

Diagnóstico de la redacción académica en los docentes de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima

Saavedra Rojas, Ronald ¹ 

¹Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), Perú, ronaldsaavedra@senati.pe.

Resumen: La presente investigación busca diagnosticar el estado actual de la redacción académica en los docentes del primer ciclo de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima. El estudio es de tipo educacional; se enmarca en el paradigma sociocrítico interpretativo, el enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y el diseño no experimental. La muestra la conforman 6 catedráticos, 26 estudiantes y el director de la Escuela de Ingeniería Eléctrica. Se aplica la técnica de la encuesta a los alumnos y docentes; también, entrevistas semi estructuradas al director y a 3 profesores. Para el diseño de los instrumentos, validados por el criterio de juicio de expertos, se consideran seis criterios: ortografía y gramática, coherencia, cohesión, composición textual, fuentes confiables y normas APA. El análisis de los datos detecta deficiencias en la redacción de los catedráticos y la presencia de una actitud negativa frente a la escritura académica; también, se evidencia limitadas sugerencias del docente a sus estudiantes sobre la escritura académica.

Palabras clave: redacción académica, escritura, composición textual, código escrito, docentes

1. Introducción

La palabra *redacción* proviene de la expresión latina *redactum* y esta del verbo *redigere*, que significa poner en orden [1, 2, 3]. Por su parte, la expresión *académica*, proviene del griego *akedeomos*, que alude a la académica, en alusión al lugar de enseñanza de Platón [2]. Si unimos ambas expresiones (“redacción” y “académico”), su significado se relacionaría con el proceso de ordenar nuestra ideas para construir un texto con lineamientos educativos. Al respecto, Padrón señala que los textos académicos son los que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias cuya intención es la de producir o transmitir conocimientos [4].

En la vida moderna, es fundamental dominar la escritura para desenvolverse con eficacia en diferentes contextos, como el laboral o educativo [5]. Asimismo, según el Ministerio de Educación del Perú [6], la escritura permite el aprendizaje de un individuo —tanto en la escuela como en la universidad— y favorece su desempeño óptimo en su comunidad. En otras palabras, la redacción no solo es útil para la comunicación cotidiana, sino también es fundamental por su función epistémica [7]. Gracias a la escritura, se puede crear conocimiento, investigar, proyectar, etc. Estas son prácticas que se promueven en la educación superior.

Sin embargo, se han constatado deficiencias en la escritura de los estudiantes peruanos. Según la experiencia educativa del autor del presente artículo, se ha evidenciado diferentes errores

en la redacción de los alumnos de la educación superior; por ejemplo, faltas ortográficas y gramaticales; confusión entre el código oral y el escrito; inconvenientes para elaborar un esquema numérico y jerarquizar las ideas; dificultades para componer un párrafo e insertar citas o referencias.

Las pruebas internacionales también han evidenciado problemas en la escritura de los alumnos peruanos. Una de ellas es PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). En el 2018, los estudiantes de 15 años del Perú se ubicaron en el último puesto de Sudamérica. En su edición 2022, el país aumentó el puntaje, pero no es significativo desde el punto de vista estadístico, como lo indica el Minedu [8]. En cambio, los asiáticos y europeos, como Singapur, Irlanda o Japón, continúan localizándose en los primeros lugares, lo cual evidencia el reto en la educación del Perú. Cabe señalar que aunque PISA no mida el nivel de escritura de los estudiantes, sino matemáticas, ciencias y comprensión lectora, son pruebas reveladoras, pues existe una relación significativa entre la escritura y lectura [5, 9].

Del mismo modo, diferentes investigadores peruanos han constatado esta problemática. Por ejemplo, Alvarado, 2019; Lavado et. al, 2025; Milla, 2019; Montañez y Bravo, 2019 [10, 11, 12, 13]. Estos autores han detectado diferentes problemas en la redacción académica de los estudiantes de la educación superior y, en algunos casos, han planteado propuestas que buscan superar estas dificultades. Una muestra de lo anterior es el programa titulado “Redacta, cachimbo” [13] en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Los autores del párrafo anterior recomiendan que los docentes de otras especialidades se involucren en la problemática. Asimismo, investigadores como Carlino, Cassany y Domínguez [14, 15, 16] coinciden en la importancia de involucrar a las otras especialidades. Al respecto, Cassany menciona lo siguiente: “Todos los profesores son maestros de Lengua” [15]. Otros investigadores también resaltan la integración de otras áreas: “el desarrollo de habilidades de escritura no debe recaer exclusivamente en los profesores de los cursos de comunicación escrita, sino también en quienes enseñan disciplinas especializadas” [17]. Si los docentes se involucran, se podría lograr la alfabetización académica. Esta, según Carlino [18], se define como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de cada disciplina”.

Existe evidencia empírica de los beneficios de incluir a los docentes de otra áreas en la enseñanza de la comunicación escrita. Para ilustrar, Natale [19], muestra dos iniciativas que promueven la co-docencia en la universidad: el Programa de Apoyo a la Lectura y a la Escritura a lo largo del Currículum (PRODEAC) y el Acompañamiento a la Lectura y a la Escritura en las Disciplinas (ALED). Los resultados de la investigación muestran que el trabajo colaborativo es beneficioso para mejorar el rendimiento académico de los universitarios. Asimismo, López y Molina [20] presentan los efectos de aplicar la estrategia de trabajo colaborativo entre docentes de Lenguaje y otras áreas en la enseñanza de la escritura de estudiantes universitarios. Sus resultados también fueron positivos.

