

03

**Percepciones relacionadas con la alfabetización académica: El caso de docentes
de enfermería de Universidad de Las Américas**

Perceptions related to academic literacy: The case of nursing professors from
Universidad de Las Américas

*Miguel Bargetto, *Andrea Peñaloza Pinto.

* Universidad de las Américas, Chile.

Artículo Original/ Artículo científico

Correspondencia: Miguel Bargetto. Correo: mbargetto@udla.cl

Editor: Joel Bravo Bown, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: Los autores declaran no presentan conflictos de intereses.

Recibido: 13/12/22 Aceptado: 18/01/23 Publicado: 17/04/23

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v4.n2.2022.107>

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo indagar sobre las percepciones que los docentes formadores de enfermeros(as) tienen al momento de acompañar el desarrollo de la escritura en la disciplina. La relevancia de las percepciones radica en que, a pesar de que las universidades han formulado planes de acompañamiento para los estudiantes novatos y acciones de capacitación para sus académicos(as), no siempre quienes dictan clase son conscientes de este relevante aspecto en la educación universitaria, además de que, a pesar de la relativa consciencia que tienen sobre la importancia de dicho acompañamiento, hay vacíos conceptuales que deben revisarse. Para tal efecto, se realizó un estudio de caso, que abarcó a 17 profesionales que dictan clase en la carrera de enfermería en una sede regional de una universidad privada chilena, quienes respondieron un cuestionario sobre percepciones en la implementación de acciones de alfabetización académica. El resultado arrojó que, a pesar de la formación en posgrado y los años de experiencia en la docencia universitaria, la mayoría de los profesionales no aplica acciones constantes en su ejercicio docente, lo que deriva en acompañamientos superficiales en la tarea de escritura de los aprendientes. La principal conclusión que se deriva de lo anterior es que las universidades deben desarrollar acciones de capacitación permanente a sus académicos(as) que deriven en un acompañamiento consistente en el desarrollo de habilidades de escritura académica.

Palabras clave: enfermería, enseñanza, escritura academica, percepciones.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the perceptions that nurse educators have when monitoring the development of writing in the discipline. The relevance of the perceptions lies in the fact that, despite the fact that universities have formulated support plans for novice students and training actions for their academics, those who teach classes are not always aware of this relevant aspect in university education. , in addition to the fact that, despite the relative awareness they have about the importance of said accompaniment, there are conceptual gaps that must be reviewed. For this purpose, based on a qualitative ethnographic design, a questionnaire was applied to a group of 17 professionals who teach nursing at a private open-access Chilean university. The result showed that, despite postgraduate training and years of experience in university teaching, most professionals do not develop constant actions in their teaching practice, which leads to superficial accompaniments in the writing task of learners. . The main conclusion derived from the above is that universities must develop permanent training actions for their academics that result in consistent support in the development of academic writing skills.

Keywords: nursing, teaching, academic writing, perceptions.

La formación de profesionales en distintos ámbitos del conocimiento ha tenido una evolución vertiginosa desde finales del siglo XX. Uno de estos cambios dice relación con la masificación del acceso a las aulas universitarias (Castelló, 2014), no solo entre los jóvenes de entre 18 y 24 años, sino que en su mayor parte en los adultos que trabajan y que desean potenciar sus capacidades y acceder a más y mejores herramientas de desarrollo profesional y personal. Esta apertura en el acceso ha traído consigo la necesidad de nivelar y desarrollar habilidades comunicativas a través de herramientas didácticas para el correcto acompañamiento en lectura y escritura académica y disciplinar (Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Mortiz, Narváez & Bazerman, 2016; Puerta, 2016). En la formación de profesionales de la salud, la situación no ha sido diferente (León-Román, 2006; González, Rodríguez y Hernández, 2011; Donato, Álvarez y Wanderley, 2014) por lo que es posible contar con variada evidencia que permitiría desarrollar hitos de capacitación a los docentes y de acompañamiento a los estudiantes.

Sin duda que los trabajos publicados a partir del desarrollo del inglés con propósitos específicos (Schöder, 1991), marcaron el inicio de la investigación en problemas de escritura que antes pudieron considerarse propios de debilidades derivadas de las falencias del sistema escolar más que del proceso formativo universitario. Por lo tanto, es necesario comprender que las acciones de acompañamiento en escritura no son un estado, sino que un proceso que se inicia al ingreso de los estudios universitarios y que debe ser un continuo durante toda la trayectoria universitaria, incluido el nivel de posgrado. En la última década, en el contexto chileno, los estudios sobre escritura han abordado las múltiples dimensiones: Parodi y Burdiles (2015) compilan en un volumen una diversidad de géneros académicos y disciplinas: las tesis de licenciatura y doctorado, géneros de disciplinas como la economía y la medicina, entre otros. Por otra parte, Calle-Arango y Ávila

(2020) exponen una interesante panorámica sobre la investigación chilena en el ámbito de la escritura académica, lo que da cuenta de la vigencia y la emergencia de nichos investigativos relevantes para el avance no solo en la lingüística, sino que en las implicancias pedagógicas de los hallazgos. Debido a esta relevancia, se ha generado durante las últimas dos décadas abundante evidencia sobre géneros académicos y profesionales (Parodi & Burdiles, 2015), géneros académicos propios de las ciencias de la salud (Tirado, Hueso, Cuevas, Montoya, Bonill de las Nieves & Schmidt, 2011; Burdiles, 2016; Morales, Perdomo, Cassany, Burdiles, Álvarez, Ahlgreen & Dávila, 2022, Velásquez y Burdiles, 2021) y estrategias de acompañamiento para la escritura de quienes no son especialistas en el ámbito de las lenguas (Meza & González-Catalán, 2020; Bassi Follari, 2017). Sin embargo, la investigación de la escritura en la formación de enfermeros(as) no ha abordado específicamente qué percepciones tienen los formadores de enfermeros(as) en esta materia, sino más bien se ha analizado el desarrollo de programas para facilitar la escritura en la disciplina (Arechabala et al., 2013). En cuanto a percepciones, el trabajo de Chois-Lenis et al. (2017) destaca el ciclo virtuoso entre tutores en el desarrollo de actividades de escritura en un grupo de estudiantes de fonoaudiología, cuyo principal hallazgo es la efectividad del acompañamiento entre pares. Estos vacíos de conocimiento abren la posibilidad de pesquisar de qué forma abordan la producción textual disciplinar y académica, pues el

A partir de lo anterior, se debe operacionalizar una serie de conceptos relacionados con la formación en escritura académica. Esto implica entenderlo como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y de formación disciplinar, que incluye desde aspectos de superficie, como la ortografía, el establecimiento de relaciones de cohesión y coherencia y las características y variaciones de los géneros enseñados. Así entonces, se puede

afirmar que el concepto de alfabetización avanzada incluye además conocimientos de los discursos que rondan las diferentes disciplinas (Marín, 2006). Tal como ya lo había indicado Carlino (2003a), la alfabetización académica conlleva un 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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. En 2013, la misma autora reconceptualiza el término y se refiere a la alfabetización académica como el ejercicio docente intencionado de incluir a los estudiantes en sus discursos con apoyo de la institución, “para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de cada materia” (Carlino, 2013, p. 370).

