

Diagnosticando las habilidades de escritura académica de catedráticos universitarios

Diagnosing the academic writing skills of university professors

Recibido: 16 de agosto 2016, aceptado: 14 de octubre 2016

Lorena Pérez *

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar las habilidades de escritura académica de los docentes de la facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Bosco. Se examinó la escritura académica desde dos perspectivas: como habilidad social y como habilidad técnica. La habilidad social abordó la escritura como un fenómeno comunicativo que permite a los autores dialogar con sus respectivas comunidades discursivas posicionándose a sí mismos como expertos en sus áreas. Por otra parte, la habilidad técnica incluyó los conocimientos que los escritores poseen en aspectos como el vocabulario, la puntuación, las etapas del proceso de escritura, el uso de las normas APA y la claridad de géneros de escritura académica. Se utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transeccional y de alcance descriptivo. La muestra fue constituida por 28 docentes de la facultad quienes completaron una encuesta ad hoc de 24 preguntas. Los resultados revelan por un lado fortalezas en la escritura como habilidad social en aquellos docentes que ya han publicado. Además, los encuestados demostraron fortalezas en aspectos técnicos como el uso apropiado de vocabulario y puntuación. Por otro lado, los resultados también revelaron posibilidades de mejora en aspectos como las etapas del proceso de escritura, el uso de las normas APA y la claridad de géneros de escritos académicos.

Palabras claves: escritura académica, docentes, habilidad social, habilidad técnica, diagnóstico.

Abstract

The purpose of this study was to determine the academic writing skills of the professors of the College of Arts and Sciences at Universidad Don Bosco. Academic writing was measured from

*Profesora de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco. E-mail: lorena.perez@udb.edu.sv

two perspectives: as a social skill and as a technical skill. On one hand, the social skill considered writing as a communicative phenomenon that allows authors to establish a dialogue with their respective disciplinary communities placing themselves as experts in their fields of specialization. On the other hand, the technical skill implied the knowledge authors have in aspects such as vocabulary, punctuation, writing process stages, use of APA norms, and academic writing genre clarity. The study was quantitative, non-experimental, transeccional, and descriptive. The instrument consisted in a 24 items ad hoc survey which was completed by the 28 professors of the college. The results indicated that the ones who have already published their work have better development of their academic writing as a social skill. Moreover, this group of professors displayed strong abilities in academic writing as a technical skill in areas such as vocabulary and punctuation. In addition, the study allowed determining potential areas of improvement, for instance the writing process stages, the use of APA norms, and the clarity in the academic writing genres.

Keywords: academic writing, professors, social skill, technical skill, diagnose.

Introducción

Escribir textos académico-científicos puede ser un desafío para las comunidades educativas de toda institución de educación superior. Tanto a nivel internacional como local, la publicación de investigaciones científicas es sinónimo de prestigio y desarrollo. Las universidades salvadoreñas no son la excepción en lo que tiene que ver con este reto. En El Salvador, la investigación científica es uno de los ejes transversales de la educación superior, por lo que el Ministerio de Educación a través de la *Ley de Educación Superior* (1995) ha regulado el aporte de las universidades en este campo. Consecuentemente, la Universidad Don Bosco (UDB), al igual que las demás universidades salvadoreñas, se ha sumado a los esfuerzos por compartir conocimiento a través de la publicación de múltiples obras en una amplia variedad de temas. Este hecho se evidencia en el informe de publicaciones científicas hechas por universidades iberoamericanas elaborado por SCImago Research Group (2015) correspondiente a los años 2009-2013. El informe reporta a la UDB en la posición cuatro de entre nueve instituciones de educación superior salvadoreñas que publicaron en el periodo antes mencionado. Aunque estos esfuerzos merecen reconocimiento, es necesario trabajar arduamente para que la UDB continúe creciendo y posicionándose entre las instituciones con más contribuciones al conocimiento científico. Tal es el caso de la facultad de Ciencias y Humanidades, la cual cuenta con una planta docente de 29 profesores, de entre quienes 14 aún no han publicado escritos académicos.

Diversas investigaciones (Chimbganda, 2011; Guzmán, Torres y Rodríguez, 2010; Hyland, 2002; Natale, 2013; Navarro, 2015) se han ocupado en evaluar las habilidades para escribir en contextos universitarios y otros esfuerzos incluso se han enfocado en desarrollar programas que concienticen y cultiven una cultura de producción de conocimiento a través de la escritura académica. Sin embargo, tales estudios se han concentrado exclusivamente en el desarrollo de estas habilidades por parte de estudiantes de grado. Por tanto, una investigación que explore estas habilidades en profesores universitarios, a quienes se les motiva (y a veces exige) continuamente a escribir y publicar

investigaciones, aportaría significativamente al mejor entendimiento de los retos que estos asumen. Debido a esto, el presente estudio buscó determinar las habilidades para escribir textos académicos de los docentes de la facultad de Ciencias y Humanidades de la UDB.

La relevancia de la escritura académica

El término *escritura académica* ha sido objeto de estudio y análisis desde diversas corrientes, contextos, y propósitos. Carlino (2003), por ejemplo, considera la escritura parte de la alfabetización académica, la cual define como “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. 410). Se entiende entonces que escribir textos a nivel universitario es una habilidad necesaria para estar alfabetizado académicamente. De manera similar, Hernández (2009) describe la alfabetización académica como un “apropiarse de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje hablado y escrito” (p. 13). Y, más específicamente sobre la escritura académica, el mismo autor señala que esta “implica dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico” (p. 13). De acuerdo con esto, escribir académicamente implica el desarrollo de habilidades lingüísticas tan complejas que podrían equipararse a las realizadas en el proceso de aprendizaje de otro idioma. Swales (1990), por otra parte, presenta la noción de comunidad discursiva al señalar que se trata de un conjunto de personas con metas comunes y con mecanismos de intercomunicación y de participación para proveer información y retroalimentación específicas, y quienes usan determinados géneros y un léxico particular. Además, añade que cada grupo establece un cierto umbral de experticia para la admisión de nuevos miembros. De acuerdo a estos autores, se puede concluir que la relevancia de la escritura académica radica en que esta permite comprender e inclusive llegar a *dialogar* con las distintas comunidades disciplinares que conforman las profesiones formadas en la universidad.

La escritura académica, ¿habilidad técnica o habilidad social?