A pesar de la importancia de involucrar a los docentes en el aprendizaje de la comunicación escrita de los alumnos de la educación superior, la literatura especializada se ha centrado en el estudiante; se muestran sus deficiencias o limitaciones, se diseñan estrategias para su aplicación en los cursos de Lenguaje o Comunicación. Sin embargo, se deja de lado a unos de los agentes involucrados en el tema: los catedráticos. Esto ocasiona un vacío en la problemática de la redacción académica, el cual ha sido documentado por diversos investigadores [16, 21, 22].

En consecuencia, el presente trabajo se justifica, debido a que busca aportar a este vacío en la problemática de la escritura y generar reflexión sobre el papel del profesor en la alfabetización académica de sus estudiantes. Y es que, en cualquier propuesta educativa que busque mejorar la competencia de la comunicación en los universitarios, es clave incluir a los docentes [17]. Involucrarlos permite la reflexión de su quehacer educativo [7]. Es decir, si el profesor universitario es de una especialidad determinada (como física, ingeniería o química) y no ha recibido formación en educación, el trabajo colaborativo entre docentes permitirá el diálogo colegiado; entonces, podría surgir la preocupación por el aprendizaje, evaluación y retroalimentación de sus estudiantes.

En consonancia con lo anterior, el contexto de la presente investigación se ubica en la Escuela de Ingeniería Eléctrica, una de las cuatro especialidades de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una universidad pública de Lima. Específicamente, se aborda a los profesores, estudiantes y directivo del primer ciclo. El trabajo busca contestar la siguiente interrogante: ¿Cuál es el estado actual de la redacción académica de los docentes del primer ciclo de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima? El diagnóstico podría ser útil para adecuar una propuesta *ad hoc* en ese contexto educativo.

Es importante señalar que, en el presente estudio, se utilizará la palabra redacción y sus expresiones equivalentes, las cuales también se emplean en la literatura especializada:

escritura, escritura académica, textualización y composición textual.

2. Materiales y Métodos

2.1. Muestra

La población estuvo conformada por 1 director, 32 catedráticos y 421 estudiantes de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima. Respecto a la muestra, elegida por muestro no probabilístico por conveniencia, fue la siguiente: 1 director, 6 catedráticos y 26 alumnos, todos pertenecientes al ciclo I (año académico 2023 II). Los docentes participantes pertenecen a los cursos de Física I, Álgebra Lineal, Realidad Nacional, Dibujo Técnico, Cálculo e Introducción a la Computación. Respecto a los estudiantes, sus edades se ubican entre los 17 y 20 años, lo cual indica que son egresados de la Educación Básica Regular y requieren atención pertinente respecto a la competencia de la escritura.

Es importante resaltar que, considerando el carácter del muestreo y el tamaño reducido de la muestra, el presente estudio es de alcance exploratorio y no pretende generalizar los resultados a otros contextos educativos; por el contrario, busca aproximarse al problema en un contexto específico: la Escuela de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima.

2.2. Instrumentos

Para la recopilación de la información, se utilizaron dos instrumentos: cuestionario y entrevista. El primero se diseñó con base a la escala de Likert y se aplicó a los estudiantes y docentes. Respecto a la entrevista, fue semi estructurada y se realizó al director de la Escuela de Ingeniería Eléctrica y a tres profesores (Realidad Nacional, Física y Álgebra Lineal).

Los instrumentos (cuestionario y guía de entrevista) fueron validados por el criterio de juicio de expertos, el cual se caracteriza por “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas como expertos cualificados” [23]. Los participantes en la validación fueron tres educadores con grado de doctor; ellos brindaron sus opiniones de aplicabilidad luego de evaluar la pertinencia, relevancia, suficiencia y claridad de cada ítem. El resultado final fue la determinación de aplicabilidad de los instrumentos. Los documentos de validación figuran en los archivos de la investigación.

Tabla 1. Perfil académico y dictamen de los jueces de validación de instrumentos

Experto	Grado académico	Especialidad	Rol	Opinión
Dr. Miguel Inga Arias	Doctor	Educación	Temático	Aplicable
Mg. Edison Renato Esquivel Ortiz	Doctor	Educación	Temático	Aplicable

Dra. Ana Zoila Nomberto Luperdi	Doctora	Educación	Metodóloga	Aplicable
---------------------------------	---------	-----------	------------	-----------

La fiabilidad de los instrumentos diseñados se sustenta en la triangulación de los datos hallados y la validación por el criterio de juicio de expertos.

Respecto a las interrogantes, giraban en torno a seis categorías: ortografía y gramática, cohesión, coherencia, proceso de redacción, fuentes confiables y normas APA. Las dos últimas, pertenecen a las estrategias académicas propias del quehacer universitario.

Tabla 2. Categorías e indicadores utilizados en la elaboración de instrumentos de investigación

Categorías	Indicadores
Ortografía y gramática	Uso correcto de signos de puntuación
	Empleo adecuado de grafías
	Uso normativo de mayúsculas y minúsculas
	Empleo correcto de tildes
	Pertinente construcción oracional
Coherencia	Claridad en los textos redactados
	Uso de unidad textual en los escritos
	Vínculo entre tema y título en textos redactados
Cohesión	Empleo lógico de conectores textuales
	Uso de otros mecanismos de cohesión
Proceso de redacción	División del proceso en etapas
	Planificación de textos
	Revisión de textos
Fuentes confiables	Uso adecuado de plataformas académicas, repositorios o base de datos para la redacción
	Empleo adecuado de citas textuales en la composición textual
Normas APA	Conocimientos de normativa APA
	Uso de APA en la escritura académica

Las categorías e indicadores se diseñaron con base a las propuestas de Cassany, Hayes y Flower y Rohman [5, 24]. Desde la segunda mitad del siglo XX, ellos afirman que la redacción de un texto implica el conocimiento de diferentes saberes y estrategias: ortografía, gramática, cohesión, coherencia, adecuación, planificación y revisión textual. Los autores citados conforman la base teórica del denominado enfoque comunicativo, el cual contradice la enseñanza tradicional de la escritura, que solo resaltaba la ortografía y gramática. Incluso, en épocas contemporáneas, se han propuesto teorías que consideran otras variables en la enseñanza de la redacción; por ejemplo, la motivación, emociones y creencias del aprendiz; las convenciones sociales, ritos y valores [25]. Asimismo, el contexto económico, social y geográfico del estudiante también sería fundamental [26].

