



# PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE POSGRADO SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA

**SARAI MÁRQUEZ GUZMÁN**

TECNOLÓGICO DE MONTERREY

[sarai.marquez.guzman@gmail.com](mailto:sarai.marquez.guzman@gmail.com)

## RESUMEN

Esta ponencia muestra los resultados de estudio realizado en una institución de educación superior mexicana, el cual tuvo por objetivo identificar la percepción que docentes y estudiantes de posgrado tienen sobre 7 aspectos del proceso de escritura académica: Bloqueos, Postergación, Perfeccionismo, Habilidad innata, Transformación de conocimiento, Productividad y Motivación. En la primera etapa cuantitativa se aplicó el instrumento Cuestionario del Proceso de Escritura Académica (C-PEA) a 75 participantes: 32 docentes y 43 alumnos pertenecientes a los programas de posgrado de la institución. Los resultados destacan las características generales de los participantes, su perfil docente / estudiante, su producción científica así como la formación recibida en escritura académica. Asimismo, se indagó sobre su percepción de las 7 variables del proceso de escritura académica. Se destaca que la escala mejor valorada corresponde a la “Transformación de conocimiento”, mientras que la escala “Productividad” recibió la menor valoración. Se concluye que los participantes tienen percepciones que animan a los individuos a escribir, aunque se sugiere identificar cuáles son las metas de productividad que consideran existen en sus disciplinas, para identificar por qué no se consideran autores productivos a pesar de que la mayoría de los participantes cuenta con al menos 5 publicaciones.

**Palabras clave:** Escritura académica, publicaciones científicas, estudios de posgrado, creencias del estudiante, creencias del profesor





## INTRODUCCIÓN

La difusión del conocimiento científico generado a través de las actividades de investigación es una de las tareas centrales de la investigación científica. De acuerdo con Carrasco y Kent (2011), el trabajo del investigador solo se considera completo cuando este logra exponer efectivamente y persuadir a los lectores de que su trabajo, a través de la publicación, es una aportación científica, al señalar que solo se es científico en la medida que se es autor.

Así, es posible representar la actividad de difusión de conocimiento científico en forma de artículos de investigación, ponencias en congresos, capítulos de libros, libros y otras publicaciones; su objetivo es hacer llegar información nueva, relevante y especializada a la comunidad académica, con miras a que esta información enriquezca el trabajo de la comunidad científica en las distintas disciplinas del saber humano (Carrasco y Kent, 2011).

En México, la difusión del conocimiento científico se ha identificado como una actividad de creciente importancia: en la Ley de Ciencia y Tecnología, la Ley General de Educación y la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se incluye la necesidad de la creación de repositorios por disciplinas científicas y tecnológicas para diseminar la información científica y tecnológica derivada de los productos educativos y académicos, y de las investigaciones realizadas en las instituciones y centros de investigación (DOF, 2014). En este sentido, se vuelve necesario para los investigadores que su expresión escrita sea lo suficientemente clara para comunicar con éxito sus aportes científicos, así como para lograr la publicación de sus artículos en *journals* de alto impacto y en los repositorios nacionales.

Sin embargo, para muchos académicos que realizan actividades de investigación, el escribir y publicar un artículo puede representar un reto, ya que en su formación profesional la mayor parte de ellos no recibió instrucción explícita sobre cómo escribir un artículo científico (Boice y Jones, 1984; Dankoski et al., 2012; Lonka, 2003); estas dificultades se observan incluso en los estudiantes universitarios y de posgrado (Carlino, 2004; Lee y Kamler, 2008; Maher et al., 2008; Márquez, 2010). En este contexto, el estudio de las percepciones que los individuos tienen de su producción científica y del proceso de escritura académica, se torna un tema de estudio





relevante en aquellos entornos que buscan que la investigación impulse el desarrollo de innovaciones en las diferentes disciplinas.

En la primera etapa de este estudio, realizado en una institución privada de educación superior mexicana, identificará la percepción que docentes y estudiantes de posgrado tienen sobre 7 aspectos del proceso de escritura académica: Bloqueos, Postergación, Perfeccionismo, Habilidad innata, Transformación de conocimiento, Productividad y Motivación. En una segunda etapa, se profundizará al respecto de estas variables y su relación con la producción científica de profesores y estudiantes de posgrado. De esta manera, sería posible conocer las estrategias que aplican, lo cual permitiría orientar el diseño de estrategias educativas para la formación en la escritura académica.