Sin embargo, Velásquez y Marincovich (2016), señalan que los docentes se encuentran más bien distantes de la acción de acompañar a sus estudiantes en las actividades de aprendizaje pues consideran que estas habilidades debieran estar consolidadas desde la educación secundaria y no disponen del tiempo ni de la formación en escritura académica para ello. Sin perjuicio de lo anterior, existe otro tipo de docentes, llamados “inclusivos”, que enseñan a elaborar con los textos a partir de su propia experiencia comunicativa como miembros de una comunidad disciplinar. Durante sus clases explican haciendo mención de la bibliografía y de esta forma vinculan las lecturas con lo que enseñan en el aula y fomentan así la motivación e integración del estudiante. El rol docente, en este proceso, debiera traducirse en un acompañamiento al estudiante durante todas las etapas de la formación de pregrado, es decir, de manera transversal en las diferentes asignaturas para generar un aprendizaje significativo, fomentar el pensamiento crítico y, a través de lo anterior, la apropiación del conocimiento y su transformación (Acevedo y Díaz, 2009;

Velásquez y Marinkovich, 2016). Inclusive en etapa de estudios de posgrado, es menester que se produzca el acompañamiento didáctico para lograr la adquisición de habilidades nuevas, en relación con demandas específicas de tipo cognitivas y discursivas de este nivel de formación (Arnoux et al., 2003; Navarro, Uribe, Lovera & Sologuren, 2016).

El proceso de acompañamiento docente consiste en guiar al estudiante en las actividades que conforman su aprendizaje, de manera intencionada y aportando con las herramientas que facilitarán este proceso para potenciar sus capacidades (Pinzón, Salazar y Bernardo, 2015), puesto que las dificultades que tienen los estudiantes al enfrentarse a la lectura y escritura académica y disciplinar en los primeros semestres de la universidad constituyen un factor que los lleva a fracasar en los exámenes, prolongar su estancia en la universidad o abandonar sus estudios (Acevedo y Díaz, 2009; Bellei, 2013), lo que incide directamente en las tasas de retención y titulación oportuna, indicadores de gran relevancia para el sistema de medición de calidad de la educación superior en Chile.

El desarrollo previo de las competencias relacionadas con la lectura y escritura puede determinar fuertemente la capacidad de alcanzar con mayor o menor efectividad aquellos procesos de orden superior, como por ejemplo el análisis y pensamiento crítico requeridos en la formación del profesional enfermero, así como las formulaciones abstractas, conceptualizaciones y las explicaciones causales complejas que son más bien transversales a nivel terciario.

Frente a este escenario, es que cabe preguntarse acerca de las percepciones que tienen los docentes formadores de enfermeros al momento de acompañar el desarrollo de la escritura en la disciplina a fin de determinar cuál cómo se aborda esta acción pedagógica al interior del cuerpo académico de la carrera. El problema planteado tiene su fundamento en verificar de qué forma se cumple el perfil de egreso que declara la institución en el ámbito de la escritura pues se espera que

posea competencias necesarias para desarrollar procesos de búsqueda y procesamiento de la información sobre la base de diversas fuentes, aplicando destrezas de abstracción, análisis y síntesis para fundamentar los cuidados de enfermería. En uno de los resultados de aprendizaje, se declara, asimismo, que será capaz de comunicar efectivamente ideas, de manera oral y escrita en diferentes contextos clínicos orientados a promover la salud de las personas y comunidades.

Por lo tanto, el desarrollo de la escritura académica exige que los profesionales que dictan clase tengan una preparación suficiente para el debido acompañamiento del proceso a lo que se debe añadir lo que piensan y conciben como una correcta o adecuada escritura. Las concepciones que un individuo puede formarse respecto de un tópico del conocimiento es lo que se conoce como percepción. En los inicios del siglo XX, los gestaltistas concibieron las percepciones como "un proceso inicial de la actividad mental y no como un derivado cerebral de estados sensoriales" (Oviedo, 2014. p. 89). Dicho de otra forma, las percepciones son preconcepciones antes que ideas derivadas de la experiencia, debido a que no replican exactamente la percepción del mundo, sino que recogen la parte necesaria para desenvolverse adecuadamente según los patrones de la comunidad. Por lo tanto, las percepciones son un proceso de organización psíquica del mundo. Desde un enfoque antropológico, se suele confundir la percepción con actitudes, valores sociales o creencias (Vargas, 1994) con otras formas de percepción de la realidad. Dicha realidad está mediada por las complejidades del ambiente y exige la confluencia de la cognición. Seguidamente, el debate sobre la percepción como un tipo de conocimiento sigue siendo un punto de discusión, aunque existe un cierto consenso de que la percepción es el pilar para la formulación de juicios, los que deben entenderse como la formación consciente de las sensaciones. Otra forma de entender las percepciones están relacionadas con ciertos mecanismos experienciales que derivan en una construcción inconsciente. De todas formas, las percepciones se manifiestan a través de acciones

en la conducta, por lo que dejan entrever cómo se organiza el mundo; dicha organización se refleja cuando el individuo reconoce los elementos de dicha configuración del mundo en un contexto determinado. Dado que las percepciones están basadas sobre la experiencia y el conocimiento que se tiene del mundo, también pueden modificarse en el transcurso de la trayectoria de las personas.

Por lo tanto, indagar sobre las percepciones, como constructos de los formadores de enfermeros, permitirá dilucidar cómo ellos conciben la escritura académica no necesariamente a partir el conocimiento explícito de la escritura, sino que desde sus propias convicciones que son producto de la formación y el ejercicio profesional aplicados en la enseñanza. Este conocimiento inconsciente de las reglas de producción textual tiene implicancias prácticas relevantes, por cuanto aflorarán al momento de asignar tareas de escritura, no necesariamente desde un conocimiento explícito y empírico sobre un adecuado acompañamiento de dichas tareas.

MÉTODOS

El diseño de la investigación es un estudio de caso de corte cualitativo (Muñiz, 2010), dado que a través de un número reducido de participantes, pretende indagar el fenómeno de la percepción que los formadores de enfermeros(as) tienen respecto de los procesos de acompañamiento en la escritura académica en el ciclo inicial de formación profesional y, de esa forma, dilucidar las estructuras de significado establecidas en esta comunidad académica (Hernández, Fernández & Baptista, 1991; Rodríguez, García & Gil, 1996; Bisquerra, 2009).

