

Relación entre percepción de autoeficacia, calidad lingüístico-discursiva y evaluación disciplinar: tres aproximaciones a la evaluación de la escritura académica en Derecho y Medicina¹

Relationship between self-efficacy perception, linguistic-discursive quality, and disciplinary assessment: three approaches to the academic writing assessment in Law and Medicine

PAULINA MEZA^a
MAURICIO GONZÁLEZ^b
FELIPE GONZÁLEZ-CATALÁN^c
CAMILA URÍZAR^d

^a Universidad de La Serena,
Instituto de Investigación Multidisciplinario en Ciencia y Tecnología, Chile.
Correo electrónico: pmeza@userena.cl

^b Universidad de La Serena, Departamento de Psicología, Chile.
Correo electrónico: mgonzale@userena.cl

^c Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Derecho, Chile.
Correo electrónico: felipe.gonzalez.c@pucv.cl

^d Colegio Inglés Católico de La Serena, Departamento de Lenguaje,
Comunicación y Literatura, Chile.
Correo electrónico: c.c.urizar@gmail.com

A pesar de la profusa cantidad de investigaciones en torno a la escritura académica, hasta ahora, su estudio no se ha abordado integralmente, sino que su estudio se ha focalizado en aspectos particulares que no han sido interrelacionados. A partir de una investigación cuantitativa, correlacional y transversal, nuestro objetivo es conocer el nivel de relación entre tres aproximaciones diferentes a la evaluación de la escritura académica disciplinar en Derecho y Medicina: percepción de autoeficacia

¹ Esta investigación se ha desarrollado en el marco del Proyecto FONDECYT N°11170128, titulado *Caracterización discursiva de géneros producidos por estudiantes de Derecho y Medicina: su relación con la percepción de la autoeficacia en la escritura, la calidad general del texto y la evaluación disciplinar* (ANID-Chile).

(PAE), calidad lingüístico-discursiva (CLD) y evaluación disciplinar (ED). Entre los principales resultados, destacamos que, en general, no se observan correlaciones importantes entre la PAE, la ED y la CLD. Además, entre estos tres tipos de evaluación, la CLD presentó el promedio más bajo con respecto a las puntuaciones de las otras evaluaciones. Sobresale también entre los resultados el hecho de que, en general, en Medicina se alcanzan puntuaciones más altas que en Derecho. En conclusión, la interrelación entre las tres aproximaciones a la evaluación de la escritura consideradas es un conocimiento relevante, porque permite identificar cómo se relaciona el desempeño objetivo de los estudiantes, tanto disciplinar como lingüístico, y la propia percepción sobre sus habilidades para la escritura académica disciplinar. En este sentido, la concepción integral de la escritura académica disciplinar podría ser un aporte para instaurar procesos de enseñanza-aprendizaje más exitosos.

Palabras clave: escritura académica disciplinar, percepción de autoeficacia, calidad general del texto, evaluación.

Despite the profuse amount of research on academic writing, until now, its study has not been approached comprehensively, but has focused on particular aspects that have not been interrelated. Based on a quantitative, correlational, and cross-sectional research, our objective is to know the relationship level between three approaches to the assessment of disciplinary academic writing in Law and Medicine: self-efficacy perception in writing (SEP), linguistic-discursive quality (LDQ) and disciplinary assessment (DA). Among the main results, we highlight that, in general, no significant correlations are observed between SEP, DA, and LDQ. In addition, among these three types of assessment, the LDQ presented the lowest average with respect to the scores of the other evaluations. Also noteworthy among the results is the fact that, in general, higher scores are achieved in Medicine than in Law. In conclusion, the interrelation between the three approaches to the writing assessment considered is relevant knowledge because it allows identifying how is the relationship between the objective performance of students, both disciplinary and linguistic, and their own perception of their abilities for disciplinary academic writing. In this sense, the integral conception of disciplinary academic writing could be a report to establish more successful teaching-learning processes.

