

# Percepciones docentes sobre la escritura académica en la carrera Ingeniería en Computación del Tecnológico del Costa Rica

Recibido: 3 de mayo, 2024

Aceptado: 13 de noviembre, 2024

Por: Erick Francisco Salas Acuña<sup>1</sup>, Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1447-4824>

María Gabriela Amador Solano<sup>2</sup>, Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-1480>

Julia Beatriz Espinoza Guzmán<sup>3</sup>, Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8953-1155>

Erick Francisco Salas Acuña, María Gabriela Amador Solano, Julia Beatriz Espinoza Guzmán. Percepciones docentes sobre la escritura académica en la carrera Ingeniería en Computación del Tecnológico del Costa Rica. Revista *Comunicación*. Año 44, volumen 34, número 2, julio-diciembre, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

- 1 Bachiller en Filología Española y Bachiller en Inglés, ambos de la Universidad de Costa Rica (UCR). Magister en Educación Rural Centroamericana por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Se desempeña como docente de cursos de comunicación en el Tecnológico de Costa Rica (TEC), Campus Tecnológico Local San Carlos. Investigaciones y publicaciones en educación, literatura, comunicación oral y escrita. Contacto: [esalas@itcr.ac.cr](mailto:esalas@itcr.ac.cr)
- 2 Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en Español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Obtuvo su Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Tiene 26 años de experiencia en docencia universitaria. Profesora de cursos de investigación, comunicación escrita y oral en el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Contacto: [gamador@itcr.ac.cr](mailto:gamador@itcr.ac.cr)
- 3 Profesora jubilada del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Fungió como docente e investigadora de las carreras de Ingeniería en Computación y Administración de Tecnologías de Información. Su formación incluye una maestría en Tecnología Educativa con énfasis en procesos (Universidad de Estudios Superiores de Monterrey, México) otra maestría en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos (Universidad Politécnica de Cataluña, España), una licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia (Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica) y una Ingeniería en Computación Administrativa (Instituto Tecnológico de Costa Rica). Contacto: [juliaespinoza@itcr.ac.cr](mailto:juliaespinoza@itcr.ac.cr)

## PALABRAS CLAVE:

Escritura académica; carrera de Ingeniería en Computación; docentes universitarios; percepciones, evaluación; retroalimentación.

## KEY WORDS:

Academic writing; Computing Engineering; University Professors; Perceptions, Evaluation; Feedback.

---

## Resumen

El objetivo de este artículo es examinar la percepción del profesorado de la carrera de Ingeniería en Computación del Tecnológico de Costa Rica (TEC) sobre la función de la escritura en el aula, así como sobre los procesos de evaluación y retroalimentación que utilizan. El estudio se enmarca en las investigaciones en torno a la alfabetización académica, las cuales reconocen prácticas diferenciadas en los procesos de comunicación en la universidad según el ámbito de conocimiento en el que se inserten. El enfoque es cualitativo, a partir de un estudio de caso, sigue una estrategia de análisis basada en la Teoría Fundamentada. La población estudiada comprende ocho profesores de la carrera de Ingeniería en Computación, fue seleccionada a conveniencia y procurando la representatividad de los cinco campus que conforman la institución. Las técnicas de recolección de datos consistieron en tres entrevistas en profundidad, un grupo focal, así como el análisis de una muestra documental de las guías y rúbricas de evaluación empleadas por el personal docente. La codificación de los datos se realizó con la ayuda del software QCMap (*Qualitative Content Analysis*). Entre los resultados se encuentra que las personas entrevistadas reconocen carencias de lectura y escritura en sus estudiantes, lo cual demanda un acompañamiento constante, así como crear instrumentos de evaluación formativa adaptados a los distintos tipos de documentos y valorar estrategias de retroalimentación que contribuyan al mejoramiento de los textos académicos.

### **Professors' Perceptions on Academic Writing in the Computer Engineering Career at the Costa Rican Institute of Technology**

## Abstract

The objective of this article is to examine the perception of professors of Computer Engineering at the Technological Institute of Costa Rica (TEC) about the role of writing in the classroom, as well as about the evaluation and feedback processes they use. The study is part of research on Academic Literacies, which recognize differentiated practices in communication processes at the university according to the field of knowledge in which they are inserted. The approach is qualitative, based on a case study, following an analysis strategy based on Grounded Theory. The population studied comprises a sample of eight professors from the Computer Engineering major, selected at convenience, seeking the representativeness of the five campuses that make up the institution. The data collection techniques consisted of three in-depth interviews, a focus group, and the analysis of a sample of the evaluation guides and rubrics used by teachers. The coding of the information was carried out with the help of the QCMap (Qualitative Content Analysis) software. Among the results achieved is that professors recognize reading and writing deficiencies in their students, which requires constant support, as well as the creation of formative evaluation instruments adapted to different types of documents and the assessment of feedback strategies that contribute to the improvement of academic texts.

---

## INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad significa para muchos estudiantes el encuentro con una nueva cultura escrita, asociada a géneros, estilos y características propias de este contexto (Carlino, 2003, 2012, 2013). Por esto, desde hace ya varios años, se viene insistiendo en la necesidad de apoyar la escritura en este nivel, debido a su importancia epistémica para el desempeño académico del estudiantado. El valor de estos estudios radica en reconocer la responsabilidad que tiene la universidad en el fortalecimiento de esta competencia, algo que se consideraba un deber exclusivo de los niveles educativos anteriores, debido a ciertas teorías implícitas sobre la escritura (Navarro y Mora-Aguirre, 2019). Solía creerse, por ejemplo, que quienes ingresaban a la educación superior ya

debían contar con las competencias escritas para enfrentar cualquier asignación académica con éxito, por lo tanto, no era necesario apoyar al estudiantado en este respecto. La realidad, por supuesto, era otra. El alumnado no solo mostraba graves problemas de redacción, sino que además estas debilidades parecían acentuarse dadas las nuevas demandas, asociadas tanto al nuevo contexto como a las convenciones propias de cada disciplina.

La llegada de estos trabajos, reunidos en torno al concepto de *alfabetización académica*, abrió paso a una concepción de la escritura que, lejos de asumirse como una tarea acabada al finalizar la secundaria, se concibe como una práctica discursiva que adquiere nuevas especificidades en el contexto universitario. Según Carlino (2003, p. 410), la alfabetización

académica hace referencia al “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”. Esta preocupación ha dado como resultado una serie de nuevas investigaciones cuyo interés es profundizar en el conocimiento de los usos y funciones que adquiere la escritura dentro de los diferentes campos de conocimiento (Navarro, 2023; Navarro y Montes, 2021; Navarro y Mora-Aguirre, 2019).