Dado la definición de estudio de caso típico, se estableció la participación de 17 profesionales que dictan clase en el ciclo inicial de la carrera, quienes firmaron consentimiento informado y que no recibieron retribución alguna. La muestra estaba conformada por doce enfermeras(os), cuatro

profesionales de la salud, distintos de la enfermería y un profesional de las ciencias naturales. De ellos, 13 cuentan con grado de maestría -dos con doble maestría, una en la formación disciplinar y otra en formación profesionalizante-; hay seis docentes sin formación de posgrado y, finalmente, ninguno cuenta con doctorado.

Se aplicó un cuestionario de 15 preguntas, desarrollado en la plataforma Google Forms, sometido previamente a validación de expertos. Las preguntas abordaron las siguientes dimensiones:

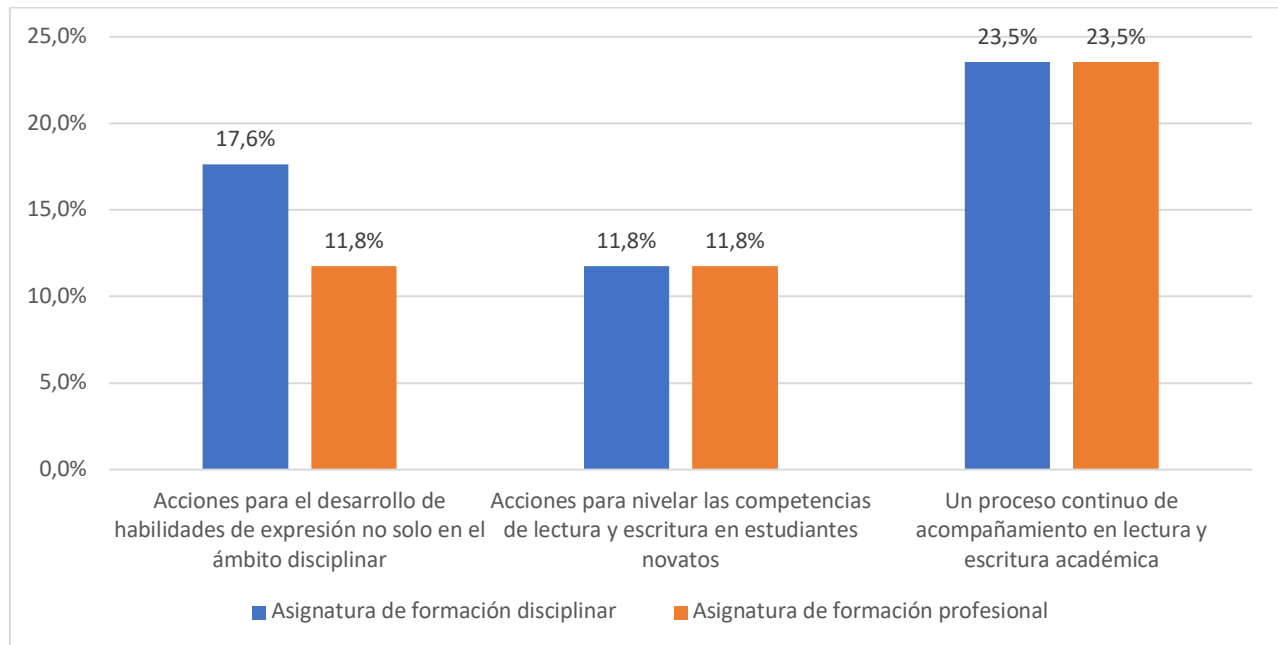
Tabla 1

Estructura del cuestionario

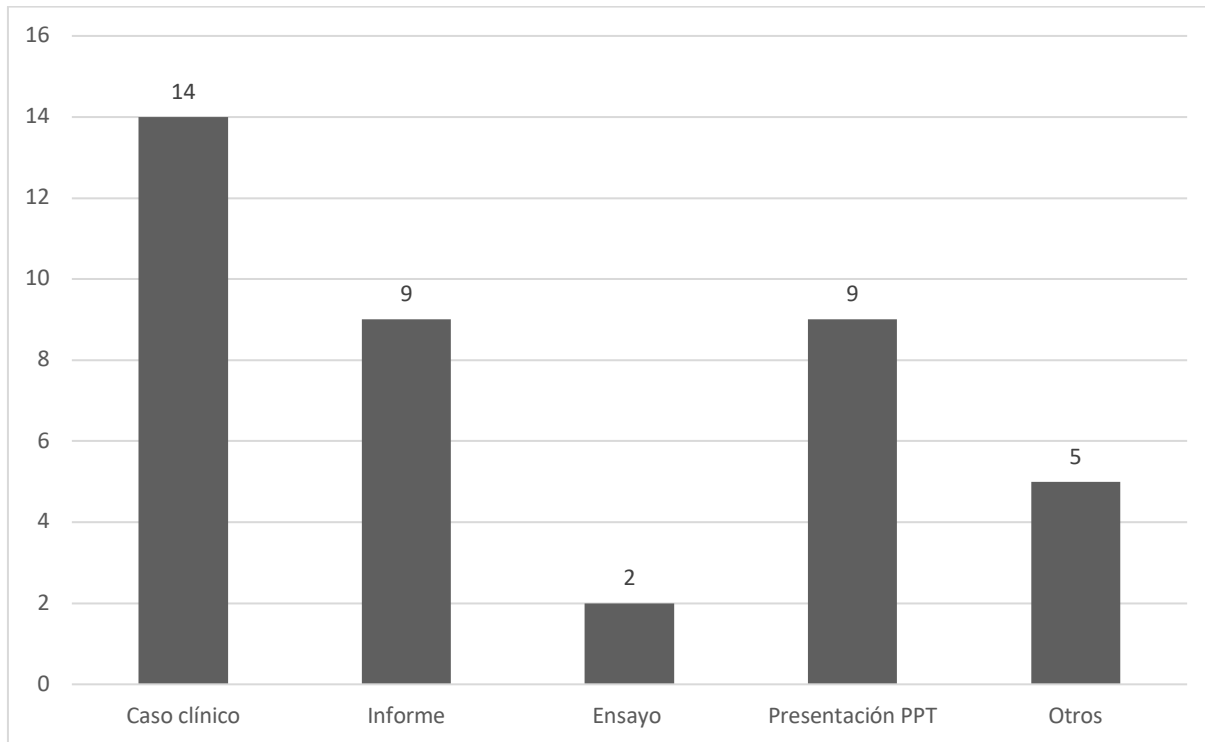
Dimensiones	Pregunta
I. Caracterización de informantes	Asignatura(s) que imparte en la institución.
	¿En cuál/es de las siguientes áreas desempeña su función?
	Años de experiencia docente (en la institución o en otra).
	Formación de pregrado.
II. Percepciones de los docentes en relación con el concepto de AA	Formación de posgrado.
	¿Qué entiende usted por el concepto de alfabetización académica? Seleccione aquella alternativa que más se aproxima a su respuesta.
III. Identificación de acciones relativas a la AA, en específico de EA	Observación cambios cualitativos de versión borrador versus producto final de T.E.
	Tipos de textos escritos evaluados.
	Adecuación del texto a las opciones propuestas.
	Frecuencia de entrega de tareas escritura.
	Entrega modelo de escritura.
	Corrección de borradores de tareas escritas.
	Retroalimentación de tareas escritas.
Tipo de retroalimentación.	
	Disponibilidad de recursos para retroalimentación de calidad.

