

# Percepciones sobre la escritura académica en los procesos evaluativos de la formación de abogados

## Perceptions about academic writing in the evaluation processes of lawyer training

 María Mercedes Vega Pereira;  Miguel Ángel Bargetto Fernández  
mmvegepe@gmail.com; mbargetto@gmail.com  
Universidad de Las Américas, Chile



### Artículo de reflexión derivado de investigación

Recibido: 2023/06/13 – Aprobado: 2023/12/15

eISSN: 2145-8537

<https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024003>

**Resumen:** entre los factores externos que inciden en la evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes están los conocimientos afianzados y percepciones, las que influyen en el proceso valorativo, pues predisponen o inclinan a que el docente acepte de mejor medida el trabajo presentado por el estudiante. Actualmente, existe poca claridad de la real valoración que se le da a ítems extra jurídicos en la formación de los futuros abogados, especialmente en tareas de escritura. Por lo tanto, se realizó un estudio cualitativo de percepciones a veintiún profesores de la carrera de derecho de universidades en la ciudad de Concepción para determinar qué elementos de la textualidad son revisados por ellos en el marco de un proceso de evaluación sumativa, con el objetivo de establecer los rasgos textuales mayormente valorados en estos procesos y el grado de conocimiento de los géneros discursivos de los académicos. A través de cuestionario autoadministrado, se obtuvo una serie de apreciaciones sobre los rasgos mayormente valorados por los académicos, quienes declaran un discurso innovador sin puntuarlo en la calificación, restan puntajes a las incoherencias, pero realzan la utilización del discurso profesional.

**Palabras clave:** alfabetización académica; escritura académica; escritura; evaluación; percepción.

**Abstract:** among the external factors that affect the evaluation that teachers carry out to their students, there are established knowledge and perceptions, which influence the evaluation process since they predispose or incline the student to accept the work presented by him in a better measure. Currently, there is little clarity of the real value given to extra-legal items in the training of future lawyers, especially in writing tasks. Therefore, a qualitative study of perceptions was carried out on twenty-one Law professors from four study houses located in the city of Concepción, Chile, to determine which textual elements are reviewed by them within the framework of a review process. summative evaluation, with the objective of establishing the textual features most valued in these processes and the degree of knowledge of the discursive genres of the academics. Through a self-administered questionnaire, a series of appreciations were obtained on the traits most valued by academics, who appreciate an innovative discourse without scoring it in the qualification, subtract scores from inconsistencies, but enhance the use of professional discourse.

**Keywords:** academic literacy; academic writing; writing; evaluation; perception.

**Forma de referenciar APA:** Vega-Pereira, M. M., y Bargetto-Fernández, M. Á. (2024). Percepciones sobre la escritura académica en los procesos evaluativos de la formación de abogados. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 31-44. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024003>

## I. Introducción

Los procesos evaluativos conjugan una serie de factores que deben considerarse tanto al momento de diseñar los planes y programas de las distintas asignaturas de la carrera de derecho como al momento de sopesar su coherencia con las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva del docente, la forma como se perciben los contenidos del proceso formativo propone una interrogante fundamental: ¿qué rasgos textuales son considerados por el docente de derecho en el marco de una evaluación sumativa? Este trabajo busca determinar qué percepción tiene el docente sobre los elementos textuales en las tareas de escritura académica.

El acompañamiento en escritura académica implica no solo focalizar las acciones en los estudiantes, sino que también implica preparar al cuerpo académico de una comunidad disciplinar para que desarrolle acciones pedagógicas que permitan el quehacer formativo. Lo anterior, no obstante, está influenciado por las representaciones sobre los géneros y sobre la misma tarea de escritura que existe en la comunidad discursiva (Marinkovich y Velásquez, 2010).

Derivado de lo anterior, una de las dificultades en la educación universitaria es que el estudiante no es capaz de desarrollar escritos, pues las prácticas de escritura en la universidad están circunscritas a los géneros de la disciplina, los que resultan ajenos a las prácticas previas de los estudiantes, principalmente novatos; esto se refleja en que, al momento de presentar un texto, no se tiene en cuenta al lector, en este caso, el docente (un experto en la disciplina), quien evalúa su trabajo desde una mirada profesionalizante. Lo anterior sucede debido a que se produce una disociación entre la formación escolar y las habilidades de escritura esperadas por los docentes universitarios (Carlino, 2004; Marinkovich y Velásquez, 2010). Por lo tanto, Carlino (2013) insiste en que las universidades deben acompañar la trayectoria en la escritura y la lectura y, también, la formación de los docentes en lectura y escritura académica, para que el acompañamiento y el desarrollo de actividades sea coherente y consistente con las prácticas de enseñanza.

El desarrollo de las habilidades de escritura en la universidad ha sido foco de investigación desde por lo menos hace 20 años en el contexto latinoamericano; un ejemplo son los trabajos fundacionales de Carlino (2004) sobre el desarrollo de la escritura académica, los géneros, los modelos de escritura y las tareas de evaluación y retroalimentación. Para el desarrollo de dichas habilidades, el tratamiento de los géneros epistémicos se convierte en una herramienta angular para el logro de una verdadera inclusión y accesibilidad en las disciplinas. En este sentido, se vuelve indispensable que las universidades apoyen la trayectoria de los estudiantes (Sánchez y Montes Sánchez, 2017), pues las prácticas de escritura varían de institución en institución, de acuerdo con sus propias prácticas, que se caracterizan por ser tácitas y necesarias para la correcta formación disciplinar.