Entendida como una práctica social y culturalmente situada, así como una competencia que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje de los contenidos y las formas de pensamiento de cada disciplina, interrogarse por los textos que se escriben en las aulas universitarias constituye una manera de incidir en el aprendizaje. Para hacer esto, las necesidades de escritura del estudiantado deben ser atendidas desde el currículo específico de cada área, de manera que este no solo sea capaz de escribir correctamente, sino también de participar de forma activa en sus respectivas comunidades disciplinares (Guerrero, Farfán y Lara, 2023).

Con todo, aun cuando es sabido que la escritura desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, esto contrasta muchas veces con las actitudes que suele tenerse en relación con su tarea en la formación académica y en el desempeño profesional. Justamente, la necesidad de conocer las ideas asociadas a la escritura ha generado una serie de estudios que buscan indagar las percepciones de estudiantes y docentes (Moreno, 2018; Ortiz, 2019). La mayoría de estas investigaciones centran su atención en el primer grupo. Por ejemplo, Navarro y Montes (2021) evidencian que el tránsito por la universidad modifica la concepción del estudiantado sobre la escritura, tanto en lo que respecta a su importancia como en cuanto a los géneros y problemas más comunes. Asimismo, mencionan que la preparación en escritura en las universidades suele ser escasa, lo cual repercute en que el alumnado termine aprendiendo por ensayo y error. De manera similar, las investigaciones de Savio (2015) y Romero y Álvarez-Álvarez (2019) reafirman que el alumnado universitario expresa una tensión entre sus representaciones previas en torno a la escritura y las nuevas demandas del contexto uni-

versitario, en donde la escasa formación en el tema dificulta el desarrollo de esta habilidad. Respecto al caso de los docentes, los trabajos son más escasos. Cuevas y Arancibia (2020) indican que los docentes entrevistados perciben una mala recepción de las tareas de escritura por parte de las personas estudiantes y que, si bien la retroalimentación constituye una herramienta valiosa para el mejoramiento de los escritos, existen estudiantes que no la toman en cuenta.

Dado el papel que tienen las personas docentes, sus ideas creencias y sentimientos en torno a la escritura resultan ser de especial interés para cualquier esfuerzo que busque incidir en el desarrollo de esta competencia en quienes ingresan a la universidad. Por esta razón, el trabajo que se describe a continuación representa un intento por conocer las percepciones sobre la escritura que tienen las personas docentes de la carrera de Ingeniería en Computación del Tecnológico de Costa Rica (TEC). La institución incluye, como parte de su malla curricular de las carreras, un curso obligatorio de escritura que busca equipar al estudiantado con herramientas generales para enfrentar el contexto académico. Este corresponde al único aporte curricular en materia de escritura durante toda su formación, por lo tanto, la mayor parte de la responsabilidad es ese ámbito recae sobre las personas docentes de cada disciplina, pues la institución no cuenta con otras iniciativas que contribuyan a la formación sobre este tema.

El estudio propuesto constituye un primer acercamiento a la investigación sobre las percepciones docentes sobre la escritura académica en el campo de la ingeniería, tanto en el contexto seleccionado como en el nacional, donde son pocos los estudios encontrados hasta la fecha. Por ejemplo, trabajos como los de Sánchez (2004, 2005a, 2005b, 2006) y Chacón (2012) exploran diversos asuntos relacionados con los problemas de redacción que enfrenta el estudiantado universitario costarricense, así como el uso de la puntuación, los conectores discursivos y el papel de los cursos remediales de expresión escrita. Casasa (2009), por su parte, brinda un panorama de las tendencias en la enseñanza de la escritura en el ámbito superior, para poner en evidencia los paradigmas teóricos y metodológicos que se aplican en Costa Rica. Mientras tanto, Araya y Roig (2014) y Vargas (2017) analizan redacciones argumentativas en

estudiantes universitarios con el fin de identificar las estrategias y los principales problemas asociados a este tipo de textos, con la particularidad de que la investigación de los primeros autores se enmarca en el campo de la ingeniería, mientras que la del segundo se enfoca en el estudiantado de un curso de redacción. Por otro lado, Madrigal y Vargas (2016) realizan un estudio diagnóstico de la riqueza léxica en textos escritos, con lo cual confirman la necesidad de aumentar el vocabulario de las personas estudiantes para mejorar sus habilidades escritas en la universidad.

Por último, los trabajos más cercanos a esta investigación corresponden a los de Argüello y Regueyra (2019) y Ruiz (2020), quienes se interesaron en conocer las percepciones y representaciones sociales tanto de docentes como de estudiantes dentro de disciplinas específicas. En el primer caso, las autoras utilizan técnicas tales como entrevistas, discusiones y ejercicios diagnósticos para profundizar en la experiencia con la escritura de nueve estudiantes de la carrera de Trabajo Social. En el segundo, la atención se centra en la tesis de licenciatura como género discursivo, para lo cual se entrevista a profundidad a estudiantes y docentes con el propósito de describir algunos de los problemas de escritura presentes durante esa etapa.

Como puede verse, las investigaciones encontradas varían tanto en sus enfoques como en las poblaciones estudiadas. Además, evidencian pocos esfuerzos orientados a profundizar en el papel de la escritura dentro de contextos disciplinares determinados, sobre todo desde la percepción del profesorado. La preocupación por la escritura académica en el caso de la carrera de Bachillerato en Ingeniería en Computación está asociada a la poca información existente, pero también a su importancia como un elemento más que contribuye al desempeño académico y profesional. Puesto que las percepciones involucran una serie de actitudes que afectan el comportamiento, tal y como señalan Madrigal y Vargas (2016), estas

pueden incidir en las prácticas docentes, lo cual a su vez tiene un impacto en cómo sus estudiantes se relacionan con la escritura.

Este artículo corresponde a un trabajo docente realizado por interés personal. Dado que dos de los educadores involucrados en la autoría imparten el curso Comunicación Escrita, resulta importante indagar sobre la percepción de la escritura del cuerpo docente de la carrera Bachillerato en Ingeniería en Computación, para sugerir mejores maneras de abordar este tema dentro del contexto académico. De ahí que conocer cómo el profesorado percibe la función de la escritura en sus cursos constituye un punto de partida importante para proponer estrategias de mejora que faciliten el proceso eficiente de la redacción en el contexto universitario.

## METODOLOGÍA

El diseño de la investigación se basa en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo basado en un estudio de caso. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones en torno a la escritura académica que tiene el profesorado de la carrera de Bachillerato en Ingeniería en Computación del Tecnológico de Costa Rica de cara a la formación académica y profesional del estudiantado?