RESULTADOS

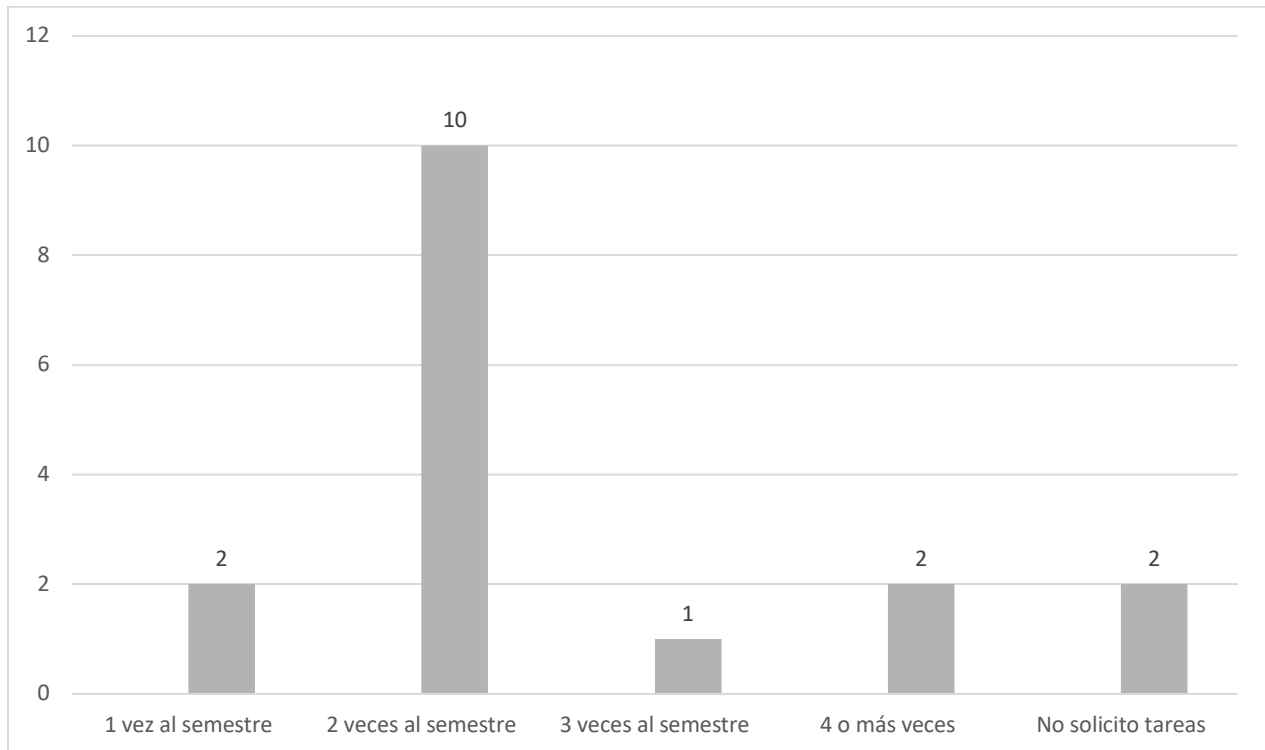
El primer resultado de la encuesta, que hace mención al concepto de *alfabetización académica*, muestra una concepción más bien diversa de lo que implica. Asimismo, las respuestas son similares entre profesionales que dictan asignaturas de especialidad o de formación profesional. Por ejemplo, en el caso del concepto de alfabetización académica, ocho participantes señalaron que se trata de “un proceso continuo de acompañamiento en lectura y escritura académicas”, mientras que el resto señaló que se trabaja de “acciones para el desarrollo de habilidades de expresión no solo en el ámbito disciplinar” y “acciones para nivelar las competencias de lectura y escritura de estudiantes novatos”, conceptos que, sin duda, son limitados y se circunscriben a concepciones cercanas al trabajo de apoyo remedial que se desarrolla los primeros meses de vida universitaria. Esta conceptualización incompleta de la idea de alfabetización académica no es coherente con la experiencia en el ejercicio de la docencia que declaran los participantes, pues 14 de ellos cuentan con más de cuatro años de enseñanza en la universidad y seis han enseñado más de 10 años. Si se desagrega la respuesta según el ámbito de la docencia, se puede observar la similitud de las respuestas, por lo que se puede concluir que la formación disciplinar o profesional no implica diferencias conceptuales en la materia:

Figura 1*Concepto de alfabetización académica según disciplina*

En el caso de la pregunta abierta *¿Cuáles son los tipos de textos escritos que evalúa en su asignatura?*, el caso clínico es el más empleado, con 14 respuestas, sin embargo cinco participantes declararon que el caso era el único texto trabajado. En el punto medio, los géneros requeridos por los docentes son el caso clínico, el informe y la presentación en PowerPoint® para exposiciones orales. Otros géneros solicitados son el ensayo y la presentación oral, el póster científico, manuales y guías disciplinares.

Figura 2*Géneros solicitados en enfermería*

Respeto de la tarea de escritura y su didáctica, un poco más de la mitad de los académicos declara que pide dos veces al semestre un trabajo escrito de acuerdo a los géneros declarados más arriba, mientras que ante la pregunta si entregan un modelo de escritura o pauta para el desarrollo de la tarea, casi la mitad declara que no lo hace, lo que sumado a quienes a veces lo hacen, hace que concluir que los docentes no acompañan el proceso de escritura de sus estudiantes, no orientan qué debe contener el texto producido y la asignación de tareas de escritura es muy infrecuente.

