

# Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado

Arturo Mendoza Ramos  
Universidad Nacional Autónoma de México

## **Resumen**

Las habilidades de escritura son indispensables para que los estudiantes de posgrado sean académicamente competentes. Sin embargo, en el contexto hispanohablante los estudios que dan cuenta de dichas habilidades son escasos, por lo que se realizó un estudio de carácter exploratorio y descriptivo. El objetivo fue identificar, desde la perspectiva del docente de posgrado, la relevancia de la escritura y de las habilidades de escritura que son importantes para el éxito académico. Para ello se diseñó un cuestionario abierto y una encuesta en escala tipo Likert; instrumento que fue enviado electrónicamente a docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se recibieron 63 cuestionarios de 27 disciplinas académicas de posgrado. Los resultados confirman la relevancia de la escritura en este nivel educativo y que las habilidades son esenciales para comunicarse eficazmente por escrito y construir conocimiento. Finalmente, se hace énfasis en la necesidad de la enseñanza explícita de la escritura académica en este nivel de enseñanza.

## **Palabras clave**

Escritura académica en el posgrado, prácticas de evaluación en el posgrado, habilidades de escritura.

## Practices of docent evaluation and writing skills required at the postgraduate level

### **Abstract**

Writing skills are indispensable for postgraduate students to be academically competent. However, in the Spanish-speaking context, studies show that these skills are scarce, which is why we carried out an exploratory and descriptive study. The objective was to identify, from the postgraduate instructor's perspective, the relevance of writing and the writing skills that are important for academic success. To this end we designed an open questionnaire and a Likert scale type survey. This instrument was then electronically sent to instructors at the National Autonomous University of Mexico. We received 63 questionnaires from 27 postgraduate academic disciplines. The results confirmed the relevance of writing at this educational level and the importance of these skills are essential for effective written communication and in the construction of knowledge. In conclusion, we emphasize the need for the explicit instruction of academic writing at the postgraduate level.

### **Keywords**

Academic postgraduate writing, postgraduate evaluation practices, writing skills.

Recibido: 06/04/2014

Aceptado: 04/12/2014

## Introducción

Los estudiantes que ingresan a cursar estudios de maestría o de doctorado requieren una serie de competencias que les permitan ser académicamente exitosos. Éstas normalmente se encuentran circunscritas dentro de un marco curricular que permita evidenciar lo que un egresado universitario es capaz de hacer. En el caso del bachillerato mexicano, por ejemplo, se cuenta con el Marco Curricular para la Educación Media Superior, el cual pretende homogeneizar y estandarizar las competencias requeridas por los estudiantes que lo cursan. Sin embargo, en el nivel superior no existe un documento homólogo que permita dar cuenta de tales competencias.

No obstante, debido a la alta movilidad estudiantil y laboral en el mundo favorecida por la globalización se ha generado la necesidad de encontrar un espacio de convergencia entre los sistemas educativos que permita dar cuenta de las competencias que posee un alumno universitario cuya intención sea estudiar o trabajar en un país extranjero. Tales demandas dieron origen a la construcción de un proyecto internacional llamado Tuning, creado para que las universidades europeas “pusieran en sintonía” sus estructuras educativas con el fin de que los títulos universitarios pudieran ser reconocidos a lo largo de la Comunidad Europea. Su contraparte latinoamericana (Proyecto ALFA Tuning América Latina), de manera análoga, tiene como finalidad “buscar puntos de acuerdo, convergencia y entendimiento mutuo para facilitar la comprensión de las estructuras educativas” (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007, p.11). El Proyecto Tuning América Latina retomó y adaptó las 30 competencias genéricas utilizadas por su contraparte europea. De manera muy sucinta se enuncian aquellas relacionadas con la expresión escrita (p. 44):

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de diversas fuentes.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.

Como se puede observar, entre estas competencias destacan las comunicativas (Hymes 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) y en particular las relacionadas con las habilidades de escritura académica (Rosenfeld, Courtney y Fowles, 2004), mismas que se encuentran íntimamente relacionadas con la construcción del conocimiento. Ya sea para desarrollar un trabajo escrito perteneciente a un género discursivo en particular, una tesis de investigación o artículos científicos, las habilidades de escritura resultan indispensables en el ámbito académico. De hecho, la producción de textos científicos y académicos se ha ampliado copiosamente

entre la comunidad estudiantil del posgrado. Sin embargo, pese a tales necesidades, no se han explorado de manera exhaustiva cuáles son esas habilidades que requieren los estudiantes en dicho nivel educativo. Más aún, agregan Castelló, González e Iñesta (2010) que no se sabe bien a bien cuáles son las dificultades por las que atraviesan estos estudiantes al momento de escribir una tesis ni las estrategias o recursos adicionales que emplean para solventarlas. En este tenor, cabe agregar que cada vez es más frecuente, por lo menos en el contexto del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que las facultades les exijan a sus alumnos de posgrado que publiquen artículos científicos como requisito de titulación.

### Las habilidades de escritura y los géneros discursivos en el nivel posgrado

Debido a la amplia gama de recursos escritos que se emplean en este nivel para construir y difundir el conocimiento, la escritura académica se ha especializado cuantiosamente y se ha convertido en una herramienta imprescindible para que los estudiantes sean académicamente exitosos. No obstante, los estudios que se han llevado a cabo para investigar la importancia de las habilidades de escritura en el ámbito académico son escasos. Destacan, las investigaciones a gran escala que Rosenfeld, Leung y Oltna (2001) y Rosenfeld, Courtney y Fowles (2004) llevaron a cabo en el contexto anglófono y, recientemente, en el contexto hispanohablante, el estudio de Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé (2012).

En el primer estudio, los investigadores identificaron las habilidades de comprensión auditiva y lectora, así como de expresión escrita y oral que requieren los estudiantes para tener éxito académico. Si bien es cierto que el objetivo primordial fue recabar información para el diseño de las tareas del nuevo examen de dominio del inglés, TOEFL iBT, los datos obtenidos resultaron particularmente importantes para identificar las competencias lingüísticas que requieren los alumnos de grado y de posgrado.

En un estudio más fino, Rosenfeld y colaboradores (2004) se dieron a la tarea de identificar las habilidades de escritura que los docentes consideran importantes para que los alumnos de estos niveles educativos sean académicamente competentes. Los investigadores llevaron a cabo múltiples sesiones con especialistas del área y después de varios procesos de depuración seleccionaron 39 descriptores de esas habilidades. De los resultados, los autores jerarquizaron las que se muestran en el cuadro 1 como las más importantes.

En el contexto hispanohablante destaca el estudio realizado por Castelló y colaboradores (2012) para identificar las habilidades de escritura que los docentes de cuatro universidades españolas

**Cuadro 1.**

Habilidades de escritura más importantes en el nivel maestría.

Habilidades de escritura	Puntuación media
Dar crédito adecuado a las fuentes.	4.5
Organizar las ideas y la información coherentemente.	4.4
Utilizar correctamente la gramática del inglés escrito con el fin de evitar que el lector se distraiga o que cometa errores que alteren el significado.	4.4
Evitar errores ortográficos.	4.3
Abstraer o resumir información esencial.	4.2
Analizar y sintetizar información de múltiples fuentes (incluye comparación y contraste).	4.2
Integrar el material citado y referenciado debidamente dentro del texto.	4.2
Desarrollar un debate bien enfocado y debidamente sustentado mediante ejemplos relevantes.	4.2
Escribir con claridad mediante transiciones suaves de un pensamiento a otro.	4.2
Escribir de manera precisa, concisa y evitar frases vagas o vacías.	4.2
Revisar y editar el texto para mejorar su calidad, coherencia y precisión.	4.2

Fuente: Rosenfeld, *et al.* (2004), pp. 14, 15.

consideran importantes en el ámbito académico. Según estos autores, los criterios imprescindibles para evaluar la calidad de los textos académicos son: claridad, organización y precisión, terminología precisa, claridad de puntos, uso apropiado del lenguaje y de la revisión de la literatura. En el caso de los estudios doctorales, Iñesta y Castelló (2012) señalan que la revisión del texto es una habilidad indispensable para ser académicamente competente. En suma, los maestros, expertos en escritura y estudiantes avanzados consideran que los textos académicos deben ser claros y precisos en su estructura y lógica textual para ser asequibles al lector (Castelló y cols., 2012). Como se puede apreciar, los hallazgos sobre las habilidades de escritura en el contexto hispanohablante van en sintonía con su contraparte anglófona.