La muestra estuvo conformada por ocho docentes (cuatro hombres y cuatro mujeres), seleccionados a partir de los siguientes criterios: a) profesores de computación, b) presencia de directores o coordinadores de carrera o unidad, 3) representación de al menos un docente por cada uno de los cinco campus del TEC y 4) disposición para colaborar en el estudio. Todo el equipo tiene más de siete años de experiencia docente. A continuación, en la Tabla 1, se brinda una breve caracterización al momento del estudio y el código de referencia:

**Tabla 1. Descripción del profesorado**

Profesorado	Campus o centro al que pertenece
Docente 1	Campus Tecnológico Local San Carlos
Docente 2	Campus Central de Cartago
Docente 3	Campus Central de Cartago
Docente 4	Centro Académico de Limón
Docente 5	Campus Tecnológico Local San Carlos
Docente 6	Campus Tecnológico Local San Carlos
Docente 7	Centro Académico de Alajuela
Docente 8	Centro Académico de Alajuela

Fuente: elaboración propia.

Para recolectar la información se utilizaron dos técnicas. La primera consistió en una entrevista semiestructurada a cuatro profesores: dos mujeres y dos hombres. El cuestionario constó de nueve preguntas, las cuales abordaban tres ejes que indagaban acer-

ca de las funciones de la escritura, así como de los procesos de evaluación y realimentación asociados a esta en los cursos de Computación. En la Tabla 2, puede verse el detalle de guion utilizado.

**Tabla 2. Guía de entrevista semiestructurada**

Pregunta de inicio	¿Cómo ha influido su proceso de formación académica en su actitud hacia la escritura?
Preguntas de tópico general	¿Qué función considera usted que tiene la escritura... <ul style="list-style-type: none"> <li>• para la formación académica?</li> <li>• para su ejercicio profesional?</li> </ul>
	¿Cuál es el aporte de las asignaciones de escritura en los cursos que usted ha impartido?
	¿Cuál es la función que tiene la realimentación en el mejoramiento de las habilidades de escritura de sus estudiantes? Extra: ¿Cómo realiza esa realimentación y qué instrumentos usa?
Pregunta de cierre	¿Cuál es su percepción acerca del curso de Comunicación Escrita que se ofrece a los estudiantes de Ingeniería en Computación? Extra: ¿Cuál es su opinión sobre los contenidos que debe integrar el curso Comunicación Escrita? Extra: ¿Cuáles sugerencias tiene usted para relacionar los contenidos del curso Comunicación Escrita con los de la carrera?

Fuente: elaboración propia.



La segunda técnica fue un grupo focal en el que participaron cuatro profesores, dos mujeres y dos hombres. Al igual que en el caso de las entrevistas, el interés era profundizar en las funciones, la evaluación

y la retroalimentación en torno a la escritura, para lo cual se construyó un instrumento cuyo guion se consigna en la Tabla 3.

**Tabla 3. Guía de grupo focal**

Pregunta de apertura	¿Cuál era su actitud hacia las asignaciones de escritura?
Pregunta introductoria	¿Qué es lo primero que se le viene a la mente cuando piensa en escritura académica?
Pregunta de transición	¿Cuál es su opinión sobre el desempeño de sus estudiantes cuando elaboran los trabajos escritos de los cursos que usted ha impartido?
Preguntas clave	<p>¿Qué tipos de lineamientos (consignas, orientaciones, enunciados) utiliza para apoyar la escritura de los trabajos que usted asigna?</p> <p>Extra: ¿Cuáles son esos lineamientos? ¿Hay consenso de tales lineamientos a nivel de la Escuela o del Campus?</p> <p>Como docentes del área de Computación, ¿han recibido algún tipo de apoyo para la generación de estos lineamientos en torno a la comunicación escrita?</p> <p>Extra: Describa cómo es el proceso de realimentación en sus cursos, respecto a los trabajos escritos que usted asigna al estudiantado.</p> <p>¿Qué tipo de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, escalas) utiliza para la evaluación de ese proceso de retroalimentación?</p> <p>Extra: ¿Hay consenso de tales instrumentos a nivel de la Escuela o Campus?</p>
Pregunta de cierre	<p>¿Qué acciones se pueden llevar a cabo a nivel de Escuela para contribuir al mejoramiento de las habilidades de escritura del estudiantado, y con ello contribuir al proceso de acreditación de la carrera y al cumplimiento de los ODS?</p> <p>¿Algo más que usted desee añadir al respecto?</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por último, una tercera fuente de datos fue dos documentos, brindados por quienes participaron del grupo focal, donde se consignan los objetivos, instrucciones y demás aspectos que los docentes utilizan para evaluar sus proyectos de curso, y que involucran la presentación de informes escritos.

### **Procedimiento de la toma de muestra**

Se estableció un primer contacto con el director de la Escuela de Ingeniería Computación y con las coordinaciones de la carrera de Ingeniería en Computación de los distintos campus del TEC, a quienes se les solicitó un espacio en una próxima reunión para exponerles el proyecto. Hecho esto, cada coordina-

dor realizó una invitación al personal docente a su cargo para levantar una lista de personas interesadas en colaborar. A partir de esta información, se les contactó mediante correo electrónico para establecer un primer acercamiento.

De manera paralela, se desarrollaron las guías para la entrevista y el grupo focal. Ambos instrumentos fueron validados previo a su aplicación tanto por profesionales de lengua como de computación, quienes brindaron comentarios y sugerencias a los instrumentos para asegurar la comprensión, claridad y pertinencia de las preguntas. En el caso de la entrevista, además, pudo validarse mediante una prueba piloto a un docente del Centro de Desarrollo Académico (CEDA) del TEC, quien hizo observaciones que permitieron detectar aspectos de mejora.

Luego de los ajustes a los instrumentos, se contactó a cada participante para acordar la fecha de la entrevista o el grupo focal. Primero se aplicaron las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo de manera presencial sincrónica a través de Zoom, durante el segundo semestre de 2022 y el primer semestre de 2023, y tuvieron una duración aproximada de 30-40 minutos. El grupo focal se realizó de la misma manera y tuvo lugar durante el segundo semestre del 2023, con una duración de hora y media, aproximadamente. En ambos casos, las sesiones fueron grabadas y se transcribieron en formato digital con el uso de la herramienta "Transcripción" de Word. Después, fueron revisadas en detalle, a través de la grabación para aclarar dudas en algunos segmentos. Los cambios se

limitaron a repeticiones, muletillas y otros aspectos, sin embargo, se respetó el contenido.