Figura 3*Frecuencia de tareas de escritura*

En relación con la pregunta sobre la corrección de borradores, casi la mitad de los participantes declaró que sí lo hacía y la mayoría declara que dichos cambios tienen relación con mejoras en la redacción, la ortografía y el uso del vocabulario disciplinar:

“Desde la lógica de la retroalimentación, estudiantes presentan errores ortográficos e incluso en lenguajes técnicos disciplinares, por ejemplo, la última vez una alumna relataba para referirse a covid, lo escribió tres veces como *covit*. Pero la retroalimentación se realiza en el proceso final y no durante el desarrollo”

Como se puede observar en la opinión de uno de los participantes, el interés por la retroalimentación en escritura está dado por la corrección superficial, lo que se manifiesta en

respuestas poco profundas en opinión de los académicos. Finalmente, la retroalimentación no siempre forma parte del proceso de escritura, que sería lo esperable, sino que se ejecuta cuando se entrega la calificación a los estudiantes. Lo anterior es coherente con la pregunta sobre las disposición de herramientas (metodológicas, tiempo, etc.) para realizar esta tarea, pues los entrevistados señalan la falta de tiempo para dicha actividad:

C.1: “Creo que sí, pero quizás el único faltante es el tiempo que uno debiera dedicar para la retroalimentación de calidad a cada estudiante.”

C.3: “En ocasiones no se dispone del tiempo necesario para la realización”

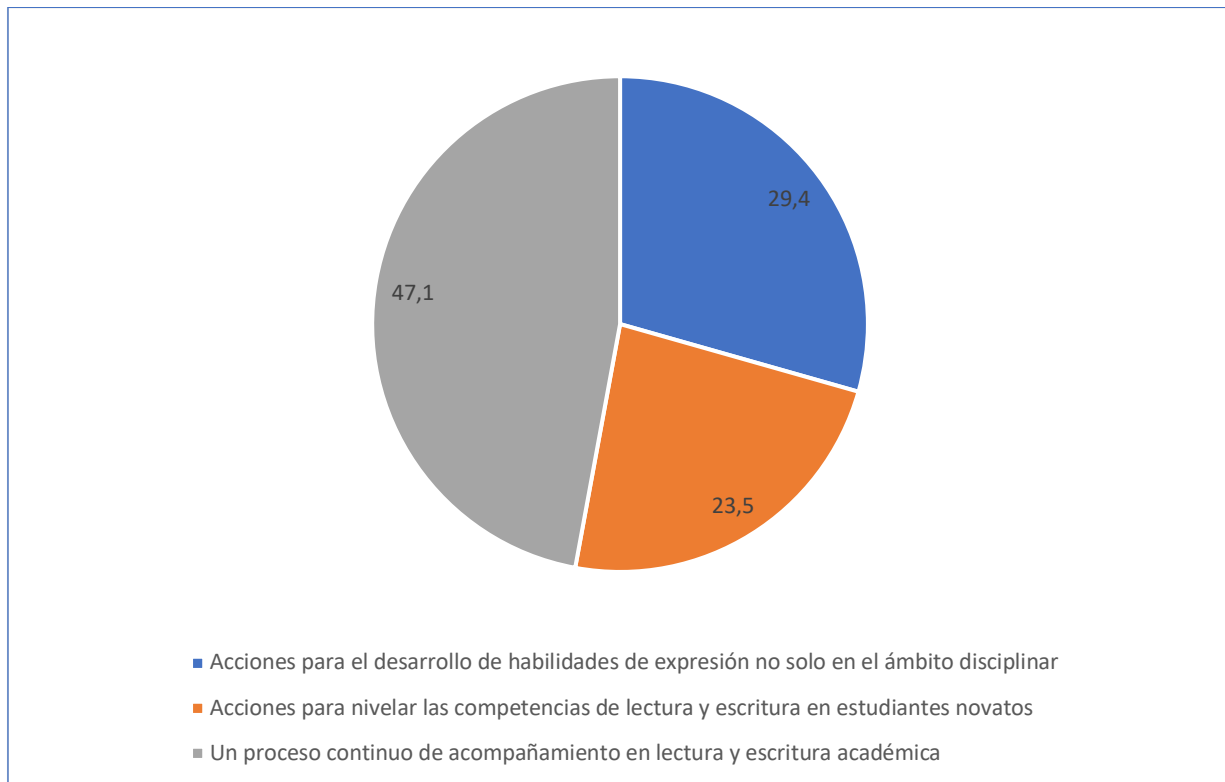
C.4: “No porque hace falta tiempo para las cantidades de estudiantes si son en forma personal, si es grupal es más fácil de poder revisarla ya que requiere menos tiempo”

Se aprecia una sensación de disconformidad en los participantes en relación con el tiempo que pueden destinar a las actividades de retroalimentación, lo devela la importancia que para ellos tiene en el proceso formativo, pues al no poder cumplir ella genera insatisfacción. Se puede relacionar también con lo numeroso de los cursos asignados a cada docente, asociado también al proceso de masificación de la educación superior, fenómeno presente hace décadas y que ha impactado en las formas de enseñar y aprender en la universidad. También se menciona los programas de asignatura, al ser rígidos y abordar una gran cantidad de contenidos, limitan las opciones de otorgar tiempo necesario para un debido acompañamiento y retroalimentación para que y que el estudiante logre un aprendizaje significativo.

Respecto de las preguntas sobre percepciones de alfabetización académica, los resultados indican:

Figura 4

¿Qué entiende usted por el concepto de alfabetización académica?



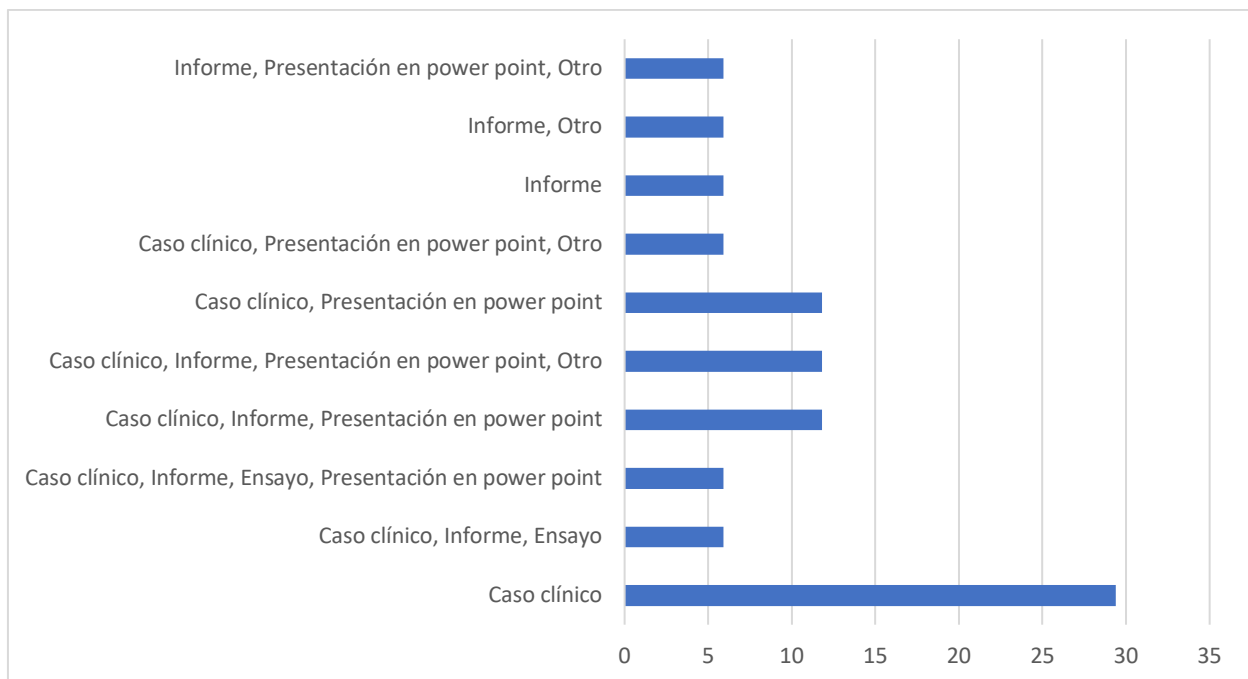
Menos de la mitad de los docentes conoce el concepto de alfabetización académica, sin embargo, puede no sorprender dado que la mayor parte de los informantes no tiene formación en docencia o pedagogía. Esto hace necesario orientar, de parte de la institución, los esfuerzos para que todos quienes realizan docencia de pregrado conozcan y generen acciones relacionadas con la alfabetización académica en cada uno de los procesos formativos, sobre todo en el ciclo inicial. Sólo ocho docentes tiene un concepto de alfabetización académica cercano a la definición que

