirlo dentro de la comunidad universitaria y extrapolarla a la profesional.

5.2 Recomendaciones

Considerando las limitaciones identificadas en el dominio de la escritura académica de la unidad de análisis, se recomienda a la Universidad Autónoma de Chiriquí fortalecer las políticas institucionales orientadas al desarrollo de la competencia lingüística escrita, incorporando estrategias de alfabetización académica de manera transversal en las distintas carreras universitarias.

Dado que, según la investigación, la escritura académica se encuentra asociada a emociones como ansiedad, inseguridad y estrés académico, se sugiere promover espacios formativos de acompañamiento en la producción de textos académicos, donde estos y otros estudiantes puedan recibir orientación, retroalimentación y apoyo durante el proceso de redacción.

En relación con la limitada utilización de estrategias metacognitivas de escritura, se exhorta a que los docentes universitarios incorporen estrategias didácticas orientadas a la enseñanza del proceso de escritura, incluyendo actividades de planificación, revisión y reescritura de textos dentro de las asignaturas.

Considerando la discrepancia identificada entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación docente, se aconseja fortalecer los procesos de evaluación formativa en la escritura académica, mediante el uso de rúbricas analíticas, procesos de autoevaluación y coevaluación que permitan a los estudiantes de la muestra desarrollar mayor conciencia sobre los criterios de calidad del discurso académico.

Dado que la escritura académica se relaciona con habilidades como la lectura crítica, la investigación y el pensamiento analítico, se propone impulsar prácticas pedagógicas

integradas que articulen lectura, investigación y escritura, de manera que la producción textual sea comprendida como una herramienta para la construcción del conocimiento en la educación superior.

Como resultado global de esta investigación, se pondera considerar la creación de un Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) en la Universidad Autónoma de Chiriquí, orientado a brindar asesoría especializada a los estudiantes y docentes en la elaboración de textos académicos y científicos mediante talleres, tutorías y programas de acompañamiento en la producción escrita.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

6.1 Introducción

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que el desarrollo de la escritura académica en 44 estudiantes universitarios constituye un proceso complejo que involucra dimensiones emocionales, lingüísticas y formativas. El análisis de las entrevistas, las representaciones emocionales y las producciones escritas permitió identificar dificultades relacionadas con la organización del discurso, el uso del lenguaje académico, la construcción de argumentos y la comprensión de los géneros académicos.

Asimismo, se identifica la presencia de emociones como ansiedad, inseguridad y temor al error frente a las tareas de redacción, lo que sugiere la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico orientados al desarrollo de la escritura académica en el contexto universitario.

En este sentido, se propone la creación del “Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA)”, concebido como un espacio institucional orientado al fortalecimiento de las competencias de escritura académica de los miembros de la comunidad universitaria, mediante programas de formación, asesoría especializada y acompañamiento en procesos de producción textual.

6.2 Justificación de la propuesta

La escritura académica constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje, la construcción de conocimiento y la comunicación científica en el contexto universitario. Sin embargo, los resultados del presente estudio evidencian que una parte significativa de los estudiantes enfrenta dificultades para desarrollar textos académicos que respondan a las exigencias del discurso universitario.

Estas dificultades se relacionan con aspectos como la organización de ideas, la construcción de argumentos, el uso del lenguaje académico y la comprensión de las características estructurales de los géneros discursivos propios de la educación superior. Asimismo, la presencia de emociones como ansiedad o inseguridad frente a la escritura evidencia la necesidad de implementar estrategias institucionales que favorezcan el acompañamiento y la formación en procesos de redacción académica.

En este contexto, la creación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) se plantea como una estrategia institucional orientada a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes y docentes universitarios, promoviendo el desarrollo de habilidades de lectura crítica, escritura argumentativa y producción de conocimiento.

La implementación de este centro contribuiría a mejorar la calidad de los textos académicos producidos en la universidad, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y fortalecer las prácticas de investigación y comunicación científica dentro de la comunidad académica.

6.3 Objetivos de la propuesta

6.3.1 Objetivo general

- ❖ Fortalecer las competencias de redacción y escritura académica de los miembros de la comunidad universitaria mediante la implementación de un Centro de Redacción y Escritura Académica orientado a la formación, asesoría y acompañamiento en procesos de producción textual.

6.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Promover el desarrollo de habilidades de escritura académica en universitarios

mediante programas de formación y talleres especializados.

- ❖ Brindar asesoría individualizada en procesos de redacción de trabajos académicos, ensayos, informes de investigación y tesis.
- ❖ Fortalecer las competencias de escritura científica en docentes universitarios.
- ❖ Fomentar la lectura crítica y la producción de textos argumentativos dentro de la comunidad universitaria.
- ❖ Contribuir al desarrollo de la cultura académica y de investigación en la universidad.

6.4 Población beneficiaria

El Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) estará dirigido a los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, entre los cuales se incluyen:

- Estudiantes de pregrado, que requieren fortalecer sus habilidades de escritura académica en trabajos, ensayos e informes.
- Estudiantes de posgrado, quienes necesitan desarrollar competencias en escritura científica y producción de artículos académicos.
- Docentes universitarios, interesados en mejorar sus habilidades de redacción científica y publicación académica.

6.5 Programas y servicios del CREA

El Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) ofrecerá diversos programas y servicios orientados al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura académica de los miembros de la comunidad universitaria. Estos servicios estarán dirigidos a estudiantes y docentes, con el propósito de promover el desarrollo de habilidades de redacción, argumentación y producción de conocimiento dentro del ámbito académico.

❖ Seminarios de escritura académica

El CREA desarrollará seminarios formativos orientados al fortalecimiento de las competencias de redacción en distintos géneros académicos. Estos espacios estarán dirigidos a estudiantes y docentes interesados en mejorar sus habilidades de escritura académica y científica, así como en comprender las características discursivas de los textos utilizados en el ámbito universitario.

Entre los seminarios que ofrecerá el centro se incluyen:

- Seminario de elaboración y redacción de tesis y monografías. *Del planteamiento del problema a la redacción final del trabajo de investigación.*

Este seminario tendrá como propósito acompañar a los estudiantes en el proceso progresivo de redacción de las diferentes secciones de sus trabajos de investigación, incluyendo la formulación del problema, los objetivos de estudio, la redacción de antecedentes o estado del arte, el capítulo metodológico, el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones.

Asimismo, el centro ofrecerá otros seminarios orientados al fortalecimiento de habilidades específicas de escritura académica, tales como:

- escritura del ensayo académico
- organización y coherencia del texto
- uso de conectores y cohesión textual
- argumentación académica
- redacción de informes de investigación
- escritura científica y publicación académica

Estos espacios formativos permitirán a los participantes desarrollar estrategias de planificación, redacción y revisión de textos académicos, favoreciendo una mayor comprensión de las convenciones discursivas propias de la educación superior.

❖ **Asesoría individualizada en escritura académica**

El centro brindará un servicio de asesoría personalizada dirigido a estudiantes y docentes que requieran apoyo en la elaboración de textos académicos. Estas asesorías permitirán acompañar a los participantes en la organización del discurso, la articulación de ideas y la mejora de la coherencia y cohesión textual. Durante las sesiones de asesoría se ofrecerá orientación en aspectos como la estructura del texto, el desarrollo de argumentos, la revisión de la organización de ideas y el uso adecuado de normas de citación y referencias bibliográficas. Este servicio estará disponible para la revisión de ensayos, monografías, informes de investigación, proyectos académicos y tesis de grado o posgrado.

❖ **Talleres de lectura crítica**

El CREA desarrollará talleres orientados al fortalecimiento de las habilidades de lectura académica y análisis crítico de textos científicos. Estos espacios permitirán a los estudiantes mejorar su capacidad para comprender, interpretar y sintetizar información proveniente de diferentes fuentes académicas. La lectura crítica constituye un componente fundamental del proceso de escritura académica, ya que facilita la comprensión de la literatura científica y contribuye al desarrollo de la argumentación y la producción de conocimiento.

❖ **Apoyo a procesos de investigación**

El centro brindará acompañamiento en la redacción de diversos documentos relacionados con procesos de investigación académica, tales como proyectos de investigación, artículos científicos, informes académicos y tesis de grado o posgrado.

Este servicio permitirá fortalecer las competencias de escritura científica dentro de la comunidad universitaria y contribuir al desarrollo de la producción académica e investigativa.

❖ **Recursos digitales para la escritura académica**

El CREA pondrá a disposición de la comunidad universitaria una serie de recursos digitales orientados a apoyar el proceso de elaboración de textos académicos. Estos materiales tendrán como objetivo facilitar la comprensión de la estructura y organización de los diferentes géneros de escritura utilizados en el ámbito universitario.

Entre los recursos que ofrecerá el centro se incluyen plantillas de documentos académicos, guías de redacción, modelos de estructura para tesis, monografías, ensayos e informes de investigación, así como materiales audiovisuales que expliquen la organización y desarrollo de cada una de las secciones de estos trabajos.

Asimismo, se elaborarán videos educativos que orienten a los estudiantes sobre aspectos fundamentales de la escritura académica, tales como la estructura correcta de diversos textos académicos. Estos recursos estarán disponibles a través de la plataforma virtual del CREA/UNACHI, con el propósito de facilitar el acceso a materiales de apoyo que contribuyan al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura académica de estudiantes y docentes.