A continuación, se presentan un fragmento de la matriz de categorización. La categoría apriorística es redacción académica.

Tabla 3. Fragmento de matriz de categorización apriorística

Indicadores	Cuestionario a docentes	Cuestionario a estudiantes	Ítems de entrevista al coordinador	Ítems de entrevista docente
Usa la ortografía y gramática normativa	¿Construye sus oraciones de manera gramatical?	¿Sus docentes hacen uso de las tildes según la normativa?	¿Cómo usted se asegura de que sus docentes emplean la ortografía adecuadamente en sus clases?	¿Cómo usted se asegura de utilizar la ortografía de manera adecuada en sus clases?
Escribe con cohesión	Usted emplea los conectores textuales con la finalidad de enlazar de manera lógica las palabras, las oraciones o los párrafos?	¿Sus profesores utilizan conectores textuales con la finalidad de enlazar de manera lógica las palabras, las oraciones o los párrafos?	¿Cómo es que usted confirma que sus docentes consideran los conectores lógicos en la redacción académica y lo recomienden en sus clases?	¿De qué manera usted utiliza los conectores lógicos-textuales en sus clases?
Muestra coherencia en sus textos	¿Usted redacta sus párrafos con unidad textual?	¿Usted considera que sus profesores escriben textos coherentes o claros?	¿Cómo usted se asegura de que sus profesores escriban textos coherentes o claros?	¿De qué manera usted se asegura de mantener la unidad textual en los párrafos que redacta?
Estrategias de composición textual	En la primera etapa de la redacción académica ¿usted elabora un esquema previo para ordenar sus ideas?	Cuando usted compone un texto académico, ¿sus docentes le aconsejan que, en la primera etapa del proceso de la redacción, elabore un esquema previo para ordenar las ideas?	En la última etapa del proceso de redacción, se recomienda revisar y, si fuera el caso, realizar correcciones de ortografía, gramática, coherencia, etc. ¿En qué medida usted se asegura de que sus profesores consideren y recomienden lo anterior en sus clases?	La última etapa del proceso de la redacción es la corrección. ¿De qué manera usted realiza esta etapa en el quehacer educativo?

Como se aprecia, cada interrogante planteada en los instrumentos responde a un indicador, y este a una categoría.

Con la finalidad de asegurar la participación de toda la muestra, se recurrió a la virtualidad; por esta razón, se utilizó un formulario de *Google Form* para las encuestas. Sobre las entrevistas, se recurrió a la presencialidad y a la plataforma *Zoom*. Los participantes mostraron, en todo momento, actitud asertiva en la colaboración del proceso de recopilación de información. Además, el personal administrativo de la Escuela de Ingeniería Eléctrica también mostró la misma actitud, lo cual fue valioso para lograr los propósitos de la investigación.

Para el proceso y análisis de los datos, se realizó la triangulación, que se define como el uso de diferentes métodos para estudiar un mismo fenómeno; pueden ser de cuatro tipos: de datos, de investigador, teórica, metodológica [27]. En el presente estudio, se analizan datos que provienen de técnicas cualitativas y cuantitativas; dicho de otro modo, se ha elegido la primera triangulación, la cual se caracteriza por analizar la información que proviene de distintas fuentes con la finalidad de contrastarla [28]. El análisis permitió identificar las categorías emergentes que podrían influir en la escritura académica de los docentes y estudiantes del primer ciclo de la Escuela de Ingeniería Eléctrica.

3. Resultados

3.1. Cuestionario a los estudiantes

A continuación, se presentarán los resultados del cuestionario aplicado a los 26 alumnos del primer ciclo de ingeniería. El instrumento contenía 19 interrogantes y, en las próximas líneas, se mostrarán los resultados más relevantes. Antes de cada tabla, se agrega la pregunta del instrumento.

Pregunta: ¿Sus profesores utilizan correctamente la ortografía y gramática? ¿Usted recibe orientación sobre estos temas?

Tabla 4. Categoría de ortografía y gramática

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Signos de puntuación	34.6%	65.4%	0	0
Grafías	19.2%	50%	30.8%	0
Mayúsculas y minúsculas	15.4%	46.2%	38.5%	0
Tildes	19.2%	42.3%	19.2%	0
Construcción oracional	42.3%	30.8%	23.1%	3.8%
Orientación del profesor a sus estudiantes sobre ortografía y gramática	7.7%	15.4%	38.5%	38.5%

Los datos sugieren que no todos los catedráticos brindan orientación sobre ortografía y gramática a sus estudiantes. Otro aspecto resaltante es que, según la percepción de los alumnos, los profesores no siempre utilizarían correctamente aspectos ortográficos como las mayúsculas, minúsculas, tildes y grafías.

Pregunta: ¿Sus catedráticos elaboran textos claros? ¿Usted recibe consejos sobre coherencia textual?

Tabla 5. Categoría de coherencia textual

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Elaboración de textos claros	23.1%	57.7%	19.2%	0
Orientación del docente sobre la unidad textual	23.1%	46.2%	23.1%	7.7%
Consejos de profesor sobre la relación entre tema y título	15.4%	42.3%	26.9%	15.4%

Las respuestas de los estudiantes dejan entrever que los catedráticos no siempre construirían textos claros; asimismo, los profesores brindarían reducida orientación sobre aspectos de coherencia textual.