### Análisis de la información

Se efectuó un análisis textual con base en la Teoría Fundamentada (Charmaz y Thornberg, 2021; Sánchez-Suricalday, García-Varela y Castro-Martín, 2022), siguiendo el Método de Comparación Constante (MCC), para lo cual se utilizó el software libre QCAmap (*Qualitative Content Analysis*). Una vez cargadas las entrevistas, se codificaron segmentos de texto para conformar categorías y definir los conceptos. En este sentido, la codificación se realizó de manera inductiva abierta. Seguidamente, se establecieron relaciones entre los conceptos hallados en la fase anterior (codificación axial), al tiempo que se fueron construyendo memorandos para profundizar en la conceptualización. La última fase involucró una codificación selectiva; mediante esta, se determinaron las categorías centrales en torno a las cuales se organizan las otras categorías.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en cuanto a las percepciones sobre la escritura académica de la muestra de docentes participantes. Del análisis, emergieron los conceptos, categorías y códigos que se detallan a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. Conceptos, categorías y códigos

Conceptos	Categorías	Código
1. Percepción	Actitud hacia la escritura	Favorable
		Desfavorable
	Valoración del desempeño escrito del estudiantado	Desfavorable
	Actitud hacia el curso de escritura	Neutra
		Desfavorable
	Función de la escritura	Habilitante
Retórica		

2. Evaluación	Tipo de evaluación	Sumativa
	Técnica de evaluación	Individual
		Grupal/colaborativa
	Medios de evaluación	Documentación
		Trabajo final de graduación
	Aspectos por evaluar	Ortografía
		Gramática
		Formato
		Rigurosidad de las pruebas
		Coherencia
		Citación
Claridad		
Instrumentos de evaluación	Puntuación	
	Rúbricas	
Técnicas de evaluación	Unilateral (el estudiante no participa)	
	Evaluación entre pares	
3. Realimentación	Tipos de retroalimentación	Correctiva directa
		Correctiva indirecta
	Técnicas de retroalimentación	Comentarios escritos
		Comentarios verbales

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos se clasifican en tres conceptos generales que incluyen distintas categorías, las cuales representan las preguntas que se formularon en las entrevistas y el grupo focal. A continuación, se hace referencia al concepto de la categoría y se explica la información que fue recopilada a través la codificación selectiva.

### 1. Percepción

El concepto de percepción se refiere a la forma de concebir la escritura que tienen las personas docentes de Ingeniería en Computación producto de su proceso de formación, y que influye en sus creencias, actitudes, valoraciones y usos de esta (Adoumieh, Nin y Báez, 2023). En este sentido, una de las primeras preguntas que se les realizó buscaba conocer su actitud hacia la escritura académica. Como todas las personas entrevistadas eran graduadas de la carrera de Ingeniería en Computación del TEC, interesaba saber la manera en que sus experiencias como estu-

diantes habían influido positiva o negativamente en su actitud en torno a la escritura.

Al respecto, lo expresado demuestra que existen posiciones tanto favorables como desfavorables. Quienes tienen una valoración positiva de la escritura mencionan principalmente la influencia docente como factor que contribuye a su actitud hacia esta actividad. Una de las entrevistas refiere, por ejemplo, su experiencia con la profesora del curso de escritura en los siguientes términos: “La profesora era muy polifacética, definitivamente el docente con su forma de ser y su personalidad lo atrae o lo enamora a uno a realizar las tareas” (Docente 3).

Entre las razones de quienes tienen una opinión desfavorable, se encuentra la importancia que se les da a los cursos de la carrera de Ingeniería en Computación sobre otros y la falta de madurez que se tiene en muchos casos al iniciar la carrera. Al respecto, se señala que la ubicación del curso de Comunica-



ción Escrita en el plan curricular de la carrera, en el primer semestre del primer año, hace que muchas veces no se reconozca su importancia. La Docente 5, en este sentido, expresa lo siguiente: “debido a que el curso de Comunicación Técnica estaba al inicio de la carrera y por la falta de madurez del estudiantado, no se le da la importancia que requiere”. Esto se relaciona con los hallazgos de Savio (2015), quien reconoce que, al momento de su ingreso, las representaciones estudiantiles sobre la lectoescritura subestiman la complejidad de los procesos de escritura en la universidad. De igual manera, Navarro y Montes (2021) demuestran cómo la experiencia a lo largo de la formación universitaria opera un cambio en los modos de entender la escritura por parte del estudiantado, de manera que existe una diferencia entre lo que suelen pensar al principio y al final de su formación.

Otra de las personas entrevistadas, por ejemplo, menciona lo siguiente: “para todo estudiante de computación, esos son los cursos a los que les damos menos importancia y, generalmente, los cursos de programación requieren más tiempo, son un poco más difíciles, y es como lo que más nos motiva, y entonces son a los que se les dedica más espacio” (Docente 6). Se señala sin embargo, que la utilidad del curso es más constatable cuando se inicia el proceso de redacción del proyecto de graduación, momento en el cual es importante que el estudiantado demuestre un uso competente de la escritura: “cuando le corresponde hacer el documento de su especialidad, es cuando reflexionan sobre la importancia de haber prestado atención y de cómo formular un objetivo, y cómo sacarle más provecho” (Docente 5).

Con todo, de manera general, se coincide en que existe poca motivación del alumnado de computación al elaborar los documentos que acompañan los procesos técnicos de los cursos. Incluso, se utilizan palabras como “tortura”, “aburrido”, “pereza” y “animadversión” para describir el sentimiento que se suele asociar a las tareas relacionadas con la escritura. Como afirma Ruiz (2020), las emociones juegan un papel importante en la escritura académica y dependen de varios factores. Uno de estos es la persona docente, como se ha visto en lo expresado en las entrevistas, cuya manera de abordar la escritura puede tener tanto efectos positivos como negativos.

Sobre la percepción de las personas docentes de computación en cuanto al curso de escritura que se imparte a todas las carreras del TEC, en una de las entrevistas, por ejemplo, se expresa lo siguiente:

Particularmente, el curso de escritura en mi época era Comunicación Técnica, me acuerdo perfectamente de que la profesora nos obligaba a repetir todas las evaluaciones una y otra vez. Ese curso me quitaba tiempo. Eso me generaba mucha animadversión. A ver, no hacía la escritura, y como le dije hace un rato, ni la lectura, porque yo creo que es una consecuencia de la otra. Pero nunca satisfizo mis demandas, todo era un proceso reiterativo hasta que terminó. (Docente 7).

Por otro lado, se relata una experiencia relacionada con la escritura en un curso de Bases de Datos: “Pasamos dos noches sin dormir haciendo un documento infinito, documentando una base de datos como de veinte tablas y había que hacer cada atributo, cada tipo de dato, aquello era algo interminable. Era frustrante porque uno hacía, describía un atributo y escribía otro y otro, era una tortura” (Docente 6).