Key words: disciplinary academic writing, self-efficacy perception, general text quality, disciplinary assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia y la dificultad asociadas al dominio de la escritura académica han sido ampliamente reconocidas (Errázuriz 2014; McNaught y Benson 2015; Franco 2016; entre otros). Prueba de ello son las innumerables iniciativas de desarrollo de la escritura académica que se han llevado a cabo en múltiples universidades de distintos países (Carlino 2013; Errázuriz et al. 2015; González-Álvarez 2017; McNaught y Benson 2015; Neira y Ferreira 2011; entre muchas otras). Otra evidencia de esta complejidad es que, incluso, los egresados de educación superior tienen dificultades para producir textos académicos,

lo que ha quedado demostrado, por ejemplo, con los resultados de la prueba INICIA, que se realiza a los egresados de carreras de formación de profesores en Chile (Errázuriz 2014). Complementariamente, las dificultades asociadas a la escritura académica han tenido como consecuencia un profuso y sostenido aumento de investigaciones sobre el tema (Shrestha y Coffin 2012; Paltridge 2014; Figueroa y Aillón 2015; Hyland y Jiang 2017; Sánchez-Jiménez 2018; Meza y da Cunha 2019; entre otras).

La complejidad de la escritura académica aumenta exponencialmente en la producción de textos disciplinares y aún más en áreas altamente especializadas como, por ejemplo, Derecho y Medicina. Esto, primero, porque la competencia para comunicarse por escrito de forma adecuada en cada profesión no siempre se enseña de manera explícita durante la formación universitaria (González, Meza y Castellón 2019). Y, segundo, porque la escritura es una habilidad de pensamiento superior (Farahian et al. 2021), por lo que requiere que el estudiante realice un ajuste de la organización de su pensamiento a las exigencias de su comunidad disciplinar específica. En esta línea, resultan valiosas las investigaciones dirigidas a fortalecer los procesos de alfabetización académica sustentadas en la descripción de géneros disciplinares (Venegas, Lillo-Fuentes y Sologuren 2022).

A pesar del reconocimiento de la complejidad de la escritura académica y de las numerosas investigaciones e iniciativas desarrolladas en torno al tema, el estudio de la escritura académica disciplinar no ha sido abordado de manera integral. Por el contrario, se ha focalizado en aspectos particulares: cognitivos, textuales o disciplinares (Negretti 2012; Jiang y Hyland 2015; Piniel y Csizér 2015; Velásquez y Marinkovich 2016; Crossley et al. 2017; Hyland y Jiang 2018; Sologuren, Bonifaz y Núñez 2019; entre muchos otros), que no han sido interrelacionados. Por tanto, no se ha logrado dar cuenta, hasta ahora, de la complejidad de la escritura académica disciplinar como un proceso multidimensional. Como consecuencia de lo anterior, en el marco de la escritura académica, actualmente, no contamos con descripciones sobre el nivel de relación o covarianza que existe entre diferentes fuentes de medición de un resultado o de un logro. Esto, aun cuando se ha reconocido que las prácticas de escritura académica llevadas a cabo en la universidad implican altas demandas asociadas a dimensiones de diversa índole, tales como: cognitivas, discursivas y sociales (Jarpa 2013).

En este marco, el objetivo de esta investigación es conocer el nivel de relación entre tres aproximaciones diferentes a la evaluación de la escritura académica disciplinar en Derecho y Medicina: percepción de autoeficacia (PAE), calidad lingüístico-discursiva (CLD) y evaluación disciplinar (ED). La consecución de este propósito nos permitirá abordar la escritura académica disciplinar de forma integral, pues se considerará: a) la evaluación que recibe el texto de un estudiante por parte de un experto disciplinar -abogado o médico- (ED); b) el resultado que obtiene ese mismo texto desde el punto de vista lingüístico-discursivo (CLD); c) la percepción que tiene el estudiante sobre su habilidad para la escritura académica (PAE).

Este abordaje integral de la escritura académica disciplinar resulta fundamental, primero, porque la escritura es el principal medio para valorar el logro de los aprendizajes

en la universidad, por lo que un abordaje integral puede aportar también en los procesos de evaluación desarrollados en educación superior. Segundo, porque nos brinda información importante sobre la relación entre el nivel de desarrollo de la escritura y el desempeño académico objetivo, y, además, entre autopercepción y desempeño académico. Y, también, porque la escritura se posiciona como la principal herramienta a la hora evidenciar la construcción de conocimientos.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado, abordamos brevemente los conceptos correspondientes a las variables incluidas en esta investigación. Ellos son: PAE, ED Y CLD.

2.1. Percepción de autoeficacia

Refiere a la creencia de un individuo sobre su capacidad para tener éxito en una situación concreta o para realizar competentemente una tarea específica (Bandura 1977, 1997, 2012, entre otros). En otras palabras, dice relación con la percepción que tiene un sujeto sobre su propia capacidad para enfrentarse a ciertas situaciones o lograr determinados objetivos dentro de un dominio (Ozan et al. 2012; Williams et al. 2017).