Sin embargo, las habilidades de escritura que requiere un estudiante de posgrado dependen de la comunidad discursiva a la cual pertenece. Por esta razón, uno de los grandes escollos que se han suscitado al momento de conducir estudios relacionados con la escritura académica radica en la amplia gama de géneros discursivos y en las diferencias de lo que se entiende por un mismo género discursivo no sólo entre diversas comunidades científicas, sino entre los mismos profesores de una misma disciplina académica.

Pese a que la sistematización de las tipologías textuales en este ámbito resulta una tarea ardua y laboriosa, en el contexto

anglófono hay estudios que dan cuenta ellas (Canseco y Byrd, 1989; Cooper y Bikowski, 2007; Gardner y Nesi, 2012; Hale, Taylor, Bridgeman, Carson, Kroll y Kantor, 1996; Horowitz, 1986), y, como ya se dijo, en su contraparte hispanohablante estas investigaciones son aún incipientes. En el caso anglófono, los estudios han seguido dos rumbos distintos (véase el cuadro 2). Algunos de ellos, mediante un análisis textual, han recolectado y analizado textos de estudiantes con miras a clasificarlos de acuerdo con las convenciones que se emplean. Otros han recabado información de diversos programas de cursos universitarios con el fin de identificar las tipologías textuales que normalmente solicitan los docentes para evaluar a sus estudiantes. Sin importar cuál haya sido el acercamiento, todas estas investigaciones dan a conocer

### Cuadro 2.

Tareas de escritura frecuentemente requeridas en el ámbito universitario anglófono.

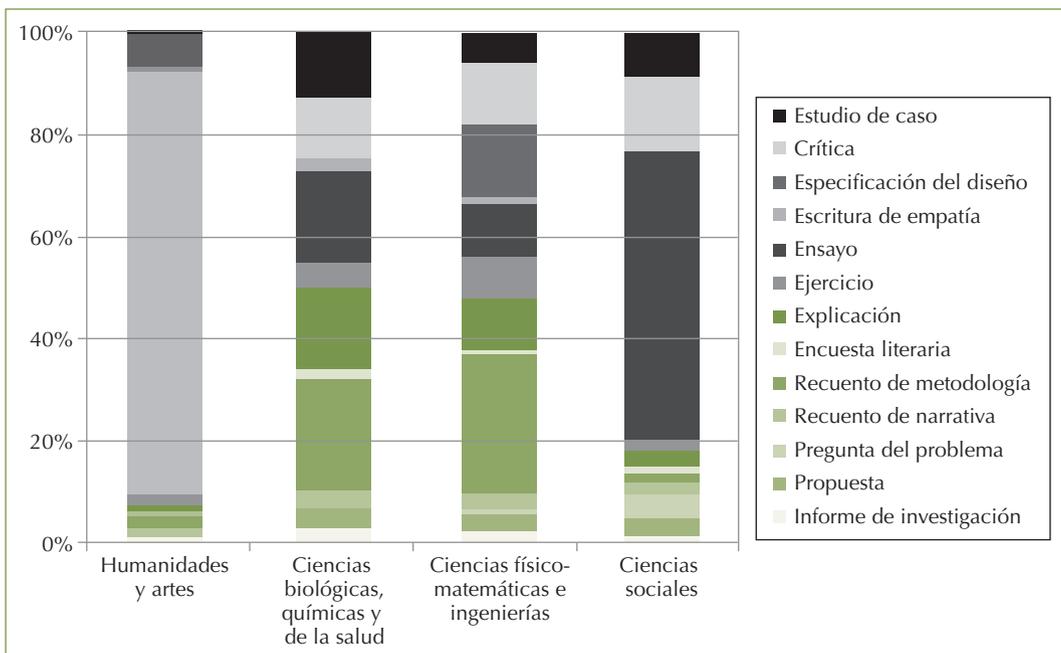
	Análisis textual de alumnos			Recolección de datos de cursos académicos	
Autor	Horowitz (1986).	Hale y cols. (1996).	Gardner y Nesi (2012).	Canseco y Byrd (1989).	Cooper y Bikowski (2007).
Método	54 trabajos escritos.	188 trabajos escritos.	2 761 trabajos escritos.	55 programas de curso.	200 programas de curso.
Área	17 programas universitarios.	5 disciplinas.	30 disciplinas.	negocios y administración.	10 ciencias sociales y humanidades; 10 ciencias exactas.
Grado	Grado	Grado y posgrado	Grado y posgrado	Posgrado	Posgrado
Tipologías textuales identificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumen de lecturas (de artículos o libros).</li> <li>Bibliografía comentada.</li> <li>Reporte basado en la experiencia.</li> <li>Conexión entre la teoría y los datos.</li> <li>Estudio de caso.</li> <li>Síntesis de múltiples fuentes.</li> <li>Proyecto de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensayos.</li> <li>Trabajos monográficos.</li> <li>Tareas cortas (menos de media cuartilla).</li> <li>Reportes de experimentos con interpretación.</li> <li>Resúmenes.</li> <li>Estudios de caso.</li> <li>Planes o propuestas.</li> <li>Programas documentados de computación.</li> <li>Reseña de libros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensayo.</li> <li>Recuento metodológico.</li> <li>Críticas.</li> <li>Estudios de caso.</li> <li>Explicaciones.</li> <li>Ejercicios.</li> <li>Diseño de especificaciones.</li> <li>Recuento narrativo.</li> <li>Propuestas.</li> <li>Reporte de investigación.</li> <li>Escritura empática.</li> <li>Sondeo literario.</li> <li>Respuesta a problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exámenes.</li> <li>Problema y tareas.</li> <li>Proyectos.</li> <li>Artículos.</li> <li>Trabajos.</li> <li>Estudios de caso.</li> <li>Reportes.</li> <li>Miscelánea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monografías.</li> <li>Reportes de experimentos o proyectos.</li> <li>Reseñas de artículos o libros.</li> <li>Planes o propuestas.</li> <li>Resúmenes.</li> <li>Estudios de caso.</li> <li>Escritura no estructurada.</li> <li>Artículos de publicación.</li> <li>Ensayos.</li> <li>Bibliografía comentada.</li> <li>Miscelánea.</li> </ul>

de manera importante los géneros textuales a los cuales se enfrentan los estudiantes universitarios de grado y de posgrado.

Entre dichos estudios destaca el de Gardner y Nesi (2012), en el cual las autoras dan cuenta de 13 tipologías textuales diferentes (gráfica 1). En primer lugar, destacan los ensayos, mismos que corresponden a 83% y 56% del total de trabajos solicitados a los alumnos de humanidades y artes y de ciencias sociales, respectivamente. En el caso de las ciencias biológicas, las tipologías textuales: estudios de caso, críticas, ensayos, explicaciones y recuentos metodológicos, se encuentran balanceadas de una manera más o menos equitativa. Lo mismo sucede con las ciencias físicas, aunque además de las anteriores destaca el diseño de especificaciones.

En el contexto hispanohablante, Hernández y Castelló (2014) retomaron las tipologías de géneros discursivos descritas por Gardner y Nesi (2012) y condujeron un estudio con alumnos de contaduría de la Universidad Veracruzana en México. Las autoras elaboraron una encuesta en escala tipo Likert para que los estudiantes identificaran la regularidad con la cual escribían mediante estos géneros discursivos. Los resultados revelan que las tipologías textuales recurrentes son: ejercicios, ensayos y metodologías. Aun cuando una de las limitantes de esta investigación sea que

**Gráfica 1.**  
Clasificación de familias de géneros textuales.



Fuente: Gardner y Nesi (2012), p. 46.

se restringe a una sola disciplina, representa un primer acercamiento a los géneros discursivos que se emplean en el contexto hispanohablante.