Para profundizar aún más en el tema de la percepción, se quiso conocer lo que pensaban las personas docentes sobre el desempeño escrito del estudiantado. De manera general, se evidencia una valoración desfavorable:

Yo me he encontrado, por ejemplo, que los estudiantes no manejan bien algunos principios básicos de la escritura; son errores muy reiterativos. No solamente errores típicos de ortografía, sino más errores de fondo: cómo construyen ideas, cómo analizan un texto, cómo dan una respuesta basada en una pregunta; a los estudiantes les cuesta ese tipo de prácticas en general. (Docente 8).

Más específicamente, se mencionan aspectos como la falta de lectura, el hecho de que escriben como hablan, la falta de claridad y de coherencia, la dificultad para redactar objetivos y problemas de investigación, y la mala formación en secundaria. Sobre esto último, se comenta lo siguiente: “Yo encuentro muchas deficiencias en los estudiantes de primer ingreso porque vienen arrastrando problemas del colegio que tienen que ir mejorando, y algunos casos aún

no han llevado el curso de Comunicación Escrita” (Docente 6).

Los problemas señalados por las personas entrevistadas coinciden con los últimos informes del Estado de la Educación en Costa Rica (2021, 2023), los cuales advierten acerca de los retrasos en materia de lectura y escritura con que se está graduando la juventud costarricense, y con los trabajos de Carlino (2003, 2012, 2013), en donde se plantea la necesidad de abordar la escritura en el nivel superior debido a los nuevos requerimientos de este contexto. La preocupación que manifiestan las personas docentes parece indicar que la problemática no se está resolviendo debidamente, pues las limitaciones del alumnado son patentes incluso en los niveles más avanzados. Sobre esto, se refieren en numerosas ocasiones en las entrevistas, al mencionar la práctica de especialidad y los problemas que muestra el estudiantado en esta etapa, cuando se supone que ya deben estar superados: “Los cursos que yo doy son avanzados, ya están en el segundo o tercer año, y es terrible, uno se encuentra documentos en los que el problema no se entiende, no se sabe qué es lo que van a resolver, el objetivo no responde al problema...” (Docente 6).

En esta misma línea, se quiso conocer lo que las personas entrevistadas pensaban acerca del curso de Comunicación Escrita. Las respuestas reflejan una actitud mayoritariamente neutra; esto se debe, sobre todo, al desconocimiento manifiesto por parte de las personas participantes de los contenidos del curso. En un caso, sin embargo, se manifiesta una actitud desfavorable, debido a que los problemas de redacción aún persisten en sus estudiantes, incluso después de haber aprobado Comunicación Escrita:

El curso no está calando en los estudiantes de la forma correcta. Y no es si los objetivos están o no están bien planteados, o si los profesores son buenos o no, sino que al final de cuentas lo que yo puedo evaluar es que los estudiantes no me llegan a los cursos con el nivel adecuado. Uno lo evidencia, por ejemplo, cuando les pide que construyan un objetivo, no hablo de un marco teórico o metodológico, sino de secciones más pequeñas como los objetivos, el alcance del proyecto o el problema; los estudiantes no llegan a ese tipo de nivel. (Docente 8).

Por último, sobre las funciones que adquiere la escritura en los cursos de computación, se pudo apreciar que esta se concibe mayormente como un medio para evaluar conocimiento o, lo que es lo mismo, para calificar los contenidos de la asignatura. Según la clasificación establecida por Navarro (2023), a este tipo de función se le conoce como habilitante, ya que su fin es servir como instrumento para evaluar los aprendizajes. Esto concuerda con trabajos como los de Guerrero-Trejo, Farfán de Rojas y Castro (2022), quienes también identificaron esta función entre las personas docentes de la carrera de Ingeniería Forestal de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Si bien se reconocieron escasas menciones relacionadas con las funciones retórica, crítica y expresiva, es la función habilitante la que parece estar más asociada con las tareas de escritura que se asignan como parte de los cursos de la carrera. Con respecto a esto, en una de las entrevistas se afirma lo siguiente: “Los ejercicios de escritura de mi curso tienen dos objetivos: uno, evaluar la forma en que se pueden comunicar las personas y dos, determinar si los conocimientos están calando en profundidad” (Docente 8).

El hecho de que predomine una función habilitante, sin embargo, no significa que las personas docentes no reconozcan la importancia de la escritura en el desempeño profesional, como se muestra en el siguiente comentario:

En los cursos de computación se valora mucho el contenido a nivel programacional y no tanto a nivel de documento, o sea el producto que está en evaluación es la programación, no tanto los contenidos conexos. Eso se vuelve un problema cuando los estudiantes llegan al mercado y descubren que usted tiene no solamente que hacer su proyecto, sino que asegurarse que este sea transmitido a otras personas. (Docente 8).

De hecho, la preocupación por el desarrollo de las competencias escritas del estudiantado de cara al mercado laboral es mencionada en varias ocasiones, como en este caso:

Yo siento que una se da cuenta de qué tan profesional es una persona dependiendo de cómo escriba. Yo quisiera que graduáramos ingenieros

que salgan y sepan redactar bien y puedan transmitir las ideas a través de la escritura de forma clara y concisa. (Docente 1).

Esto es indicativo de que se valora de manera positiva la función de la escritura en la formación académica y que la preocupación por el mejoramiento de esta habilidad es importante por el impacto que puede generar en el desempeño profesional.

## 2. Evaluación

Como mencionan Rosso, Alegre, Nadal y Pozzo (2021), la efectividad que pueda tener la evaluación de la escritura depende en gran medida de lo que las personas docentes entiendan por este concepto. De ahí que sea importante conocer cómo evalúan las tareas escritas. Los hallazgos relacionados en torno a este tema muestran que el tipo de evaluación que predomina con respecto a la escritura es la sumativa. Esto puede estar asociado al hecho de que las tareas escritas en los cursos tienen una función habilitante, como se mencionó, lo que implica evaluar más el resultado que el proceso (Navarro, 2023). La escritura involucra la preparación, producción y edición del texto, lo cual significa que su evaluación no solo debe enfocarse en el texto terminado, sino en todas las etapas que llevan a su consecución. En los cursos de Comunicación Escrita, dos de los autores de este artículo realizan actividades con su estudiantado que motiven ese proceso de construcción y diseño, no solo el producto final.