6.6 Estrategias de implementación

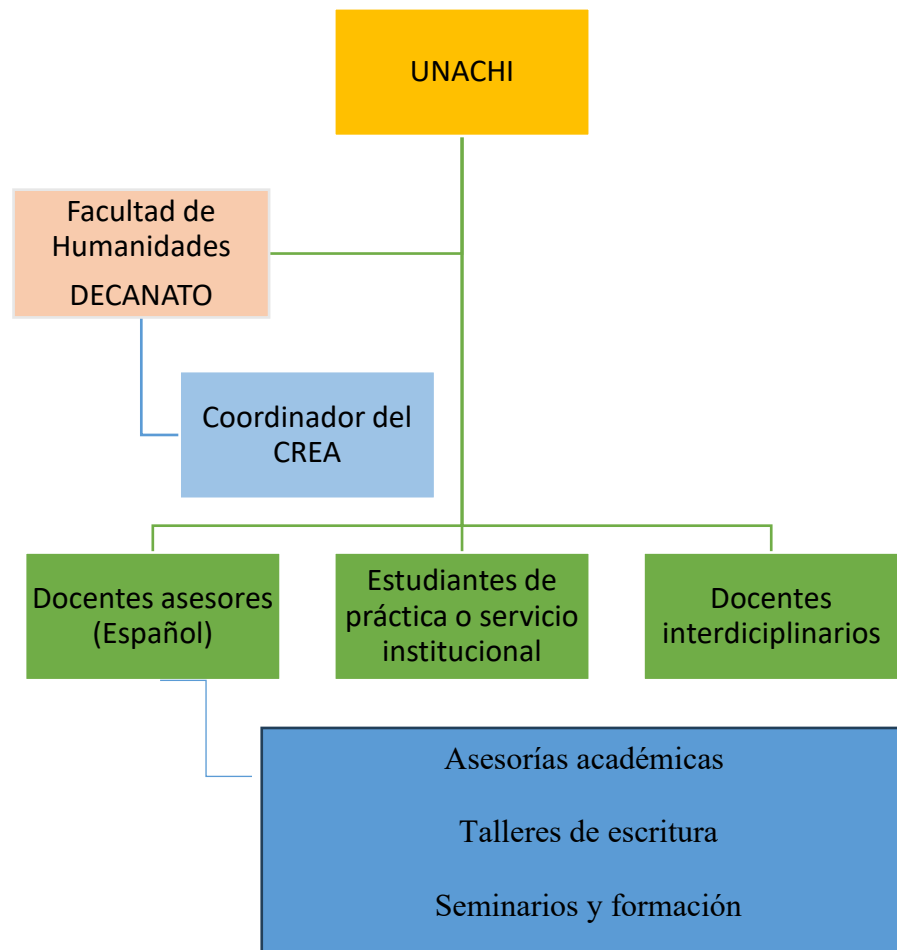
La implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica puede desarrollarse a través de las siguientes estrategias:

- Creación de un equipo interdisciplinario de docentes especialistas en lenguaje y escritura académica.
- Desarrollo de programas de formación periódicos dirigidos a estudiantes y docentes
- Articulación con las unidades académicas y programas de investigación de la universidad.
- Incorporación de recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje de la escritura académica.

6.7 Estructura organizativa del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA)

Para el adecuado funcionamiento del Centro de Redacción y Escritura Académica se propone una estructura organizativa flexible que permita articular el trabajo académico, administrativo y formativo del centro. Esta estructura contempla la participación de un coordinador académico, docentes asesores y estudiantes colaboradores que apoyen las actividades del centro.

El siguiente organigrama presenta la organización general del CREA.

Figura 9*Organigrama del CREA***Descripción de los roles****Coordinador del Centro de Redacción y Escritura Académica**

Es el responsable de la organización y supervisión de las actividades académicas del centro. Entre sus funciones se incluyen:

- Coordinar programas de formación en escritura académica
- Organizar talleres y seminarios

- Supervisar las asesorías académicas
- Articular el trabajo del centro con las unidades académicas de la universidad.
- Brindar asesorías y seminarios, cuando se amerite.

Docentes asesores de escritura académica

Son profesores universitarios que participan dentro de sus horas administrativas o como ejecutorias brindando asesoría especializada en procesos de redacción académica, elaboración de ensayos, informes de investigación y textos científicos.

Estudiantes tutores

Estudiantes avanzados que colaboran mediante prácticas profesionales o servicio institucional, apoyando actividades como:

- Orientación básica en redacción académica
- Apoyo en talleres de escritura
- Acompañamiento a estudiantes en procesos de revisión de textos.

6.8 Impacto esperado

La implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica permitirá:

- Mejorar la calidad de los textos académicos producidos por los estudiantes
- Fortalecer las competencias de escritura científica en docentes
- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico
- Promover una cultura académica orientada a la producción y comunicación del conocimiento

Asimismo, el centro contribuirá al fortalecimiento de los procesos de investigación y a la consolidación de prácticas académicas que favorezcan el desarrollo integral de la comunidad universitaria.

6.9 Evaluación del funcionamiento del CREA

La evaluación del Centro de Redacción y Escritura Académica permitirá analizar el impacto de los programas y servicios ofrecidos, así como introducir mejoras en su funcionamiento. Para ello se utilizarán diferentes mecanismos de seguimiento, entre los cuales se incluyen:

- Registro de participación en seminarios, talleres y asesorías;
- encuestas de satisfacción dirigidas a estudiantes y docentes usuarios del centro;
- seguimiento del número de asesorías brindadas y tipos de trabajos académicos atendidos;
- análisis de avances en la calidad de los textos académicos producidos por los estudiantes;
- elaboración de informes periódicos de actividades y resultados.

Estos mecanismos permitirán valorar el alcance del centro y garantizar la mejora continua de los servicios orientados al fortalecimiento de la escritura académica en la universidad.

6.10 Presupuesto estimado para la implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA)

La implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) contempla la adecuación de un espacio físico dentro de la universidad, así como la

adquisición de mobiliario, equipos tecnológicos y recursos bibliográficos que permitan el desarrollo de actividades de asesoría, formación y acompañamiento en procesos de escritura académica.

La propuesta plantea utilizar una biblioteca existente dentro del campus universitario, la cual será remodelada y reorganizada mediante la incorporación de mobiliario modular y la adecuación de espacios destinados a asesoría individual y reuniones académicas.

Es importante señalar que la propuesta optimiza los recursos institucionales existentes, ya que parte del personal requerido para el funcionamiento del centro ya forma parte de la planta universitaria.

En este sentido:

- El personal académico que brindará asesorías participará dentro de sus horas administrativas asignadas por la universidad o como ejecutorias.
- Estudiantes avanzados podrán participar como tutores de apoyo mediante prácticas profesionales o servicio institucional.

Por esta razón, el presupuesto se concentra principalmente en infraestructura, mobiliario y equipamiento.

Tabla 19*Presupuesto estimado para la implementación del CREA*

Categoría	Descripción	Cantidad	Costo estimado (USD)	Subtotal
Adecuación del espacio	Remodelación básica del área (pintura, divisiones ligeras, adecuación eléctrica)	1	2,500	2,500
Estanterías modulares	Módulos de pared para organización de libros	8	250	2,000
Cubículos de asesoría	Construcción de tres cubículos individuales para asesoría académica	3	700	2,100
Sala de reuniones	Mesa de reuniones pequeña + 6 sillas	1	700	700
Mobiliario para bibliotecaria y asesor	Módulo circular y silla	2	500	1,000
Computadoras	Equipos para asesorías y consulta académica	3	900	2,700
Impresora multifuncional	Impresión, escaneo y copiado	1	350	350
Proyector multimedia	Para seminarios y talleres	1	500	500
Pantalla de proyección	Para presentaciones	1	200	200
Libros especializados	Escritura académica, investigación y redacción científica	25	40	1,000
Material didáctico	Manuales, guías de redacción y papelería	—	300	300
Total estimado de inversión inicial			B/. 13,350.00	

Recursos humanos

El funcionamiento del Centro de Redacción y Escritura Académica se apoyará principalmente en recursos humanos institucionales ya existentes, lo que reduce significativamente los costos operativos.

Cargo	Forma de participación	Costo
Bibliotecaria	Personal institucional existente	0
Docentes asesores	Horas administrativas asignadas	0
Estudiantes tutores	Práctica profesional o servicio institucional	0
Coordinador del CREA	Incentivo o reconocimiento administrativo	6,000 anual (estimado)

Costo total estimado del primer año

Concepto	Costo
Inversión inicial (infraestructura y equipamiento)	B/. 13,350.00
Incentivo coordinador del centro	B/. 6,000.00
Total estimado primer año	B/. 19,350.00

Justificación del presupuesto

La propuesta del Centro de Redacción y Escritura Académica se caracteriza por optimizar los recursos institucionales existentes, lo que permite reducir significativamente los costos de implementación. La utilización de una biblioteca ya existente, junto con la participación de docentes dentro de sus horas administrativas y el apoyo de estudiantes mediante prácticas profesionales, hace posible el funcionamiento del centro con una inversión relativamente baja. Las remodelaciones se pueden hacer por fases con fondos de autogestión (seminarios de redacción) o con apoyo de instituciones para el desarrollo de Proyectos (SENACYT).

Esta estrategia favorece la viabilidad institucional de la propuesta y facilita su implementación dentro de la universidad, al tiempo que permite desarrollar programas de formación, asesoría y acompañamiento orientados al fortalecimiento de la escritura académica en la comunidad universitaria.