Pregunta: ¿Sus docentes lo orientan sobre el proceso de redacción?

Tabla 6. Categoría del proceso de redacción

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Tres etapas del proceso de redacción	15.4%	11.5%	42.3%	30.8%
Planificación textual	11.5%	23.1%	34.6%	30.8%
Revisión textual	19.2%	26.9%	38.5%	15.4%

Los datos apuntan a que los profesores brindan escasa orientación a sus estudiantes sobre las etapas del proceso de redacción.

Pregunta: ¿Sus catedráticos utilizan de manera correcta los conectores lógicos-textuales? ¿Recibe usted consejos sobre el uso de conectores u otros mecanismos de cohesión?

Tabla 7. Categoría de cohesión textual

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Uso de conectores lógicos-textuales	15.4%	53.8%	15.4%	0
Orientación sobre conectores	3.8%	11.5%	34.6%	50%

lógicos-textuales				
Sugerencias sobre uso de mecanismos de cohesión	0	23.1%	30.8%	46.2%

La tabla anterior sugiere que, respecto a la cohesión textual, los consejos del docente a sus estudiantes se realizan algunas veces. Desde el punto de vista de los estudiantes, sus profesores brindarían pocas sugerencias sobre el empleo de conectores lógicos-textuales u otros mecanismos de cohesión, como la anáfora, catáfora, sustitución léxica o elipsis.

3.2. Cuestionario a los catedráticos

Se aplicó un cuestionario a cada uno de los 6 docentes del primer ciclo de Ingeniería Eléctrica. El instrumento contenía 19 preguntas y, a continuación, se agregarán los datos más relevantes.

En la siguiente tabla, se muestra la frecuencia con que los docentes utilizan correctamente la ortografía y gramática; asimismo, se agrega una última fila con la orientación que ellos brindan a sus estudiantes sobre estos temas.

Tabla 8. Uso correcto de ortografía y gramática y orientación del docente

Indicadores	Escala			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Signos de puntuación	50%	50%	0	0
Grafías	83.3%	16.7%	0	0
Mayúsculas	83.3%	16.7%	0	0
Tildes	50%	50%	0	0
Construcción oracional	83.3%	16.7%	0	0
Orientación a sus estudiantes sobre ortografía y gramática	33.3%	50%	16.7%	0

Los datos sugieren que la mayoría de los catedráticos emplean correctamente la ortografía y gramática. Sin embargo, esto contrasta con lo reportado por los estudiantes, quienes señalan que los profesores no siempre utilizan estos aspectos de manera correcta.

Asimismo, con respecto a los consejos del docente sobre ortografía y gramática, hay una correspondencia entre los datos de la encuesta docente y la estudiantil. Dicho de otro modo, ambos instrumentos dejan entrever que los docentes brindan orientación no constante sobre ortografía y gramática a sus alumnos.

En la siguiente tabla, se muestra la frecuencia con que los catedráticos orientan a sus estudiantes sobre el proceso de redacción.

Tabla 9. Consejos del profesor sobre el proceso de redacción

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Tres etapas del proceso de redacción	16.7%	0	66.7%	16.7%
Planificación textual	33.3%	16.7%	33.3%	16.7%
Revisión textual	16.7%	50%	33.3%	0

Los resultados sugieren que los docentes brindarían sugerencias de manera no sistemática a sus estudiantes sobre el proceso de redacción. Estos hallazgos se corresponden con los de la encuesta estudiantil, los cuales también dejan entrever orientación variable por parte de los profesores a sus alumnos.

En la siguiente tabla, se muestra la frecuencia con que los catedráticos utilizan correctamente los conectores lógicos-textuales. También, se agrega la fila dos y tres sobre los consejos que brinda el docente respecto a los conectores, y otros mecanismos de cohesión, como la sustitución léxica o la elipsis.

Tabla 10. Uso correcto de conectores lógicos-textuales y sugerencias del docente sobre mecanismos de cohesión

Indicadores	Escala de Likert			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Conectores lógicos-textuales	66.7%	33.3%	0	0
Consejos a sus alumnos sobre conectores lógicos-textuales	16.7%	33.3%	50%	0
Orientación a sus estudiantes sobre otros mecanismos de cohesión	16.7 %	16.7 %	50 %	16,7 %

Los datos indican que la mayoría de los catedráticos emplean correctamente los conectores lógicos-textuales; no obstante, estos resultados contrastan con los proporcionados por el cuestionario estudiantil, el cual señala que no todos los profesores utilizan de manera correcta los conectores.

Respecto a la orientación de los docentes, los hallazgos dejan entrever baja frecuencia; esto se relaciona con los datos de la encuesta para alumnos, cuyos participantes también señalan que reciben pocos consejos sobre conectores u otros mecanismos de cohesión.

3.3. Entrevista semiestructurada al director

A continuación, se presentan los respuestas más significativas de la entrevista al director del Departamento Académico de la Escuela de Ingeniería Eléctrica, junto a la interpretación y codificación correspondiente. Asimismo, se han agregado paréntesis con la finalidad de aclarar al lector los comentarios del entrevistado.