Sin embargo, para el profesorado de otras disciplinas, donde la escritura cumple mayormente este tipo de función, resulta muchas veces difícil dedicar el tiempo necesario a dar seguimiento a cada uno de estos momentos. Las personas entrevistadas, no obstante, en múltiples ocasiones comentan que dar espacio para ayudar a sus estudiantes en su proceso de redacción es algo común en sus cursos. Una de las experiencias, por ejemplo, se refiere a lo siguiente:

No empecé por pedirles que me hicieran el reporte que yo solicito al final, sino que empecé por lo más sencillo, generando primero confianza con ellos. Encuentro un tema de actualidad, para que ellos se sientan interesados en leer, y les pido dos párrafos, no una página, y se las reviso. Luego hacen una segunda entrega, y así voy

pidiéndoles cada vez más. Con cada avance les voy dando retroalimentación de manera personalizada. (Docente 8).

En otros casos, las personas docentes cuentan cómo dedican una parte del espacio de su clase para apoyar a la población estudiantil en la redacción de sus textos. Esto demuestra, por un lado, que son conscientes de los problemas de escritura que los estudiantes suelen enfrentar, y, por otro, que reconocen la importancia de asumir la escritura como un proceso que requiere la orientación de las personas docentes en cada disciplina (Arancibia Tapia-Ladino y Correa, 2019). Al respecto, se cita de las entrevistas lo siguiente: “Yo asigno el proyecto y al inicio saco un rato de mi clase para explicarles cómo se redacta un problema, cómo se redacta un objetivo, etcétera” (Docente 6). Otra de las opiniones manifiesta esta misma preocupación:

Yo no quiero simplemente poner ceros, sino darles la guía para que ojalá puedan cumplir paso a paso lo que están haciendo, así que es un proceso muy complejo que yo creo que no se puede tratar únicamente con un entregable y dando las observaciones a ese entregable. (Docente 7).

Sobre las técnicas de evaluación, según los datos recolectados, se utilizan en más grado las asignaciones grupales frente a las individuales. El género colectivo de mayor mención es la *documentación*. Se trata de un informe que suele acompañar los proyectos de ciertos cursos, como los de programación, donde se consignan el orden, el formato y los requerimientos generales de entrega. En este se describen, por ejemplo, cada una de las partes que comprende el escrito, se procura brindar ejemplos de lo esperado y, en algunos casos, contrajemplos, para que los estudiantes logren plantear el contenido del documento, no hay alusión a aspectos de escritura académica. Las personas docentes afirman haber establecido estándares similares para la entrega de la documentación de los proyectos programados y contribuir así al mejoramiento del producto final. Por ejemplo, una de las personas entrevistadas afirmó: “Yo sí tengo una consigna en donde el proyecto es por etapas, entonces se describe lo que se debe desarrollar, cómo debe ser el documento, lo que se debe entregar en cada

una de las etapas y cuáles apartados debe contener” (Docente 6).

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se menciona el uso de rúbricas, principalmente. En varios casos, se refieren al uso de consignas, plantillas y rúbricas colegiadas, para las que se ha contado con la colaboración del Centro de Desarrollo Académico (CEDA) de la institución y, en algunos casos, del profesorado encargado de los cursos de escritura. De hecho, una de las personas entrevistadas afirma que: “Cuando son documentos de proyectos programados, hay un tipo plantilla que está estandarizada y que la mayoría de los profesores deberíamos de solicitar, y a la cual se le pueden hacer mejoras” (Docente 6). Sin duda, el uso de rúbricas está asociado a una evaluación sumativa, razón por la cual no se mencionan otros tipos de instrumentos, como las listas de cotejo, las guías de observación o las bitácoras, por mencionar solo algunas más asociadas a procesos formativos. Esto coincide con lo señalado en relación con la función habilitante que tiene la escritura en estos cursos y la tendencia a valorar el producto sobre el proceso.

Desde el punto de vista de la revisión, las personas entrevistadas reconocen tomar en cuenta aspectos de escritura como la ortografía, la claridad de las ideas, la coherencia, el formato, la rigurosidad de las pruebas y la citación, como parte de lo que evalúan mediante la entrega de trabajos escritos. La ortografía es el aspecto más mencionado, lo cual es un asunto común cuando se trata de otras disciplinas. Esta no solo es el aspecto más visible en un escrito, sino que también es al que docentes de otras áreas suelen prestarle mayor atención cuando la escritura cumple una función mayormente habilitante. No obstante, este es solo un aspecto, entre los muchos, que involucra una evaluación más integral, a parte del vocabulario, la gramática, la estructura, entre otros. Las personas docentes están conscientes de esto, por lo cual señalan la importancia que tienen la coherencia y la claridad de las ideas, tal y como se expresa en el siguiente fragmento: “Para mí lo más importante es la calidad, que esté bien redactado, que tenga coherencia, que tenga un hilo conductor. Mantener la idea y que tengan un sentido todo lo que está escrito” (Docente 5). Si bien la corrección normativa suele ser lo usual entre el profesorado de otras áreas, como

apunta Savio (2015), lo expresado por estos docentes demuestra una preocupación por otros aspectos de la redacción.

Por su parte, los datos muestran que predomina la técnica de evaluación unilateral y entre pares. En la primera, el alumnado no participa, sino que es la persona docente quien observa, analiza y comenta un determinado producto; mientras que en la evaluación entre pares el estudiantado interviene. Esta última técnica se vio reflejada en uno de los documentos compartidos por las personas entrevistadas en relación con los proyectos programados. Es importante en la medida en que algunos de los informes escritos son grupales, lo cual demanda otras opciones evaluativas que favorezcan un involucramiento más activo del alumnado y que pueden incluir desde la autoevaluación hasta la evaluación compartida o colaborativa. Ninguna de estas, sin embargo, fue mencionada en las entrevistas.

### 3. Retroalimentación

Como proceso, la evaluación consta de etapas, fases o pasos para cumplir su cometido educativo. Entonces, para propiciar esa transformación positiva en el estudiantado, la retroalimentación juega un papel fundamental en la escritura académica. Al respecto, Trejo (2021) se refiere a este proceso como una estrategia útil para indicarle al discente sus errores con el fin de que realice una corrección, la cual le permita lograr el aprendizaje esperado. Indica también que esta debe ser clara, con explicaciones y comentarios que inviten a mejorar, repensar y reflexionar al respecto.

Por esta razón, interesaba examinar las estrategias de retroalimentación utilizadas por las personas docentes de Ingeniería en Computación para acompañar los procesos de escritura del estudiantado. Las entrevistas reflejan una retroalimentación asociada a la corrección directa e indirecta, aunque con una tendencia a esta última. Según la descripción realizada por Arancibia et al. (2019), en el primer caso la persona docente corrige un error, a veces en compañía de una explicación, lo que no requiere una reflexión por parte del alumnado. En el segundo, en lugar de proporcionar la forma correcta, la realimentación se limita a brindar pistas o comentarios, para que la per-



sona responsable del documento reconozca el problema y lo corrija.