6.11 Cronograma de implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica

La implementación del Centro de Redacción y Escritura Académica se plantea como un proceso progresivo en distintas fases, desde la adecuación del espacio físico hasta el inicio de los servicios académicos dirigidos a la comunidad universitaria; ya que se proyecta la obtención de los recursos necesarios con autogestión (seminarios) y la aplicación a Programa de Fomento a la Innovación Educativa (SENACYT). A continuación, se presenta el cronograma para el primer año de funcionamiento:

Tabla 20*Cronograma de implementación del CREA*

Fase	Actividades	Meses
Fase 1: Organización inicial	Presentación institucional de la propuesta y aprobación administrativa	Mes 1
	Designación del coordinador del centro	Mes 1
	Conformación del equipo académico de apoyo	Mes 1
Fase 2: Inicio de adecuación del espacio	Organización inicial del área de biblioteca destinada al CREA	Mes 2
	Inicio de adecuaciones básicas del espacio (pintura, reorganización del mobiliario)	Meses 2–3
Fase 3: Preparación académica	Diseño de programas de seminarios y talleres de escritura académica	Mes 3
	Elaboración de materiales didácticos y guías de redacción	Meses 3–4
	Capacitación inicial de docentes asesores y tutores estudiantiles	Mes 4
Fase 4: Inicio de actividades del centro	Apertura inicial del Centro de Redacción y Escritura Académica	Mes 5
	Inicio de asesorías individuales en escritura académica	Meses 5–12
	Desarrollo de seminarios y talleres de escritura académica	Meses 6–12
Fase 5: Adecuación progresiva del espacio	Instalación progresiva de estanterías modulares para la biblioteca especializada	Meses 6–8
	Construcción o instalación gradual de cubículos de asesoría	Meses 7–9

	Adecuación de la sala de reuniones para asesorías de tesis	Meses 8–10
Fase 6: Evaluación y fortalecimiento del centro	Evaluación del impacto de los servicios ofrecidos	Mes 11
	Ajustes y mejoras en los programas académicos del centro	Mes 12

Este cronograma permite desarrollar de manera progresiva las actividades académicas y las adecuaciones del espacio físico destinadas al funcionamiento del centro. En una primera etapa se contemplan las acciones de organización institucional, tales como la aprobación administrativa de la propuesta, la designación del coordinador y la conformación del equipo académico de apoyo. Posteriormente, se inicia un proceso gradual de adecuación del espacio físico destinado al centro, el cual se desarrollará de manera progresiva durante el año académico, permitiendo avanzar simultáneamente en el diseño de programas formativos, la elaboración de materiales didácticos y la capacitación inicial del personal académico. Este enfoque progresivo facilita el inicio de los servicios del centro, particularmente las asesorías individuales y los seminarios de escritura académica, mientras se continúan realizando mejoras en la infraestructura y organización del espacio. Finalmente, el cronograma contempla una fase de evaluación orientada a valorar el impacto de los servicios ofrecidos y realizar ajustes que contribuyan al fortalecimiento y sostenibilidad del Centro de Redacción y Escritura Académica dentro de la institución universitaria.

En síntesis, la creación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) se plantea como una estrategia institucional orientada a fortalecer las competencias de lectura,

escritura y comunicación académica dentro de la comunidad universitaria. La implementación de este centro permitirá ofrecer espacios formativos, asesorías especializadas y recursos académicos que contribuyan al desarrollo de habilidades de redacción en estudiantes, docentes e investigadores. Asimismo, el CREA se proyecta como un espacio de acompañamiento pedagógico que favorezca la construcción de una cultura académica centrada en la producción, análisis y comunicación del conocimiento. De esta manera, la creación del Centro de Redacción y Escritura Académica (CREA) se configura como una respuesta institucional sustentada en los hallazgos de la presente investigación, orientada a fortalecer los procesos de alfabetización académica, promover el desarrollo de competencias discursivas en la educación superior y contribuir a la consolidación de una cultura universitaria centrada en la producción y comunicación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, A. L., Bengochea, N., Camblong, J., da Representação, N., Knorr, P., Levín, F., Merodo, A., Muraca, M., Muschietti, M., Navarro, F., Nicolini, J., Stagnaro, D., Vitali, A., Zunino, C., y (coord) Natale, L. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acuerdos del Consejo Académico No. 3-2008 (Parámetros para incluir el curso de Expresión oral y Escrita 150 en todas las carreras académicas) (2008). https://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/gacetas/C_ACA_No.3_2008.pdf
- Aguirre, M., Estrada, C., y Flores, E. (2009). *Redactar en la universidad: Conceptos y técnicas fundamentales*. UPC, Fondo Editorial.
- Aizprúa Romero, C. (2017). *Dificultades en la redacción de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación (plan básico) del Centro Regional Universitario de Veraguas—UP-RID, REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMA* [Maestría, Universidad de Panamá]. <https://up-rid.up.ac.pa/1543/>
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: Su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y literatura*, (8), 29-44.
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Paidós Mexicana, Editorial, S.A.
- Arguello Muñoz, F. C., y Velásquez Quintana, G. (2022). Aportes del juego como eje central de la neuroeducación en el preescolar: Un abordaje bibliográfico de la práctica en el aula. *Inclusión y Desarrollo*, 9(2), 2-11. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.2.2022.2-11>

- Arrieta de Meza, B. M., y Meza Cepeda, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie36133565>
- ATLAS.ti 25. (2025). (*Scientific Software Development GmbH*, (Versión 25) [Software]. <https://atlasti.com>
- Aznarez, L., y Montealegre Alegría, N. (2018). Escritura académica: Un desafío para la universidad. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 34-43.
- Balestrini Acuña, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación* (7a ed.). Consultores Asociados BL.
- Bañales Faz, G. (2011). *Escritura académica en la universidad: Regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual* [Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90554>
- Baratin, M. (1989). *La naissance de la syntaxe à Rome*. MINUIT.
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Díaz-Zavala, R., & Esquivel-Las Heras, J. (2023). Percepción de la escritura académica en estudiantes universitarios. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 401-410. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5076>
- Beaugrande, R.-A. de, y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Grupo Planeta (GBS).
- Beitia Jurado, B. A. (2021). *Competencia escritural en la formación docente de los estudiantes de Educación Primaria. Facultad de Educación*. [Doctoral, Universidad Autónoma de Chiriquí]

- Beller Taboada, W. (2018). Elementos de lógica argumentativa para la escritura académica. En *Cosechado del Sistema de Publicaciones de la UAM-Xochimilco*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades,. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/2932>
- Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, 2008, ISBN 978-84-8063-924-8, págs. 171-188, 171-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7911289>
- Blanco, C. E. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: Herramientas para la investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 307-352.
- Broilo, C., y Herrera, L. (2011). Discurso y contexto: El caso de los textos académicos. *Coloquio de investigadores en Estudio del Discurso. II Jornadas internacionales de discurso e interdisciplina. Actas completas.*, 253-262. <https://discurso.wordpress.com/2011/10/05/actas-estudios-del-discurso-argentina-2011/>
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2019). *Las cosas del decir: [Manual de análisis del discurso]*. Ariel España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=823121>
- Camargo Martínez, Z., y Uribe Álvarez, G. (2011). Las competencias en escritura académica en la universidad colombiana. *Lenguaje y textos*, (33), 9-20.
- Camps i Mundó, A. (2017). Escribir y aprender a escribir, dos actividades que se entrecruzan: Bases para la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria (II). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (75), 40-46.

- Cardinale, L. (2006). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 8(3), 1-5.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carrera Moreira, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (13), 41-44.
- Castelló Blasco, J. (2005). *Dependencia emocional: Características y tratamiento*. Alianza Editorial.
- Castillero B., A. B. (2017). La escritura y la lectura desde la perspectiva del currículum universitario. *Acción y reflexión educativa*, (42), 1-31.
- Castillero, A. (2019). La lectura y la escritura en la universidad: Avances sobre una problemática estructural. *Acción y Reflexión Educativa*, (44), 124-143.
- Castro, M. G. de. (2011). *Propuesta curricular para mejorar la expresión oral y escrita en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Los Santos* [Maestría, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado]. <https://up-rid.up.ac.pa/493/>
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (2a ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Correa R., J. S. (2018). *Manual básico para la escritura académica en la universidad*. CESA - Colegio de Estudios Superiores de Administración. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxkn7v2>

- Correa Rodríguez, N., y Rodrigo López, M. J. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. *El aprendizaje estratégico : enseñar a aprender desde el currículo*, 1999, ISBN 84-294-6228-7, págs. 74-86, 74-86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095208>
- Cossío Gutiérrez, E. F., y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Creswell, J., Hanson, W., Plano, V., y Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35, 236-264.
<https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clar Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Diseños de investigación cualitativa: Selección e implementación. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Crossref. (s. f.). *Crossref*. Recuperado 24 de marzo de 2026, de <https://record.crossref.org/>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3a ed.). Pan American Health Org.
- de la Barrera, S., y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad: Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 13(1), 32-36.

- de la Peza, M. del C., Rodríguez Torres, L. R., Hernández Unzueta, I., y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos (México, D.F.)*, 27(74), 117-148.
- Definición.de. (2008). *Sentimiento—Qué es, definición y concepto*.
<https://definicion.de/sentimiento/>
- Desinano, N., y Avendaño, F. (2020). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje: Enseñar Ciencias del Lenguaje*. Homosapiens Ediciones.
- Diccionario CUN. (2023). Teoría de James-Lange: Definición médica. En <https://www.cun.es>.
<https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/teoria-james-lange>
- Durán Escribano, P. (2005). Estrategias metacognitivas y metalingüísticas empleadas en la redacción de los informes técnicos. *LFE: revista de lenguas para fines específicos*, (11), 133-150.
- Duranti, A. (2003). *Antropología lingüística*. Ediciones AKAL.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. GEDISA.
- Errázuriz Cruz, M. C. (2012). *El aprendizaje de la escritura argumentativa: Los marcadores discursivos* [Pregrado, Universidad de Valladolid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=178195>
- Fernández Jaén, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: Claves de la Psicolingüística. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, (3), 39-74.