Al examinar detalladamente la escritura académica, expertos señalan la necesidad de comprender esta tarea desde diversas funciones. Castelló (2014) considera que se puede visualizar la escritura académica desde dos perspectivas a las cuales llama *modelo ideológico* y *modelo autónomo*. Por un lado, el modelo ideológico enfatiza el contexto social y la naturaleza específica de la escritura académica dentro de las disciplinas. Por otro lado, el modelo autónomo considera que escribir es una habilidad que existe independientemente del contexto en el que se realice y que por lo tanto es transferible de un contexto a otro. De manera parecida, Ivanič y Moss (2004) distinguen la escritura desde una *perspectiva descriptiva* y desde una *perspectiva crítica*. Mientras que la perspectiva descriptiva es una “para la cual el estilo y el rango de contenido permisible es establecido por las instituciones sociales... [la perspectiva crítica] parte de nuestras propias necesidades, intereses y propósitos, en la cual somos libres de adoptar nuestros propios contenidos y estilos” (p. 212). Por lo tanto, de acuerdo a estos autores, la escritura académica abarca dos áreas: (1) los requerimientos dispuestos por comunidades discursivas y (2) los intereses propios de

cada escritor. A continuación, se examinan con más detalle estas dos concepciones de escritura académica que fundamentan esta investigación.

La escritura académica como habilidad técnica

Frecuentemente se concibe la escritura académica como el manejo y el uso apropiado de un conjunto de reglas de formato y estilo. Por ejemplo, Guzmán, Torres y Lozano (2010) definen esta habilidad como un tipo de redacción riguroso en el cual se presentan hallazgos o descubrimientos científicos derivados de un proyecto de investigación. Ejemplos de documentos que pueden ser escritos de esta forma, son reportes de investigación, las tesis de licenciatura o posgrado y las disertaciones doctorales, así como reportes escolares en niveles de educación superior, donde se pide a los alumnos que presenten resultados de trabajos de investigación, sean éstos de tipo documental o de campo. (p. 11)

La escritura académica, por lo tanto, abarca la producción de una variedad de escritos que respetan cuidadosamente las expectativas de formato y estilo preestablecidas por una comunidad científica. Curiosamente y aunque Guzmán, Torres y Rodríguez (2010) mencionan que tal demanda de escritos corresponde a los alumnos, estas mismas exigencias se requieren a los profesionales que ejercen docencia para difundir su investigación científica.

En el caso de los estudiantes, Hernández (2009) incluye entre las habilidades técnicas de la escritura académica: la ortografía y puntuación, la sintaxis, la redacción, el estilo o registro (coloquial o formal), el uso de citas y referencias, e incluso la aplicación de estrategias de escritura (planeación, revisión y edición). Con respecto a los docentes, González-Videgaray y Hernández (2014) detallan que esta habilidad técnica implica, además de los listados previamente, seguir lineamientos de formato muy específicos, citar referencias relevantes que muestren un cuadro completo del estado del arte y elegir contenidos que aportan de manera significativa al conocimiento con lenguaje claro y preciso.

La interrogante es si realmente los docentes están capacitados para producir escritos con esta perspectiva técnica. Natale (2013) señala que a menudo se espera que cada docente, en tanto conocedor de su área, se ocupe de la enseñanza de los géneros disciplinares o textos propios de su campo de especialización. En concordancia con esta preconcepción, Pascual (2014) afirma sobre las habilidades de los profesores universitarios que estos “deberían ser capaces de entrenar a sus alumnos en las maneras en las que ciertos elementos léxico-gramaticales —entre otros elementos semántica y semióticamente relevantes— se manipulan para construir posicionamientos ideológicos, contribuyendo así a incrementar la conciencia crítica de los alumnos” (p. 77). Estas afirmaciones evidencian la presunción generalizada que los docentes ya poseen las habilidades necesarias para producir textos científicos correspondientes a sus áreas.

Sin embargo, Carlino (2004) también ha señalado que “en la mayoría de los casos [estos profesores] no han tomado conciencia de las prácticas discursivas que emplean. Disponen de un saber en uso no teorizado” (p. 11). Esto indica vacíos en las habilidades de escritura académica de los

mismos docentes que pueden limitar su propia producción de textos y que consecuentemente también podrían trascender en la formación de sus estudiantes. Cabe señalar que Carlino (2004) afirma que no se trata de no saber escribir académicamente, lo cual una vez en la práctica profesional se hace casi por defecto, sino más bien de un escribir que no ha sido teorizado o concientizado. En la misma dirección, Braüer (2012) reconoce “dentro de las universidades muchos docentes y administradores consideran la escritura como una habilidad ya existente que no requeriría de instrucción adicional durante los estudios universitarios” (p. 9) . Parece por lo tanto que ambos autores concuerdan en la naturaleza preconcebida de la idea que los docentes ya tienen habilidades técnicas para escribir sus investigaciones científicas, pero que en realidad aún no poseen y que por lo tanto no se desarrollan de manera sistemática.

Aún más allá, Flowerdew (1999), en un estudio sobre los desafíos que enfrentan docentes universitarios para publicar en inglés, afirma que muchos académicos no han recibido formación para escribir académicamente en su lengua materna y por lo tanto tienen vacíos significativos para producir este tipo de escritos en cualquier idioma. González-Videgaray y Hernández (2014) concuerdan con tal afirmación al declarar “talvez muchos de nosotros simplemente no estamos publicando artículos de investigación” (p. 47). Para estos autores los docentes en muchas ocasiones necesitan de apoyo que les permita cultivar sus habilidades técnicas de escritura significativamente relevantes para ser capaces de producir textos por lo que no debería darse por sentado la existencia de las mismas.

La escritura académica como habilidad social

La otra manera de concebir la escritura académica consiste en creer que por medio de sus escritos los docentes universitarios están entrando a la conversación que una comunidad científica mantiene con respecto a temas relacionados a sus respectivas especialidades. Hernández (2009) lo ilustra con la siguiente metáfora:

...cuando entramos a una habitación (real o virtual—como un chat-room) donde la gente está conversando, normalmente tenemos que esperar un poco, hasta que entendemos quiénes son, de qué están hablando, y por qué están hablando. En algún momento alguien puede decir: “estamos platicando de... y ella estaba diciendo que... pero él no está de acuerdo porque..., etc.” Hasta ese momento uno puede entender y, quizás, decidir participar en tal conversación. (p. 33)

Desde esta perspectiva, la escritura académica más que la elaboración restrictiva de textos se visualiza como el medio por el cual expertos participan en discusiones que pretenden comprender las múltiples dimensiones de su quehacer profesional.

Hernández (2009) plantea cuatro aspectos que componen el fenómeno de la escritura académica que pueden visualizarse en la Figura 1 presentada a continuación

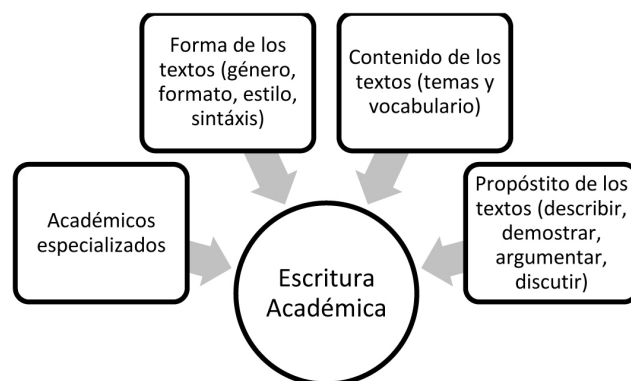


Figura 1. Elementos de la escritura académica (Adaptado de Hernández, 2009)

Al examinar esta concepción de escritura académica, es posible comprender de mejor manera los vacíos que los docentes universitarios probablemente enfrentan y que les impide el posicionarse como participantes de tales comunidades científicas. Tal como se visualiza en la figura, los docentes universitarios son académicos especializados en sus áreas. Valorar este componente y contrastarlo con los otros tres elementos, formato, contenido y géneros discursivos, permite comprender el tipo de capacitación que estos docentes especializados podrían necesitar para desarrollarse como escritores académicos.