Tabla 11. Interpretación y codificación de las respuesta del director

Respuestas del director	Interpretación	Codificación
“Sí hay una preocupación importante de la redacción en los profesores que publican. Allí es cuando (la redacción) toma un mayor interés”.	Los docentes se interesan por la redacción solo cuando publican	Preocupación de los profesores por su redacción
“Sí, he visto que algunos profesores sí recomiendan (a sus estudiantes) que se ciñan a la norma APA en su redacción”.	Los catedráticos orientan a sus alumnos sobre normas APA	Orientación de los profesores a sus alumnos
“En general, diría que no llega al 50 % los profesores que puedan preocuparse fuertemente con el tema de la buena redacción”.	La mayoría de los docentes no muestran preocupación por su redacción	Inclinación de los profesores por los temas de redacción
“De hecho, podría decir, con cierta certeza, que es muy poco probable que al docente le guste escribir”.	Reducido interés de los profesores por la escritura	Interés de los docentes por la redacción
“El Departamento Académico de la Facultad donde yo estoy colaborando durante un buen periodo observaba que a los docentes no les era fácil redactar”.	Los docentes exhiben dificultades para la construcción textual	Dificultades del docente para redactar
“Bueno, que (el proceso de redacción) lo recomiendan (a sus estudiantes), no, no creo; debe haber, de hecho, un grupo, pero es muy minoritario; digamos un 15%”	Escasa orientación de los docentes a sus estudiantes sobre las etapas del proceso de redacción	Orientación de los docentes a sus estudiantes sobre etapas de redacción
“El tema (de supervisar la ortografía de los profesores), directamente, no se enfoca. Normalmente, se supervisa el desarrollo de los planes de estudio”	Ausencia de un plan, desde la dirección, para evaluar la ortografía de los docentes	Ausencia de un plan para evaluar al docente

Según las respuestas, los docentes muestran un interés por su escritura académica cuando publican o investigan. En el contexto analizado, los profesores no mostrarían una inclinación por los temas de redacción, y desconocerían estrategias para la construcción textual. Asimismo, los comentarios del entrevistado sugieren que no existe una propuesta desde la dirección para evaluar aspectos como ortografía, gramática y cohesión textual en los docentes de la facultad.

3.4. Entrevista semiestructurada a los docentes

En las próximas líneas, se muestra las respuestas más resaltantes en la entrevista a tres docentes, los cuales

corresponden a los siguientes cursos: Realidad Nacional y Derechos Humanos, Álgebra Lineal, Física.

3.4.1. Entrevista al docente de Realidad Nacional y Derechos Humanos

Tabla 12. Interpretación y codificación de las respuestas del docente de Realidad Nacional

Respuestas del docente	Interpretación	Codificación
“Leo los trabajos (textos) de cada uno (de mis estudiantes) y empiezo a corregir la coherencia, las normas gramaticales, la ortografía”.	El docente muestra interés por la etapa de revisión textual en sus estudiantes.	Inclinación del docente por la revisión textual
“En la producción de textos, brindo algunas orientaciones (a los estudiantes), como la extensión de los párrafos, la manera de enlazar las ideas del tema”.	El profesor exhibe interés por el proceso de redacción de sus alumnos.	Interés del docente por el proceso de redacción
“En cuanto a la revisión textual, procuro que haya una revisión grupal o coevaluación; posteriormente, una heteroevaluación acompañado de una rúbrica”	El catedrático evidencia disposición por la revisión textual con el apoyo de estrategias pedagógicas.	Inclinación del profesor por la revisión textual
“Las wikis son útiles como un método de aproximación bibliográfica, así como las fuentes audiovisuales; ello es útil por la actualización de información”	El profesor valora el empleo de fuentes digitales en la búsqueda bibliográfica de sus estudiantes.	Interés por las fuentes digitales para la bibliografía

La información proporcionada por el docente evidencia un interés por orientar y evaluar la escritura académica de sus estudiantes. Él afirma que ha diseñado rúbricas para corregir los textos estudiantiles y también emplea la coevaluación con el mismo propósito. Asimismo, comenta que, respecto al uso de fuentes confiables para la investigación, emplea recursos audiovisuales o wikis en sus clases.

3.4.2. Resultados de entrevista al docente de Álgebra Lineal y Física

Tabla 13. Interpretación y codificación de las respuesta del docente de Física I

Respuestas del docente	Interpretación	Codificación
“En los informes (que elaboran los estudiantes), les doy recomendaciones; que redacten en tercera persona; luego reviso mayúscula, acento”.	El profesor muestra interés por el proceso de redacción de los estudiantes	Inclinación del docente por la redacción estudiantil
“Si se trata de coherencia, siempre la respeto en los textos que redacto”	El docente afirma que construye textos con sentido	Uso de la coherencia en los textos

“Pienso que redactar bien es una forma de mostrar respeto hacia el otro”	El docente muestra empatía por el lector	Empatía con el lector
“Acá (en la Facultad de Ingeniería Eléctrica), somos rígidos con eso (con la aplicación de normas APA)”.	El profesor afirma que en la facultad existe rigurosidad con la aplicación de las normas APA	Rigurosidad con la aplicación de APA

Las respuestas del docente de Física sugieren una preocupación por la redacción de sus estudiantes, y un interés por orientar sobre estos temas. Del mismo modo, durante el proceso de construcción textual, el profesor entrevistado afirma que es clave reflexionar sobre las características del lector.

Tabla 14. Interpretación y codificación de las respuestas del docente de Álgebra Lineal

Respuestas del d	Interpretación	Codificación
“Sobre la ortografía en mis clases, hay expresiones que se usan por costumbre: calcular, definir, determinar. Ya uno sabe, uno maneja su pizarra”.	El docente utiliza la ortografía correctamente en expresiones repetitivas de sus clases	Uso de ortografía normativa en expresiones recurrentes
“El curso (Álgebra Lineal) no se presta para ello (para orientar sobre temas de redacción). Quizá en otros cursos, pero en matemática no”.	El profesor considera que los cursos de matemática no son útiles para orientar al estudiante en escritura académica	Los cursos de matemática y la orientación en redacción
“Como ahora tenemos Word a la mano, la misma computadora lo va corrigiendo (los textos que se elaboran)”	El catedrático utiliza el Word durante el proceso de revisión textual	La última etapa del proceso de redacción: revisión
“Supongo que el profesor que se encarga de esos cursos (normas APA) lo hará; mi curso no se presta para eso”	El docente cree que los cursos de matemática no son útiles para orientar sobre normas APA	Los cursos de matemática y la orientación sobre normas APA

El profesor de Álgebra Lineal sostiene que un curso de matemática no es adecuado para orientar a los estudiantes en temas de ortografía o gramática, y que solo los catedráticos que enseñan redacción o comunicación son los encargados de aconsejar a los universitarios en esos temas.