El desarrollo de las tareas de escritura considera una serie de factores, no solo lingüísticos, sino que como dice Parodi (2011) son “de carácter psico-socio-bio lingüísticos”, lo cual implica el desarrollo de habilidades y conocimientos declarativos y procedimentales. Estas características han desarrollado una serie de investigaciones en diversos ámbitos, tal como lo detallan Calle-Arango y Ávila Reyes (2020). Los diversos enfoques tienden a abordar, claramente, la calidad de los textos disciplinares. Meza y González (2021) han señalado que en la enseñanza de la escritura en derecho hay una gran cantidad de investigación, aunque no siempre está totalmente sistematizada, por lo que es importante contar con instrumentos o con insumos adecuados para el acompañamiento de las tareas de escritura en el aula.

Lo anterior constituye una exigencia fundamental del desarrollo de la docencia universitaria, pues existe evidencia de una profunda desconexión entre el estudiante inicial y las exigencias

propias de la universidad, lo que puede provocar problemas para producir textos académicos, así como para la comprensión de consignas de exámenes y trabajos (Castronovo, 2012). En el mismo sentido, Ponce Naranjo (2016) expone que los problemas en las aulas universitarias son producto de la poca competencia escrita fruto de trabas en las etapas previas que no hacen más que acentuarse en la universidad. Ortiz Casallas (2011) plantea que la percepción y el estudio de la lectura y escritura como competencia se ha centrado en el estudio de los niveles educativos que preceden al ámbito universitario, sin embargo, las investigaciones sobre la adquisición de habilidades indican que no se puede esperar que ingresen a los estudios de pregrado preparados para enfrentar adecuadamente la escritura propia de la formación profesional, en este caso, en derecho.

Existe la creencia de que los egresados de los niveles instructivos obligatorios cuentan con las competencias de producción y comprensión de textos disciplinares y académicos, que se dan por establecidas en la educación superior. Inclusive, los estudios en la educación terciaria sobre la materia tienden a centrarse en la comprensión lectora, por consiguiente, se afianza así un modelo conductista. En el curso de la carrera de derecho, didácticamente, prima la clase magistral, aun cuando la revolución del estudio de casos, en la década de 1960, introdujo una importante innovación (Pérez-Perdomo, 2019); el estudiante-oyente es quien predomina en las aulas de esta carrera, lo que genera la legítima duda de la importancia que se le da al desarrollo de la escritura académica y a su proceso de evaluación, pues se entiende que el futuro abogado deberá, en su vida laboral, efectuar primordialmente presentaciones escritas para provocar el ejercicio de la acción jurisdiccional o crear instrumentos jurídicos eficaces, representativos de géneros discursivos propios de esta rama de las ciencias sociales.

Para Navarro y Mora-Aguirre (2019) creer que la escritura académica corresponde a una competencia genérica del estudiante universitario es minimizar la riqueza de la variedad de los géneros discursivos. La escritura académica, aunque oculta en el currículum, está inserta en el proceso de formación, ya sea de los trabajos que emanan de los estudiantes o en los criterios de evaluación. Ahora bien, la producción que proviene del estudiante, sobre todo de aquel que recién se inserta al mundo universitario, suele carecer del vocabulario especializado propio del área de estudio o incluso de la calidad léxica esperada (Andueza, 2019), lo cual podría suponer un problema para el docente. Por lo tanto, es necesario determinar qué elementos textuales son considerados por los docentes en la formación de abogados y cuáles factores gramaticales y características son mayormente valorados en los procesos de evaluación sumativa de los estudiantes de derecho. Adicionalmente, se busca establecer qué grado de conocimientos de géneros discursivos manejan los académicos de la carrera de derecho.

### 1.1 La escritura y el derecho

La escritura de textos académicos debe considerar una serie de factores. Parodi *et al.* (2010) formulan una serie de principios teóricos que sustentan el circuito de escritura, de acuerdo con una perspectiva psicosociolingüística. Las variables que intervienen se pueden graficar de la siguiente forma:

- Macropropósito comunicativo
- Modo de organización del discurso
- Contexto ideal de circulación
- Relación entre los participantes
- Modalidad

En este circuito comunicativo, cobra importancia *constatar* como macropropósito, pues un trabajo escrito en derecho tiene como finalidad constatar el dominio conceptual de una materia; del mismo modo, el contexto ideal de circulación es el pedagógico, pues el texto se origina en un ámbito formal de enseñanza, y, finalmente, la relación entre los participantes es entre un escritor lego y un lector experto.

Por lo tanto, para asegurar la producción de un texto académico, se debe considerar este circuito y, además, las particularidades de los géneros discursivos, cuyos criterios de organización consideran los rasgos léxico-gramaticales, el soporte, los participantes, los propósitos comunicativos, las condiciones de circulación y los modos de organización discursiva (Parodi *et al.*, 2010). Estas particularidades serán las que entreguen la necesaria coherencia y la utilización de un registro académico de un modo pertinente, lo que se traduce en el correcto uso de las reglas de producción textual, así como la adecuada citación de los autores, entre otras variables pragmático-gramaticales.