Es necesario cuestionarse qué habilidades poseen los docentes universitarios para crear documentos que tengan la apariencia que se espera en sus respectivas comunidades científicas, es decir sobre formato y estilo. De igual forma, qué selección de temas y qué 'jerga' científica utilizan al momento de intentar comunicarse con dicha comunidad. Finalmente, vale la pena indagar que tan claro es el propósito de los que escriben, de manera que los miembros de la comunidad con los cuales intentan comunicarse comprendan sus mensajes.

Sin embargo, y aún más allá del dominio de estas tres habilidades, es necesario cuestionar cómo se visualizan a sí mismos estos docentes universitarios con respecto a su derecho a expresarse ante estas comunidades científicas. Hernández (2009) lo plantea como "las relaciones de poder y las identidades de los participantes de esa comunidad" (p. 21). Similarmente, Castelló (2014) concuerda al afirmar que la escritura académica considera "la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder que conllevan, así como el impacto en la formación de la identidad que supone su adquisición" (p. 352). Ambas aseveraciones dejan ver que aquellos que escriben han cultivado una identidad que les permiten usar su 'voz' para comunicar sus ideas y pensamientos en sus correspondientes comunidades científicas. Hyland (2002) también apoya esta idea al argumentar que la escritura académica además de comunicar contenido especializado, transmite una representación del escritor. Estos autores concuerdan que la identidad de un escritor académico se forma a partir de sus propias experiencias y antecedentes los cuales influirán directamente en su interacción con las comunidades académicas (Hernández, 2009).

Por lo tanto, para determinar las potencialidades de los docentes como escritores académicos es necesario descubrir no solo sus habilidades técnicas tales como ortografía y puntuación, sintaxis,

redacción, estilo o registro (coloquial, formal), uso de citas y referencias, aplicación de estrategias de escritura (planeación, revisión, edición) sino también sus conocimientos previos y/o comprensión de textos en sus respectivas especialidades y más importante aún la claridad de sus posturas personales en cuanto al objetivo que pretenden lograr al escribir (Hernández, 2009). Hyland (2002) señala que la identidad retórica se cultiva a través de diversos aspectos textuales, de entre los cuales destaca el uso de la primera persona y sus derivados artículos posesivos, conjugaciones verbales, etc. Para llegar a esta conclusión, Hyland (2002) examinó 240 artículos publicados en revistas académicas de 30 especialidades diferentes, utilizando Wordpilot 20001, un programa de análisis textual y concordancia. En su análisis Hyland busco los pronombres personales *yo, mí, nosotros, nos*, y los posesivos *mi* y *nuestros* que hicieran referencia directa al autor o autores de los artículos. Sus resultados revelaron que los artículos pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades demostraban uso frecuente de estos pronombres, revelando así una identidad más fuerte que en artículos de otras especialidades. Este estudio demuestra que los autores en las áreas de humanidades adoptan posiciones personales para cultivar una identidad académica confiable y para apoyar sus puntos de vista sobre los temas abordados. Por lo tanto, la escritura es una herramienta que permite a los docentes-investigadores desarrollar voz propia e identidad como profesional reflexivo capaz de entender y producir nuevos conocimientos.

Este estudio surge motivado por la necesidad de observar de manera cercana el fenómeno de la escritura académica y por las declaraciones de muchos profesores de esta universidad (y tal vez de muchas otras universidades en otros lugares) que a menudo manifiestan lo difícil que es escribir artículos publicables en sus respectivos campos de especialización. La realización de este diagnóstico permitió identificar las áreas de escritura académica donde los docentes participantes tienen más dificultades (ej. el uso de la puntuación, proceso de escritura, el manejo del Formato APA (citas y referencias), la claridad de las ideas, etc.). Además, indagó sus percepciones como expertos en sus áreas académicas y frente a sus respectivas comunidades científicas. Luego, en base a los resultados obtenidos se propone un plan para fortalecer aquellas áreas técnicas que necesitan mayor refuerzo de manera que este grupo de docentes se sienta empoderado y motivado a mejorar y cultivar las destrezas necesarias para identificarse a sí mismos como escritores académicos en sus respectivos campos de especialización.

Metodología

Diseño

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transeccional y de alcance descriptivo.

Participantes

La muestra fue de tipo dirigida, pues específicamente se solicitó a 28 de los 29 docentes de tiempo completo de la facultad de Ciencias y Humanidades de la UDB (exceptuando mi persona por ser quien ejecuta el estudio) su colaboración para completar el instrumento.

Instrumento

Se aplicó una encuesta diagnóstica ad hoc en la cual los 28 docentes valoraron desde su propio punto de vista sus habilidades para escribir. De acuerdo a Hyland (2016) los cuestionarios son útiles para recolectar grandes cantidades de información estructurada, fácilmente analizable sobre las creencias o actitudes de los escritores y permite visualizar las experiencias y puntos de vista de manera cuantitativa y delimitada.

La parte de escritura como habilidad social abordó tres áreas: (1) conocimiento de las materias que imparten; (2) claridad en áreas de especialización; y (3) maneras de abordar tales áreas. A continuación, la sección de habilidad técnica abordó las siguientes áreas: (1) etapas del proceso de escritura (Ryan y Zimmerelli, 2010), (2) aplicación de las normas APA (Hacker, 2007), (3) uso correcto de signos de puntuación (texto tomado y adaptado de López y Fernández 2006), (4) uso de vocabulario académico (texto tomado y adaptado de García Aretio, 2014), (5) redacción de un resumen y de una crítica (texto tomado de Calzadilla, 2002). Con respecto a la redacción de estos dos tipos de texto, Hyland (2016) explica que los análisis textuales pueden ser una fuente importante de datos pues la escritura es descriptiva (revelando lo que ocurre), analítica (interpretando por qué se produce) o crítica (cuestionando las relaciones sociales que subyacen). El análisis textual buscó comprender qué decisiones toman los escritores en cuanto a que lenguaje utilizar, porqué las hacen y lo que quieren decir con las mismas. Por consiguiente, se les solicitó a los participantes escribir estos dos tipos de textos (resumen y crítica) con el fin determinar su habilidad para elaborar estos géneros de escritura. Para recolectar los datos, la encuesta se cargó en línea con la herramienta *Google Forms* y se envió el enlace a los docentes vía correo electrónico, el cual se mantuvo habilitado por una semana.