### El valor de la escritura académica en el nivel posgrado

Un punto crucial en la evaluación de las habilidades de escritura académica es la visión de los docentes respecto de su valor en el contexto universitario. Sin embargo, aun cuando es cierto que éstos consideran que la escritura es de suma relevancia en el nivel posgrado, su postura ante el fomento y el desarrollo de dicha habilidad es generalmente distante. Delcambre y Donahue (2012) mencionan que los docentes no suelen fomentar dicha práctica entre sus alumnos o consideran que no les corresponde a ellos formar parte del proceso de adquisición de dicha habilidad. De hecho, es común que los docentes consideren que sus estudiantes no son competentes para emplear de manera eficaz las habilidades de escritura (Chitez y Kruse, 2012), pero rara vez se reconocen como pieza clave en la adquisición efectiva de dicha habilidad.

Lo que resulta particularmente paradójico es que los docentes resalten la importancia de las habilidades de escritura en el ámbito académico y que evidencien carencias en el manejo de éstas por parte de sus estudiantes, pero que la inclusión de cursos y talleres de escritura en los programas curriculares de las universidades hispanoparlantes sea prácticamente nula o que se impartan de manera aislada (Castelló e Iñesta, 2012). Sin entrar en discusiones sobre cuál sería la mejor manera de incluir la escritura académica (por medio de las disciplinas, de manera curricular o en cursos generales de escritura), la realidad es que no se ha atendido la necesidad de enseñarla de manera explícita, cualquiera que sea la modalidad. En el caso particular de la UNAM, los cursos de escritura académica rara vez forman parte del currículo y generalmente se encuentran desarticulados de los planes de estudio de las distintas facultades.

Sin duda, la escritura académica representa una herramienta indispensable para poder desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. No obstante, al dar por sentado que los alumnos universitarios cuentan con dicha habilidad se ha pospuesto la inclusión de cursos de escritura académica en el nivel universitario y sobre todo en el de posgrado. En efecto, una de las metas de la educación es justamente fomentar la capacidad crítica y argumentativa de los estudiantes, pero ¿cómo pueden lograrla si no han explotado al máximo sus competencias comunicativas y, particularmente, las habilidades de escritura? Por consiguiente, si en realidad deseamos que los estudiantes del nivel superior educativo

aprendan a construir el conocimiento y a generar propuestas propias de alcance gnoseológico y filosófico, como lo plantea González (2014), paralelamente debemos enseñarles a desarrollar las habilidades de escritura que requieren para transformar y generar el conocimiento de manera creativa y auténtica.

A este respecto, Zhizhko (2014) agrega la importancia de contar con una metodología en el nivel posgrado que fomente las habilidades de lectoescritura académica de los estudiantes. La autora afirma que para que esto se pueda lograr deben considerarse, además de la lengua escrita, los distintos géneros discursivos pertenecientes al ámbito científico. No obstante, esta propuesta sólo podrá surtir el efecto deseado si los cursos de escritura se alinean con los programas curriculares de cada una de las disciplinas, ya que, como bien afirma Flores (2014), los requerimientos no son iguales para un ingeniero que para un filósofo. Indiscutiblemente, el dominio de estos géneros discursivos por parte de los estudiantes de posgrado requiere la participación interdisciplinaria de especialistas de la lengua y de los docentes que emplean ciertas tipologías textuales con características propias de la comunidad discursiva a la cual pertenecen.

Otra de las grandes problemáticas que se ha generado recientemente se debe a la exigencia de que los estudiantes universitarios –sobre todo los del posgrado– escriban en inglés. Entonces, el valor de las habilidades de escritura que debe poseer un alumno hispanohablante en su lengua materna se está dando por hecho y la atención se está centrando en la posesión de esas habilidades en inglés. De hecho, Wächter y Maiworm (citados en Gardner y Nesi, 2012) ya no sólo destacan la importancia de la escritura en inglés en los países anglófonos, sino que señalan la creciente cifra de universidades europeas de países no angloparlantes que están impartiendo cursos universitarios en inglés. Estos autores llevaron a cabo un sondeo en 2 200 instituciones de educación superior de países europeos no angloparlantes e identificaron que 38% de ellas ofrece programas en inglés, y la mayoría de esos programas fueron creados a partir de 2003.

Naturalmente, la influencia de la escritura en inglés ha permeado el contexto hispanohablante, por lo que hoy la presión por escribir en ese idioma para poder ser leído por una audiencia internacional ha agravado las dificultades de la escritura académica (Leki, Cumming y Silva, 2008). Por ello, en diversos posgrados de la UNAM y de otras universidades está creciendo la difusión del conocimiento académico mediante publicaciones en dicha lengua. De hecho, las búsquedas por Internet de cursos de escritura académica en la UNAM despliegan en primera posición aquellos de escritura científica en inglés que esta institución ofrece para que los estudiantes y docentes de posgrado publiquen en esta lengua. Un ejemplo de ello es la página de la UNAM en Canadá. De manera opuesta, por ejemplo en el contexto anglófono, insti-

tuciones como la Universidad de Colombia Británica en Canadá ofrecen cursos de escritura académica en las siguientes modalidades: escritura académica en inglés y en francés para estudiantes de bachillerato, cursos de gramática en inglés, escritura científica, escritura en la universidad, escritura para estudiantes de posgrado, escritura bajo presión y escritura con estilo, por mencionar los más relevantes.

La situación anterior denota la problemática que están encarando los estudiantes universitarios de los países hispanohablantes para desarrollar sus habilidades de escritura en lengua materna al no contar con cursos o talleres especialmente diseñados para el contexto universitario. Paralelamente, resulta clara la dificultad que afrontan al tener que publicar artículos en otro idioma cuando no poseen las herramientas esenciales de escritura académica en español.

En los cursos de escritura académica se requiere la participación bipartita de los especialistas de la lengua y de los especialistas de los géneros discursivos propios de una comunidad discursiva. No obstante, en los cursos de escritura para publicar en inglés se requieren, adicionalmente, especialistas en esta lengua y editores especializados que conozcan los requerimientos y procedimientos de las editoriales que desean publicar artículos en ese idioma. Entonces, si los estudiantes de posgrado no cuentan con las herramientas lingüísticas necesarias para escribir en un contexto académico en lengua materna, en este caso el español, ¿cómo podrán responder satisfactoriamente a la imperante necesidad de hacerlo en inglés?

Por tanto, para enfrentar los retos que encara la escritura académica en español –no sólo en México, sino en la mayoría de los países hispanoparlantes– se requieren estudios que permitan comprender este fenómeno desde diversas aristas. Desafortunadamente, los pocos estudios que se conducen en materia de escritura académica, por lo menos en el contexto mexicano, tienden a dirigirse hacia la escritura en inglés en programas universitarios bilingües (Cuatlapanzi y Perales, 2010; Encinas y Keranen, 2010; Perales y Vidal, 2010).

En este sentido, la presente investigación pretende dar cuenta de la importancia de la escritura en lengua materna en el contexto hispanohablante del nivel posgrado. En primer lugar, por medio del valor que le otorga el docente a la escritura en el posgrado de la UNAM mediante las prácticas que emplea para evaluar el conocimiento de sus estudiantes y, en segundo lugar, mediante la jerarquización de las habilidades de escritura que considera importantes para que sus alumnos sean académicamente competentes.

## Metodología

Se optó por un estudio exploratorio de tipo descriptivo. Esta clase de estudios resultan particularmente útiles cuando se trata de “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 152). Así pues, se diseñó un instrumento electrónico en Google que constó de dos secciones: un cuestionario abierto sobre las prácticas que los docentes ponen en marcha para evaluar el desempeño académico de sus estudiantes de posgrado y una encuesta con escala tipo Likert sobre las habilidades de escritura que, según los docentes, requieren sus alumnos para ser académicamente competentes.

El cuestionario abierto permitió evidenciar las prácticas docentes para evaluar a sus alumnos (ver anexo 1). Cabe mencionar que la información de este cuestionario era opcional, de ahí que el docente podía dejar alguna respuesta en blanco. El objetivo primordial del cuestionario fue identificar tres aspectos: la importancia y el peso de la escritura en la evaluación, las tipologías textuales solicitadas y los criterios que los docentes emplean para evaluar los trabajos escritos de sus estudiantes. La decisión de trabajar con docentes que imparten alguna materia en la maestría se debió a que si bien es cierto que al final de este ciclo universitario uno de los mecanismos de titulación más socorridos es la tesis de investigación, las tipologías textuales recurrentemente empleadas para evaluar el desempeño de los estudiantes de una asignatura en particular son muy diversas.