Para ambos casos, en las personas docentes destaca el uso de herramientas digitales como el TECDigital, la cual es la plataforma educativa en línea del TEC o también llamada aula virtual, así como el control de cambios de Word y Moodle. En una de las entrevistas, por ejemplo, se afirma lo siguiente: “Yo generalmente utilizo la herramienta del TECDigital para hacer los comentarios. Entonces, yo lo que generalmente hago es agregar un comentario sobre lo que hace falta o se debe corregir” (Docente 6). De nuevo, salta a la vista el proyecto final de graduación como un momento importante para el trabajo del estudiante con la escritura, donde además se evidencian muchos problemas y se requiere tanto mayor seguimiento como retroalimentación. Sobre esto, se expresa lo siguiente: “En el caso, por ejemplo, de los estudiantes de práctica de especialidad, lo que hago es trabajar con control de cambios en el documento de Word, e ir señalando los problemas y agregando los comentarios” (Docente 6). En relación con el uso de Moodle, una de las personas docentes expresa la siguiente opinión:

Yo uso una instancia de la plataforma Moodle que tiene una opción para entregables de documentos en donde uno puede hacer los comentarios directamente a los PDFs o en Word. Además, a la par del documento se tiene una rúbrica en una sola pantalla. (Docente 7).

De manera general, las entrevistas demuestran una preocupación relacionada con la necesidad de proporcionar una retroalimentación adecuada para contribuir al progreso de las habilidades de escritura de sus estudiantes, como evidencia el siguiente fragmento: “trato de explicar el porqué estoy bajando puntos, a través de una retroalimentación oportuna de lo que tendrían que ir mejorando” (Docente 6). Otra de las personas entrevistadas se manifiesta de manera similar: “estoy anuente a que los estudiantes sepan en qué están fallando, me tomo mucho tiempo para hacer la retroalimentación de las evaluaciones y detallarles los comentarios en el documento” (Docente 5). Como afirma, Arancibia et al. (2019), retroalimentar la escritura es una manera de “aculturación”, es decir, de insertar al estudiantado dentro de

aquellos aspectos discursivos propios de un campo disciplinar, algo que las personas docentes entrevistadas parecen comprender.

En cuanto a técnicas de retroalimentación, incluyen comentarios escritos y verbales sincrónicos. Es decir, las personas docentes comunican los comentarios, sugerencias y explicaciones que realizan a los textos tanto por escrito como mediante citas presenciales o virtuales, estas últimas muchas veces como complemento a lo detallado en los documentos, tal y como se evidencia a continuación: “la mayoría de mi retroalimentación es de forma asíncrona, mediante las plataformas, pero si se puede tener ese espacio síncrono, entonces también lo aprovechamos” (Docente 5). En otros casos, se evidencia la retroalimentación verbal:

Esas revisiones son virtuales. Yo les muestro el documento y les voy explicando, entonces la retroalimentación es en varios sentidos. Además, como es una entrega por etapas, hay una que es con comentarios en el TEC digital y otra que les hago ya en la sesión virtual. (Docente 6).

Sobre esto, lo que expresa el profesorado parece sugerir una retroalimentación más orientada a la explicación de los errores cometidos que a comentarios cuyo fin sea permitir a los estudiantes razonar y corregir sus propios textos, tal y como sugiere Trejo (2021). Sin embargo, esto es consistente con el hecho de que se trata en su mayoría de estudiantes en etapas iniciales de formación, quienes aún, posiblemente, no cuentan con el conocimiento suficiente para reformular sus textos por sí solos.

Por último, en cuanto a la práctica de especialidad, se reconoce cómo exige un mayor acompañamiento en materia de retroalimentación, lo que significa un esfuerzo adicional para quienes deben ayudar al alumnado en este proceso. Sin embargo, a pesar de las dificultades que implica atender los problemas de redacción, lo expresado en las entrevistas refleja una preocupación por contribuir, mediante procesos de retroalimentación efectivos, al mejoramiento de estas habilidades en los estudiantes. Se reconoce, sobre todo, la importancia y eficacia de la retroalimentación verbal como una técnica que contribuye a una mejor comprensión de las recomendaciones



y a que el estudiantado pueda mejorar la calidad de los documentos escritos. Nuevamente, puede notarse cómo las personas docentes entrevistadas aceptan su compromiso como guías que orientan los procesos de escritura de sus estudiantes, un aspecto clave de su proceso formativo ya señalado por el trabajo de Arancibia et al. (2019).

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, es posible establecer una serie de conclusiones que pueden servir para acompañar de mejor manera los procesos de escritura dentro del área disciplinar estudiada. A continuación, los aspectos más importantes que se desatacan de la percepción de los educadores:

### 1. Importancia de la escritura en el desempeño académico y profesional:

Los docentes entrevistados reconocen que la escritura es una competencia habilitante y esencial tanto para el aprendizaje como para el desempeño profesional, lo cual coincide con la postura de Carlino (2003, 2013) sobre la alfabetización académica como una práctica esencial para participar en las comunidades discursivas de las áreas disciplinarias. Asimismo, el Programa del Estado de la Nación (2021, 2023) subraya que las deficiencias en las habilidades de lectura y escritura son barreras críticas para la permanencia y éxito estudiantil en los niveles superiores.

### 2. Poca motivación del estudiantado hacia las tareas de escritura:

Los docentes destacan en las entrevistas la falta de interés del estudiantado por abordar la práctica de la escritura, situación que según Cuevas y Arancibia (2020) podría estar relacionada con percepciones negativas a partir de la metodología que emplea el educador en el aula, en la cual no existe una conexión significativa con el aprendizaje técnico. Además, Carlino (2013) menciona que las emociones y actitudes hacia la escritura tienen un impacto directo en el aprendizaje, por eso, la necesidad de hacer énfasis en el contexto de su relevancia.

### 3. Colaboración interdisciplinaria para fortalecer la escritura:

Los educadores reconocen que 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. Esta observación está alineada con Guerrero-Trejo et al. (2022) y Navarro (2023), quienes destacan que un enfoque interdisciplinario en la misma carrera universitaria permite integrar las prácticas de escritura en todos los contextos, por tanto, promueve la habilidad en los educandos por la constante práctica que esto genera.