Análisis de datos

La metodología cuantitativa permitió realizar análisis de frecuencia. Además, para cuantificar el desempeño de los participantes en la elaboración de dos tipos de texto: resumen y crítica, se utilizó dos rubricas de elaboración propia que asignaban un puntaje mínimo de 2.5 y máximo de 10 (ver Apéndice 2). Estos breves escritos fueron revisados por dos 'blind reviewers', quienes de forma separada e individual leyeron y asignaron un puntaje a los resúmenes y críticas que fueron codificadas para mantener a los autores en el anonimato. Esta metodología es un aporte significativo al mejor entendimiento de los conocimientos que este grupo de profesores poseen sobre cómo se escribe académicamente.

Resultados

Las 28 respuestas obtenidas representaron el 100% de la muestra seleccionada. La tabla 1 presenta los datos sociodemográficos de los participantes.

Tabla 1. Características de los docentes a tiempo completo de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Características	%	Características	%
Género		Escuela	
Masculino	46.4	Comunicaciones	17.9
Femenino	53.6	Diseño gráfico	28.6
Edad		Idiomas	28.6
20-25	---	Educación	10.7
26-30	14.3	Teología	14.3
31-35	25	Publicaciones	
36-40	14.3	0	46.4
41-45	10.7	1-2	39.3
46-50	14.3	3-4	3.6
>50	21.4	>5	10.7
Grado académico			
Licenciatura	32.1		
Maestría	53.6		
Doctorado	7.1		
Otro	7.1		

Nota: N=28

Los docentes están distribuidos en las cinco escuelas que conforman la misma, siendo las de Diseño Gráfico e Idiomas las más numerosas, seguidas sucesivamente por Comunicaciones, Teología y Educación. De estos, 15 docentes son mujeres y 13 son hombres, cuyas edades oscilan entre los 26 años y más de 50 años de edad, con un 25% entre los 31 y 35 años de edad, una planta docente relativamente joven en términos profesionales. La mayoría de los docentes poseen grado de maestría, seguido por la licenciatura. Solamente el 7.1% han completado su doctorado. En cuanto a su experiencia de publicación, mientras que el 46.4% respondió no haber realizado ninguna publicación aun, el 53.6% ya ha publicado algún escrito.

Al examinar con detalle, el grupo de los que ya publicó, se determinó que hay más hombres que ya publicaron y que a partir de los 41 años de edad hay una mayor tendencia hacia la publicación académica. La tabla 2 presenta estos datos.

Tabla 2. Contraste de género y edad entre docentes que ya publicaron y que aún no publican

Ya publicaron		%	Aún no publicaron		%
Género			Género		
	Masculino	66.7		Masculino	23
	Femenino	33.3		Femenino	77
Edad			Edad		
	26-30	6.7		26-30	23.1
	31-35	26.7		31-35	23.1
	36-40	----		36-40	30.7
	41- >50	66.6		41- >50	23.1

Estos datos revelan que son más los docentes hombres que ya han publicado (66.7%) y que son los docentes jóvenes los que aún no realizan una publicación académica, pues son pocos los que ya cuentan con esta experiencia (6.7%).

La escritura académica como habilidad social

A continuación, se presentan los datos recolectados en el área de construcción de una identidad del campo de estudio, habilidad clave para el inicio de la experiencia redactora. Primeramente, se cuestionó con respecto a la frecuencia con la cual imparten sus materias cada ciclo. La tabla 3 presenta esta información.

Tabla 3. Materias impartidas y conexión con área de interés

Características	%	Características	%
Frecuencia de materias impartidas cada ciclo		Conexión Materias-Especialización	
Imparto las mismas materias cada ciclo 1.	75	Sí. Al menos una.	39.3
Siempre imparto materias distintas.	10.7	Sí. Todas se relacionan.	46.4
Imparto una nueva materia cada ciclo.	7.1	No. Ninguna se relaciona.	14.3
Es la primera vez que impartí estas materias	7.1		

El 75% de los participantes manifestó impartir las mismas materias cada ciclo (16 semanas). Además, la mayoría manifestó tener alguna conexión entre las materias que imparten y su especialización. Fueron muy pocos (14.3%) los que dijeron no tener ninguna conexión.

A continuación, se les pidió a los participantes auto-evaluar su conocimiento en las materias que imparte. El 60% se auto calificó como 'experto' en el conocimiento de los contenidos de sus materias y el restante como 'conocedores del tema'. Es interesante observar que la mayoría de los que se consideran expertos son precisamente los docentes que ya han publicado. En la figura 2 se visualizan estos datos.

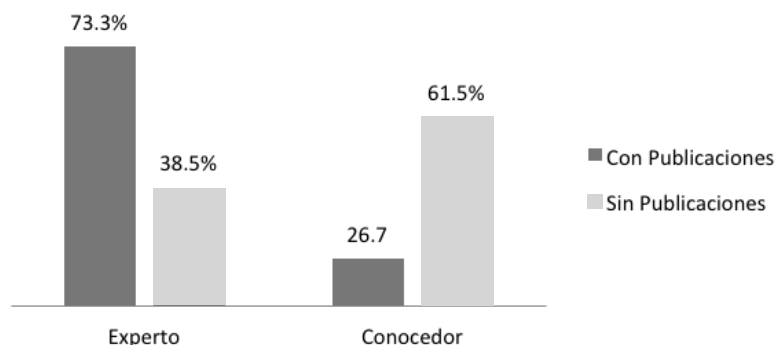


Figura 1 Contraste de autovaloración de conocimiento entre los docentes que ya han publicado y los que aún no lo hacen.

La mayoría de los docentes que ya han publicado se autoevaluaron como 'expertos' (73.3%). En contraste, los docentes que aún no publican se auto-valoraron en su mayoría como 'conocedores del tema' en relación a los contenidos de sus materias (61.5%).

También se cuestionó la claridad en un área de especialización. Estos datos están reflejados en la tabla 4.

Tabla 4. Definición de especialización y preparación para la misma.

Características	%	Características	%
Frecuencia de materias impartidas cada ciclo		Conexión Materias-Especialización	
Imparto las mismas materias cada ciclo 1.	75	Sí. Al menos una.	39.3
Siempre imparto materias distintas.	10.7	Sí. Todas se relacionan.	46.4
Imparto una nueva materia cada ciclo.	7.1	No. Ninguna se relaciona.	14.3
Es la primera vez que impartí estas materias	7.1		

Puede observarse tendencias positivas en la claridad de la especialización a desarrollar (53.6%) y en los estudios cursados que a juicio de los participantes los preparan para tal área de estudio e incluso para continuar preparándose en la misma a corto plazo (de 6 meses a 1 año). Al examinar estas respuestas utilizando el criterio de si se ha publicado o no, se observan los datos de la figura 2.