La investigación en escritura se entiende como una instancia de inclusión y de transformación en la formación universitaria. Esta acción pretende que los futuros profesionales, en este caso, de derecho, adquieran las prácticas reconocidas por la comunidad, las que tienden a complejizarse precisamente por la diversidad del estudiantado que ha accedido a la formación terciaria en los últimos cuarenta años (Lillis, 2021).

En el caso de la formación en derecho, la práctica de escritura ofrece un aspecto muy particular: el texto no necesariamente implica un desarrollo innovador de las ideas tratadas; dicho de otra forma, en algunos casos el estudiante se convierte en un reproductor de lo que los tratadistas (los expertos en la materia) han escrito preliminarmente. En efecto, su labor se centra en la reproducción de tratadistas de la disciplina que comentan las instituciones legislativas de un modo que sea factible una transposición didáctica de estas, lo que es coherente con los hallazgos de Venegas *et al.* (2016) respecto del abordaje de la tarea de escritura. Pero el manejo de estos textos fuentes, para Andueza (2019), implica más que una simple citación, importa una comprensión, segregación y sistematización de los elementos que, conjugados con las ideas del autor, darán origen al producto final. Y es este producto final el que llega al docente evaluador, entonces nos importa dilucidar qué valoración se le asigna a la calidad del texto final.

El texto producido por el estudiante de derecho no debiese limitarse a reproducciones textuales, sino que debe ser un texto que contenga secciones expositivas, persuasivas y argumentativas, que demuestre una riqueza léxica que fundamente y explique ideas y contextos en diversos ámbitos comunicativos (Aguilar Peña, 2017). Sin embargo, en el desarrollo de la docencia prima el *apunte de clases* como género discursivo, con énfasis en la reproducción textual de lo emitido por el docente en la clásica clase magistral. Los textos que son producidos por los estudiantes de la carrera pueden ser académicos de la formación profesional, evaluaciones propiamente, así como transversales a la educación universitaria. Todos ellos requieren la integración de las dimensiones cognitivas y formativas, tales como la redacción de minutas de juicio o la elaboración de escritos para su presentación ante un tribunal (Meza *et al.*, 2020). De ahí que la descripción de las percepciones que los profesores tengan sobre la producción, con énfasis en los elementos evaluados, cobra relevancia para el adecuado acompañamiento en el desarrollo de la habilidad de la escritura.

Pero, con la democratización de la educación superior en América Latina y la conformación heterogénea de las aulas, se ha logrado el acceso más allá de los estudiantes provenientes de tradición jurídica, por lo que los docentes, muchos de ellos de dedicación parcial, se ven enfrentados a esta labor sin herramientas, pues se mantiene el modelo tradicional en el que fueron formados. En este modelo, se podría esperar una estructura discursiva propia de la disciplina sin, necesariamente, entregar herramientas para la apropiación por parte de los estudiantes.

El abogado-docente, al efectuar una revisión de las producciones emanadas de los estudiantes, lo está haciendo con un aspecto pedagógico marginal (Ramallo, 2020), por ende, cabe preguntarse de qué modo valora la producción escrita, si desde un punto de vista pedagógico o desde un punto de vista jurídico. Por lo tanto, describir las percepciones sobre esta dimensión de la formación profesional cobra particular importancia, pues los métodos de evaluación dependen del tipo de instrumento aplicado y desconocen al estudiante como productor de conocimiento, lo que transforma al estudiante en un sujeto que replica modelos textuales sin una real apropiación de su estructura y características, lo que finalmente redundará en que no se produce una creación real de la escritura (Lescano Galardi, 2016).

Para salvar las deficiencias arrastradas desde la educación secundaria y cumplir cabalmente con el perfil de egreso que declaran, varias universidades han implementado talleres a lo largo del transcurso de la carrera o asignaturas, programas de escritura destinados a desarrollar en el estudiante de derecho habilidades de escritura que se enmarcan en los géneros académicos y profesionales. Arenas y Poblete (2015) establecen que estas asignaturas buscan como fin último que el texto producido sea acorde a la audiencia a la cual va destinado. La mayoría de las universidades introducen estos cursos en los primeros años de carrera, lo cual nos motiva a buscar si el destinatario evaluador valora el texto producido en aquellas asignaturas que no tienen como fin el entrenamiento escritor, sino que son las que se deben ver beneficiadas con textos producidos por estudiantes versados en la producción de textos académicos de un nivel adecuado a la formación profesional.

Salinas y Cotillas (2007) establecen el proceso evaluativo con el objeto de juzgar el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso comienza con recoger evidencias del aprendizaje del estudiante, para luego aplicar criterios de calidad y finalmente emitir un juicio sobre el valor de su aprendizaje; entonces, la valoración de la escritura académica debería ser un factor más en los criterios de calidad de los productos emanados de los estudiantes.