operacionalmente se emplea en este trabajo: un proceso continuo de acompañamiento en lectura y escritura académica.

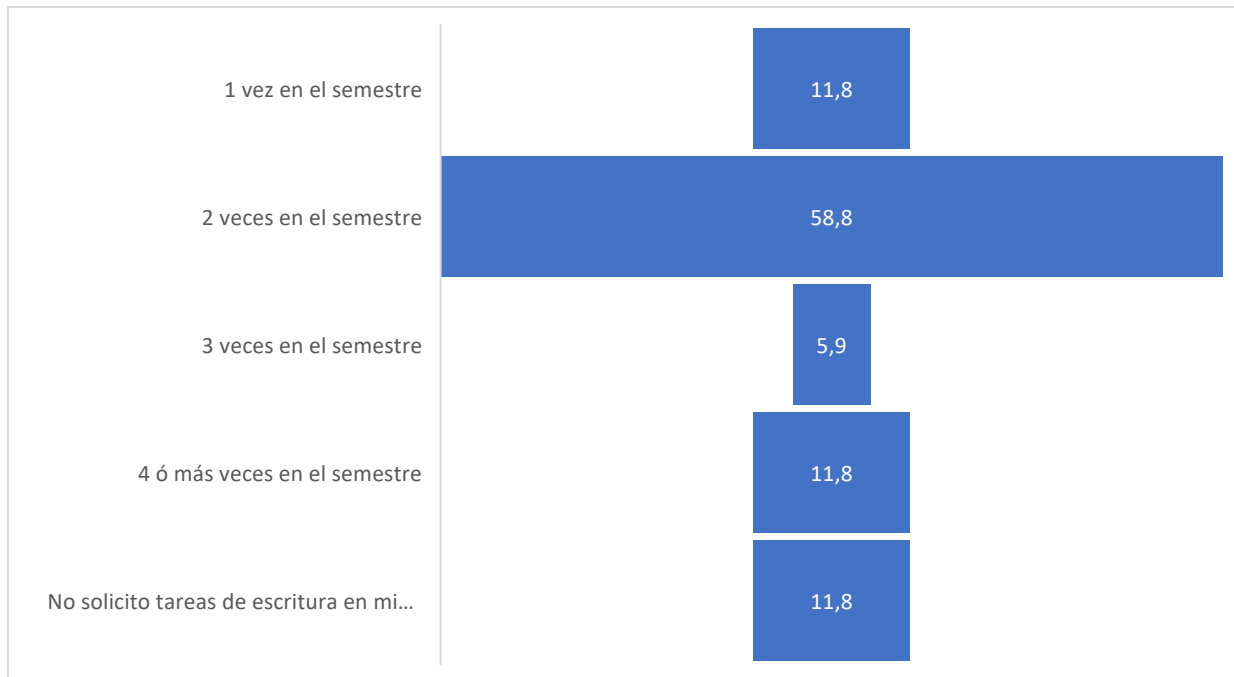
En relación con los géneros solicitados por los docentes participantes, a la Figura 2 muestra cómo el caso clínico es el más requerido, en conjunto con otros, de corte académico, como el ensayo, el informe y la presentación en PowerPoint®, los que, en su conjunto, muestran menor frecuencia.

Figura 5

Tipo de texto escrito que evalúa en su asignatura



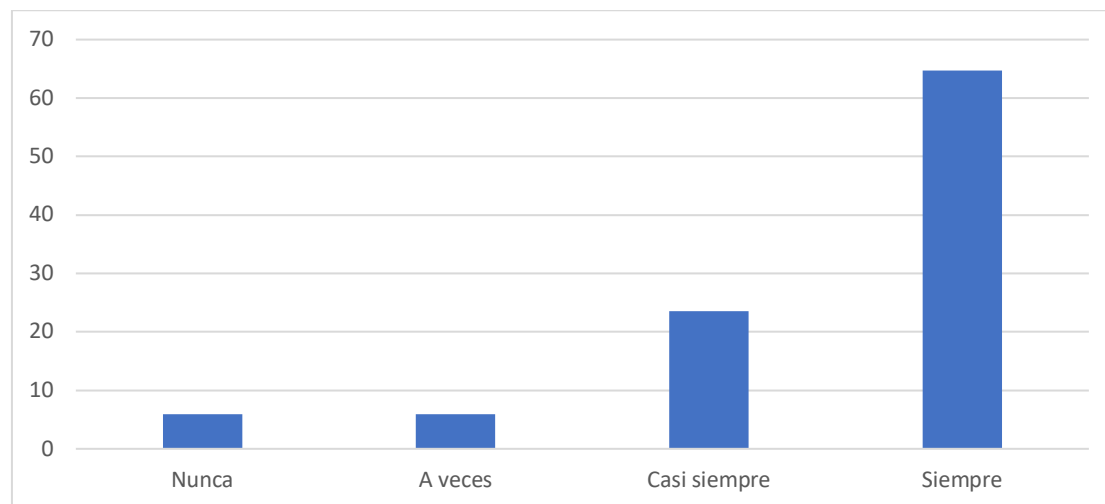
Ahora, respecto de la frecuencia con que los docentes solicitan tareas de escritura a los estudiantes, se observa que no es un ejercicio frecuente, pues el mayor porcentaje solo solicita dos veces a semestre una tarea de esta naturaleza:

Figura 6*Frecuencia de solicitud de tareas de escritura*

En cuanto a la retroalimentación que los docentes realizan sobre la tarea de escritura, el 64,7% indica que sí la efectúa, mientras que el 23,5 señala que "casi siempre" realiza esta actividad. Solo dos participantes indicaron que a veces o nunca realizan actividades de retroalimentación de las tareas de escritura:

Figura 7

Frecuencia de la retroalimentación de las tareas de escritura



En relación con las preguntas abierta presentadas a los docentes, es posible evidenciar que sienten que el acompañamiento en las tareas de escritura es fructífero, no obstante su ejecución de modo intuitivo. De esta forma, en la pregunta *¿puede usted describir algún cambio desde el punto de vista cualitativo entre la versión borrador y la versión final de los textos entregados por los estudiantes?*, hay una focalización en aspectos formales y superficiales de los escritos, por ejemplo, la ortografía y la precisión de la terminología, como lo reflejan los siguientes ejemplos de respuestas:

C.1: “Sin duda existe una mejora en cuanto a redacción y ortografía”

C.5: “Desde la lógica de la retroalimentación, estudiantes presentan errores ortográficos e incluso en lenguajes técnicos disciplinares, por ejemplo, la última vez una alumna relataba para referirse

a covid, lo escribió tres veces como *covit*. Pero la retroalimentación se realiza en el proceso final y no durante el desarrollo”

C.7: “Se concretizan ideas, mejora en la síntesis, corrección de algunos conceptos”

C.8: “Formalidad de la escritura, redacción.”

C.10: “Mayor uso de vocabulario técnico, mejor redacción.”

C.17: “redacción, formato”

Estas respuestas son coherentes con la pregunta sobre los recursos (técnicos, metodológicos y/o tiempo) para realizar un adecuado acompañamiento en escritura, especialmente en lo relacionado con la retroalimentación de escritura:

C.1: “Creo que sí, pero quizás el único faltante es el tiempo que uno debiera dedicar para la retroalimentación de calidad a cada estudiante.”

C.3: “En ocasiones no se dispone del tiempo necesario para la realización”.

C.4: “No porque hace falta tiempo para las cantidades de estudiantes si son en forma personal, si es grupal es más fácil de poder revisarla ya que requiere menos tiempo”.

C.5: “A veces los currículums rígidos como el que presenta la asignatura, no permite fomentar estos espacios, lo cual hace que los docentes aborden la docencia solo en el aprendizaje conceptual más que en habilidades y actitudes. El magister de educación en diseño curricular e innovación del aprendizaje me ha dado las herramientas para desarrollarlo”.

C.8: “No, no se dispone del tiempo necesario para retroalimentación de calidad, los programas están estandarizados y los contenidos calendarizados.”

C.17: “Técnicos y metodológicos sí, tiempo insuficiente”.

Se aprecia una sensación de disconformidad de los docentes en relación con el tiempo que pueden destinar a las actividades de retroalimentación, lo que podría ser señal de que, debido a la importancia que le asignan y al cumplir con este ítem dentro del proceso de acompañamiento, genera insatisfacción. Se puede relacionar también con lo numeroso de los cursos asignados a cada docente, asociado también al proceso de masificación de la educación superior, fenómeno presente hace décadas y que ha impactado en las formas de enseñar y aprender en la universidad, especialmente en asignaturas que no son de carácter práctico, que tiene generalmente una cantidad menor de estudiantes por grupo. También se menciona que los programas o currículum de las asignaturas, al ser rígidos y abordar una gran cantidad de contenidos, limitan las oportunidades de otorgar tiempo necesario para esta actividad y que el estudiante logre un aprendizaje significativo. También se reconoce suficiencia en los recursos técnicos y metodológicos, mas no de tiempo, lo que deriva en la importancia de capacitar en escritura a quienes forman profesionales de la enfermería.

Para analizar el resto de la información se realizó la interrelación entre variables mediante la observación de los códigos, sus frecuencias y los objetivos planteados en la investigación. Respecto de las *percepciones relacionadas con la alfabetización académica de los docentes*, los participantes cuentan con una noción de alfabetización académica, pero en el desarrollo de sus cursos consideran que cuentan con escaso tiempo para realizar la labor de mediador del aprendizaje en cuanto a la escritura de textos académicos. Sólo algunos de los participantes perciben cambios cualitativos posteriores a las acciones de acompañamiento en la corrección de borradores. Los cambios más reportados son los relacionados a la redacción, en que se torna más precisa y sintética. En cuanto al *análisis del acompañamiento de los docentes en relación con la escritura académica*,

la mayor parte realiza retroalimentación a los escritos al final del proceso, lo que es manifestación de, por una parte la relevancia que ellos le asignan a corregir los errores, mas no se están generando las instancias de acompañamiento por ejemplo como evaluaciones formativas, sino únicamente asociadas a una calificación, lo que incide en que el estudiante le reste importancia a los comentarios y correcciones del docente, pues ya se le asignó la calificación. Se podría ver como un esfuerzo vacío al no estar asociado a una calificación, sobre todo si el perfil de los estudiantes de la universidad estudiada comparten su tiempo con la actividad laboral. Por otra parte, existe el argumento planteado con relación al escaso tiempo, lo que fue evidenciado el semestre pasado por esta investigadora, quien tuvo asignada cuatro secciones de una misma asignatura, lo que sumó más de 120 estudiantes. Existe por cierto la disposición a apoyar, acompañar al estudiante en su formación desde las habilidades más básicas de la alfabetización, sin embargo, el tiempo escasea y las exigencias administrativas no son pocas. Los contenidos teóricos a tratar son abundantes, pero no se pueden rebajar.

CONCLUSIONES

Las percepciones sobre el acompañamiento en escritura académica de parte de los profesionales que forman enfermeros en la universidad estudiada ofrece una serie de hallazgos que se constituyen en insumos para, a partir de ellos, proponer acciones para la mejora del acompañamiento en el desarrollo de la habilidad de escritura.

En primer orden, los equipos de formación de profesionales tienen un carácter multidisciplinario: confluyen no solo enfermeros(as), sino que también otros profesionales de las ciencias de la salud y de las ciencias naturales. Esta diversidad podría ser un factor que incida en

las diferencias en su visión sobre la alfabetización académica; sin embargo, la concepción que tienen sobre la escritura y las tareas de acompañamiento son relativamente homogéneas. Este hallazgo permite proponer que no solo es suficiente acciones de capacitación curricular, sino que también deben haber una adecuada formación en alfabetización académica para que el cuerpo docente, ya que de esa forma, las acciones formales podrán sobreponerse a las percepciones (Braslavsky, 2003) y, seguidamente, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y nivelar, estandarizar procesos y optimizar el tiempo dedicado a las actividades de acompañamiento, pues se entiende como una actividad inherente a la formación profesional y académica (Navarro, 2018).