### 4. Problemas de redacción en niveles avanzados:

Los problemas de escritura observados en proyectos de graduación reflejan la necesidad de consolidar habilidades desde los primeros años, en todas las materias de la malla curricular. Esto responde a la propuesta que hace Sánchez (2006) sobre la insuficiencia de cursos remediales para abordar deficiencias profundas. Madrigal y Vargas (2016) también destacan que las habilidades léxicas y gramaticales requieren un desarrollo continuo para enfrentar tareas complejas en niveles superiores.

### 5. Retroalimentación como eje de mejora en la escritura:

Los docentes recurren a comentarios tanto escritos como verbales para mostrar los errores en las prácticas de escritura de los educandos. En su mayoría, señalan los errores de forma verbal para que la persona responsable del documento reconozca el problema y lo corrija. Sin embargo, Arancibia et al. (2019) se refiere a ir más allá y considerar aspectos como la claridad de los textos argumentativos, con el fin de provocar en el educando una reflexión, donde haya un proceso efectivo de retroalimentación. Quizás desde el mismo departamento o escuela se puedan integrar grupos de trabajo docente para mejorar estas prácticas y repensar en: ¿qué aspectos son objeto de mayor atención?, ¿cuál es la estrategia comunicativa para proporcionar los comentarios? o ¿qué nivel de responsabilidad se le otorga al estudiante?

## RECOMENDACIONES

A lo largo de las entrevistas fue posible recuperar una serie de oportunidades de mejora, que van desde la

capacitación docente y estudiantil, hasta el trabajo conjunto y la comunicación entre docentes de computación y comunicación. Se insiste en la necesidad de generar una mayor vinculación de los contenidos del curso Comunicación Escrita con los de computación. Algunos ejemplos de cómo esto puede darse es incorporando el uso de la herramienta Latex, ya que esta se utiliza en los cursos de computación, o bien, integrar el taller del uso del IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) y del APA (American Psychological Association, última versión), u otro sistema de citación. Asimismo, se recomienda una evaluación formativa centrada en el proceso y no solo en el producto, a través de rúbricas y plantillas colegiadas. El trabajo interdepartamental se vislumbra también como una oportunidad en este sentido, sobre todo a partir de algunas experiencias positivas que se han dado.

Las personas entrevistadas también mencionan la necesidad de actualizarse en aspectos que pueden contribuir al mejoramiento de las habilidades escritas del estudiantado. Además, se reconoce la complejidad de la problemática, por tanto, la necesidad de realizar proyectos de extensión que busquen contribuir al mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura en los niveles anteriores, o bien, investigaciones como la de este artículo que permitan recolectar datos para justificar mejoras en los programas curriculares.

Por último, resulta fundamental promover la creación de rúbricas consensuadas y herramientas evaluativas flexibles, tal como lo proponen Arancibia et al. (2019), para garantizar la uniformidad en la evaluación y retroalimentación de las tareas de escritura en los distintos cursos de la carrera.

### AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento especial a las personas docentes que brindaron su tiempo para participar de las entrevistas, así como al director de la Escuela de Computación y los coordinadores de cada campus, por su interés y anuencia para apoyar este estudio. Su disposición para colaborar en esta investigación es una muestra de que la preocupación por los problemas de escritura de la población estudiantil es compartida y de que es posible establecer espacios

de colaboración para buscar soluciones a esta problemática.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adoumieh, N., Nin, R. y Báez, Y. (2023). Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. *Ciencia y Educación*, 7(2), 37-56. Recuperado de <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp37-56>
- Alonso, P. (2012). Tejiendo ideas: una propuesta para la enseñanza estratégica del uso de conectores en ensayos académicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 17-34. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.7-2.1>
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M. y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revistas Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. Recuperado de <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/349>
- Araya, J., y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 167-181. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rm/article/view/14971>
- Argüello Scriba, S. y Regueyra Edelmann, M. G. (2019). Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. *Revista Estudios*, (39), 1-33. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/39855/40404>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 68(20), 409-420. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Casasa, L. (2009). Salirse del cascarón: Nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura. *Káñina, Rev. Artes y Letras*, 33(2), 55-70. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1077/1138>
- Charmaz K. y R. Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cuevas, D. y Arancibia, B.M. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062020000400031&lng=pt&tlng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000400031&lng=pt&tlng=es)
- Guerrero-Trejo, R.; Farfán de Rojas, M. y Castr, Y. (2022). Escritura estudiantil al inicio de la carrera de Ingeniería Forestal. ¿Qué dicen los docentes especialistas? *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 8-24. Recuperado de <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/459/545>
- Guerrero, R., Farfán de Rojas, M. y Lara, J. (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28(1), 34-51. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/22486798.20381>
- Madrigal, M. y Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina, Rev. de Artes y Letras*, 40(3), 139-147. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Moreno, V.A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 19-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7940249>
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Navarro, F. y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: Concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. doi: 10.7764/onomazein.54.05
- Navarro, F. (2023). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura académica en la educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. Recuperado de [https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4?utm\\_source=digitalcommons.fiu.eed%2Fled%2Fvol1%2Fiss9%2F4&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPagPD](https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4?utm_source=digitalcommons.fiu.eed%2Fled%2Fvol1%2Fiss9%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPagPD)
- Ortiz, E. M. (2019). *Representaciones sociales de la escritura académica: desafíos para la investigación universitaria*. Universidad del Tolima. Recuperado de [http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3018/2/REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA CONTENIDO 30\\_10\\_2019.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3018/2/REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA CONTENIDO 30_10_2019.pdf)
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>
- Romero A. y Álvarez-Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n1/0123-3432-ikala-24-01-00103.pdf>
- Rosso, F., Alegre, N., Nadal, M. y Pozzo, M. (2021). La escritura académica en carreras de ingeniería: valoraciones de docentes y estudiantes. *Aula Universitaria*, (22), 89-99. doi: <https://doi.org/10.14409/au.2021.22.e0020>

- Ruiz, G. (2020). Imaginario de una comunidad deicursiva: representaciones sociales de la tesis de licenciatura según profesores y estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 95-106. <https://doi.org/10.5209/dida.71787>
- Sánchez, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista de Educación*, 28(2), 233-254. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2262>
- Sánchez, C. (2005a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i1.4419>
- Sánchez, C. (2005b). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i2.4430>
- Sánchez, C. (2006). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista de Educación*, 30(1), 65-81. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1795/1768>
- Sánchez-Suricalday, A., García-Varela A.V. y Castro-Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. Recuperado de <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre las representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18959>
- Trejo, J.E. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. Recuperado de <http://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Vargas, É. (2017). La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 43(1), 165-184. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rfl.v43i1.28756>
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v25n2/0123-3432-ikala-25-02-475.pdf>