- Fernández Pérez, M. (1996). El campo de la lingüística aplicada. Introducción. *Avances en lingüística aplicada*, 1996, ISBN 84-8121-542-2, págs. 11-46, 11-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2275357>
- Fernández-Cárdenas, J. M., y Piña-Gómez, L. (2014a). El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187-212.
- Fernández-Cárdenas, J. M., y Piña-Gómez, L. (2014b). El oficio del escritor académico: Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 187-212.
- Ferrucci Montoya, G., y Pastor Flores, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. [Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/5030>
- Fregoso Peralta, G. (2011). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT #DescubreyCrea*, 44(149), 9-22.
- García, A. (2018). *Programa académico para el fortalecimiento de competencias comunicativas escritas de estudiantes de nuevo ingreso* [MasterThesis, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado]. <https://up-rid.up.ac.pa/1431/>
- García Arroyo, M., y Quintana, H. E. (2008). El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios: Una mirada sobre sus propias reflexiones. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(3), 56-63.

- García, J. R., Gimeno, M. P. B., y Marcos, F. S. (1985). Evolución histórica de la escritura. *Historia de la Educación*, 4. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6620>
- García Rodríguez, R. (2017). La teoría de la actividad en el estudio del comportamiento informacional humano: Consideraciones fundamentales. *Informação em Pauta*, 2(1), 50-72.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Grupo Planeta (GBS).
- Gelb, I. J. (1969). *A Study of Writing (Un estudio de la escritura)*. University of Chicago Press.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), 83-106.
- Golovin, B. N. (1991). *Introducción a la lingüística*. Editorial Pueblo y Educación.
- González Pinzón, B. Y. (2017). Formación inicial de lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior. *Revista Entornos*, 30(2), 267-269.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. Routledge.
- Hernández Rodríguez, E. (2020). *Consideraciones teóricas y metodológicas de las escrituras académicas en nivel superior*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-consideraciones-teoricas-y-metodologicas-de-las-escrituras-academicas-en-nivel-superior.html>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hume, D., y Tasset, J. L. (1990). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=216688>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL.
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: Una lengua viva. Informe 2018*.
<https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/espanol-lengua-viva-informe-2018>
- Jurgenson, J. L. Á.-G., López, S. M. C. y, Muñiz, G. M., García, C. Á. T., López, A. O., y Jiménez, M. P. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo feal. Lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <http://archive.org/details/lerner-d.-leer-y-escribir-en-la-escuela.-lo-real-lo-posible-y-lo-necesario>
- Lomas García, C., Tusón Valls, A., y Osoro Hernández, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=62552>
- López Higuera, A., Prado Mosquera, D. M., Cajas paz, E. Y., Chois Lenis, P. M., y Casas Bustillo, A. C. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.
- López Zubieta, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero: Revista de investigación científica*, 9(8), 69-74.

- Luque-Agullo, G. (2004). El dominio de la lingüística aplicada. *Revista española de lingüística aplicada*, 17-18, 157-173.
- Marin, M. (2016). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica 1900.
- Martínez Arroyo, A. (2016). *Escribir para aprender «versus» aprender sin escribir: Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127414>
- Martínez Fernández, J. R., Corcelles-Seuba, M., Bañales, G., Castelló Badia, M., y Gutiérrez Braojos, C. (2016). Acercamiento a las concepciones sobre la escritura y el aprendizaje: Patrones de creencias de los universitarios y la calidad de su redacción académica. *Electronic journal of research in educational psychology*, 14(38), 107-130.
- Martins Vieira, I. (2014). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: Un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=85843>
- Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 49-57.
- Molina, M. E. (2018). Prácticas de enseñanza que entran en escritura con contenidos: Perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas. *Propuesta Educativa*, 1(49), 61-72.

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), e2019350201. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. D. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Universidad de Chile; Lenguas Modernas*, 50, 8-14.
- Navarro, F., y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: Contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl8-3.tiea>
- Navarro, F., Orlando, J., Vega-Retter, C., y Roth, A. D. (2022). "Science Writing in Higher Education: Effects of Teaching Self-Assessment of Scientific Poster Construction on Writing Quality and Academic Achievement". *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(1), 89-110. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10137-y>
- Nigro, P. M. (2006). Leer y escribir en la Universidad: Propuesta de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9(2), 119-127.
- North, S. M. (1994). Revisiting «The Idea of a Writing Center». *The Writing Center Journal*, 15(1), 7-19.
- Núñez Cortés, J. A. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito Iberoamericano* [Pregrado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38693>

- Ñañez Silva, M. V., y Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 791-817.
- Oliveros Lorenzo, B. J. (2019). *El ensayo, su importancia para el aprendizaje de la redacción en el estudiante del nivel superior* [Tesis Maestría, Universidad de Panamá]. <https://up-rid.up.ac.pa/1874/>
- Pandor, J. M. (2018). Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 183-184. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1505337>
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Ariel. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132431>
- Patiño Gómez, A. G. (2013). *Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes Universitarios de Primer Ingreso*. [Doctoral, Universidad Autónoma de Chiriquí].
- Pontífica Universidad Javeriana. (2015). *Inicio—Centro de Escritura—Portal Universitario* [Educación]. Centro de Escritura. <https://comunicacionylenguaje.javeriana.edu.co/web/centro-de-escritura>
- Prado Ballester, C. (2007). La Etnografía de la Comunicación. Un Modelo Olvidado. *Tomo II Actas del 6º Congreso Chileno de Antropología*, 1511-. <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/140>
- Quintana, H. E. (1998). El «Centro de Redacción Multidisciplinario»: Un model per imitar. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (15), 87-96.

- Quintana, H. E., García Arroyo, M., y Hernández García, C. (2014). La alfabetización académica en el paradigma educativo puertorriqueño: Políticas y proyectos. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 174-195.
- Real Academia Española. (s. f.-a). Escritura | Diccionario de la lengua española. En «*Diccionario de la lengua española*»—*Edición del Tricentenario*. Real Academia Española. Recuperado 20 de enero de 2021, de <https://dle.rae.es/escritura>
- Real Academia Española. (s. f.-b). Hermenéutico, hermenéutica | Diccionario de la lengua española. En «*Diccionario de la lengua española*»—*Edición del Tricentenario*. Recuperado 30 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/hermenéutico>
- Real Academia Española. (s. f.-c). Rúbrica | Diccionario de la lengua española. En «*Diccionario de la lengua española*»—*Edición del Tricentenario*. Recuperado 30 de marzo de 2026, de <https://dle.rae.es/rúbrica>
- Recinto Universitario de Mayagüez. (2016). Centro de Redacción en Español [Educación]. *Departamento de Estudios Hispánicos, UPR-RUM*. <https://www.uprm.edu/estudioshispanicos/centro-de-redaccion-en-espanol/>
- Rest, J. (1993). *El cuarto en el recoveco—1993*. Centro Editor de America Latina. <https://libreriausados.com/products/libro-usado-el-cuarto-en-el-recoveco-centro-editor-de-america-latina-6119>
- Reyzábal Rodríguez, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.

- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1 (Enero-Junio)), 177-185.
- Ríos González, V. (2022). *Prácticas de lectura, escritura y su relación con el rendimiento académico del primer año de psicología del Centro Regional Universitario de Veraguas* [Maestría, Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado]. <https://up-rid.up.ac.pa/6684/>
- Rodrigo López, M. J., Rodríguez Pérez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=124036>
- Romero González, A. N. (2019). *La escritura académica de estudiantes de grado a través de sus producciones: La reseña de formación. Estudio de caso de los estudiantes de lenguas modernas* [Doctoral, Universidad de Deusto]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=249994>
- Romero, J. F., y Lavigne Cerván, R. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=885511>
- Ruiz García, J., Baño Gimeno, M. P., y Secadas, F. (1985). Evolución histórica de la escritura. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (4), 193-208.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista signos*, 42(69), 107-127. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000100006>

- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Panapo. <https://universoabierto.org/2019/02/12/como-hacer-una-tesis/>
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i1.4419>
- Scheuer, N., y Pozo Municio, J. I. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. *El aprendizaje estratégico : enseñar a aprender desde el currículo, 1999*, ISBN 84-294-6228-7, págs. 87-108, 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095210>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective (Teorías de aprendizaje: una perspectiva educativa)* (6a ed.). Pearson.
- Sepúlveda Romero, M. E., y Benavides Gallego, G. (2016). La escritura, estrategia para desarrollar competencias de argumentación en estudiantes bajo modalidad virtual. *Revista Virtu@lmente*, 4(1), 28-49.
- Serrano de Moreno, S., y Peña González, J. (2003). La Escritura en el Medio Escolar: Un Estudio en la II Y III Etapas de la Educación Básica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (20), 397-407.
- Simangas Villalobos, A. R., Enciso Soto, R. A., Collazos Roque, E. G. y Álvarez Huari, M. Y. (2024). Dominio del proceso de redacción académica en estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-

- Soriano, N., Bauer, C., y Turco, C. (2011). *Aprender en la universidad*. [Pregrado, Universidad Nacional de Comahue]. <https://rdi.uncoma.edu.ar/>
- Strauss, A., y Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Tanzi, S. (2015). “Incorporar la redacción no significa mandar hacer ensayos, sino enseñar a hacerlos”. *Entrevista a Hilda Quintana* [Entrevista]. Universidad Católica del Uruguay. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5533839>
- Tolchinsky, L., Escofet Roig, A., y Rubio Hurtado, M. J. (1999). Escribir en la universidad. *Revista española de pedagogía*, 57(214), 547-565.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.
- UNESCO. (2014). *Fomentar las competencias lingüísticas: Resultados de la Conferencia*. <https://www.unesco.org/es/articles/fomentar-las-competencias-linguisticas-resultados-de-la-conferencia-internacional-sobre-las-lenguas>
- UNESCO. (2019). *La Recomendación de 2019 de la UNESCO sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205_spa
- Valdés León, G. S. (2021). *Investigaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en estudiantes universitarios chilenos* (p. 1) [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290614>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la Escritura a partir de Vygotsky. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 38-43.

- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS. ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus Revista de Educación*, 12(2), 73-87.
- Vázquez, A. (2005). ¿ Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año1, 1(1)*, 1-12.
- Vélez Restrepo, O. L. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Espacio.
- Villalobos, J. (2007). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: Fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (36), 61-71.
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: Percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Vitória, M. I. C. (2019). *La escritura académica: En la formación universitaria*. Narcea Ediciones.
- Zamudio Jasso, V. (2002). Acercamiento a la problemática de la escritura de ensayos de análisis literario. *Estudios de lingüística aplicada*, (36), 105-119.
- Zunino, C., Muraca, M., y Natale Coord, L. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*.

APÉNDICES

Apéndice A. Matriz de categorización

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
Analizar la escritura académica como competencia lingüística en los estudiantes de pregrado en diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí	Competencia lingüística (Contenido)	• Comunicativa • Pragmática • Semántica • Cultural	✓ El texto presenta una organización en las ideas ✓ Se comprende el mensaje con claridad. ✓ Enuncia el tema con propiedad ✓ Creatividad ✓ Intencionalidad ✓ Significado adecuado ✓ Relación con un referente ✓ Relaciona contenidos científicos, socioculturales o ideológicos ✓ Léxico	Rúbrica/ Matriz de Análisis

	Redacción (Forma)	• Técnicas • Estructura • Normativa • Coherencia y cohesión	✓ Presenta técnicas de redacción (torbellino, comparación y contraste, otras) ✓ Estructura en secciones:- Título - -Introducción, desarrollo y conclusiones- ✓ Estructura del texto -Párrafo -Frase -Palabra ✓ Gramática -Ortografía -Acentuación ✓ Uso adecuado de los tiempos verbales ✓ Concisión en el lenguaje ✓ Uso de los pronombres ✓ Uso de conectores	
--	----------------------	--	--	--

Describir los sentimientos emergidos cuando se les solicita redactar un documento académico a los estudiantes de pregrado en diversas carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí,	Sentimientos	Motivación Desmotivación Frustración Estrés Aburrimiento Confusión Obtuso/cerrado/ en cero	*¿Qué sientes cuando te solicitan redactar ensayos, tesis, monografías o artículos científicos? Escribir y dibujar *¿Por qué te sientes así? *¿Cómo prefieres presentar tus trabajos académicos? ¿Por qué? *¿Qué tan satisfecho estás con las enseñanzas de los profesores con el tema de redacción de textos? ¿Por qué? *¿Qué beneficios te pueden generar redactar textos académicos en las diversas asignaturas?	Entrevista/ cuestionario semiestructurado
Explorar las debilidades y destrezas para la redacción de documentos académicos del estudiante a nivel de pregrado, en	Competencia lingüística	•Comunicativa •Pragmática •Semántica •Cultural •Técnicas •Estructura •Normativa •Coherencia y cohesión	*¿Qué tipos de textos has redactado en la universidad? *Al redactar un ensayo, ¿Qué te causó mayor dificultad? ¿Por qué? *¿Cuáles consideras son las principales dificultades para	Entrevista/cuestio nario semiestructurado

diversas carreras profesionales de la Universidad Autónoma de Chiriquí.			redactar una tesis o una monografía? ¿Por qué? *Explicame ¿cómo redactarías un artículo científico? *Identifica de este cuadro ¿Cuáles son tus destrezas y cuáles tus debilidades en la redacción de textos? ¿Por qué? (Observa cuadro de competencias) *¿Cómo has desarrollado estas destrezas? *¿Cómo amplias el tema dado en las asignaturas? *¿Cómo consideras que la lectura está relacionada con la escritura académica? *¿Qué tipos de literatura te gusta? ¿Por qué?	
--	--	--	---	--

			*¿Cómo utilizas la lectura para mejorar tu nivel cultural o académico?	
--	--	--	--	--

Apéndice B. Instrumentos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Instrumento 1 (para estudiante)

Entrevista semiestructurada

Objetivo: Descubrir la percepción de los estudiantes respecto a la escritura académica.

Observación: Agradecemos tome parte de su tiempo para contestar las preguntas de esta entrevista. Los datos suministrados serán tratados confidencialmente y sólo para usos académicos.

Instrucciones: Conteste de forma amplia y sincera.

1. ¿Qué tipos de textos has redactado en la universidad?
2. ¿Qué sientes cuando te solicitan redactar ensayos, tesis, monografías o artículos científicos? Escribir y dibujar
3. ¿Por qué te sientes así?
4. ¿Cómo prefieres presentar tus trabajos académicos? ¿Por qué?
5. Al redactar un ensayo, ¿Qué te causó mayor dificultad? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles consideras son las principales dificultades para redactar una tesis o una monografía? ¿Por qué?
7. Explicame ¿cómo redactarías un artículo científico?
8. Identifica de este cuadro ¿Cuáles son tus destrezas y cuáles tus debilidades en la redacción de textos? ¿Por qué?

COMPETENCIAS	INDICADORES
COMUNICATIVA	El texto presenta una organización en las ideas
	Se comprende el mensaje con claridad
	Enuncia el tema con propiedad
	Sus ideas son subjetivas y originales
	Involucra al lector en el tema.
PRAGMÁTICA	Presenta un resumen claro del tema, con aportaciones, sugerencias y comentarios.
	Concuerda la intencionalidad de lo escrito con el tipo de texto.
SEMÁNTICA	Presenta creatividad en la formulación de ideas
	Le otorga el significado adecuado a las palabras dentro del texto.
CULTURAL	Relaciona el significado y el referente.
	El léxico es adecuado al nivel universitario
	Relaciona el tema con contenidos científicos, socioculturales o ideológicos (pasados o actuales)

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES
COHERENCIA Y COHESIÓN	Las ideas se presentan en orden lógico, tienen coherencia y presenta fluidez por lo que se comprende el mensaje fácilmente.
	Uso adecuado de los conectores
	Uso adecuados de los pronombres
	Se evita repetición innecesaria de palabras
ESTRUCTURA O SECCIONES	El texto sigue las secciones o estructura de acuerdo al tipo de texto académico.
TÉCNICAS DE REDACCIÓN	Utiliza diversas técnicas en los párrafos: Anzuelo, estadísticas, torbellino, comparación, contraste, otras.
NORMATIVA	Las oraciones están sintácticamente bien estructuradas.
	Uso adecuado de los tiempos verbales
	Se estructura en palabras/frases u oraciones/párrafos
	Cumples las reglas de la mayúscula
	Las ideas se presentan sin errores ortográficos (acentuación, puntuación.)
	Presenta las referencias consulta
	Utiliza algún formato de citación

9. ¿Cómo has desarrollado estas destrezas?
10. ¿Qué tan satisfecho estás con las enseñanzas de los profesores con el tema de redacción de textos? ¿Por qué?
11. ¿Cómo amplías el tema dado en las asignaturas?
12. ¿Cómo consideras que la lectura está relacionada con la escritura académica?
13. ¿Qué tipos de literatura te gusta? ¿Por qué?
14. ¿Cómo utilizas la lectura para mejorar tu nivel cultural o académico?
15. ¿Qué beneficios te pueden generar redactar textos académicos en las diversas asignaturas?

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Instrumento 2 (para investigador)

Rúbrica de _____ (Tipo de texto académico)

Objetivo: Explorar las debilidades y fortalezas en la escritura académica en los estudiantes de pregrado.

Observación: Agradecemos tome parte de su tiempo para completar esta rúbrica, basados en los textos académicos redactados por los estudiantes. Los datos suministrados serán tratados confidencialmente y sólo para usos académicos.

Instrucciones: Marque con un gancho una sola opción que considere conveniente para cada ítem.

ESCALA ESTIMATIVA PARA EVALUAR UN ENSAYO

(Sí) Hay presencia
(No) No hay presencia

ESCALA ESTIMATIVA PARA EVALUAR UN TEXTO ACADÉMICO		NIVELES	
COMPETENCIAS	INDICADORES	Sí	No
COMUNICATIVA	El texto presenta una organización en las ideas		
	Se comprende el mensaje con claridad		
	Enuncia el tema con propiedad		
	Sus ideas son subjetivas y originales		
	Involucra al lector en el tema.		
	Presenta un resumen claro del tema, con aportaciones, sugerencias y comentarios.		
PRAGMÁTICA	Concuerda la intencionalidad de lo escrito con el tipo de texto.		
	Presenta creatividad en la formulación de ideas		
SEMÁNTICA	Le otorga el significado adecuado a las palabras dentro del texto.		