En lo que respecta a la encuesta, se tradujo y se empleó el instrumento que Rosenfeld y colaboradores (2004) utilizaron para evaluar las habilidades de escritura en el nivel universitario (véase el anexo 2). A diferencia del cuestionario, se requería evaluar la importancia de cada uno de los descriptores, de lo contrario, el sistema no permitía que se enviara la información.

Tras un primer pilotaje, en el que participaron cinco docentes de posgrado de la UNAM, se adaptó el cuestionario y la encuesta se redujo de 39 descriptores a 33. El criterio para eliminar los seis descriptores fue que las habilidades eran restrictivas a ciertas áreas del saber –razón por la cual el puntaje de éstas era bajo, al igual que en el estudio de Rosenfeld y colaboradores (2004)– o no representaban una habilidad de escritura *per se* (cuadro 3).

Una vez afinado el instrumento, se generó una base de datos con las direcciones electrónicas de poco más de 800 docentes pertenecientes a los 40 programas de posgrado con los que cuenta la UNAM. De manera equitativa se seleccionaron por lo menos 20 docentes de cada uno de los programas. Ya conformada la base de datos, se les envió una invitación por correo electrónico para que participaran en el estudio de manera electrónica.

**Cuadro 3.**

Descriptores eliminados tras el pilotaje.

Analizar los significados en una pieza de la literatura imaginativa.
Escribir persuasivamente apelando principalmente a las emociones del lector, experiencias y valores éticos.
Describir y evaluar la eficacia de las estrategias técnicas/retóricas de un escritor.
Utilizar el <i>software</i> de procesamiento de textos para planificar y crear textos.
Trabajar de manera independiente para planificar y redactar textos.
Trabajar en colaboración para planificar y redactar textos.

**Resultados**

De los docentes invitados a participar en el estudio, se obtuvo respuesta de 63, que pertenecen a 27 programas de posgrado distintos (cuadro 4). Uno de ellos fue eliminado de la base de datos, porque no se contaba con información del posgrado de procedencia ni la materia impartida. De los 62 docentes que respondieron el cuestionario y la encuesta tipo Likert, se eliminaron cinco participantes de la encuesta, pues respondieron que todas las habilidades de escritura eran “extremadamente importantes”; dato que, si bien incrementaba ligeramente la importancia de

**Cuadro 4.**

Posgrados participantes.

Ciencias físico-matemáticas e ingenierías	Ciencias biológicas, químicas y de la salud
Ingeniería en sistemas computacionales. Ingeniería industrial. Ciencias físicas. Ciencias de la tierra. Ciencia e ingeniería de materiales. Astrofísica.	Neurobiología. Ciencias biomédicas. Ciencias médicas, odontológicas y de la salud. Facultad de Psicología. Ciencia bioquímica. Ciencias biológicas. Ciencias del mar y limnología.
Ciencias sociales	Humanidades y artes
Ciencias de la administración. Ciencias políticas y sociales. Geografía. Derecho. Antropología.	Letras. Estudios mesoamericanos. Historia del arte. Arte y diseño. Arquitectura. Lingüística aplicada. Música. Bibliotecología y estudios de la información. Posgrado en pedagogía.

cada una de las habilidades de escritura, no aportaba información discriminatoria entre las habilidades ni generaba diferencia alguna en la jerarquización de éstas.

Los resultados aquí mostrados son de carácter exploratorio y descriptivo, es decir, pretenden dar una primera aproximación al estudio de las habilidades de escritura en el nivel universitario en cuestión. La muestra recolectada es pequeña en relación con la cantidad de docentes que imparten cursos en este nivel educativo de la UNAM; no obstante, la amplia gama de posgrados de procedencia, así como la variedad de materias impartidas permiten este primer acercamiento y esta familiarización con un tema poco estudiado y conocido, no sólo en la UNAM, sino en gran cantidad de universidades mexicanas e hispanoamericanas. Aunado a lo anterior, la jerarquización de las habilidades de escritura consideradas como primordiales para los estudiantes de maestría hace eco con los estudios conducidos por Rosenfeld y colaboradores (2004).

En la gráfica 2 se muestran las cuatro áreas del saber de los estudios de posgrado de la UNAM. Primeramente, se describen los datos más sobresalientes y, más adelante, se hace una relación detallada de lo más significativo de cada una de ellas. Como se puede apreciar en la gráfica, los exámenes escritos representan la práctica de evaluación más empleada por los docentes del área 1 (ciencias físico-matemáticas e ingenierías). En el caso del área 2 (ciencias biológicas, químicas y de la salud), además de los exámenes escritos destacan con prácticamente la misma relevancia los exámenes/exposiciones orales. Sin embargo, en el área 3 (ciencias sociales) y el área 4 (humanidades y artes) los proyectos o trabajos finales –generalmente a modo de ensayo– figuran como los más representativos.

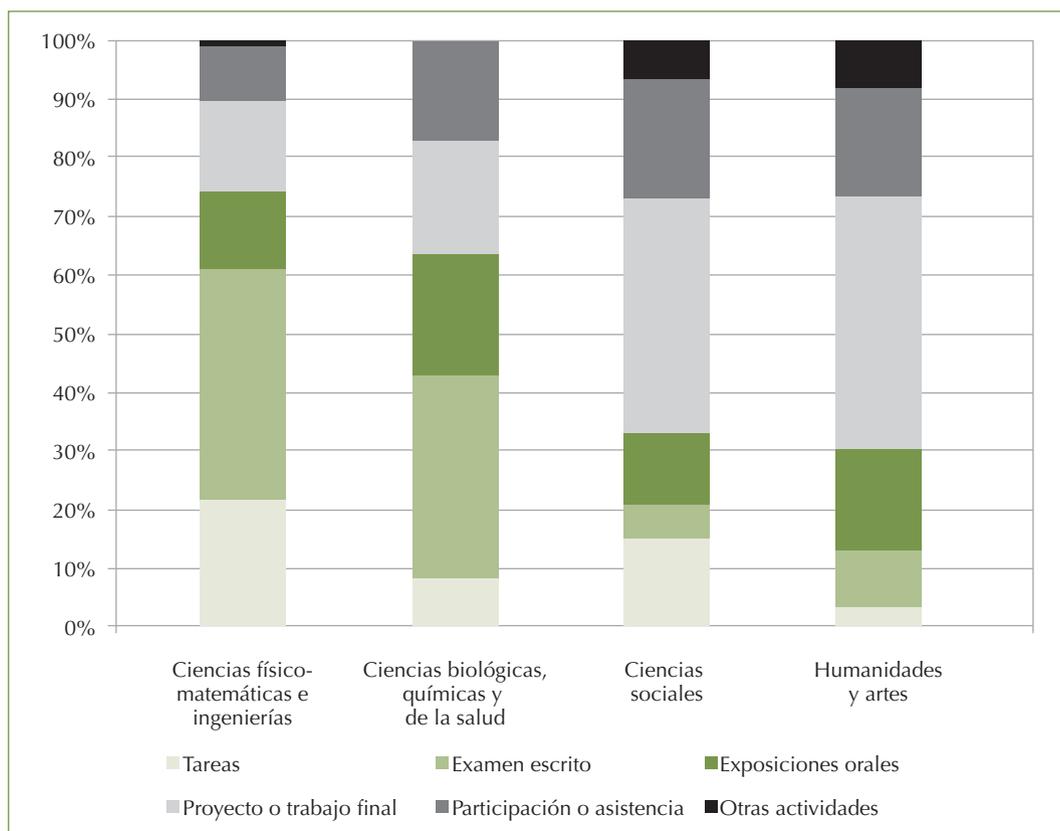
Con respecto a las demás modalidades de evaluación, en el área de ciencias físico-matemáticas e ingenierías los exámenes orales, las tareas y los trabajos finales figuran, de manera equitativa, en segunda posición; mientras que en el área de ciencias biológicas, químicas y de la salud, los trabajos finales y la participación se ubican en segundo término de importancia, desplazando las tareas a tercer término. En cuanto a las áreas de ciencias sociales y humanidades y artes, figuran en segundo término la participación y la asistencia. En ambas áreas, los demás mecanismos de evaluación quedan relegados a tercer término.