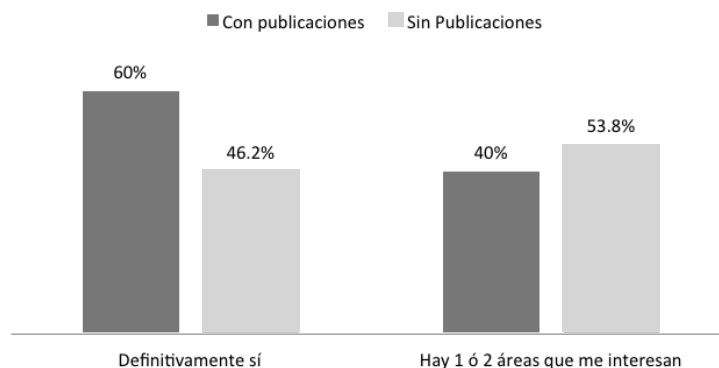


Figura 2. Claridad en el área de especialización a desarrollar.

Nuevamente, la mayoría de los docentes que ya publicaron (60%) manifestaron mayor determinación en algún área ya definida. Mientras que fueron menos los docentes que aún no publican (46.2%) pero que sí afirman tener ya un área definida.

Finalmente, se indagó si los docentes estaban familiarizados con autores de sus áreas de estudio y cual sería a su juicio la mejor manera de conocer sobre ellos. La tabla 5 contiene estas respuestas.

Tabla 5. Conocimiento de autores en áreas de especialización.

Características	%
Sabe de autores	
Sí	71.4
No	28.6
Cómo saber sobre autores	
Leer sus publicaciones	32.1
Pertenecer a una comunidad virtual o presencial	28.6
Asistir a conferencias	17.9
Conversar con colegas de especialidad	10.7
Contactarlos vía Internet	7.1
Otra	3.6

Los resultados reflejan que la mayoría (71.4%) conoce autores en sus campos de estudio. Leer sus publicaciones (32.1%) y pertenecer a una comunidad disciplinaria (28.6%) fueron las opciones más destacadas para conocer sobre estos escritores.

Al analizar estas respuestas en base al criterio de si ya han publicado o no, fue posible visualizar nuevamente una tendencia de contraste entre los docentes. Las figuras 3 y 4 presentan estos análisis.



Figura 3. Conocimiento de autores



Figura 4. Maneras de abordar las áreas de interés

Se evidencia como la experiencia adquirida en el campo de las publicaciones afecta la manera de visualizar el acceso a la información existente en los diversos campos de interés. Mientras quienes ya han publicado manifiestan en su mayoría (86.7%) tener conocimiento de autores en sus áreas, los docentes que aún no han publicado pero que conocen de autores totalizan un porcentaje menor (54%). Similarmente, quienes ya han publicado consideran que leer las publicaciones de los autores en sus especialidades es la mejor manera de abordar los conocimientos que dichos autores han producido.

Habilidades técnicas de escritura académica

A continuación se describen los resultados de los ítems de la encuesta que buscaban determinar las habilidades técnicas de escritura de los participantes. Primeramente, se les pidió a los participantes que identificaran de entre cuatro opciones la secuencia de las etapas del proceso de escritura y, a continuación, que determinaran en cual etapa se encontraba un escritor en una situación hipotética que se planteó en el cuestionario. La tabla 6 presenta las respuestas obtenidas.

Tabla 6. Habilidad técnica para reconocer las etapas del proceso de escritura

Etapas del proceso de escritura		%
Secuencia		
Planeación, Redacción, Revisión, Edición y Publicación*		64.3
Planeación, Redacción, Edición, Revisión y Publicación		28.6
Planeación, Revisión, Redacción, Edición y Publicación		3.6
Planeación, Edición, Redacción, Revisión y Publicación		3.6
Identificación de etapa		
Planeación		7.1
Redacción		50
Revisión*		39.3
Edición		3.6
Publicación		--

*Respuesta correcta

Es interesante observar que la mayoría de los docentes (64.3%) seleccionó correctamente estas etapas y que el porcentaje que le sigue (28.6%) parece ubicar la Revisión y Edición como dos pasos que ocurren después de la Redacción, pero que necesitan clarificar un poco más.

Al examinar con más detalle a cada una de las escuelas con respecto a las etapas del proceso de escritura, se destacan las escuelas de Teología y de Educación por sus respuestas atinadas. Mientras que la mitad de los docentes de las escuelas de Comunicaciones y Diseño y algunos de la escuela de Idiomas se beneficiarían de tener claridad en cuanto a las etapas de revisión y edición de un escrito. Este hecho se confirmó al solicitarles distinguir una de las etapas en concreto, la Revisión, en donde se evidencia nuevamente falta de certeza con respecto a lo que implica revisar un escrito.

Las siguientes dos preguntas evaluaban las habilidades técnicas de los docentes con respecto al uso correcto de formato de la American Psychological Association (APA). Primeramente, se les solicitó identificar el formato apropiado para una cita textual. La tabla 7 presenta estos resultados.

Tabla 7. Habilidad técnica del uso de normativo APA

Manejo de citas en APA		%
Cita textual		
	Apellido con 'p' minúscula para número de página*	57.1
	Apellido sin 'p' minúscula para número de página	14.3
	Inicial y apellido con 'p' minúscula para el número de página	21.4
	Nombre y apellido sin 'p' minúscula para el número de página	7.1
Lista bibliográfica		
	Apellido e inicial*	35.7
	Apellido e inicial con abreviaturas Vol. y No.	25.0
	Apellido e inicial con título del artículo entre comillas	21.4
	Apellido y nombre	17.9

*Respuesta correcta

Como se observa, la mayoría de los docentes logro identificar la cita con el formato correcto, (57.1%). Sin embargo, el restante (42.9%) seleccionó un formato inapropiado. Con respecto a identificar el formato correcto para listar en las referencias bibliográficas un artículo publicado en una revista académica, 35.7% seleccionaron correctamente, lo que implica un número mayor de docentes (64.3%) que no tienen claridad en cuanto a las convenciones del formato APA para las listas bibliográficas.

Los siguientes dos ítems, exploraron las habilidades de los participantes para utilizar signos de puntuación y para distinguir vocabulario más formal. Los resultados demuestran que estas áreas no representan mayor dificultad para los participantes. Las siguientes fueron algunas de sus soluciones al editar la puntuación, todas válidas.

P5: El ingreso del nuevo milenio plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano. La educación, sobre todo la educación superior, es uno de estos campos, en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia el cual es una demanda sin precedentes de educación, sin límites de tiempo y espacio.

P17: El ingreso del nuevo milenio plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano, la educación, sobre todo la educación superior es uno de estos campos en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia, el cual es una demanda sin precedentes de educación sin límites de tiempo y espacio.