En relación con el desarrollo de una calidad de escritura por parte de los aprendices, la *calidad lingüístico-discursiva* es, no obstante, la controversia que aún genera el concepto, un conjunto de rasgos que permiten determinar la proficiencia del aprendiz al momento de escribir. Los rasgos preeminentes son el empleo de léxico especializado, construcción de oraciones, adecuación a la audiencia, etc. (Meza et al., 2022). Meza et al. (2022) desarrollaron una rúbrica que evalúa la calidad lingüístico-discursiva en derecho, que considera las siguientes dimensiones: situación comunicativa, comunicación del conocimiento jurídico, estructura global y oracional y normativa; solo en la dimensión *normativa* se consideran normas gramaticales, de puntuación y de ortografía, lo que ubica a los aspectos más superficiales de la escritura en un lugar no preponderante frente a las otras dimensiones.

En una propuesta de escritura previa, Parise (2013) señala una serie de pasos que deben considerarse en la escritura, aun cuando no detalla qué elementos lingüístico-gramaticales deben ser considerados por los estudiantes que preparan monografías en derecho, y, en cuanto a la corrección, solo se recomienda que sea el editor de la monografía quien corrija y que el autor considere esos errores para no repetirlos en el futuro. Por lo tanto, tampoco la ortografía ocupa un lugar prioritario en el proceso de escritura.

En cuanto a los géneros discursivos, la formación en derecho exige el desarrollo de habilidades argumentativas, tanto en el plano oral como en el escrito. La organización de los géneros jurídicos, sin embargo, es mucho más compleja y cuenta con diferentes finalidades. Aguilar (2017) da cuenta de una clasificación de estos, específicamente enfocada en el desarrollo profesional, dentro de los cuales hay una relativa al proceso formativo de los futuros abogados, que abarca informes y ensayos. Sin embargo, no es el foco de trabajo desglosar los elementos escriturales y evaluativos que deben ser empleados por los formadores.

Entonces, en el ámbito de la evaluación de la escritura, aún hay una indeterminación de lo que los formadores de abogados consideran correcto y pertinente y sobre la forma cómo evalúan dichos escritos. Este hecho hace relevante que se indague en las percepciones que ellos tienen al momento de evaluar, ya que entregará antecedentes que podrán derivar en insumos para que en el futuro la evaluación de la escritura esté alineada con los requerimientos lingüísticos y disciplinares.

## 1.2 Las percepciones

Las percepciones, desde una concepción general, se entienden como una creencia que alguien tiene sobre un determinado aspecto de la realidad. Sin embargo, desde la psicología, están más cercanas a una actividad mental que a una consecuencia cognitiva de la percepción sensorial (Oviedo, 2004; Bargetto y Peñaloza Pinto, 2022). Esto implica que una percepción, en vez de ser el efecto de una experiencia, es el fruto de una preconcepción necesaria para desenvolverse de una forma determinada en un contexto social, lo que implica que organiza el mundo *a priori*, sin que, necesariamente, dicha preconcepción sea correcta o ajustada a la realidad misma. Seguidamente, Vargas-Melgarejo (1994) sostiene que, desde un enfoque antropológico, la percepción se suele confundir con valores sociales u otro tipo de conductas, sobre todo si es un tipo de conocimiento. No obstante lo anterior, se la considera un pilar para la formulación de juicios.

Por lo tanto, se debe considerar a las percepciones como una forma de concebir el mundo, reflejada por medio de las acciones que emergen en determinados contextos. De ahí que en el ámbito de la formación universitaria y, especialmente en la escritura, sea relevante de pesquisar en el profesor, ya que ellas pueden jugar un rol relevante al momento de evaluar procesos lingüísticos, pues puede que haya consideraciones que distorsionen ciertas dimensiones no disciplinares en el proceso de corrección de la escritura. En la misma línea, conocer las percepciones de los docentes de derecho sobre la evaluación de la escritura puede aportar importante evidencia de cómo abordan la corrección y el acompañamiento en la producción de textos académicos de los estudiantes. Si bien el instrumento es adecuado y entrega resultados robustos, no coincide estrictamente con los juicios que pudieran tener los docentes en la concepción de la escritura.

## 2. Metodología

Este trabajo tiene un enfoque de investigación mixto, fenomenológico y transversal, dedicado a recoger las percepciones de los docentes en torno a la escritura académica desarrollada por sus estudiantes en los procesos de evaluaciones sumativas. El método de investigación escogido se fundamenta en la búsqueda, dentro de académicos de la carrera de derecho de cuatro universidades en la ciudad de Concepción, Chile, de experiencias que permitan configurar las percepciones sobre qué dimensiones textuales son valoradas por los docentes en las evaluaciones sumativas. Esta metodología es adecuada para los estudios de las ciencias sociales, para la realización de estudios de campo que demuestran, más que una interrelación, el estado actual de algunas características (Kerlinger, 2001; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

En este caso, se establece una relación de causalidad entre la utilización de los rasgos textuales más valorados por los docentes de derecho y la mayor aceptación del trabajo presentado por el estudiante, particularmente en un instrumento de evaluación. Esta relación tributa al objetivo general, que busca establecer el nexo entre un correcto uso de la estructura discursiva y una mayor valoración por parte del docente a los escritos presentados por el estudiante. Los objetivos específicos se relacionan con variables dependientes, modificables por la percepción de la variable independiente (Carballo Barcos y Guelmes Valdés, 2016).