A continuación, se detallan los rasgos que más destacan respecto de los trabajos escritos que los docentes de posgrado solicitan para evaluar el conocimiento de sus estudiantes.

### *Área 1: ciencias físico-matemáticas e ingenierías*

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los docentes de esta área, tanto en los exámenes como en las tareas son frecuen-

**Gráfica 2.**  
Prácticas de evaluación docente en el posgrado de la UNAM.



tes la descripción de conceptos (entre media cuartilla y dos) y los problemas matemáticos a desarrollar. En algunos casos, la resolución de problemas matemáticos incluye interpretar o explicarlos. En el caso de las lecturas, se piden ensayos con críticas o comentarios, o bien se elaboran preguntas abiertas para que los alumnos desarrollen conceptos. Asimismo, se solicita que elaboren e interpreten o expliquen gráficas. En el caso de los proyectos y el estudio de caso reportado, no se describe puntualmente qué tipo de información se incluye en ellos, salvo la incorporación de gráficas con su respectiva interpretación. Finalmente, respecto a los criterios para evaluar, los docentes ponen especial énfasis en la capacidad de reflexión y en la relevancia del contenido; asimismo, añaden otros criterios, como la correcta aplicación de conceptos, el desarrollo de nuevas ideas y la exactitud matemática.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo contestó uno de los docentes de esta área:

Evaluación: 50% Tareas (3) y 50% Examen.

Tarea 1: cuatro problemas que necesitan algunos cálculos analíticos y aritméticos, y por lo menos un párrafo de interpretación. Una pregunta para explicar tres conceptos clave.

Tarea 2: dos problemas que requieren muy pocos cálculos y la elaboración de programas para realizar los cálculos necesarios y gráficas. Un cuestionario de ocho preguntas sobre una lectura.

Tarea 3: cinco problemas que requieren tanto cálculos como interpretaciones.

Examen: se plantearon 8 preguntas (1.25 pts.) y 4 problemas (2.5 pts.). El estudiante podía elegir qué responder y sabía que el examen sería calificado sobre 10 puntos y que tenía la obligación de responder por lo menos dos preguntas y resolver un problema. Las respuestas a las preguntas necesitaban aproximadamente media cuartilla. Para los problemas, dependía del método elegido y de la cantidad de detalle que el estudiante incluyera.

### *Área 2: ciencias biológicas, químicas y de la salud*

En lo que respecta a los mecanismos de escritura, los trabajos no hacen énfasis en el número de cuartillas, sino en que sean concretos respecto del tema a desarrollar. En general, se enfocan en la redacción de parte de la tesis, artículos de investigación y proyectos. Los exámenes pueden ser de opción múltiple y/o de preguntas a desarrollar. En casos puntuales, los profesores reportan haber solicitado una reseña de 1 o 2 cuartillas y un ensayo relacionado con el tema de tesis, de aproximadamente 10 cuartillas. En esta área destacan las evaluaciones por medio de presentaciones orales. Finalmente, entre los criterios para evaluar se enfatiza la relevancia del contenido, el uso apropiado de las fuentes, la capacidad de reflexión, la coherencia y la cohesión; pasan a segundo término la precisión gramatical y el formato en el que se presenta.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo contestó uno de los docentes de esta área:

Evaluación: Examen 10%, Asistencia y participación en clase 10%, Presentación oral en clase 50%, Tareas 30%.

Siempre preparo una tarea (o examen) con 80% de formato selección (seleccionar una respuesta correcta de varias posibles respuestas) y 20% de escribir la respuesta. En caso de pedir un

escrito, no pido ninguna restricción de número de palabras. En general, pido a los alumnos que escriban de manera muy breve y concreta.

### *Área 3: ciencias sociales*

En cuanto a la escritura como mecanismo de evaluación, destacan los proyectos investigativos y los trabajos finales con extensiones de 10 a 50 cuartillas. Los trabajos pueden ser avances de tesis, proyectos de investigación, ensayos argumentativos, trabajos críticos, análisis de artículos de investigación, con una extensión aproximada de 10 a 15 cuartillas. En cuanto a los criterios que emplean para evaluar, destacan la relevancia del contenido, el uso apropiado de las fuentes, la capacidad de reflexión, la coherencia y la cohesión. En menor medida consideran la precisión gramatical, la presentación y el formato de acuerdo con el género discursivo.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo contestó uno de los docentes de esta área:

Evaluación: Asistencia y participación 30%, Presentaciones orales 30%, Ensayo final 40%.

El ensayo final consta de un ensayo crítico sobre la lectura de un libro previamente asignado. La extensión es de un mínimo de 5 cuartillas y máximo de 15, escrito en letra Times, a 1.5 espacio.

### *Área 4: humanidades y artes*

En relación con los trabajos escritos, destacan los ensayos argumentativos de entre 12 y 20 cuartillas, en los cuales se valora ampliamente el análisis crítico y reflexivo de los estudiantes sobre un cierto tema o lectura asignada. En el caso de las secciones o capítulos de tesis, la extensión varía según el contenido a desarrollar, aunque también destaca la perspectiva argumentativa. En otras ocasiones se solicita el desarrollo de un proyecto de investigación con la metodología apropiada. Los trabajos cortos no figuran como primordiales en la evaluación, sin embargo, se hace referencia a cuestionarios abiertos, reseñas y otros trabajos de menos de cinco cuartillas. En relación con los criterios para evaluar trabajos escritos, además de los incluidos en la lista sobresalen el análisis y la reflexión críticos, así como la creatividad intelectual, lo cual está en sintonía con la naturaleza de los trabajos solicitados.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo contestó uno de los docentes de esta área:

Evaluación: Asistencia y participación en clase 25%, Exposición individual 25%, Examen oral final, 25%, Trabajo final 25%.

El trabajo consistió en un capítulo de la tesis de maestría o doctorado que cada alumno estuviera realizando. A veces, por hallarse en los comienzos de su investigación, dicho capítulo es en realidad el proyecto explícito del trabajo que realizarán.

Con respecto a la encuesta tipo Likert, la muestra quedó conformada por 57 docentes de la siguiente manera: ciencias físico-matemáticas e ingenierías, 10 docentes; ciencias biológicas, químicas y de la salud, 12 docentes; ciencias sociales, 11 docentes; humanidades y artes, 24 docentes. El análisis de una escala tipo Likert ha sido controvertida, pues, por una parte, hay quienes tratan los datos como si fueran de tipo escalar o de intervalo (Creswell, 2005, citado en Hernández y cols., 2010, p. 251), dado que éstos han sido probados en múltiples ocasiones (tal fue el caso del estudio realizado por Rosenfeld y cols., 2004). Sin embargo, en sentido estricto, autores como Jamieson (citado en Hernández y cols., 2010, p. 251) mencionan que los datos de una escala tipo Likert son en realidad jerárquicos u ordinales; razón por la cual no es posible establecer las medias, sino más bien se determina la medida de tendencia central (moda) o la sumatoria de cada una de las frases de Likert para después jerarquizarlas. En el presente trabajo, debido a que uno de los objetivos era justamente comparar las habilidades de escritura entre los docentes de la UNAM con su contraparte estadounidense, se analizó la encuesta con escala tipo Likert mediante la obtención de sus medias.

Como se puede apreciar en el cuadro 5, se jerarquizaron de mayor a menor las habilidades identificadas dentro del rango de muy importantes a extremadamente importantes (de 4.0 a 5.0) y del rango de importantes a muy importantes (de 3.0 a 3.99). No hubo habilidades consideradas en un rango inferior, quizá porque previamente habían sido eliminadas durante el pilotaje, aunque también es cierto que en esta clase de encuestas es raro que los docentes consideren que ciertas habilidades no son importantes para los estudiantes.

Al contrastar los resultados obtenidos en nuestro estudio con los de Rosenfeld y colaboradores (2004, pp. 14 y 15) se puede apreciar que los docentes de la UNAM evaluaron las habilidades de escritura con puntajes ligeramente más elevados. Sin embargo, la manera de jerarquizarlas es muy semejante. En el cuadro 6 se muestra el comparativo de las habilidades más importantes para los docentes de posgrado de la UNAM y para los docentes estadounidenses encuestados por Rosenfeld y colaboradores (2004). Como se puede observar en este cuadro, de las 11 habilidades más importantes, la coincidencia de importancia en ambos grupos es de ocho, y su jerarquía es muy semejante.