## **EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA**

Este estudio se sitúa en el marco teórico que sugiere que la escritura es una condición social que lleva a quien participa en las prácticas de escritura de una disciplina en particular a convertirse en un miembro de esa comunidad científica y de su cultura (Carlino, 2014; Lonka et al., 2014). Las percepciones que los académicos tienen sobre la escritura tendrán un impacto en su desempeño, por ejemplo, que la escritura es una herramienta de transformación de conocimiento y la importancia de la productividad y autoeficacia son ideas que animan a los individuos a escribir, así como contar con una motivación. Por otro lado, problemas como bloqueos, postergación, perfeccionismos y la creencia de la escritura como una habilidad innata, son conceptos dañinos que pueden impedir el desarrollo del académico como escritor (Lonka et al., 2014). A continuación se definen estas variables:

1. Bloqueos: es la incapacidad de escribir de manera productiva, que no se debe a la insuficiencia de habilidades literarias o de capacidad intelectual (Lonka et al., 2014). Se relaciona fuertemente con la variable de perfeccionismo (Cerrato, 2014).
2. Postergación: Se refiere al patrón de posponer o no iniciar las tareas que son importantes en términos de éxito; tal comportamiento disminuye la productividad (Lonka et al., 2014). Se relaciona positivamente con la variable bloqueo y perfeccionismo (Cerrato, 2014).
3. Perfeccionismo: En la escritura académica es la constante insistencia sobre generar un producto libre de defectos; se relaciona con el miedo al fracaso y a la crítica y con problemas de postergación (Lonka et al., 2014).





4. Habilidad innata: la creencia de que los escritores tienen un don especial innato para comunicar su mensaje valioso; esta creencia podría disminuir la probabilidad de revisar los textos y de tratar de desarrollarse como un autor (Lonka et al., 2014).
5. Transformación de conocimiento: Es aprovechar el proceso de escritura no solo para reflejar el conocimiento propio, sino para explorar y desarrollar ideas, como una herramienta de aprendizaje y entendimiento (Cerrato, 2014; Lonka et al., 2014).
6. Productividad: Las creencias y expectativas de la productividad y eficacia personal son determinantes del esfuerzo invertido en la actividad de escritura y del tiempo que se mantendrá dicho esfuerzo, así como la manera en que se enfrentan los obstáculos (Lonka et al., 2014). Esta variable se relaciona negativamente con la Postergación (Cerrato, 2014).
7. Motivación: Son los motivos, necesidades, valores e intereses que activan el comportamiento de un individuo (Boscolo y Hidi, 2006). En la escritura académica, la motivación (o falta de) para escribir está relacionada con la autopercepción de la capacidad del escritor, así como a los medios y herramientas adoptados para la autorregulación de la escritura.

## MÉTODO

Esta investigación contó con un diseño explicativo secuencial (Creswell y Plano, 2007) en dos etapas: comienza con la recolección y análisis de datos cuantitativos, seguido de una etapa de recolección y análisis de datos cualitativos. En esta ponencia se presentan los resultados correspondientes a la primera etapa.

En la etapa cuantitativa de la investigación se utilizó el cuestionario autoadministrado como herramienta de investigación (Valenzuela y Flores, 2012). El cuestionario C-PEA, tuvo el propósito de identificar las opiniones de los participantes al respecto de su proceso de escritura académica, así como identificar su producción científica. La tabla 1 presenta la estructura del cuestionario CPEA.

**Tabla 1**

***Estructura de cuestionario C-PEA***

<b>Secciones</b>	<b>Número de ítems</b>
I. Datos generales	5
II. Perfil Docente / Estudiante	6
III. Producción científica	8
IV. Cuestionario sobre el proceso de escritura	30





---

<b>Total</b>	50
--------------	----

---

El cuestionario C-PEA, incluye en la sección IV el cuestionario “The Writing Process Questionare” de Lonka (2003), en su versión traducida al español por Cerrato (2014). El cuestionario consta de 30 afirmaciones sobre 7 variables de la escritura académica: Bloqueos, Postergación, Perfeccionismo, Habilidad innata, Transformación de conocimiento, Productividad y Motivación, las cuales son evaluadas con base en una escala Likert de 4 puntos.

La institución participante cuenta con 10 programas de posgrado, los cuales tienen entre sus objetivos el formar investigadores de alto nivel que desarrollen competencias orientadas a la investigación y al desarrollo de la ciencia. Como requisito de graduación, se solicita que los alumnos publiquen un artículo en una revista científica. Los 10 programas de Doctorado han sido acreditados por organismos internacionales y 9 de ellos tienen el reconocimiento de CONACyT.