P28: El ingreso del nuevo milenio plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano. La educación -sobre todo la educación superior- es uno de estos campos en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia, el cual es una demanda sin precedentes de educación sin límites de tiempo y espacio.

Fueron muy pocos (2) los que evidenciaron uso inapropiado del punto y coma para solventar la tarea asignada al colocarla después de una estructura simple que no constituía una cláusula gramatical.

P18: El ingreso del nuevo milenio, plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano. La educación; sobre todo la educación superior es uno de estos campos en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia, el cual es una demanda sin precedentes de educación, sin límites de tiempo y espacio.

P25: El ingreso del nuevo milenio, plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano. La educación; sobre todo la educación superior, es uno de estos campos en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia, el cual es una demanda sin precedentes de educación sin límites de tiempo y espacio.

Con respecto a distinguir vocabulario más formal, el 100% de los participantes seleccionó la opción que presentaba expresiones con mayor formalidad.

A continuación, se les solicitaba a los participantes leer un enunciado y escribir en base al mismo, tanto un resumen como una crítica. Estos escritos fueron evaluados a ciegas por dos docentes de la UDB con experiencia en enseñanza de composición académica. En la Tabla 8 se visualizan estos datos.

Tabla 8. Evaluaciones de Resumen y Crítica

Cálculo	Resumen	Crítica
Promedio	6.2	4.7
Moda	5.3	5.0
Máximo	8.1	7.2
Mediana	6.1	4.8
Mínimo	4.1	2.5

Los resultados revelan menor grado de dificultad al momento de redactar un resumen, el cual resultó con un promedio de 6.2. Por el contrario, la evaluación de la crítica obtuvo un promedio más bajo de 4.7.

Finalmente, se solicitó a los participantes valorar cual es el mayor desafío al momento de escribir un texto académico. La tabla 9 muestra sus respuestas.

Tabla 9. Opiniones sobre la mayor dificultad a superar

Dificultad	%
Mayor desafío a superar	
Manejo del formato APA	61.5
Tipos de escritos académicos	23.1
Acceso limitado a información	7.7
Poco conocimiento sobre mi especialización	7.7

De acuerdo con estos datos, a juicio de los participantes el uso del formato APA representa el desafío de mayor relevancia a sobreponer. Seguido por la habilidad para escribir diversos tipos de textos académicos.

Discusión

Primeramente, a través de los resultados ha sido posible identificar dos grupos de docentes con mayor tendencia a pocas publicaciones y quienes a su vez conforman la mayoría de los encuestados: los menores de 40 años de edad y las mujeres. Con respecto al factor edad y contrario a los resultados de la presente investigación, el estudio de Flowerdew (1999) a docentes universitarios de Hong Kong reveló mayor experiencia en publicaciones en un rango de edad similar. Esto podría indicar, la necesidad de potencializar a estos docentes en la producción de escritos académicos de manera que cultiven mayor experiencia y tengan mejores posibilidades de convertirse en escritores académicos antes de cumplir los 40 años de edad. El segundo grupo que se beneficiaría de apoyo más enfocado sería el de las mujeres de la facultad. En este aspecto en el estudio de Flowerdew (1999) solamente el 25% de los participantes eran mujeres. Lo cual podría indicar que las tradicionales barreras de género también afectan la producción de escritos académicos. Por lo tanto, los docentes jóvenes y las docentes son los grupos con menor experiencia en publicaciones a quienes podrían dirigirse mayores esfuerzos de capacitación.

Parte clave del desarrollo de la escritura académica son los conocimientos previos en las respectivas especialidades y la claridad en las posturas personales en cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar (Hernández, 2009). Los resultados revelan que la mayoría de los docentes de esta facultad cuentan con condiciones que favorecerían estas áreas ya que imparten continuamente asignaturas que están relacionadas con sus especializaciones. Sin embargo, aunque un buen porcentaje manifestó tener ya algún área de especialización definida, haber recibido formación especializada en la misma y tener planes para continuar formándose, los docentes que ya publicaron evidencian mayor certeza en sus determinadas áreas de especialización.

Además, la escritura académica es un medio por el cual los autores transmiten una representación de sí mismos (Hyland, 2002). Los datos recolectados apoyan esta noción al revelar como el haber publicado fortalece la identidad y percepción personal de los autores en sus comunidades académicas. De hecho, los docentes que ya publicaron se auto-valoraron como 'expertos' en contraste con la mayoría de los que aún no publican que se consideraron a sí mismos como 'conocedores del tema'. Sería interesante fomentar algún tipo de contacto entre los docentes que ya han publicado y los que aún no lo hacen. Braüer (2012) explica como la implementación de grupos de escritura con miembros que compartan necesidades de aprendizaje y objetivos similares ha sido una técnica aplicada con efectividad en instituciones que buscan mejorar las prácticas de escritura. El diagnóstico realizado demuestra que las diferencias entre los docentes en relación a su experiencia como autores podrían ser de beneficio para la facultad de manera que los docentes con menos fortalezcan la representación de sí mismos.

Por otra parte, es interesante notar que la mayor parte de los docentes encuestados conocen de autores que tratan temas relacionados a su especialización y consideran que leer sus publicaciones sería el medio más efectivo para conocer su trabajo. Esto concuerda con lo expuesto por Swales (1990) con respecto a las comunidades discursivas en donde expertos con metas comunes proveen información y se retroalimentan mutuamente. Por lo tanto, los resultados indican que los docentes de la facultad se encuentran ya encaminados hacia una ruta delimita sus intereses y objetivos y que la publicación de sus escritos académicos fortalecería en buena medida la construcción de una identidad propia que les permita auto-valorarse como 'expertos' en sus áreas con una voz para *dialogar* dentro de sus comunidades disciplinarias.

El análisis de los resultados en cuanto a las habilidades técnicas de la escritura académica reveló algunas fortalezas y campos de mejora de los docentes encuestados. Las habilidades para distinguir vocabulario más formal y utilizar la puntuación correcta son fortalezas del grupo de docentes encuestados. Todos identificaron el vocabulario más apropiado para un texto académico y la mayoría supo resolver efectivamente la tarea solicitada con respecto al uso de signos de puntuación. Hernández (2009) incluyó estas dos capacidades, la ortografía y el estilo o registro (coloquial o formal), entre las habilidades necesarias para redactar textos académicos. Estos resultados podrían indicar la familiaridad de los docentes con escritos académicos y con las convenciones propias del idioma español, lo cual representa una ventaja significativa al momento de escribir.