La selección de la muestra fue por conveniencia. Se consideró para el estudio a docentes de diversas casas de estudio de la ciudad de Concepción, a quienes se les invitó a participar a través de las distintas jefaturas de carrera. Para el caso, operó como criterio de exclusión que la asignatura que el académico dicta tuviera actividades de producción escrita. Después de realizadas las invitaciones, 21 docentes accedieron a participar, quienes respondieron la encuesta entre los meses de mayo y junio del año 2022. La muestra se desglosa de la siguiente forma: por una parte, 14 sujetos son de sexo masculino y 7, femenino; la edad promedio es de 47,7 años (desviación estándar: 9,3); el promedio de años de ejercicio profesional es 19,3 años (desviación estándar: 8,7). En los puntos extremos, hay un participante de 27 años y 2 años de ejercicio profesional y otro de 67 años y 35 de ejercicio profesional. Del total, 11 declaran que la docencia es su actividad profesional principal, mientras que 10 señalan que el ejercicio profesional es su actividad profesional principal. En cuanto a la relación contractual, solo 5 participantes declaran que son académicos con jornada completa y 13 tienen una relación contractual a honorarios, es decir, dictan clases por horas; finalmente, 3 profesionales declaran que tienen media jornada de dedicación a la universidad.

Mediante la aplicación de una encuesta especialmente diseñada para la investigación, se busca determinar cuáles son las percepciones de los docentes de derecho frente a los trabajos escritos de sus estudiantes, sus características lingüísticas y la calidad temática y cómo inciden, finalmente, en el proceso evaluativo. Para tal efecto, los participantes podían seleccionar más de una alternativa en cada una de las preguntas del instrumento, el que fue estructurado por tópicos a medir mediante preguntas cerradas. El instrumento fue enviado por correo electrónico, ya que fue concebido para ser autoadministrado, lo que facilitó su contestación, evitó la influencia del entrevistador y permitió al entrevistado administrar su tiempo para participar. No obstante, la principal dificultad que emergió fue la motivación para la respuesta de los participantes. El instrumento de recolección, previo a la aplicación, fue validado por dos abogados académicos de larga trayectoria en la enseñanza del derecho.

Kerlinger (2001) establece como fortaleza de un muestreo abundante un retrato preciso de la comunidad, en este caso académicos de derecho de diversas casas de estudio de la ciudad de Concepción; aunque es más extensiva que intensiva, ya que no permite profundizar en los temas seleccionados.

Los resultados de la muestra obtenida se analizarán efectuando un análisis de contenido con el objeto de codificar por tema los resultados porcentuales y así otorgarle significancia interpretativa a los datos obtenidos.

**Tabla I**

*Encuesta de percepción*

Pregunta
1. ¿Su actividad principal es la docencia?
2. Indique la universidad donde imparte la mayor cantidad horas de clase
3. Su vínculo con la institución en la que imparte la mayor cantidad de horas de clases es:
4. ¿Cuál es el instrumento de evaluación que usted utiliza en forma mayoritaria?
5. ¿Usted imparte clases en el ciclo inicial de la carrera de derecho?
6. ¿Usted imparte clases en el ciclo terminal de la carrera de derecho?
7. ¿La asignatura que usted imparte es troncal? (pertenece a alguna rama del derecho público o privado)
8. ¿La asignatura impartida por usted es formativa? (no se identifica con ninguna rama del derecho)
9. ¿Ha tomado cursos o talleres de docencia universitaria?
10. ¿Usted crea las evaluaciones de la asignatura que dicta?
11. ¿Cuál de las siguientes clases de preguntas emplea en sus evaluaciones escritas?
12. En la creación del instrumento de evaluación, ¿influye el proyecto educativo de la universidad?
13. ¿Las evaluaciones están alineadas con el perfil de egreso?
14. ¿Realiza evaluaciones de proceso o formativas?
15. ¿Realiza evaluación diagnóstica?
16. ¿Cuál es el tipo de evaluación que prima en su asignatura?
17. ¿Realiza tareas de escritura como evaluaciones en el desarrollo de su asignatura?
18. Al crear el instrumento de evaluación ¿crea rúbrica?
19. ¿Qué tipo de tareas de escritura asigna a sus estudiantes?
20. ¿El material utilizado en sus clases es de creación propia?
21. ¿En el instrumento de evaluación valora una respuesta textual del material de clases o la norma jurídica?
22. ¿Asigna puntaje a una redacción coherente del texto evaluado?
23. ¿Valora usted la creación de un discurso innovador?
24. ¿Resta puntaje por incoherencia del texto presentado por el estudiante?
25. ¿Usted considera importante la adecuada coherencia textual en un escrito presentado por sus estudiantes?
26. ¿Es importante el léxico jurídico en un texto elaborado por su estudiante?
27. ¿Sus estudiantes son capaces de escribir textos persuasivos?
28. ¿Asigna una valoración superior a un escrito coherente, con lenguaje de género profesional y de creación propia?
29. ¿Ha detectado falta de comprensión de las consignas de las evaluaciones sumativas por parte de sus estudiantes?
30. ¿Estima usted que su estudiante es competente en materia de escritura académica?
31. ¿Considera usted que su alumno puede sintetizar y describir los textos estudiados?
32. ¿Influye el entorno sociocultural en la apropiación del lenguaje profesional?
33. ¿Cree usted que el programa de estudio prepara al estudiante para la ejecución de producciones académicas con un correcto uso del lenguaje profesional?
34. ¿Asigna usted un ítem de su rúbrica a valorar el correcto desarrollo de la escritura profesional?
35. ¿Incide la gramática en la puntuación de las respuestas de sus estudiantes?
36. ¿Qué valor asigna al correcto empleo de la gramática en la escritura de las respuestas de una evaluación?
37. ¿Considera usted que el estudiante recibe por parte de la universidad las herramientas para el desarrollo del discurso profesional?
38. En el desarrollo de escritos por parte del estudiante, ¿considera usted que existe un marcado discurso profesional?
39. ¿Cree usted necesario la incorporación de asignaturas que desarrollen competencias de escritura profesional en la malla curricular?
40. ¿Dónde considera usted que se adquieren las destrezas de escritura profesional?