	Relaciona el significado y el referente.		
CULTURAL	El léxico es adecuado al nivel universitario		
	Relaciona el tema con contenidos científicos, socioculturales o ideológicos (pasados o actuales)		
CARACTERÍSTICAS	INDICADORES		
COHERENCIA Y COHESIÓN	Las ideas se presentan en orden lógico, tienen coherencia y presenta fluidez por lo que se comprende el mensaje fácilmente.		
	Uso adecuado de los conectores		
	Usos adecuados de los pronombres		
	Se evita repetición innecesaria de palabras		
ESTRUCTURA O SECCIONES	El texto sigue las secciones o estructura de acuerdo con el tipo de texto académico.		
TÉCNICAS DE REDACCIÓN	Utiliza diversas técnicas en los párrafos: Anzuelo, estadísticas, torbellino, comparación, contraste, otras.		
NORMATIVA	Las oraciones están sintácticamente bien estructuradas.		
	Uso adecuado de los tiempos verbales		
	Se estructura en palabras/frases u oraciones/ párrafos		
	Cumple las reglas de la mayúscula		
	Las ideas se presentan sin errores ortográficos (acentuación, puntuación.)		
	Presenta las referencias consulta		
	Utiliza algún formato de citación		

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTRUMENTO 3 (PARA INVESTIGADOR)

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE ANÁLISIS DOCUMENTAL



Categoría	Subcategorías	Indicadores	Desde la revisión documental	Desde el referente conceptual
Competencia lingüística (Contenido)	• Comunicativa • Pragmática • Semántica • Cultural	✓ El texto presenta una organización en las ideas ✓ Se comprende el mensaje con claridad. ✓ Enuncia el tema con propiedad ✓ Creatividad ✓ Intencionalidad ✓ Significado adecuado ✓ Relación con un referente ✓ Relaciona contenidos científicos, socioculturales o ideológicos ✓ Léxico		Noam Chomsky (1969), define la competencia lingüística como: “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender

				un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión) referido a saber utilizar las reglas gramaticales de la lengua”
Redacción (Forma)	• Técnicas • Estructura • Normativa	✓ Presenta técnicas de redacción (torbellino, comparación y contraste, otras) ✓ Estructura en secciones:- Título - -Introducción, desarrollo y conclusiones- ✓ Estructura del texto -Párrafo -Frase –Palabra ✓ Gramática -Ortografía - Acentuación		(Romero y Lavigne, 2003) indica que el aprendizaje de la redacción: Supone la producción de un texto (poner las palabras sobre el papel) que sea consistente con el

	• Coherencia y cohesión	✓ Uso adecuado de los tiempos verbales ✓ Concisión en el lenguaje ✓ Uso de los pronombres ✓ Uso de conectores	plan establecido. El texto producido debe ser legible, gramatical, formalmente correcto. Este proceso implica numerosas exigencias: gráficas (la escritura debe ser legible), sintácticas (el texto debe respetar las reglas gramaticales), semánticas (lo expresado en el texto debe tener
--	---	--	---

				significado para el lector), textuales (las diferentes frases/ideas deben encajar coherentemente entre sí y con el resto de los párrafos), contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto).
--	--	--	--	---

Sentimientos	Motivación Desmotivación Frustración Estrés Aburrimiento Confusión Obtuso/cerrado/ en cero	*¿Qué sientes cuando te solicitan redactar ensayos, tesis, monografías o artículos científicos? Escribir y dibujar *¿Por qué te sientes así? *¿Cómo prefieres presentar tus trabajos académicos? ¿Por qué? *¿Qué tan satisfecho estás con las enseñanzas de los profesores con el tema de redacción de textos? ¿Por qué? *¿Qué beneficios te pueden generar redactar textos académicos en las diversas asignaturas?		Un sentimiento es un estado del ánimo que se produce por causas que lo impresionan, y éstas pueden ser alegres y felices, o dolorosas y tristes. El sentimiento surge como resultado de una emoción. (Diccionario digital (Definición de sentimiento))
--------------	---	---	--	--

Competencia lingüística	•Comunicativa •Pragmática •Semántica •Cultural •Técnicas •Estructura •Normativa •Coherencia y cohesión	*¿Qué tipos de textos has redactado en la universidad? *Al redactar un ensayo, ¿Qué te causó mayor dificultad? ¿Por qué? *¿Cuáles consideras son las principales dificultades para redactar una tesis o una monografía? ¿Por qué? *Explicame ¿cómo redactarías un artículo científico? *Identifica de este cuadro ¿Cuáles son tus destrezas y cuáles tus debilidades en la redacción de textos? ¿Por qué? (Observa cuadro de competencias) *¿Cómo has desarrollado estas destrezas? *¿Cómo amplias el tema dado en las asignaturas?		Noam Chomsky (1969), define la competencia lingüística como: “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión) referido a saber utilizar las reglas
--------------------------------	---	--	--	--

		*¿Cómo consideras que la lectura está relacionada con la escritura académica? *¿Qué tipos de literatura te gusta? ¿Por qué? *¿Cómo utilizas la lectura para mejorar tu nivel cultural o académico?		gramaticales de la lengua”
--	--	---	--	----------------------------

Apéndice C. Entrevistas

Dos ejemplos de transcripciones de las entrevistas

Ejemplo 1

Estudiante: Z.R. II Año Humanidades

Archivo de audio 240208_0512.mp3

Transcripción

Entrevistador:

Bien, en esta tarde vamos a entrevistar a un estudiante de segundo año. Vamos a comenzar con la entrevista cuyo objetivo es descubrir la percepción que tienen los estudiantes respecto a la escritura académica. Primera pregunta, ¿qué tipo de textos has redactado en la universidad?

Estudiante:

Textos descriptivos, textos de investigación y ensayos.

Entrevistador:

Ensayos. Informes.

Estudiante:

Informes también.

Entrevistador:

Okay. Me vas a dibujar en la página. ¿Qué sientes cuando te solicitan redactar ensayos, tesis, monografías o artículos científicos? ¿Cómo te sientes?

Estudiante:

Un dibujo.

Entrevistador:

Si, como un emoji.

Estudiante:

No sé, yo no sé dibujar muy bien.

Entrevistador:

O sea, que exprese tus sentimientos, ¿que cómo te sientes?

Estudiante:

No sé.

Entrevistador:

Okay, puedes escribir abajo como te sientes igual. ¿Por qué te sientes así?

Estudiante:

Porque hay tanta información que no sé por dónde empezar, tanta información tanto en internet o información adquirida anteriormente y de un tema específico. No sabría por dónde empezar, cómo empezar, cómo empezar a organizar las ideas para luego empezar a escribir.

Entrevistador:

¿Cómo prefieres presentar tus trabajos académicos? ¿Escrito u oral?

Estudiante: Escritos

Entrevistador: Escritos, ¿por qué?

Estudiante:

Porque siento que cuando escribo y si es una persona que me está ayudando, por ejemplo, me puede decir, mira que fallaste aquí, tienes esta fotográfica, aquí puedes mejorar esta

idea, que horario siento que es como muy rápido. Cuando estoy escribiendo me da chance de pensar.

Entrevistador:

Ok, y si no hay quien te ayude de repente. También igual te resulta fácil escribir.

Estudiante:

Me gusta más escribir, aunque también oral, pero me gusta más escribirlo primero.

Entrevistador:

Okay, al redactar un ensayo, ¿qué te causa más dificultad y por qué?

Estudiante:

Empezarlo, como dije, y darle...que todas las ideas de cada párrafo porque los ensayos llevan ya sea de tres a cinco párrafos que lo que yo quiero...tengo en mente se plasme ahí igual eso es lo que se me hace a veces más.

Entrevistador:

¿Cuáles consideras que son las principales dificultades para redactar de repente una tesis, una monografía, un artículo científico?

Estudiante:

Yo pienso que para todo eso lo más...Es muy difícil porque no leemos mucho. Yo pienso que si leyera más me fuera más fácil redactar cualquier tema. Yo pienso que nos falta leer más.

Entrevistador:

Con lectura. ¿Ya crees que puedas redactar mejor?

Estudiante:

Sí, y lo he comprobado.

Entrevistador:

De repente una tesis, ¿sabes cuál es la estructura de la tesis o de una monografía? ¿Cuál es la diferencia entre uno y el otro entre los artículos científicos? ¿Cuál es la estructura para la redacción?

Estudiante:

Bueno, yo pienso que para cada una de ellas y sí hay una estructura. Monografías, para mí es más fácil que una tesis, obviamente.

Entrevistador:

Pero conoces cuáles son las partes, me refiero para porque para redactarla tienes que saber cuáles son las partes.

Estudiante:

Introducción, su contenido, conclusión, eso.

Entrevistador:

Eso es lo que piensas que lleva una tesis.

Estudiante:

No, una monografía.

Entrevistador:

Una monografía. Okay. ¿Y un artículo científico?

Estudiante:

Un artículo científico tiene que llevar obviamente de qué trata, su contenido y su resultado

Entrevistador:

¿Cómo redactarías un artículo científico?

Estudiante: Nunca lo he hecho y sólo he visto ejemplos así que todavía no me atrevería a hacer un artículo científico.

Entrevistador:

De este cuadro que está aquí. Me vas a marcar con un gancho ¿Cuáles son tus habilidades, las destrezas que tú crees que tengas? Me le pones un gancho al lado y una crucecita a la que pienses que no, que son tus debilidades.

Estudiante: ¿Una por una?

Entrevistador: Sí

¿Cómo crees tú que has llegado a desarrollar esas destrezas?

Estudiante:

Una, tomando los consejos de los que ya de los que saben más que yo, los profesores. Y obviamente uno de sus consejos es leer y pienso que me está ayudando porque antes no leía mucho. Ahora leo un poco más.

Entrevistador:

¿Qué tan satisfecho estás con las enseñanzas de los profesores con el tema de redacción de diferentes tipos de texto y por qué?

Estudiante:

Bueno, los profes lo han hecho bien, estoy satisfecha, aunque me gustaría conocer. como redactar el científico que eso nunca lo he hecho, yo creo que ese tema nunca lo he escuchado pero no, no he hecho uno, ensayo si he hecho monografía, en mi anterior

licenciatura también hice tesis, así que me siento bien solo que me gustaría aprender específico como el científico.

Entrevistador:

Se que los profesores si tuvieron buena enseñanza en ese aspecto.

Estudiante:

Si, he tenido buenos profesores.

Entrevistador:

¿Cómo amplías el tema que te dan en las asignaturas?