Con respecto a los campos de mejora destacan la habilidad para identificar las etapas del proceso de escritura, la aplicación de las normas APA y la habilidad para redactar distintos géneros de escritura académica. Primeramente, los resultados demuestran que existe falta de claridad en lo que implica revisar un escrito, ya que en ambas interrogantes sobre las etapas del proceso de escritura los participantes parecieron mal interpretar el momento y las actividades realizadas en esta etapa del proceso. Una segunda necesidad tiene que ver con los conocimientos de la normativa APA. Los resultados indican que la mayoría no está del todo familiarizada con estas normas. De hecho, de acuerdo a las opiniones de los participantes, es esta habilidad la que representa un mayor desafío a superar para producir textos académicos. Finalmente, la redacción de diversos géneros de escritura académica (resumen y crítica) es un aspecto que merece atención. Hernández (2009) señala que la claridad de las posturas personales en cuanto al objetivo que pretenden lograr al escribir es de mucha relevancia al redactar escritos académicos, pues es en base a dicho objetivo que se redacta un tipo de texto u otro. La falta de claridad en estos objetivos, se evidencia no sólo en los puntajes obtenidos al evaluar el resumen y la crítica escritos por los encuestados, sino también por ser este aspecto el segundo de los desafíos a vencer de acuerdo con las opiniones de los mismos.

El presente estudio buscó determinar las habilidades para escribir textos académicos de los docentes de la facultad de Ciencias y Humanidades de la UDB. Con el propósito de tener una visión integral del proceso para redactar un escrito académico, se presentaron dos dimensiones del mismo: social y técnica. Este diagnóstico revela que los docentes de esta facultad se beneficiarían del diseño de actividades y proyectos en colaboración con los profesores y especialistas de las diferentes disciplinas que ya han publicado pues esto promovería el desarrollo de la identidad de los escritores con menos experiencia. Así mismo, sería relevante brindar capacitaciones que aborden aspectos técnicos como las etapas del proceso de escritura, el uso de las normas APA y la clasificación y propósito de los diversos géneros de escritura. Futuras investigaciones podrían considerar docentes de las otras facultades de la UDB. Además, una de las limitaciones del presente diagnóstico fue la sencillez de las tareas de escritura que se solicitó a los encuestados ejecutar, por lo que un futuro estudio podría profundizar en estas habilidades al requerir a los participantes la redacción de escritos más complejos. Esto permitiría tener mayor certeza sobre el conocimiento que los docentes poseen de los diversos géneros de escritura académica.

Referencias

- Asamblea Legislativa de la República De El Salvador. (30 de Noviembre de 1995). *Ley de Educación Superior*. (Decreto 468) DO: 236.329
- Bräuer, G. (2012). Section essay: Academic literacy development. *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, Fort Collins, CO, 467-484.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10), 1-10.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: Responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Carlino, P. (coord.) *Textos en contexto* núm. 6. *Leer y escribir en la*

universidad. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20, 409-420
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Chimbganda, A. B. (2011). Discovering academic literacy skills in English of first year ESL. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1- 21
- Flowerdew, J. (1999). Writing for academic publication: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8, 123-145
- García Areteo, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González-Videgaray, M., & Hernández, G. H. (2014). Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 36(144), 31-49.
- Guzmán, S. M., Torres, A. M. A., & Rodríguez, A. L. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1), 10-16.
- Hacker, D. (2007). *Working with sources: Exercises to accompany 'A Writer's Reference.'* Boston: Bedford/St. Martins.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal* 56 (4): 351-358.
- Ivanič, R., & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En: Zavala, V.; Niño-Murcia, M.Y.; Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 211-246.
- López, F. & Fernández, L. (2006). La Educación a distancia: Un reto para las instituciones de educación superior. *CULCyT*, 3(16-17), 58-63.
- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 685-707
- Navarro, F. (2015). Manual de escritura para carreras de humanidades. *Ibérica*, 30, 209-230.
- Pascual, M. (2014). El empoderamiento en el aula de lenguas extranjeras: Una propuesta desde el Análisis Crítico del Discurso y la Teoría de la Valoración. *Lenguaje*, 42(1), 69-96.
- Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford guide for writing tutors*. Boston: Bedford/St. Martins.
- SCImago Research Group. (2015). SCImago Iberoamrica 2015 Rank: Output 2009-2013. Recuperado de www.scimagoir.com/pdf/iber_new/SIR%20Iber%202015%20HE.pdf
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Apéndice 1

Determinando mis habilidades de escritura académica

Estimado colega, de antemano muchas gracias por tomarse este tiempo para completar el siguiente cuestionario. Las preguntas del mismo han sido elaboradas para explorar sus conocimientos y habilidades en el campo de la escritura académica.

La encuesta es totalmente anónima, por lo que la información aquí recolectada servirá únicamente para identificar aquellas áreas en las cuales se pretende ofrecerles apoyo de manera que fortalezcamos nuestro propio desarrollo profesional con la producción de textos científicos publicables.

Por favor conteste las interrogantes como se le indique.

Gracias.

Eliga la respuesta que mejor le corresponda

1. Escuela a la que pertenece*

- Comunicaciones
- Educación
- Diseño Gráfico
- Teología
- Idiomas

2. Género*

- Femenino
- Masculino

3. Edad*

- 20-25
- 41-45
- 26-30
- 46-50
- 31-35
- 50 o más
- 36-40

4. Nivel de estudios completado*

- Licenciatura
- Doctorado
- Maestría
- Otros estudios de postgrado sin grado de Maestría

5. Con respecto a las materias que impartió este ciclo, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones se siente mejor identificado?*

- Es la primera vez que impartí estas materias
- Imparto las mismas materias cada ciclo 1
- Imparto una nueva materia cada ciclo
- Siempre imparto materias distintas

6. En general, ¿Cómo se evaluaría con respecto al conocimiento de los contenidos de las materias que impartió este ciclo?*

- Experto

- Conocedor del tema
- Principiante

7. ¿Ha publicado algún escrito en la editorial Don Bosco o en alguna otra editorial universitaria o académica?*

- Sí
- No

8. ¿Cuántos escritos ha publicado?*

- Ninguno todavía
- 1-2
- 3-4
- 5 o más

9. ¿Hay alguna área en la le gustaría especializarse o en la que ya este especializándose? *

- Definitivamente sí
- Sí, hay una o dos áreas que me interesan
- Aún estoy explorando diversas áreas
- Todas las áreas me parecen interesantes

10. ¿Están la materias que imparte relacionadas con la(s) temática(s) de especialización que le interesa(n)?*

- Sí, al menos una de mis materias
- Sí. Todas las materias que imparto se relacionan con mi área de interés
- No. Ninguna se relaciona

11. ¿Ha recibido formación para un área de especialización específica?*

- Sí
- No

12. ¿Tiene proyecto a corto plazo (6 meses o 1 año) para conocer más sobre el área que le interesa? *

- Sí
- No

13. ¿Sabe de autores reconocidos en el área en la cual quiere especializarse o ya esta especializándose?

- Sí
- No

14. ¿Cuál de estas opciones sería desde su punto de vista la mejor manera de saber sobre expertos en su área de interés?