**Cuadro 5.** Jerarquización de las habilidades de escritura por parte de los docentes del posgrado de la UNAM.

Habilidades de escritura	Media
20. Dar crédito adecuado a las fuentes.	4.77
23. Organizar las ideas y la información coherentemente.	4.72
33. Evitar errores ortográficos.	4.72
24. Escribir de manera precisa, concisa y evitar frases vagas o vacías.	4.70
3. Abstractar o resumir información esencial.	4.70
16. Presentar los datos y la información de manera clara y lógica.	4.67
6. Analizar y sintetizar información de múltiples fuentes (incluye comparación y contraste).	4.63
5. Explicar un hecho o suceso utilizando evidencia.	4.58
29. Revisar y editar el texto para mejorar su calidad, coherencia y precisión.	4.54
19. Integrar el material citado y referenciado debidamente dentro del texto.	4.53
26. Escribir con fluidez, evitar que el lenguaje sea complicado y rebuscado.	4.53
32. Utilizar correctamente la gramática del español escrito con el fin de evitar que el lector se distraiga o que se cometan errores que alteren el significado.	4.51
12. Interpretar los datos dentro de un marco determinado.	4.47
8. Escribir persuasivamente mediante la construcción de un argumento bien razonado para apoyar o refutar una postura.	4.46
30. Usar vocabulario técnico y específico al contenido del tema con precisión y de manera apropiada, para un propósito o una audiencia en particular.	4.40
10. Examinar el razonamiento de un argumento dado y discutir las fortalezas y debilidades de su lógica.	4.33
9. Explorar las relaciones entre ideas complejas y posiblemente contradictorias.	4.32
31. Elegir palabras efectivamente.	4.28
2. Explicar cómo se lleva a cabo un procedimiento.	4.19
15. Escribir adecuadamente para un público bien informado y reflexivo.	4.16
21. Desarrollar un debate bien enfocado y debidamente sustentado mediante ejemplos relevantes.	4.16
11. Identificar los problemas en una línea de acción propuesta o en la interpretación de hechos y proponer soluciones o alternativas de interpretación.	4.12
1. Describir observaciones.	4.07
25. Escribir con claridad mediante transiciones suaves de un pensamiento a otro.	4.05
4. Expresar opiniones personales.	4.05
22. Aclarar las relaciones entre ideas principales y secundarias.	4.05
13. Clasificar la información de acuerdo con categorías o jerarquías.	3.88
7. Predecir consecuencias o resultados mediante el análisis de información, patrones o procesos.	3.88
27. Variar la estructura de las oraciones para comunicar ideas de manera efectiva.	3.81
18. Utilizar formatos eficientes y claros para organizar la información y guiar al lector.	3.75
14. Utilizar las convenciones de un género en particular.	3.74
28. Expresar ideas de manera original o novedosa para mantener el interés del lector.	3.70
17. Usar la analogía, metáfora o comparación, para definir o explicar conceptos técnicos o abstractos a una audiencia general.	3.26

**Cuadro 6.** Comparación entre las habilidades de escritura más importantes para los docentes de posgrado de la UNAM y de Estados Unidos.

Docentes de la UNAM	Media	Docentes de Estados Unidos	Media
Dar crédito adecuado a las fuentes.	4.77	Dar crédito adecuado a las fuentes.	4.5
Organizar las ideas y la información coherentemente.	4.72	Organizar las ideas y la información coherentemente.	4.4
Evitar errores ortográficos.	4.72	Utilizar correctamente la gramática del inglés escrito, con el fin de evitar que el lector se distraiga o que cometa errores que alteren el significado.	4.4
Escribir de manera precisa y concisa y evitar frases vagas o vacías.	4.70	Evitar errores ortográficos.	4.3
Abstractar o resumir información esencial.	4.70	Abstractar o resumir información esencial.	4.2
Presentar los datos y la información de manera clara y lógica.	4.67	Analizar y sintetizar información de múltiples fuentes (incluye comparación y contraste).	4.2
Analizar y sintetizar información de múltiples fuentes (incluye comparación y contraste).	4.63	Integrar el material citado y referenciado debidamente dentro del texto.	4.2
Explicar un hecho o suceso utilizando evidencia.	4.58	Desarrollar un debate bien enfocado y debidamente sustentado mediante ejemplos relevantes.	4.2
Revisar y editar el texto para mejorar su calidad, coherencia y precisión.	4.54	Escribir con claridad mediante transiciones suaves de un pensamiento a otro.	4.2
Integrar el material citado y referenciado debidamente dentro del texto.	4.53	Escribir de manera precisa y concisa, evitando frases vagas o vacías.	4.2
Escribir con fluidez y evitar que el lenguaje sea complicado y rebuscado.	4.53	Revisar y editar el texto para mejorar su calidad, coherencia y precisión.	4.2

Finalmente, cabe resaltar los valiosos comentarios de los docentes con respecto a la importancia de la escritura académica en el posgrado, quienes además enfatizan la instrucción de la escritura académica en los diversos ciclos universitarios. Asimismo, señalan que la necesidad de escribir en inglés en numerosos posgrados está acrecentando las dificultades de escritura que encaran los estudiantes; razón por la cual tienen a bien apuntar la importancia de que se impartan cursos de escritura académica dentro de las mismas facultades. A continuación se presentan algunos de los comentarios más significativos.

#### **Neurobiología**

“El uso correcto del idioma es muy importante para los estudiantes de posgrado. Sin embargo, el nivel que observamos en general es bajo y muy heterogéneo porque vienen de diferentes instituciones y carreras profesionales”.

**Astrofísica**

“Una gran parte de los estudiantes hispanoparlantes presentan enormes deficiencias en expresión escrita en español. Aunque la mayor parte de la comunicación escrita en la astrofísica se realiza en inglés, me parece que las deficiencias en la capacidad de redacción en español provocan que la redacción en inglés se dificulte aún más. Creo que las dificultades mayores no provienen de la falta de conocimiento del español, sino de la falta de conocimiento del lenguaje en general y de la falta de capacidad para sintetizar información, ordenar ideas y expresarse precisamente. Por otro lado, también es deseable que los egresados del posgrado puedan redactar textos (proyectos, reportes, etc.) en español y eso resulta sumamente difícil para quienes no saben redactar (independientemente de su lengua materna). Creo que si se ofrecen cursos de redacción para estudiantes de posgrado éstos también deberían ofrecerse a estudiantes hispanohablantes”.

**Ciencias biológicas**

“Las preguntas me parecen muy acertadas y las respuestas sólo indican un deber ser, desgraciadamente, a este nivel los alumnos en su mayoría carecen de un buen manejo del lenguaje y su vocabulario es pobre. La redacción en general no es muy buena y estoy clara de la necesidad de que ellos cursen un pequeño curso de gramática que les permita mejorar estos aspectos”.

**Ciencia e ingeniería de materiales**

“Es importante que los alumnos lleven cursos de redacción, composición, ortografía y puntuación en cada uno de los niveles de estudio: licenciatura, especialidad, maestría, doctorado”.

**Arquitectura**

“En el área de arquitectura y en particular en materias como tecnología y diseño, generalmente, aunque no siempre, se da más peso a la creatividad, la cual es evaluada por medio de material gráfico. Sin embargo, creo que es muy importante que estas ideas se expresen también mediante textos bien redactados”.

## Discusión y limitaciones

La escritura académica juega un papel preponderante en el contexto universitario tanto para la evaluación del conocimiento de los estudiantes como para la difusión del mismo por medio de tesis y de artículos de investigación. Lo anterior ha posicionado la escritura como la habilidad lingüística que requiere mayor atención y reforzamiento por parte de las diversas facultades; ya sea mediante cursos generales o, como lo propone Carlino

(2004a, 2005b, 2007, 2013), integrada a cada uno de los planes curriculares de las facultades.

En cuanto a las prácticas de evaluación docentes, se evidencia claramente el valor de la escritura en cualquiera de las cuatro áreas del saber y en los diferentes posgrados que se ofertan en la UNAM. En el área físico-matemática y de las ingenierías destaca el uso de la escritura académica como herramienta en exámenes, en proyectos y en la redacción de la tesis. Dicha habilidad, de manera muy generalizada, coadyuva a la descripción de gráficas y también de conceptos matemáticos y numéricos que por sí mismos no explicarían determinados fenómenos naturales. En contraste, en el área de ciencias sociales, humanidades y artes, dicha habilidad se enfoca primordialmente en la elaboración de ensayos, trabajos críticos y argumentativos que pretenden manifestar diferentes posturas y establecer puntos a favor o en contra de éstas.