Nota. Elaboración propia



### 3. Resultados

El resultado de la encuesta fue el siguiente:

**Tabla 2**

*Resumen de la encuesta sobre percepciones en escritura académica*

Categoría	Resultado
<b>Categorización docente</b>	<p>Este conjunto de preguntas apuntó a ubicar a los participantes según diversos factores no determinantes para el objetivo principal, como su género, edad, años de ejercicio, vinculación contractual con la institución universitaria o ciclo de la carrera en que imparten su asignatura y la rama del derecho a la que pertenece esta asignatura. Relacionado con este último punto, el ámbito de formación donde se desenvuelven los docentes se reparte equitativamente entre quienes dictan clase en asignaturas disciplinares y asignaturas de formación general. Los participantes encuestados en un 52,4 % ejercen la docencia como su actividad principal con diversos regímenes contractuales de los cuales predomina la relación a honorarios; estos en un 71 % cuentan con formación en docencia. Este último indicador es de relevancia por cuanto se puede presuponer que la capacitación en la materia ha entregado herramientas pedagógicas para el óptimo desarrollo de la labor docente.</p>
<b>Instrumentos de evaluación y política institucional</b>	<p>Esta categoría engloba aquellas interrogantes relacionadas con la creación del instrumento de evaluación, que en un 100 % de los encuestados es de creación propia y consonante al proyecto educativo de la institución, alineado con el perfil de egreso. En las evaluaciones escritas priman en un 66,7 % las preguntas de desarrollo. Los docentes manifestaron en un 100 % que las evaluaciones aplicadas son sumativas, aunque en su mayoría realizan evaluación diagnóstica y solo en un 9 % realizan evaluaciones procesuales.</p> <p>El 95,2 % de los participantes crea rúbricas al momento de diseñar sus evaluaciones. Del total, el 61,9 % considera importante que el estudiante entregue una respuesta textual (memorística) antes que una reelaboración personal del tema. Solo un 47,6 % asigna puntaje a la coherencia del texto y un 90,5 % resta puntaje por errores de coherencia en el texto presentado por el estudiante. Los profesores estiman la existencia de una falta de comprensión en las consignas de las evaluaciones, sin embargo, consideran en un 100 % que pueden reproducir y sintetizar los textos estudiados.</p> <p>Por otra parte, los encuestados en un 61,9 % consideran que las universidades no entregan herramientas para el desarrollo del discurso profesional. En el mismo porcentaje, estiman que las destrezas en este ámbito se adquieren en el ejercicio profesional. Debido a esto, en un 100 % consideran que es necesario incorporar asignaturas que desarrollen competencias de escritura profesional a la malla curricular de la carrera de derecho.</p>

### Valoración de la escritura académica

Las preguntas planteadas en este apartado se relacionan con el objetivo de determinar si los rasgos textuales son considerados por los docentes en el marco de evaluaciones sumativas. Se consultaron las siguientes dimensiones de la textualidad: coherencia gramatical, creatividad, léxico y terminología y modo persuasivo.

El 61,9 % de las tareas de escritura realizadas por los estudiantes de los encuestados son comentarios de texto, seguido por la realización de ensayos en un 19 % y relegado al 9,5 % un trabajo de escritura propiamente del área jurídica como lo es el escrito de demanda. Estos indicadores permiten afirmar que, si bien los docentes entregan tareas de escritura a sus estudiantes, no hay una apropiación de géneros, pues el comentario de texto no podría clasificarse como un género jurídico; por su parte, tampoco hay una definición de la estructura solicitada en el ensayo, lo que lo convierte en una producción escrita que queda sujeta a las creencias de docentes y estudiantes sobre su estructura.

Un 57,1 % valora la creación de un discurso innovador, sin embargo, tareas de escritura como eje evaluativo solo son realizadas en un 14,3 %. Los académicos consideran importante la coherencia tanto lingüística como jurídica del escrito presentado, así como la utilización de lenguaje jurídico, ambos ítems cuentan con una valoración superior al 90 %, sin embargo, un 57,1 % no asigna puntaje a la coherencia del texto producido o a la utilización del lenguaje profesional, además, un 81 % no entrega retroalimentación a sus estudiantes, lo que es especialmente sensible, pues forma parte del acompañamiento que se espera dé el docente al estudiante para el progresivo desarrollo de la habilidad de escritura.