- Asistir a conferencias
- Leer sus publicaciones
- Contactarlos vía Internet
- Conversar con profesionales interesados en la misma área
- Formar parte de una comunidad en la que se discuta del tema (virtual o presencial)
- Otra:

15. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor los pasos para escribir un texto académico?*

- Planeación, Redacción, Edición, Revisión y Publicación
- Planeación, Redacción, Revisión, Edición y Publicación
- Planeación, Revisión, Redacción, Edición y Publicación
- Planeación, Edición, Redacción, Revisión y Publicación

16. Un estudiante muestra sus avances a uno de sus compañeros de clase. Él tiene que escribir un resumen para su clase de relaciones públicas. Ha escrito cerca de 10 líneas para el primer párrafo y empieza a escribir el segundo párrafo. Él dice: “¿Podrías leer esto y decirme si estoy siendo objetivo en este resumen?”. ¿En cuál etapa del proceso de escritura se encuentra?*

- Planeación
- Redacción
- Publicación
- Edición

17. Un escritor está citando de la página 22 de un artículo escrito por Peter Greasley que fue publicado en el año 2000, ¿cuál de las siguientes opciones sería la correcta según las normas de APA?*

- Peter Greasley (2000) define la educación a distancia como “una forma de enseñanza en la cual los estudiantes no requieren asistir físicamente al lugar de estudios” (22).
- Greasley (2000) define la educación a distancia como “una forma de enseñanza en la cual los estudiantes no requieren asistir físicamente al lugar de estudios” (22).
- Greasley (2000) define la educación a distancia como “una forma de enseñanza en la cual los estudiantes no requieren asistir físicamente al lugar de estudios” (p. 22).
- P. Greasley (2000) define la educación a distancia como “una forma de enseñanza en la cual los estudiantes no requieren asistir físicamente al lugar de estudios” (p. 22).

18. ¿Cuál de las siguientes opciones sería la correcta al momento de listar en una bibliografía de acuerdo con APA un artículo de investigación?*

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones”. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, Vol. 19, No. 2, 346-365.
- Castelló, Monserrat. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

19. El siguiente enunciado tiene problemas de puntuación. Favor cópielo, péguelo en el recuadro y edítelo como usted considere necesario: El ingreso del nuevo milenio plantea cambios en todos los campos de desarrollo del ser humano, la educación sobre todo la educación superior es uno de estos campos en el que se concentra uno de estos cambios de gran relevancia el cual es una demanda sin precedentes de educación sin límites de tiempo y espacio.*

20. ¿Cuál de los siguientes enunciados está siendo expresado de manera más formal?*

- El obvio interés por la educación a distancia ha provocado que en los últimos años mucha literatura se haya escrito, tratando de encontrar la definición que reúna lo mejor de estas diferentes formas de educar.
- El evidente interés suscitado por la educación a distancia ha provocado que en los últimos años haya sido cuantiosa la literatura generada, tratando de encontrar la definición que recogiese la esencia de estas diferentes formas de educar.

21. Favor lea el siguiente enunciado y a continuación escriba un RESUMEN de no más de 50 palabras del mismo: “El docente, desde la escuela, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y aptitudes para la convivencia y la auto-realización personal, profesional y laboral”.*

22. Favor lea el siguiente enunciado y a continuación escriba una CRÍTICA de no más de 50 palabras del mismo: “El docente, desde la escuela, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y aptitudes para la convivencia y la auto-realización personal, profesional y laboral”.*

23. ¿Cuál de las siguientes opciones considera la más difícil de superar (SOLAMENTE LA QUE CONSIDERE MAS DIFÍCIL) al momento de producir un escrito académico?*

- Conocimiento limitado del formato APA o de otros formatos de escritura académica
- Conocimiento limitado sobre mi área de interés
- Conocimiento limitado de las reglas de puntuación y ortográficas
- Acceso limitado a artículos o libros que aborden mi área de interés
- Conocimiento limitado sobre los diferentes tipos de escritos académicos (ensayos, artículos, críticas, etc.)

24. Si desea compartir algún comentario, puede hacerlo a continuación:

¡Muchas gracias por sus respuestas!

Apéndice 2

Rúbrica

Rúbrica para RESUMEN				
Criterio	Excelente	Muy Bueno	Satisfactorio	Desempeño mínimo
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Idea principal	La idea principal del texto se enuncia con claridad en la primera oración.	La idea principal del texto se enuncia con cierta claridad en la primera oración.	La idea principal del texto se enuncia en la primera oración.	La idea principal del texto se enuncia en las primeras oraciones del resumen.
Orden de las ideas	Todas las ideas aparecen en el mismo orden del texto.	La mayoría de las ideas aparecen en el mismo orden del texto.	Algunas ideas aparecen en el mismo orden del texto.	Todas las ideas aparecen en un orden diferente al texto.
Detalles	Se incluyen todas las ideas mencionadas en el texto.	Se incluyen la mayoría de las ideas mencionadas en el texto.	Se incluyen algunas de las ideas mencionadas en el texto.	Se incluyen pocas de las ideas mencionadas en el texto.
Parfraseo	Todas las ideas se expresan utilizando sinónimos en vez del vocabulario original.	Las ideas se expresan utilizando varios sinónimos en vez del vocabulario original.	Las ideas se expresan utilizando algunos sinónimos en vez del vocabulario original.	Las ideas se expresan utilizando la mayoría del texto original.

Rúbrica para CRÍTICA				
Criterio	Excelente	Muy Bueno	Satisfactorio	Desempeño mínimo
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto
Enunciado de la opinión	Su opinión personal en cuanto al texto está claramente enunciada en la primera oración de la crítica.	Su opinión personal en cuanto al texto esta adecuadamente enunciada en la primera oración de la crítica.	Su opinión personal es más o menos evidente en la primera oración de la crítica.	Su opinión personal en cuanto al texto parecer ser mencionada en otras oraciones de la crítica.
Desarrollo del punto de vista personal	Establece con claridad su opinión con respecto al texto ya sea esta positiva o negativa utilizando pronombres en primera persona.	Establece adecuadamente su opinión con respecto al texto ya sea esta positiva o negativa utilizando pronombres en primera persona.	Establece con dificultad su opinión con respecto al texto ya sea esta positiva o negativa utilizando pronombres en primera persona.	Su opinión con respecto al texto ya sea esta positiva o negativa es imprecisa y difícil de determinar.
Conexión	Discute uno o dos aspectos relevantes dentro del texto conectándolo a su vivencia personal.	Discute un aspecto relevante dentro del texto conectándolo a su vivencia personal.	Conecta el texto a su vivencia personal de alguna manera.	Falta establecer una conexión del texto a su vivencia personal.
Detalles	Explica con ejemplos o anécdotas o cualquier otra estrategia las razones de su opinión con respecto al texto.	Explica con algún ejemplo las razones de su opinión con respecto al texto.	Explica las razones de su opinión con respecto al texto con dificultad o con ejemplos que son difíciles de conectar.	Las razones de su opinión con respecto al texto son vagamente explicadas y sin ejemplos.