De manera peculiar, la asistencia y la participación de los estudiantes en clase, aún en el nivel posgrado, juega un papel primordial a la hora de evaluar el desempeño académico. Esto da cuenta, sin lugar a dudas, de la importancia que conlleva la evaluación continua del conocimiento dentro del salón de clases. En contraste, la habilidad oral como forma de evaluación por medio de exámenes o exposiciones queda relegada en tercer término, excepto en el área de ciencias biológicas, químicas y de la salud; áreas del saber en las que dicha habilidad es esencial para el conocimiento de los estudiantes. Cabe añadir que el uso de tecnologías de la información, como foros de discusión u otros mecanismos que pudieran emplearse paralelamente para evaluar el conocimiento, es prácticamente nulo. Sería necesario indagar a profundidad si los docentes emplean alguna herramienta tecnológica para fomentar discusiones o incluso para evaluar a sus estudiantes, aunque *grosso modo* parece no ser una práctica recurrente en el posgrado de la UNAM.

En cuanto a las habilidades de escritura académica que requiere un estudiante para ser académicamente competente, destaca en primer lugar la estrecha relación entre los resultados obtenidos de los docentes de la UNAM, aquellos observados por Castelló y colaboradores (2012) en el contexto hispanohablante y los que arroja el estudio de Rosenfeld y colaboradores (2004) en el contexto anglófono. Lo anterior permite ver que dichas habilidades van más allá de los requerimientos de la UNAM o de cualquier otra institución de nivel superior. De manera puntual, vale la pena resaltar la habilidad que aparece en primer término, pues en el nivel posgrado resulta incuestionable la acreditación de las fuentes empleadas para la construcción del conocimiento de manera creativa. Por ende, más allá de la mera línea discursiva que gira en torno al plagio académico, enseñar dicha habilidad resulta imprescindible para que los estudiantes universitarios, y sobre todo los de posgrado, puedan generar conocimiento.

Angulo (2013) hace mención detallada de los problemas por los cuales atraviesa el estudiante universitario al momento de dar crédito adecuado a las fuentes y de la falta de voz y de presencia en su discurso, debido a que suele limitarse a citar autoridades sin el entramado intertextual que refleje su postura ante cierto fenómeno. En este sentido, valdría la pena reflexionar en torno a dos preguntas: ¿de quién es la responsabilidad de enseñar el proceso de la construcción del conocimiento en el nivel posgrado? y ¿es justo exigirle a un estudiante de posgrado que sea altamente competente en el dominio de las habilidades de escritura –como para publicar artículos científicos o académicos– cuando no se le han enseñado explícitamente dichas habilidades?

Las once habilidades consideradas como primordiales parecen abordar dos líneas: la competencia comunicativa escrita (organizar las ideas y la información de manera coherente, evitar errores ortográficos, escribir de manera precisa, presentar los datos con claridad, revisar y editar el texto, escribir con fluidez y utilizar correctamente la gramática del español) y la construcción del conocimiento (dar crédito a las fuentes, abstraer información esencial, analizar y sintetizar información de múltiples fuentes e integrar debidamente el material citado y referenciado dentro del texto). Así pues, podemos ver cómo la competencia comunicativa escrita se encuentra íntimamente relacionada con la capacidad para construir el conocimiento. Por esto, como bien mencionan Carlino (2004a, 2005b, 2007, 2013), Flores (2014) y Zhizhko (2014), brindar cursos de redacción desarticulados de las necesidades académicas de cada una de las facultades resulta fútil. Entonces, para incorporar los cursos académicos se deberían abordar estos dos ejes (la competencia comunicativa escrita y la construcción del conocimiento) insertos en las tipologías textuales, que son características de las distintas comunidades discursivas del posgrado. Teberosky (2007) comenta que “escribir textos académicos es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios” (p. 17).

Por último, resaltan los valiosos comentarios vertidos por los docentes que manifiestan, por una parte, que el nivel de los estudiantes que ingresan al posgrado es bajo, mientras que por otra, insisten en que los cursos de escritura académica son esenciales en los diversos ciclos del contexto universitario: licenciatura, maestría y doctorado. Vale la pena, también, resaltar los comentarios respecto de la necesidad de escribir en inglés, particularmente en las ciencias físico-matemáticas e ingenierías, en las que gran parte del conocimiento se publica mayoritariamente o casi exclusivamente en esta lengua imperial. Por esta razón, la falta de herramientas para poder escribir adecuadamente en lengua materna

acrecientan aún más las dificultades para hacerlo en otra lengua. En suma, el estudio exploratorio aquí descrito ha permitido realizar un primer acercamiento al complejo fenómeno de la escritura académica, de los retos que conlleva y de las habilidades de escritura que son primordiales en el posgrado universitario.

Sin lugar a dudas, una de las principales limitantes del presente estudio fue no poder sistematizar los diversos géneros textuales que emplean los docentes para evaluar el desempeño académico de sus estudiantes. Si bien es cierto que su descripción de las tareas de escritura que les solicitan a sus estudiantes fue detallada, la ambigüedad y la falta de precisión sobre el tipo de trabajos solicitados sólo podría esclarecerse mediante un trabajo de análisis textual, como el que llevaron a cabo Gardner y Nesi (2012). Por ello, los estudios posteriores podrían llevarse a cabo mediante la recopilación de textos producidos por los estudiantes, con el fin de identificar de manera más detallada las distintas tipologías textuales usadas en el ámbito académico.

### Conclusiones

Conocer las prácticas de evaluación docente en el nivel posgrado y las habilidades de escritura que requieren los estudiantes para ser académicamente competentes resultan piezas clave para evidenciar la importancia de la escritura académica universitaria. Como se pudo observar, en el contexto hispanohablante dicha actividad es indispensable en cualquiera de las áreas del saber. Sin lugar a dudas, la competencia comunicativa escrita en español y la construcción del conocimiento son indispensables para el éxito académico de los estudiantes de posgrado. No obstante, se requiere que dichas habilidades sean enseñadas de manera explícita en los diversos ciclos universitarios. Por último, resulta evidente que el reto de las universidades hispanohablantes ya no sólo estriba en que se escriba en español, sino también en inglés.

### Referencias

- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 96-116.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. *Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 19 de marzo de 2014, de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid= 22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid= 22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

- Canseco, G., y Byrd, P. (1989). Writing Required in Graduate Courses in Business Administration. *TESOL Quarterly*, 23, 305-316.
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1), 16-27.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6(9) 11-33.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M., e Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Londres, RU: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M., González, D., e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.
- Chitez, M., y Kruse, O. (2012). Writing Cultures and Fenres in European Higher Education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.151-178). Londres, RU: Emerald Group Publishing Limited.
- Cooper, A., y Bikowski, D. (2007). Writing at the Graduate Level: What Tasks do Professors Actually Require? *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 206-221.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2ª ed.). Boston, MA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cuatlapantzi, G., y Perales, M. (2010). How Teachers and Students at a BA in ELT Express their Expectations about Academic Writing. En M. Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Delcambre, I., y Donahue, C. (2012). Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Londres, RU: Emerald Group Publishing Limited.
- Encinas, F., y Keranen, N. (2010). Curriculum Redesign and ELT University Sector Writing: Responding to Global Factors Interpreted by Local Players. En Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts* (pp. 9-35). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Flores, M. A. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 44-59.
- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52.
- González, J. (2014). Los niveles de conocimiento. El Aleph en la innovación curricular. *Innovación Educativa*, 14(65), 133-141.
- Hale, G., Taylor, C., Bridgeman, B., Carson, J., Kroll, B., y Kantor, R. (1996). *A Study of Writing Tasks Assigned in Academic Degree Programs*. Educational Testing Service Research Report 54. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Hernández, F., y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14(65), 61-80.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Educación.