La población del estudio está compuesta por 300 profesores y 600 estudiantes adscritos a los programas de doctorado de la institución. La muestra para el piloteo del cuestionario C-PEA, fue de 30 profesores y 60 estudiantes.

## **RESULTADOS**

La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 4 semanas; se contó con la participación de 75 personas, es decir el 80% de la muestra programada.

Las respuestas a los ítems en la sección I brindan las características demográficas del grupo de participantes: el 63 % son hombres y 37 % mujeres; la edad promedio es de 40.5 años. Un 57.3% son estudiantes y 42.7% docentes.

A través de las respuestas en la sección II fue posible identificar la adscripción a los programas doctorales de los dos grupos participantes (tabla 2), cabe señalar que los docentes pueden participar en más de un programa doctoral.





**Tabla 2**

***Adscripción a programas doctorales de los participantes***

<b>Programa doctoral</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes</b>
Doctorado en Ciencias Administrativas	9.4%	20.9%
Doctorado en Ciencias Financieras	3.1%	7.0%
Doctorado en Ciencias Clínicas	6.3%	4.7%
Doctorado en Política Pública	6.3%	0.0%
Doctorado en Ciencias Sociales	12.5%	9.3%
Doctorado en Innovación Educativa	12.5%	9.3%
Doctorado en Estudios Humanísticos	21.9%	20.9%
Doctorado en Biotecnología	9.4%	9.3%
Doctorado en Ciencias de Ingeniería	25.0%	4.7%
Doctorado en Tecnologías de Información y Comunicaciones	25.0%	14.0%
<b>TOTAL</b>	<b>144 %</b>	<b>100 %</b>

Asimismo, se identificó que 70 % de los alumnos participantes tiene 2 años o más en el programa doctoral, y ninguno estudiante forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de CONACYT. Los profesores tienen un promedio de 21 años de experiencia docente y el 62.5 % forma parte del SNI, con un promedio de 11.5 años en dicho sistema.

En la sección III, se recabó información sobre la producción científica de los participantes. La mayor parte de las publicaciones de docentes son las ponencias (30%) y los artículos en revistas científicas (28%). Los alumnos, por su parte, generan en mayor medida artículos en revistas científicas (19%) y tesis (12%). Al respecto de la participación en actividades para el desarrollo en escritura académica, la mayoría de los estudiantes (55.8%) no participaron en este tipo de actividades. Los estudiantes que sí lo hicieron señalaron en su mayoría el asistir a congresos o conferencias sobre escritura y tomar un curso, taller o diplomado de escritura académica, con duración de menos de una semana. Sin embargo, cabe destacar que el 44.2 % de los estudiantes reportó haber recibido asesoría personalizada de un tutor o experto en escritura, la mitad de ellos con una duración mayor a 3 meses. Los docentes, por otro lado, reportaron que en su mayoría (63%) no participaron en este tipo de actividades; los que sí participaron reportaron con mayor frecuencia la asistencia a congresos o conferencias sobre escritura, cursar una materia de





escritura en un programa de formación continua y recibir asesoría en un centro de escritura, actividades que tuvieron una duración menor a una semana.

Al respecto de la sección IV, se calculó el valor del Alfa de Cronbach para identificar el coeficiente de confiabilidad del cuestionario sobre el proceso de escritura, el cual fue de .883, considerado aceptable en ciencias sociales (Hernández et al. 2010).

Por otra parte, la tabla 3 resume los promedios obtenidos por los estudiantes y docentes en las 7 variables de estudio, evaluadas con base en una escala Likert de 4 puntos.

**Tabla 3**

***Promedio global obtenido por escala***

<b>Escala</b>	<b>Global</b>
01 Bloqueo	2.95
02 Postergación	2.61
03 Perfeccionismo	2.79
04 Habilidad innata	3.35
05 Transformación de conocimiento	3.35
06 Productividad	2.41
07 Motivación	3.17

Se observa que las escalas de Transformación de Conocimiento y Habilidad Innata recibieron la valoración más alta, indicando que en su mayoría los participantes consideran que la escritura es una actividad creativa, que implica la generación de nuevas ideas y formas de expresarse y en general es un vehículo para el desarrollo del pensamiento (Carlino, 2013). Al respecto de la Habilidad Innata, los participantes parecen estar de acuerdo en que la escritura es una habilidad que sí puede ser enseñada; esta perspectiva denota un entendimiento del poder epistémico de la escritura, así como de la importancia que tienen la persistencia, la disciplina y el apoyo social para realizar tareas de escritura (Lonka et al., 2014).