En la misma línea, el docente de Álgebra afirma que utiliza correctamente la ortografía y gramática en estructura textuales que se repiten durante los ciclos académicos, como “calcular” o “determinar”. Además, menciona que, si desea enmendar algún detalle de un texto, utiliza el corrector de Word. Lo anterior sugiere desconocimiento sobre aspectos de escritura académica.

El mismo profesor divagó al preguntarle sobre temas de coherencia, cohesión y etapas del proceso de redacción, lo cual refleja desconocimiento sobre estos temas.

3.5. Proceso de análisis cualitativo

Para iniciar el análisis cualitativo, se ordenaron los datos que se recogieron en las entrevistas a los docentes y al coordinador. Para ello, se utilizó el programa *Word* y allí se diseñó una tabla con cinco columnas. El análisis se realizó de manera manual y las respuestas se sintetizaron en frases. Posteriormente, se codificaron las frases en microcategorías. A continuación, se muestra un fragmento de lo mencionado:

Tabla 15. Fragmento de codificación

Preg.	Preguntas y respuestas de la guía de entrevista	Frases codificadas	Códigos (microcategorías)	Cód.
	Docente 2			
1	E: ¿Cómo usted se asegura de utilizar la ortografía de manera adecuada en sus clases? D2: Pido siempre, ante una duda, yo pido que los alumnos me corrijan. Tengo una duda, les digo “muchachos, está bien”; entonces, pongo; como ellos recién han dado su examen de admisión, entonces, están a la orden, están frescos. Ellos, entonces, me corrigen o me confirman, sobre todo las normas principales.	Ante una duda yo pido que los estudiantes me corrijan, les consulto si está bien y entonces, pongo Ellos, los estudiantes, recién han dado su examen de admisión, entonces, están “frescos” Ellos me corrigen o me confirman sobre todo las normas principales	Desconocimiento sobre la ortografía y la gramática normativa El docente considera que los estudiantes pueden ayudar en la corrección ortográfica y gramatical El docente pide ayuda al estudiante para corrección normativa Ausencia de metodología para aplicar la ortografía	D4 D5 D6 D7

En la tabla, aparece una pregunta al docente de Física (D2) y su respuesta; esta fue dividida por temáticas en tres colores, los cuales continuaron en la codificación y microcategorización. Además, para ordenar de una manera efectiva el proceso de análisis, se agregó un tipo de código (D4, D5, D6, D7), en la última columna, para cada microcategoría.

El resto de las respuestas y codificación aparecen en un archivo de 27 páginas; por ello, si se desea observar el resto de información, se agregará un enlace en anexos.

Luego de elaborar las microcategorías, se procedió a identificar patrones en común y agruparlas según una dimensión conceptual (categoría emergente) que resumen los hallazgos. Debido a la extensión del análisis, a continuación, se muestra una síntesis de las categorías con la información más resaltante.

Tabla 16. Fragmento de agrupación de microcategorías en dimensiones conceptuales

Dimensión conceptual (categorías emergentes)	Códigos (microcategorías)
Conocimientos en temas de redacción	-El docente considera que los estudiantes pueden ayudar en la corrección ortográfica y gramatical -El docente pide ayuda al estudiante para corrección normative -El docente, ante un error gramatical, pide las disculpas -La mayoría de los docentes no presentan una redacción consistente u ordenada -El docente más se preocupa por la caligrafía -Dificultad para redactar en los catedráticos
Sugerencias sobre temas de redacción	-Ausencia de recomendación docente en el uso de conectores -Baja recomendación docente sobre las etapas de la redacción -Baja o nula preocupación docente sobre la redacción clara o concisa -Dificultad para construir la tesis en los ciclos posteriores -Se recomienda lo que se conoce -Los temas sobre redacción se deben enseñar de manera progresiva
Actitud frente a la redacción	-Menos del 50 % de docentes se preocupan por la redacción -Menos del 50 % de profesores se preocupan por la redundancia -Solo Tesis I y II son cursos que sí hacen énfasis en redacción -Baja inclinación del docente por la escritura -Los docentes se ven obligados a cuidar su redacción cuando publican -Hay personas con el don para escribir más rápido que otras

En la tabla, se muestra un fragmento con la tres dimensiones conceptuales que agrupan a microcategorías por patrones comunes de significado. Existieron otras dimensiones, como la corrección de textos estudiantiles, pero sus microcategorías no

mostraron el nivel de saturación teórica necesaria para conformarse como una dimensión conceptual independiente.

Así como en la tabla 13, la información completa de la tabla 14 se incluye en un anexo del presente estudio.

4. Discusión

En el contexto estudiado, el análisis cualitativo sugirió tres categorías emergentes en los docentes analizados: deficiencias en la redacción académica limitada orientación a sus estudiantes sobre temas de redacción y actitud negativa hacia la escritura.

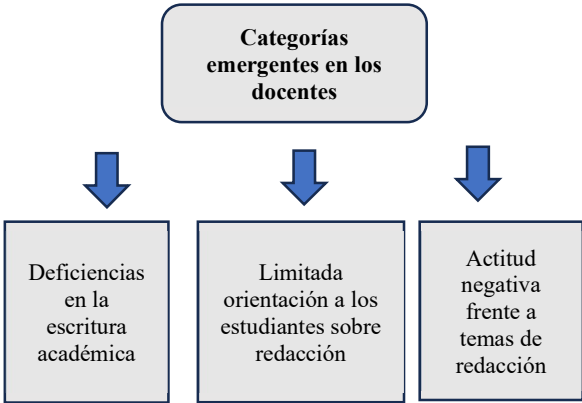


Fig. 1 Categorías emergentes

Para validar las categorías emergentes, se realizó la triangulación de datos. En las próximas líneas, se detalla el proceso con fragmentos representativos por cada categoría. Se integrarán hallazgos cualitativos, cuantitativos y sustento teórico.