- Horowitz, D. (1986). What Professors Actually Require of Students: Academic Tasks for the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 20(3), 445-462.
- Iñesta, A., y Castelló, M. (2012). Towards an Integrative Unit of Analysis: Regulation Episodes in Expert Research Article Writing. En C. Bazermann, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Recuperado el 29 de diciembre de 2014, de: <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>
- Jamieson, S. (2004). Likert Scales: How to (ab) use them. *Medical education*, 38(12), 1217-1218.
- Leki, I.; Cumming, A., y Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Nueva York, NY: Routledge.
- Proyecto Tuning (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Recuperado el 19 de marzo de 2014, de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Rosenfeld, M.; Courtney, R., y Fowles, M. (2004). Identifying the Writing Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. Educational Testing Service. *Research Report 42*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Rosenfeld, M.; Leung, S., y Oltman, P. (2001). Identifying the Reading, Writing, Speaking, and Listening Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. *TOEFL Monograph Series MS-21*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Vidal, C., y Perales, M. (2010). Writing Tasks in a Pre-Service English Teaching Program: Professors' Beliefs. En Perales (Ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts* (pp. 154-190). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Wächter, B., y Maiworm, F. (2008). English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007. Bonn, DE: Lemmens Meiden. (ACA Papers on International Cooperation in Education).
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590.
- Universidad de Columbia Británica. Recuperado el 23 de diciembre de 2014, de: <https://cstudies.ubc.ca/study-topic/academic-writing>
- Zhizhko, E. A. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113.

## Anexo 1. Cuestionario sobre la evaluación en el posgrado

### EVALUACIÓN Y ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO DE LA UNAM

El siguiente cuestionario busca identificar la importancia de la escritura en los diversos programas del Posgrado de la UNAM. La información que se recabará es confidencial y usted podrá solicitar que se le envíen los resultados del estudio. El cuestionario consta de dos partes; en la primera, aparece una serie de preguntas abiertas sobre cómo evalúan los docentes a sus estudiantes, mientras que en la segunda, se le pregunta sobre la importancia de las habilidades de escritura que requieren los estudiantes que acaban de iniciar sus estudios de maestría.

De antemano, agradecemos su valiosa participación.

#### LA EVALUACIÓN EN EL POSGRADO

1. ¿En qué posgrado imparte cursos? (Si es en varios, elija sólo uno).

2. ¿Cuál fue la última materia que impartió y a qué semestre del plan de estudios corresponde? (Si fueron varias, elija sólo una).

3. ¿Cómo evaluó a sus alumnos y qué peso de la evaluación total le otorgó a cada sección?

Ejemplo: Asistencia y participación 20%, Examen parcial 30%, Reseña de un libro 10% y Presentación oral de un tema previamente asignado 40%

4. En caso de haber evaluado con alguna tarea/examen/trabajo escrito, descríballo brevemente y mencione el número de cuartillas o palabras solicitadas en cada una de ellos.

Ejemplo: El examen parcial se resolvió en clase y constó de 10 preguntas abiertas a desarrollar (por lo menos media cuartilla cada pregunta). En la reseña, se le pidió al alumno un texto de mínimo 1000 palabras.

5. ¿Cuáles fueron sus criterios para evaluar los trabajos, tareas o exámenes escritos de sus estudiantes?

Puede elegir más de una opción

- Relevancia del contenido
- Uso apropiado de fuentes
- Capacidad de reflexión
- Coherencia y cohesión
- Precisión gramatical
- Presentación y formato de acuerdo al género discursivo
- Other:

6. Si ha tenido estudiantes de posgrado no hispanohablantes y le gustaría participar en una entrevista respecto de las dificultades que dichos estudiantes encaran en cuanto a la escritura, por favor escriba su nombre completo y correo electrónico.

Continue »

## Anexo 2. Encuesta sobre las habilidades de escritura académica en el posgrado

**EVALUACIÓN Y ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO DE LA UNAM**

\* Required

**LAS HABILIDADES DE ESCRITURA EN EL POSGRADO**  
 Por favor evalúe del 0 al 5 cada una de las siguientes habilidades de escritura que considera son importantes para aquellos estudiantes que comienzan sus estudios de maestría en el posgrado al cual usted pertenece.

(0 no es necesaria, 1 poco importante, 2 moderadamente importante, 3 importante, 4 muy importante, 5 extremadamente importante). Traducido y adaptado de Rosenfeld et al. (2004).

**1. Describir observaciones. \***  
 por ejemplo: de un evento, comportamiento, lugar, objeto o experimento.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**2. Explicar cómo se lleva a cabo un procedimiento. \***  
 por ejemplo: instrucciones para materiales o manuales

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**3. Abstractar o resumir información esencial. \***  
 por ejemplo: en discursos, observaciones o textos.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**4. Expresar opiniones personales. \***  
 por ejemplo: con respecto a temas, situaciones o problemas.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**5. Explicar un hecho o suceso utilizando evidencia. \***  
 por ejemplo: evidencia proveniente de sucesos históricos, datos o resultados de investigación.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**6. Analizar y sintetizar información de múltiples fuentes (incluye comparación y contraste). \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**7. Predecir consecuencias o resultados mediante el análisis de información, patrones o procesos. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**8. Escribir persuasivamente mediante la construcción de un argumento bien razonado para apoyar o refutar una postura. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**9. Explorar las relaciones entre ideas complejas y posiblemente contradictorias. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**10. Examinar el razonamiento en un argumento dado y discutir las fortalezas y debilidades de su lógica. \***

por ejemplo: en la legitimidad de sus aserciones, la solidez de sus hipótesis, la suficiencia de su respaldo o la distinción entre correlación y causalidad.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**11. Identificar los problemas en una línea de acción propuesta o en la interpretación de hechos y proponer soluciones o alternativas de interpretación. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**12. Interpretar los datos dentro de un marco determinado. \***

por ejemplo: mediante la aplicación de hallazgos a nuevas situaciones, formulando preguntas perspicaces, identificando la necesidad de profundizar en la información u obteniendo conclusiones.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**13. Clasificar la información de acuerdo con categorías o jerarquías. \***

por ejemplo: en esquemas o diagramas de organización.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**14. Utilizar las convenciones de un género en particular. \***

por ejemplo: un ensayo, una monografía, un reporte, un abstract, etc.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**15. Escribir adecuadamente para un público bien informado y reflexivo. \***

por ejemplo: mantener un tono apropiado, proporcionar contexto suficiente u otra información que les permita a los lectores comprender los puntos establecidos.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**16. Presentar los datos y la información de manera clara y lógica. \***

por ejemplo: ofreciendo explicaciones que hagan que el material sea comprensible para una audiencia particular (incluye tablas y gráficos, así como texto).

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante**17. Usar la analogía, metáfora o comparación para definir o explicar conceptos técnicos o abstractos para una audiencia general. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**18. Utilizar formatos eficientes y claros para organizar la información y guiar al lector. \***  
por ejemplo: diagramas de flujo, viñetas, títulos.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**19. Integrar el material citado y referenciado debidamente dentro del texto. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**20. Dar crédito adecuado a las fuentes. \***

por ejemplo: mediante citas y notas al pie de página o al final del texto.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**21. Desarrollar un debate bien enfocado y debidamente sustentado mediante ejemplos relevantes. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**22. Aclarar las relaciones entre ideas principales y secundarias \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**23. Organizar las ideas y la información coherentemente. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**24. Escribir de forma precisa y concisa, evitando frases vagas o vacías. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**25. Escribir con claridad mediante transiciones suaves de un pensamiento a otro. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**26. Escribir con fluidez, evitando que el lenguaje sea complicado y rebuscado. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**27. Variar la estructura de las oraciones para comunicar ideas de manera efectiva. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**28. Expresar ideas en forma original o novedosa para mantener el interés del lector. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**29. Revisar y editar el texto para mejorar su calidad, coherencia y precisión. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**30. Usar vocabulario técnico y específico al contenido del tema con precisión y de forma apropiada para un propósito y audiencia en particular. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**31. Elegir palabras efectivamente. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**32. Utilizar correctamente la gramática del español escrito con el fin de evitar que el lector se distraiga o que se cometan errores que alteren el significado. \***

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**33. Evitar errores ortográficos. \***

por ejemplo: la ortografía y la puntuación.

0 1 2 3 4 5

No es necesaria       Extremadamente importante

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

Agradecemos cualquier comentario adicional que desee agregar.