Estudiante:

Con libros, con referencia bibliográfica que no dan los profes. Si no tengo para comprar el físico, lo descargo y luego leo la computadora o con videos también.

Entrevistador:

¿Cómo consideras que la lectura está relacionada con la escritura académica?

Estudiante:

Muy relacionada porque si no leo y me dan un tema, no sé de que voy a escribir porque nunca he leído o puedo escribir de algo que he escuchado, pero no va a ser como algo bien, bien concreto, específico o que sea un poco largo, escribiría poco si no leo.

Entrevistador:

¿Qué tipo de literatura te gusta y por qué?

Estudiante: Bueno, me gusta obvio todo lo que tiene que ver con lo que estoy estudiando que es inglés, gramática me gusta bastante, me gusta eso, también superación personal, esas son las que más leo.

Entrevistador:

¿Cómo utilizas la lectura para mejorar tu nivel cultural o académico?

Estudiante:

Procuro durante la semana, aunque no esté en clase, estudiar algo de gramática de lo que ya lo mencioné para aprender; porque mi mamá y mis profesores siempre dicen cada día hay que aprender algo y bueno, eso lo estoy poniendo en práctica.

Entrevistador:

¿Qué beneficios te pueden generar redactar textos académicos en la diversas asignaturas?

Estudiante:

Me permite al redactar, me permite darme cuenta porque uno sabe cómo está redactando bien que tanto he avanzado, como redactaba antes y como redacto ahora.

Entrevistador:

Ok, bien, hasta aquí llega la parte oral. Vamos ahora a la parte escrita.

Ejemplo 2

Estudiante: KPQC. IV Año Educación

Archivo de audio 240603_0518.mp3

Transcripción

Entrevistador:

Ok, damos comienzo a la entrevista de la estudiante de educación de cuarto año. Vamos a hacer esta entrevista con el objetivo de descubrir la percepción de los estudiantes respecto a la escritura académica. Primera pregunta, ¿qué tipo de textos has redactado en la universidad?

Estudiante:

Ensayos, resúmenes, he redactado informes y monografías ahora último.

Entrevistador:

¿Qué sientes cuando te solicitan redactar ensayos, tesis, monografías o artículos? escríbelo y me haces un dibujo, un emoji aquí en la parte de en esta hoja. ¿Qué sientes cuando te dicen que redactes tesis, monografías, ensayos. Puedes dibujarme una carita. ¿Por qué te sientes así?

Estudiante:

Lo que pasa es que si me dificulta, me siento así porque me dificulta a veces, como lo escribí, es en usar los conectores correctos. Entonces, si no encuentro el conector correcto, quizás al momento de seguir La secuencia de un escrito, de un párrafo en específico a lo último no va a tener, entonces me da la impresión de que no va a tener, es como una coherencia, entonces quizás ahí va a estar el problema en sentir un estrés.

Entrevistador:

¿Cómo prefieres presentar tus trabajos académicos, escritos, orales y por qué?

Estudiante:

Ok, me gustaría presentar los escritos porque así me ayuda a mí misma a corregir errores que quizás anteriormente haya tenido. Puede ser ortografía o la manera de presentarlo como tal.

Entrevistador:

Al redactar un ensayo, ¿qué te causó mayor dificultad y por qué?

Estudiante:

Hacer la introducción al inicio porque uno va, o sea, saber el tema sí, pero redactarlo como introducción sí me cuesta un poquito porque uno no tiene la idea ya de entrar al contenido como tal del tema.

Entrevistador:

¿Cuáles consideran son las principales dificultades para redactar una tesis o una monografía y por qué?

Estudiante:

Para redactar una monografía, si no tienes el tema a desarrollar o el título a desarrollar, es lógico que se va a dificultar, porque si no tienes una idea en que es lo que se va a dirigir tu monografía o la investigación como tal, porque para una investigación uno tiene que tener primero, a dónde me quiero dirigir, cuál sería mi tema, después formular el título de formular entonces el problema como tal, la investigación.

Entrevistador:

Y cuando ya tengas el tema, cuando ya vas redactando las partes, ¿qué crees tú que eres lo que te haya costado más?

Estudiante:

Sería la hora de la formulación de las citas como tal, introducirlas al contenido.

Entrevistador:

¿Cómo redactarías un artículo científico?

Estudiante:

Un artículo científico, muy buena pregunta.

Entrevistador:

¿Sabes cómo?

Estudiante:

No, o sea, quizás si le respondo voy a responderle algo que no es lo correcto, pero si me dice ahorita pues un artículo científico no sabría como empezarlo.

Entrevistador:

Identifica de este cuadro, bueno ya lo hiciste, cuáles son tus destrezas y tus debilidades según el texto que redactaste. ¿Cómo tú crees que has desarrollado las destrezas que les pusiste ganchito, ¿cómo las llegaste a desarrollar? ¿Cómo tú crees a lo largo de toda tu carrera estudiantil, secundaria?

Estudiante:

Ok, al inicio claro que me iba a costar, porque si venimos de una escuela, luego pasamos un colegio, dependiendo la base que uno lleve de uno al otro, al momento de pasar a esa etapa, ahí puede, pero al momento de desarrollarlo como ahorita, Quizás ahorita sí hay

algunas cosas que no le puse, le puse ganchito porque quizás sí me va a costar un poco una inseguridad de aquí a acá. Eso sí me ha costado el español, es la colocación de las comas o el punto y seguido y de allí con en las otras otros indicadores sería que hay una parte donde dice utiliza algún formato de citación, no lo utilicé.

Entrevistador:

Pero las que si tienes ganchito, las que desarrollaste, o sea, como las llegaste a adquirir.

Estudiante:

Okay, las adquiriré en el colegio, me gusto a pesar que no era excelente en español, pero si me ha gustado, por ejemplo, parafrasear temas que ya he leído de la educación, no me ha costado, o sea, desarrollarlas como tal, no, se me ha sido más fácil.

Entrevistador:

¿Qué tan satisfecho estás con las enseñanzas de los profesores con el tema de redacción de textos y por qué?

Estudiante:

Ha sido muy buena ya que han sido docentes comprometidos con su profesión como tal y a la hora de impartir la clase dan las explicaciones necesarias y si tenemos alguna duda las despejan igual.

Entrevistador:

¿Cómo amplías cualquier tema en cualquier asignatura o solo te quedas con lo que te da el profesor?

Estudiante:

La amplio investigando de forma tecnológica en internet o buscando alguna referencia a algún libro.

Entrevistador:

¿Cómo consideras que la lectura está relacionada con la escritura académica, o sea, con la redacción académica?

Estudiante:

Uy, tiene mucho que ver porque al momento de uno tener más cultura de lectura, así mismo tienes la capacidad y desarrolla más la destreza en cuanto a redacción En cuanto a ortografía y en cuanto a coherencia al momento de redactar.

Entrevistador:

¿Qué tipos de literatura te gustan? O sea, ¿qué libros lees? ¿Por qué?

Estudiante:

Ok, me gustan la parte libros científicos porque fue en la carrera que yo me gradué en el colegio me gradué de ciencias y la ciencia me gusta, a pesar que lo primero que estudié en mi primera licenciatura fue contabilidad, pero me gusta esa área científica de leer libros de ciencias.

Entrevistador:

¿Cómo utilizas la lectura para mejorar tu nivel cultural o académico?

Estudiante:

¿Cómo lo utilizo? Bueno, leo, no soy de leer mucho, o sea, en el momento lo utilizo porque bueno, tengo que estudiar o buscar alguna información, pero el momento que lo leo. Leyendo diversas revistas, libros.

Entrevistador:

¿Qué beneficios te pueden generar redactar textos académicos en las diversas asignaturas, o sea, en diferentes asignaturas, no solamente en español? ¿Qué beneficios se puede este acarrear eso?