Por otro lado, la escala de Productividad recibió la menor valoración; en ella los participantes concedieron una menor valoración a los ítems relacionados con escribir de manera regular sin preocuparse del estado de ánimo que se tenga y el producir un gran número de textos acabados. Cabe destacar que este último ítem recibió la menor valoración de todo el cuestionario.





La productividad y la contribución activa a la comunidad son importantes en el proceso de consolidación como autores (Lonka et al., 2014), las respuestas de los participantes denotan que todavía no se consideran autores productivos, lo cual contrasta con los valores reportados de producción científica, donde 79 % de los participantes tienen más de 5 publicaciones. En este sentido, sería interesante profundizar en cuanto a qué es lo que los participantes consideran un “autor productivo”.

## **CONCLUSIONES**

En esta primera etapa del estudio, se han identificado las características de una muestra de estudiantes y docentes de los programa de doctorado de una institución mexicana de educación superior. Los participantes están posicionados en un entorno que promueve la producción científica, al solicitar a los estudiantes un artículo publicado como requisito de graduación y al incluir indicadores de producción científica en la evaluación docentes. En este contexto, es posible observar que los participantes sí reportaron producción científica, a pesar de que en pocas ocasiones han contado con instrucción específica sobre escritura académica.

Respecto a sus percepciones sobre el proceso de escritura, cabe destacar que en su mayoría los participantes consideraron que la escritura es una herramienta de transformación de conocimiento, es decir una actividad en la que se crean conocimiento, lejos de una concepción reproductiva de la escritura, lo cual es de esperarse en un entorno académico de posgrado. Por otro lado, los participantes se consideran en menor medida productivos, lo cual requiere mayor análisis para identificar qué es lo que se considera “productividad” en sus ámbitos disciplinares.

A través de las actividades de investigación en esta primera etapa del estudio, fue posible identificar algunas concepciones que tanto docentes como estudiantes de posgrado tienen sobre la escritura académica. Si las percepciones que los académicos tienen sobre la escritura tienen un impacto en su desempeño, se concluye que los participantes tienen percepciones que animan a los individuos a escribir, aunque se sugiere identificar en una segunda etapa cuáles son las metas de productividad que consideran existen en sus disciplinas, para identificar por qué no se consideran autores productivos a pesar de que la mayoría de los participantes cuenta con al menos 5 publicaciones. Este estudio busca aportar sobre el proceso de escritura académica tanto de profesores como de estudiantes de posgrado, y conocer sus estrategias para publicación, lo







cual permitiría orientar el diseño de estrategias educativas para la formación en la escritura académica.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Boscolo, P. y Hidi, S. (2007). The multiples meanings of motivation to write. En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1-15). Amsterdam: Elsevier.
- Boice, R. y Jones, F. (1984). Why Academicians Don't Write. *The Journal of Higher Education*, 55(5), 567–582.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57) 355-381.
- Carrasco, A. C. y Kent, R. L. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Cerrato, M. (2014). *Concepcions sobre l'escriptura i benestar psicològic en els estudis de doctorat: la perspectiva dels estudiants* (Disertación doctoral). Facultat de Psicologia, Universitat Ramon Llull. Barcelona, España.
- Creswell, J. W. y Plano V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, EUA: Sage.
- Dankoski, M. E., Palmer, M. M., Banks, J., Brutkiewicz, R. R. Walvoord, E., Hoffmann-Longtin, K., Bogdewic S. P. y Gopen, G. D. (2012). Academic Writing: Supporting Faculty in a Critical Competency for Success. *The Journal of Faculty Development*, 26(2), 47-54.
- DOF (20 de mayo 2014). DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley de Ciencia y Tecnología, de la Ley General de Educación y de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5345503&fecha=20/05/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5345503&fecha=20/05/2014)





- Lee, A. y Kamler, B. (2008). Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 511–523.
- Lonka, K. (2003). Helping doctoral students to finish their theses. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, G. Ruhmann, & P. Stray Jørgensen, (eds.) *Teaching academic writing across Europe* (pp. 113-131). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer University Press.
- Lonka, K., Chow, A. Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström N. y Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD. students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. Recuperado de <http://www.jowr.org/>
- Maher, D., Seatonbd, L., McMullenc, C., Fitzgeraldd, T., Otsujid, E. y Lee, A. (2008). "Becoming and being writers": the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263–275.
- Márquez, S. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado (Tesis de Maestría no publicada). Escuela de Graduados en Educación, Universidad TecVirtual. Monterrey, México.