Sobre las tareas de escritura y los géneros abordados, la preferencia por uno no implica que el resto de los géneros sea desconocido, sino que la formación profesional lo ha preferido por sobre otros, que están más bien restringidos al ámbito académico. Este elemento, sin duda, obedece a una clara percepción específica de la disciplina, por lo que una de las acciones que se deberían implementar en el mediano plazo es, curricularmente, ejercitar la producción de otros géneros académicos y disciplinares y, en paralelo, preparar a los académicos para una adecuada supervisión de su producción por parte de los estudiantes. Esta acción requiere no solo el interés del profesor para desarrollar actividades, sino que también una adecuación curricular para considerar géneros fundamentales en la formación de profesionales de la enfermería.

La razón para el bajo número de tareas escritas asignadas semestralmente a los estudiantes de enfermería en el ciclo inicial de la carrera se explica por el escaso tiempo del que disponen los docentes para abarcar los contenidos del curso, pues esta tarea es prioritaria, antes que desarrollar habilidades de escritura derivadas de dichos contenidos y que, a largo plazo, tributarán a la aprehensión del conocimiento nuevo. Se desprende, seguidamente, que revisar y retroalimentar el trabajo escrito es una tarea compleja, pues escapa al conocimiento lingüístico que los docentes

puedan tener, por lo que desarrollar talleres sobre escritura y géneros para los docentes garantizará un acompañamiento más eficiente en las actividades de escritura académica, tal como plantean Arechabala, Aedo, Ávila, Catoni y Riquelme (2013) y Navarro (2017).

Respecto de la retroalimentación efectuada por docentes de la carrera de enfermería, existe evidencia acerca de que profesionales de áreas de las ciencias sociales y humanidades, entregan más acciones de retroalimentación orientadas al proceso, en comparación con otras áreas de pregrado como ciencias de la salud e ingenierías (Castelló, 2014; Calle-Arango y Ávila, 2020). En el caso de los hallazgos de este trabajo, la retroalimentación se circunscribe básicamente a la entrega del texto y no al desarrollo del proceso. En el caso de las percepciones de los docentes encuestados, los resultados no son disímiles, por lo que se requiere, también, de formación en el ámbito de dicha tarea.

En cuanto a las proyecciones de este estudio, sería de gran relevancia conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las acciones que realizan los docentes y académicos con relación al acompañamiento en escritura académica, así también ampliar la muestra a mayor número de docentes.

También resultaría interesante investigar esta temática en estudiantes de niveles superiores de la carrera, en donde la carencia del acompañamiento o el éxito de este, serán más evidentes debido a una mayor producción de textos, además de que a mayor nivel, la complejidad y exigencias de estos también aumenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, F., y Díaz, J. (2009). Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11 (2), 107-127. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145220480007>

Aedo, V. y Riquelme G. (2017). Incorporación de la metodología de escritura a través del currículo: Diagnóstico de la forma de enseñanza y evaluación de la comunicación escrita en español, en la carrera de enfermería. Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Disponible en: <https://recursosydd.udd.cl/innovacion/?curriculo=incorporacion-de-la-metodologia-de-escritura-a-traves-del-curriculo-diagnostico-de-la-forma-de-ensenanza-y-evaluacion-de-la-comunicacion-escrita-en-espanol-en-la-carrera-de-enfermeria>

Arechabala, M., Aedo, V., Avila, N., Catoni, M. y Riquelme, G., (2013). Estrategias para implementar un programa de escritura en estudiantes de Enfermería: experiencia piloto. *Revista Cubana de Enfermería*;29(3):159-169.

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>

Bassi Follari, Javier Ernesto (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas.

Athenea Digital, 17(2), 95-147. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1986>

Bellei C, Cristián. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345

Bisquerra R. (Coord.), 2ª edición, 2009, Metodología de la Investigación Educativa, Madrid: La Muralla. Colección Manuales de Metodología de Investigación Educativa.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*. 24 (2). 6-21.

Burdiles, G. (2016). Género Caso Clínico: Organización retórica de su macromovida Relato del Caso en publicaciones médicas chilenas. *Revista signos*, 49(91), 192-216.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>

Calle-Arango, L., & Ávila, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*, (41), 455-482. Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112020000100455#f4

Carlino, P. (2003a). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas

Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35662008>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 18(57), 355-381. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y

últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.

Donato, L., Alvarez, A. y Wanderley, L. (2014). La educación de enfermería: calidad,

innovación y responsabilidad. *Revista brasileira de Enfermaigem. REBEn*. 67(4):503-504.

González, A., Rodríguez, A. y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y

su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.

Hernández R., Fernández C., Baptista P. (1991). *Metodología de la Investigación*. (6a edición).

México: McGraw-Hill.

León-Román, Carlos. (2006). Enfermería ciencia y arte del cuidado. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(4). Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000400007

Marín, M. (2006). *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27 (4). 30-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234391>

Meza, P. & González-Catalán, F. (2020). Evaluación de la calidad lingüístico-discursiva en textos disciplinares: propuesta de un instrumento analítico para valorar la producción escrita en la formación de médicos. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(1), 3-17. DOI: 10.15443/ RL3001

Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D., Burdiles, G., Álvarez Ahlgren, J., & Dávila, Y. (2022). Estructura lingüística de títulos de casos clínicos odontológicos en español. *Revista signos*, 55(109), 631-660.

Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En Quintanilla, P. H. J. & Valle, A. (Eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Lima: EEGLL-PUCP.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi.

Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(Supl. 1), 78-99. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342016000400006&script=sci_arttext&tlng=e

Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., y Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos* (AELFE), (38), 75-98. Recuperado de: https://armadillolab.ing.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/03/38_03_IBERICA_Navarro_Uribe_LoveraSologuren_2019.pdf

Parodi, G., & Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.

Pinzón, B., Salazar, A. y Bernardo, L. (Eds.) (2015). *Formación inicial de lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá D.C: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6.

Recuperado de:

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>

Rodríguez, G., García, E. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Tirado, G., Hueso, C., Cuevas, M., Montoya, R., Bonill de las Nieves, C. y Schmidt, J. (2011). *Cómo escribir un caso clínico en Enfermería utilizando Taxonomía NANDA, NOC, NIC*. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 111-115.

Velásquez, L., & Burdiles, G. (2021). Análisis multimodal de los principales géneros académicos en la formación del profesional y técnico en Enfermería. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 85, 211.

- Velásquez, M. y Marinkovich, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas de Historia y Biología. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54 (2), 113-136. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_06.pdf
- Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96.
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.



Percepciones relacionadas con la alfabetización académica: El caso de docentes de enfermería de

Universidad de Las Américas © 2022 by Miguel Bargetto is licensed under CC BY-NC-

SA 4.0