Respecto a la primera categoría, los datos de la encuesta a los estudiantes muestran que un 15.4 % percibe que sus docentes emplean correctamente normas de mayúsculas y minúsculas; y el 19.2, que sus profesores usan correctamente las tildes y grafías. Asimismo, el 23.1 % de los alumnos reporta que sus profesores siempre elaboran textos claros. Estas perspectivas se asocian con las respuestas del director en la entrevista semi estructurada: “yo observaba que a los docentes no les era fácil redactar”. Estos datos dejan entrever que los catedráticos estudiados presentan dificultades en la escritura académica. Esto se vincula con lo planteado por Dominguez [16], quien sugiere que las debilidades en comunicación escrita no solo se evidencian en los estudiantes, sino también en los docentes. Ellos, durante su trayectoria académica y profesional, no habrían logrado consolidarse como escritores competentes y, por ello, se les dificultaría enseñar o brindar sugerencia sobre temas de comunicación escrita a sus estudiantes.

Los catedráticos analizados se ubicarían en una de las cuatro tipologías de escritores propuesta por Daniel Cassany: el escritor bloqueado. A pesar de tener conocimientos sobre el

código escrito, a este tipo de escritores le cuesta construir textos en situaciones concretas [5]. Un aspecto que permitiría que el escritor bloqueado sea uno competente es que desarrolle estrategias de composición textual; por ejemplo, la planificación de un texto, elaboración de esquemas para ordenar ideas previas, diseño de borradores o tener conciencia de las características del lector.

Sobre la segunda categoría, el 7.7 % de alumnos reportan que sus profesores siempre les brindan orientación sobre ortografía y gramática; el 0 % de ellos percibe que sus docentes orientan sobre el uso de mecanismos de cohesión; y el 15.4 %, que sus catedráticos siempre les aconsejan sobre las etapas de la redacción. Estos hallazgos concuerdan con las respuestas del director: “que el proceso lo recomienden, no, no creo; debe haber un grupo de docentes, pero es muy minoritario”. Del mismo modo, la entrevista con el profesor de Álgebra permite vincular los datos anteriores: “El curso de Álgebra Lineal no se presta para orientar sobre temas de redacción. Quizá en otros cursos, pero en matemática no”. Esta última información difiere con los datos del profesor de Realidad Nacional: “En la producción de textos, brindo algunas orientaciones a los estudiantes”. Es importante señalar que al revisar el plan de estudio del contexto analizado, se verifica que el curso de Redacción aparece por primera vez en el tercer ciclo. En consecuencia, los datos sugieren que existe limitada orientación sobre temas de redacción de los docentes hacia sus estudiantes y la ausencia de un trabajo colaborativo entre colegas de diferentes áreas. Este panorama se asemeja a lo evidenciado por Martínez e Hidalgo [29], quienes señalan que la enseñanza de la escritura en el contexto universitario suele presentar débil articulación curricular.

Con relación a la tercera categoría, el director, en la entrevista semiestructurada, brindo las siguientes afirmaciones: “Sí, hay una preocupación importante de la redacción en los profesores que publican. Allí es cuando (la redacción) toma un mayor interés”; “en general, diría que no llega al 50 % los profesores que puedan preocuparse fuertemente con el tema de la buena redacción”; “de hecho, podría decir, con cierta certeza, que es muy poco probable que al docente le guste escribir”. Estos hallazgos sugieren un desinterés por el tema de la escritura académica y una actitud utilitaria de la escritura académica. Lo anterior es reforzado por el docente de Álgebra en la entrevista: “Supongo que el profesor que se encarga de esos cursos lo hará (recomendar normas APA a los estudiantes); mi curso no se presta para eso”. Estas afirmaciones podrían coincidir con lo abordado por Arenas y Rojas [30], quienes, en una revisión sistemática, analizaron las concepciones de los docentes universitarios sobre escritura académica e identificaron que los profesores investigados creen que la escritura se aprende en la escolaridad o en la familia y no es tarea de la universidad abordar la problemática; asimismo, las autoras evidenciaron que, según las creencias de los

catedráticos, la escritura debe ser delegada a los docentes del área de Lenguaje y que incluir estos temas en sus clases podría restar tiempo a los contenidos que ellos deben impartir.

5. Conclusión

El presente estudio sugiere que existen tres categorías emergentes que inciden en la redacción académica de la Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de una universidad pública de Lima: deficiencias en la escritura de los docentes, limitadas recomendaciones de redacción académica de los catedráticos a sus estudiantes y actitud negativa de los profesores hacia la escritura.

¿Qué otras direcciones considerar en futuras investigaciones? Antes de proponer estrategias de mejora, se recomienda diagnosticar el contexto educativo y considerar todas sus variables: docentes, estudiantes, administrativos, gobernantes, etc. Es indispensable tomar en cuenta sus percepciones, el nivel de escritura que poseen los profesores y estudiantes, los lineamientos sobre escritura académica e investigación, las políticas sobre publicaciones científicas, entre otros aspectos. De esta manera, la solución se adecúa a una situación determinada. De igual modo, se aconseja considerar las tendencias educativas contemporáneas respecto a la alfabetización académica. Una de ellas es el PRODELAC y ALED en Argentina, las cuales acompañan al docente para empoderarlos sobre temas de redacción (y lectura) y, a su vez, ellos fortalecen la competencia de la comunicación escrita en sus estudiantes. Asimismo, es importante concientizar al docente universitario sobre su rol fundamental en la mejora de la escritura académica de sus alumnos.