Es interesante que el 61,9 % de los docentes valore positivamente que los estudiantes respondan textualmente en las evaluaciones aplicadas. Lo anterior implica una interesante percepción de la escritura en el ámbito jurídico sobre el valor que se le asigna a la reproducción exacta de artículos de la ley o bien una doctrina que el profesor pueda explicar en clase. Es posible que la reformulación sea valorada negativamente porque se pierde la esencia y el enfoque que se entregó en clase.

El 85,7 % de los profesores no asigna en su rúbrica un ítem que valore el desarrollo de la escritura profesional, así como un 66,7 % no se ve influido por factores gramaticales en la puntuación y un 71,4 % de los encuestados no asigna puntaje al correcto uso gramatical en las producciones evaluadas. Sin embargo, en un 90,5 % restan puntaje por errores gramaticales u ortográficos en el texto presentado. Significativamente, los participantes consideran en un 95,2 % que el entorno sociocultural incide en la apropiación del lenguaje profesional.

---

Nota. Elaboración propia.

### 3.1 Interrelación de categorías

En las preguntas sobre las relaciones pedagógicas y la escritura, se aprecian respuestas contradictorias. En el caso de la habilidad de escribir y sintetizar, todos los participantes señalaron que los estudiantes son capaces de desarrollar un texto; sin embargo, casi el 62 % de los participantes señala que los estudiantes no son competentes en la habilidad de escritura. Consultados sobre factores socioculturales, el 95 % señala que sí afecta al desarrollo de las habilidades de escritura.

Lo anterior permite postular que los docentes perciben que los estudiantes, a pesar de contar con habilidades de escritura, no logran construir textos que cumplan a cabalidad los requerimientos académicos, lo que se explica por la valoración que le dan a la dimensión socioeconómica. Si a lo anterior se agrega que el 71 % de los participantes no cree que la formación académica desarrolle la habilidad para escribir textos, deja entrever que los participantes conciben que el desarrollo disciplinar no está acompañado por el de la escritura.

Una vez categorizados los datos en los ítems relevantes, se está en condiciones de relacionar los temas con el fin de poder obtener elementos que permitan arribar a las conclusiones planteadas como objetivo general y secundario de este trabajo. Es así como los instrumentos creados al alero de la política institucional son el medio por el cual el docente percibe y valora la escritura académica emanada del trabajo de sus estudiantes; si bien se categorizó a los docentes de acuerdo con una serie de factores personales, estos son más bien un anecdotario que enriquece la muestra y denota lo variopinto de las composiciones de las plantas docentes de diversas universidades. Las estimaciones de la primacía de las evaluaciones sumativas en las que sobresalen las preguntas de desarrollo contrastan con la carencia de un ítem en la rúbrica que califique o puntúe la calidad del escrito; los participantes no asignan puntaje en forma expresa a los elementos gramaticales o al correcto desempeño en el desarrollo de la escritura académica, sin embargo, restan puntaje si la respuesta no es redactada de forma coherente.

Los participantes declaran una baja comprensión de las consignas instructivas de los instrumentos de evaluación, pero una alta capacidad para reproducir y sintetizar textos estudiados, ya que se abstienen de valorar como elemento de calificación la creación de un discurso innovador donde el estudiante se apropie del lenguaje profesional y sea capaz con dicha apropiación de generar escritos académicos que demuestren un conocimiento profundo de los contenidos aprendidos, por lo que nos encontramos frente a la carencia de instrumentos para conocer el avance y la apropiación de un discurso profesional innovador, nacido desde las aulas a manos de los estudiantes, y solo se logra conocer que existe una valoración no consciente del discurso.

#### 4. Conclusiones

Dado que el 85,7 % de los participantes señaló no asignan puntaje en su rúbrica al correcto uso del registro profesional, se puede afirmar que ellos no conciben una relación causal entre el empleo de un correcto registro lingüístico y la valoración que realizan en la evaluación. Dicho de otra forma, al no haber una asignación de puntaje al discurso profesional o al correcto uso de factores gramaticales, los rasgos textuales no inciden en los procesos evaluativos en la formación de abogados.

Por otra parte, si bien de forma precisa no asignan una valoración como ítem evaluado en la puntuación total del trabajo, sí hay una influencia de los rasgos textuales marcada por factores gramaticales englobados bajo la importancia que se le da a la coherencia del texto presentado y a la utilización del lenguaje jurídico; si bien no es un punto objetivo a evaluar, influye en la valoración y, por tanto, en la calificación la presentación de un texto coherente, con lenguaje de género profesional y creado por el estudiante, no meramente reproductivo. Remarcando esta influencia de la consideración de los rasgos textuales está el hecho de que la incoherencia del texto sea motivo que resta puntaje, lo que claramente demuestra que sí hay una influencia de los rasgos textuales en la valoración mayor de un trabajo presentado por el estudiante en el marco de una evaluación sumativa cuando este presenta un correcto uso del lenguaje profesional y responde a una redacción coherente y armónica; vale decir que los rasgos textuales son valorados, aunque no explícitamente, más bien, infunden la totalidad de la apreciación valorativa sin tener asignado un puntaje específico.