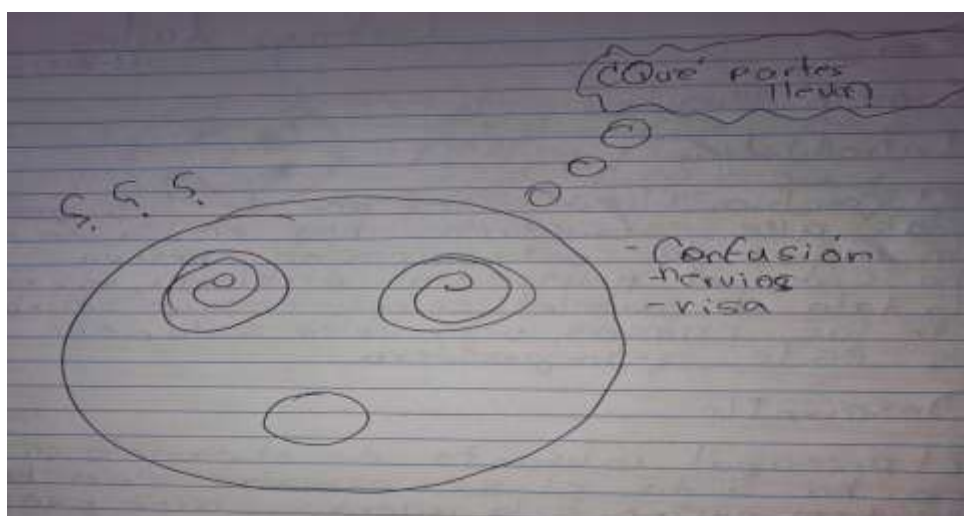
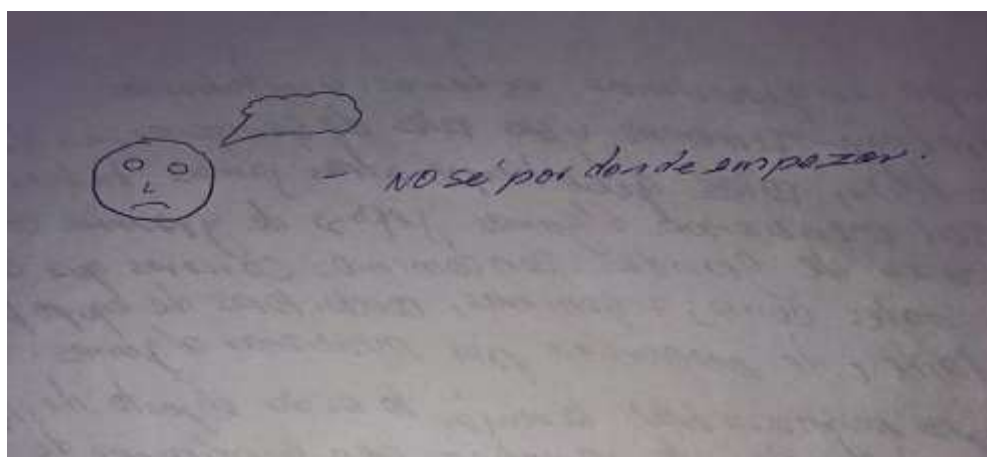
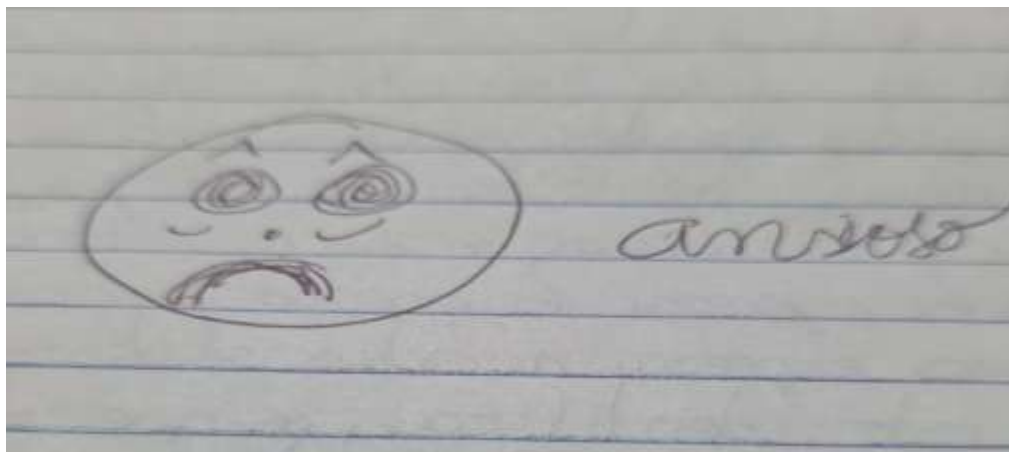
Estudiante:

Hacer redacciones, tener una como una respuesta a lo que busco, redactarlo, tener la destreza en tal caso sería en que tenga coherencia una cosa con otra, o sea, de lo que quiero hacer, pues en ese momento de redactar.

Entrevistador:

O K, eso es todo. Muchas gracias por tu tiempo.

Apéndice D. Ejemplos de Representaciones gráficas (emociones)



Apéndice E. Ejemplos de Redacción de Ensayos

La depresión

La depresión es una enfermedad grave. Si tienes depresión puedes tener sentimientos de gran tristeza que duren mucho tiempo. Con frecuencia, estos sentimientos son lo suficientemente graves como para afectar tu vida cotidiana y pueden durar semanas o meses, en vez de solo días.

La depresión es una enfermedad común. Aproximadamente el 15% de las personas tienen un episodio de depresión grave que en algún momento de la vida la mayor parte de los 5.000 suicidios anuales de RU están relacionados con la depresión.

La depresión es más frecuente en las niñas y en las mujeres afecta más a ellas que a los hombres, pero esta estadística puede deberse a que es más probable que las mujeres se hagan entender para aliviar los síntomas. La enfermedad puede aparecer a cualquier edad, incluso a los niños.

La depresión afecta a las personas de modo muy distinto y puede causar una gran variedad de síntomas físicos, psicológicos y mentales ataques de pánico etc.

La depresión sí puede curarse!! Si te ayudas a ti mismo buscando Ayuda.

La Educación Virtual.

La educación virtual es un elemento importante ya que esta hace que sea más práctica para el estudiante, tomar sus clases sin importar el lugar donde este ubicado. de esta manera poder conectar con el estudiante y lograr el objetivo que se busca e impartir una enseñanza más eficaz.

La virtualidad puede tener muchas cosas a favor pero también su contra como son los estudiantes que no tienen un aparato electrónico ya sea teléfono celular, como una computadora o si quiera internet en su casa. Por de esta manera poder tomar sus clases y tener los conocimientos suficientes y lograr estudiar y tener y lograr sus objetivos.

Difficultades del aprendizaje en nivel preescolar

Palabras claves: orientación, educación inicial, dificultades, diferencias, paciencia.

Introducción: La educación inicial es la base de la formación educativa en niños y se da inicio a la formación de conocimientos, desarrollo de hábitos y aprendizajes que le serán de mucha utilidad para sus próximos años en el sistema educativo. Durante este proceso se presentan dificultades que se deben detectar por parte de los maestros de educación inicial para que de esta manera se pueda llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje satisfactoriamente.

Las dificultades del aprendizaje en niños se debe mucho a la tecnología los padres le conceden dispositivos electrónicos como si estos fueran maravillosos porque algunos creen que aprenden y que es beneficioso y lo que crean son adicción, no interactúan, no prestan atención, presentan dificultades de lenguaje, pronunciación, se distraen fácilmente y no quieren ir a la escuela. Por eso considerar que la tecnología es beneficiosa debe ser replanteada, porque cuando llegan a la educación inicial son niños resistentes, poco participativos y pueden llegar a tener problemas para prestar atención, seguir indicaciones y desarrollar autonomía e independencia como un niño normal.

Además, los padres deben ser tutores en casa, establecer normas, reglas y disciplina para que los niños no lleguen a la escuela con dificultades. La detección de los problemas que presentan los niños en edad preescolar será significativo para establecer que se está haciendo, que se puede mejorar, darnos cuenta si el niño se de lento aprendizaje o simplemente intentar a los padres de familia para que tengan paciencia y motiven.

IntroducciónLa niña bajo la lluvia

La niña María era una niña muy alegre que le gustaba jugar bajo la lluvia en su hora libre después de la Escuela. Solía Recolestar piedras pequeñas para jugar cuando llovía.

Desarrollo

Un día vio que al cielo se tornó un tanto gris y se emocionó tanto que con su botitas color Rojo y su morralito con piedrecitas saltó corriendo bajo la lluvia hacer ranitas con piedras bajo los charcos y Chapotear fuertemente feliz y contenta. al Mirar que se fue la lluvia bravemente se entristeció María Solo pensó ~~con que~~ con que día volvería a ver caer la lluvia Para jugar Nuevamente.

Conclusión

Oprovecha al tiempo en que eres feliz que no sabes si mañana podrás disfrutar te alegras como hoy, los momentos buenos y felices son muy cortos.

Apéndice F. Tablas de resultados (Sí/No)

Tablas completas de la autoevaluación y evaluación de los ensayos (sin agrupar)

Tabla

Resultados de la autoevaluación de los estudiantes sobre la escritura del ensayo (n = 44)

Indicador	Sí	No
Organización de ideas	33	11
Claridad del mensaje	37	7
Enuncia el tema con propiedad	37	7
Ideas originales	29	15
Involucra al lector	33	11
Presenta un resumen claro del tema	30	14
Concordancia con el tipo de texto	34	10
Creatividad en la formulación de ideas	31	13
Significado adecuado de las palabras	36	8
Relación entre significado y referente	35	9
Léxico adecuado al nivel universitario	34	10
Relación con contenidos científicos o socioculturales	28	16
Orden lógico y coherencia de ideas	33	11
Uso adecuado de conectores	30	14
Uso adecuado de pronombres	32	12
Evita repetición innecesaria	29	15
Estructura del texto académico	31	13
Uso de técnicas de redacción	27	17
Oraciones sintácticamente correctas	35	9
Uso adecuado de tiempos verbales	36	8
Estructura en palabras/frases/oraciones	34	10
Uso correcto de mayúsculas	32	12
Ortografía y puntuación	31	13
Presenta referencias consultadas	21	23
Utiliza formato de citación	19	25

Tabla

Resultados de la evaluación docente de los ensayos académicos (n = 44)

Indicador	Sí	No
Organización de ideas	20	24
Claridad del mensaje	19	25
Enuncia el tema con propiedad	26	18
Ideas originales	16	28
Involucra al lector	23	21
Presenta un resumen claro del tema	18	26
Concordancia con el tipo de texto	25	19
Creatividad en la formulación de ideas	19	25
Significado adecuado de las palabras	24	20
Relación entre significado y referente	22	22
Léxico adecuado al nivel universitario	21	23
Relación con contenidos científicos o socioculturales	17	27
Orden lógico y coherencia de ideas	20	24
Uso adecuado de conectores	19	25
Uso adecuado de pronombres	23	21
Evita repetición innecesaria	21	23
Estructura del texto académico	22	22
Uso de técnicas de redacción	15	29
Oraciones sintácticamente correctas	24	20
Uso adecuado de tiempos verbales	26	18
Estructura en palabras/frases/oraciones	23	21
Uso correcto de mayúsculas	22	22
Ortografía y puntuación	21	23
Presenta referencias consultadas	14	30
Utiliza formato de citación	17	27