6. Anexos

Archivos de codificación:

https://docs.google.com/document/d/10xbSI0gS5VUqPNH1o_mhTzdQN3LBXZ_aK/edit?usp=sharing&ouid=104293568972855793495&rtpof=true&sd=true

<https://docs.google.com/document/d/1NgsSnqbfoKH7251OZn-GQF5i0CDtmwWQ/edit?usp=sharing&ouid=104293568972855793495&rtpof=true&sd=true>

Referencias

- [1] E. De Aguinaga, “Nuevo concepto de redacción periodística”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 6, pp. 307-325, 2000. Disponible: [file:///C:/Users/User/Downloads/ecob,+ESMP0000110307A.PDF%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ecob,+ESMP0000110307A.PDF%20(2).pdf)
- [2] V. Anders, *Diccionario Etimológico*. 20224. Disponible: <http://etimologias.dechile.net/>
- [3] Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23a ed. Madrid, España: RAE, 2023.
- [4] J. Padrón, *Análisis del Discurso e Investigación Social*. El Caney, 1996. Disponible: <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/AnalDisc1996.pdf>
- [5] D. Cassany, *Describir el escribir*, 1a ed. Barcelona, España: Editorial Paidós, 1989.
- [6] Ministerio de Educación del Perú, “¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura?”, 2018. Disponible: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-_2Sec.-Escritura.pdf
- [7] K. Arenas, y K. López, “Colaboración interdisciplinar: estrategia de formación docente en escritura en la universidad”, 2023. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55872023000100189&lang=es
- [8] Ministerio de Educación del Perú, *El Perú en PISA 2022. Informe nacional de resultados*, 1a ed., 2024. Disponible: http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2024/04/Reporte_de_resultados_PISA_2022_Per%C3%BA.pdf
- [9] T. Cervera, y P. Núñez, “Incidencia de la animación a la lectura en la mejora de la competencia escrita: Una investigación con alumnado inmigrante”, *Porta Linguarum*, no. 30, pp. 177-191, 2018. Disponible: [<http://hdl.handle.net/10481/54046>]
- [10] P. Alvarado, *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo*. Tesis de maestría, Perú, 2019.
- [11] C. Lavado, J. Rivera, C. Lavado, & S. Marca, “Investigación científica: dificultades en la redacción de proyectos de investigación de estudiantes de una filial universitaria en Chanchamayo (Perú)”, *Formación universitaria*, vol.18, no. 1, pp. 53-64, 2025. Disponible: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062025000100053&lang=es
- [12] D. Milla, *Estrategia metodológica para desarrollar la producción de párrafos en los estudiantes de una universidad privada de Lima*. Tesis de maestría, Perú, 2019.
- [13] M. Montañez & F. Bravo, *Eficacia del programa experimental “Redacta, Cachimbo” para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima*, tesis de maestría, Perú, 2019.
- [14] P. Carlino, “Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo”. *Signo y seña*, vol. 16, no. 71, pp.-117, 2008. Disponible: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- [15] D. Cassany, M. Luna & G. Sanz, G. *Enseñar lengua*, 1a ed. Barcelona, España: Editorial GRAO, 1994
- [16] M. Domínguez, “El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente”, *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, vol. 8, pp. 57-66, 2007.
- [17] E. Salas, M. Amador, & J. Espinoza, “Percepciones docentes sobre la escritura académica en la carrera Ingeniería en Computación del Tecnológico del Costa Rica”, *Comunicación*, vol. 33, no. 2, pp. 78-94, 2024. Disponible: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202024000200078&lang=es#B18
- [18] P. Carlino, “Alfabetización académica diez años después”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, no. 57, pp. 355-381, 2013. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- [19] L. Natale, “La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar”, *Tendencias Pedagógicas*, no. 36, pp. 104-116, 2020. Disponible: file:///C:/Users/User/Downloads/bianca_thoilliez,+TP36_MON08.pdf
- [20] K. López, & V. Molina, “Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica”, *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 20, no. 1, pp. 1-13, 2018. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100001&lng=es&tlng=es.
- [21] E. Vargas, & M. Cano, “La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 32, pp. 61-83, 2018.
- [22] C. Cárdenas, “Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano”, *Praxis*, vol. 10, pp. 60 – 77, 2014.
- [23] P. Robles, & M. Rojas, “La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada”, *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, vol. 9, no.18, pp. 124-139, 2015. Disponible: <https://doi.org/10.26378/rmlael918259>
- [24] J. Hayes, & L. Flower, “Identifying the organization of writing processes”, *Cognitive processes in writing*, pp. 3-30, 1980.
- [25] G. Didactext, “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica lengua y literatura*, vol.15, pp. 77-104, 2003.

- [26] A. Krzysztalowska, “Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2”, *Biblioteca virtual redELE*. Universidad Nebrija, 2012.
- [27] M. Arias, “Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”, *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 18, no. 1, pp. 13-26, 2000. Disponible: <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- [28] S. Aguilar, & J. Barroso, “La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa”, *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, no. 47, pp. 73-88, 2015. Disponible: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- [29] G. Martínez, & N. Hidalgo, “Desentrañando la escritura académica: meta-análisis de estrategias efectivas en la enseñanza universitaria 2013 – 2023”, *Revista Tribunal*, vol. 5, no.10, pp. 440-459, 2025. Disponible: <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.123>
- [30] K. Arenas, & S. Rojas, “La escritura académica y su aporte al aprendizaje ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura”, *Entramado*, vol. 20, no. 2, 2024. Disponible: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11080>