Por ende, sí hay una relación de causalidad entre un texto de alta calidad presentado por el estudiante y la obtención de una mayor valoración de este trabajo, traducida en una calificación alta en el marco de evaluaciones sumativas.

Se ha podido concluir que la sola comprensión de las materias tratadas y expresadas por el estudiante en términos comprensibles no goza de una alta valoración; los participantes consideran importante, en una amplia mayoría (90,5 %), la utilización del léxico jurídico propio de la disciplina versus un 9,5 % que valora como suficiente una respuesta entendible. Ergo, el discurso profesional es altamente valorado, solo que no como discurso propiamente.

De todo lo expuesto, se puede concluir que los académicos de derecho siempre valoran y se ven influidos por la presentación de trabajos con un registro académico adecuado, sin embargo, no concientizan ni consideran que su estudiante está desarrollando un género discursivo, lo que demuestra un desconocimiento del área propiamente, con un claro pragmatismo a la hora de evaluar contenidos. Se puede inferir que esto responde a evaluaciones meramente de contenidos, sin detenerse a valorar explícitamente otros factores que enriquecerían la enseñanza del derecho.

Como proyección, se puede proponer la necesidad de crear asignaturas que entrenen las competencias de escritura en los estudiantes, puesto que el 61,9 % de los encuestados considera que el discurso profesional se adquiere en la práctica fuera de las aulas y que se reciben las herramientas, pero no se desarrollan. La incorporación de asignaturas que desarrollen la escritura de una forma práctica podría entregar herramientas tangibles a aquellos estudiantes que por su extracción sociocultural no gozan de las bondades de un correcto uso del lenguaje jurídico; serían la herramienta institucional para proporcionar acceso a la comunidad discursiva específica a aquellos estudiantes que no provengan de una tradición jurídica, contribuyendo a la nivelación para un desarrollo equitativo hacia la vida profesional.

## 5. Referencias

- Aguilar Peña, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles educativos*, 39(155), 179-192. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58063>
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. . *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2), 1-17. [https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163\\_](https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163_)
- Arenas, L. y Poblete, C. (2015). Formación en escritura en lenguaje claro para los estudiantes de la carrera de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: antecedentes y Propuesta didáctica. *Hemiciclo: Revista de Estudios Parlamentarios*, 12, 53-63. [http://www.academiaparlamentaria.cl/wp-content/uploads/revistahemiciclo\\_N12-1.pdf#page=53](http://www.academiaparlamentaria.cl/wp-content/uploads/revistahemiciclo_N12-1.pdf#page=53)
- Bargetto, M. y Peñaloza Pinto, A. (2022). Percepciones relacionadas con la alfabetización académica de los docentes de la carrera de Enfermería. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(2), 50-81. <https://doi.org/10.54802/r.v4.n2.2022.107>
- Carballo Barcos, M. y Guelmes Valdés, E. L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 140-150.
- Calle-Arango, L., & Avila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482.

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE, Revista venezolana de Educación* 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castronovo, A., Zamudio, A., y Picotto, D. (2012). El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes? En L. Laco, L. Natale y M. Ávila, *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Universidad General Sarmiento.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Kerlinger, F. N. (2001). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill
- Lescano Galardi, V. (2016). La docencia universitaria y la evaluación: criterios que dan cuenta de la valoración o desvalorización docente en la relación de aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 45-60. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41913>
- Lillis, T. (2021). Principios para construir una pedagogía inclusiva de la escritura. En *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes* (pp. 19-44). Editorial Universitaria.
- Marinkovich, J y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y de los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Académica Chilena de la Lengua/Planeta.
- Meza, P., González-Catalán, F., Pastén, A. y Barahona, M. (2020). Clases textuales de la formación en derecho: descripción y orientaciones para su enseñanza. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* 7(1), 63-90. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.56926>
- Meza, P., Castellón, M. y Gladic, J. (2021). Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 37.
- Meza, P., González, M., González Catalán, F. y Urizar, C. (2022). Relación entre percepción de autoeficacia, calidad lingüístico-discursiva y evaluación disciplinar: tres aproximaciones a la evaluación de la escritura académica en Derecho y Medicina. *Estudios filológicos*, (69), 163-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132022000100163>
- 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. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>

- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 1(18), 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Parise, A. (2013). Escritura académica en la enseñanza del derecho: trece pasos para elaborar una monografía jurídica exitosa. *Ratio Iuris. Revista de Derecho Privado*, 1(2), 138-163.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Editorial Planeta Chilena.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.
- Pérez-Perdomo, R. (2019). Educación legal y culturas jurídicas: comparación, trasplantes y resistencias. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 21-36. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55305>
- Ponce Naranjo, G. (2016). La escritura... Una dificultad no superada en la universidad. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 261-270. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/22>
- Ramallo, M. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-42. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54934>
- Salinas, B. y Cotillas, C. (Coords.). (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior* (Vol. 1). Servei de Formació Permanent. Universitat de València. <https://www3.uji.es>
- Sánchez, V., y Montes Sánchez, S. (2017). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L., Natale y D. Stagnaro, *Alfabetización académica, un camino de inclusión hacia el nivel superior*. Universidad General Sarmiento
- Vargas-Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(supl. 1), 247-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>