La relevancia de la PAE radica en que es una de las variables que se ha relacionado con el desempeño en la escritura (Castells et al. 2015; Villalón et al. 2013; entre otros). Más específicamente, investigaciones recientes han dado cuenta de que el constructo de autoeficacia es el mejor o un muy importante predictor del éxito académico de los estudiantes (Castells et al. 2015; Villalón et al. 2013; Blanco et al. 2016). Asimismo, es un constructo simple y parsimonioso, características que lo justifican como una excelente vía para el estudio de las habilidades de escritura (González, Meza y Castellón 2019). Por último, su importancia dice relación también con que permite comprender las diferencias de rendimiento entre dos personas, a pesar de que sus habilidades y conocimientos sean iguales o similares (Ozan et al. 2012).

2.2. Evaluación Disciplinar

En términos generales, entendemos la evaluación como un proceso de recolección de información o evidencias que permiten determinar en qué medida un sujeto ha alcanzado un desempeño esperado en un contexto específico. En el ámbito académico, la información recogida -a través de variados instrumentos o procedimientos- es comparada con estándares de desempeño definidos en los programas de formación. A partir de ello, el especialista en una materia emite un juicio, el que consiste básicamente en definir el nivel de logro alcanzado (Tejada y Ruiz 2016). En relación con el proceso de ED, este supone comparar el desempeño de un sujeto, dentro de un marco de ejecución particular, con estándares de

logro asociados a competencias disciplinares de carácter específico. Esto implica, por tanto, que la evidencia recolectada y su posterior comparación ha de considerar las dimensiones conceptuales y procedimentales que son propias de un área del saber.

En línea con lo anterior, en esta investigación entendemos la ED como la calificación que asigna un experto -médico o abogado- a un texto profesional con fines académicos (TPFA) producido por un estudiante. Este tipo de textos circulan en esferas académicas universitarias, pero sus características son propias de textos vinculados al ámbito profesional. Su fin es, generalmente, didáctico, pues se utilizan como instrumento de formación de los estudiantes de una carrera específica para prepararlos para la vida profesional (Meza, Castellón y Gladic 2021). Así, la ED corresponde al juicio que realiza un especialista sobre el desempeño de un sujeto en formación mediante la asignación de una calificación a un TPFA. Por ejemplo, la calificación de un médico-docente al evaluar una Ficha Clínica de sus estudiantes, o de un abogado-docente que evalúa una Demanda producida por sus alumnos.

2.3. Calidad Lingüístico-Discursiva

De acuerdo con investigaciones recientes, esta noción es difícil de precisar, pues los criterios existentes para determinar la calidad varían entre sí (Tolchinsky y Castillo 2016). Otros trabajos han evidenciado que no existe una definición clara y consensuada para el concepto de calidad de la escritura (Meza, González-Catalán y Lillo-Fuentes. En evaluación) ni para el de calidad lingüístico-discursiva (Meza, Castellón y Gladic 2021). Sin embargo, diversos investigadores (Errázuriz 2014; Rico y Níkleva 2016; Tapia et al. 2003; entre otros) han considerado la presencia de un conjunto de características para dar cuenta de la calidad lingüístico-discursiva de un texto (Meza, Castellón y Gladic 2021). Por ejemplo, se han contemplado elementos oracionales, estructurales y normativos (Arechabala et al. 2011; Bustos 2011; Gaibani 2015; Tapia et al. 2003). Asimismo, se ha afirmado que los mejores indicadores para determinar la calidad del texto son: construcción de frases verbales complejas, variabilidad léxica, y uso adecuado de las palabras en post de evitar la repetición (McNamra et al. 2010; en Taguchi et al. 2013). Otros criterios importantes que permiten diferenciar entre un texto de alta calidad de uno de baja calidad son las ideas empleadas y su organización en el texto, entre otras (Sundeen 2014).

Concretamente, en esta investigación, entendemos la CLD como aquellos atributos textuales y discursivos que, según los expertos de una comunidad específica, debe poseer un texto TPFA de una disciplina concreta. Dichos atributos permitirán juzgar su valor en relación con algunos criterios preestablecidos. Ejemplos de ellos son: el léxico especializado, la construcción de oraciones, la adecuación a la audiencia, entre otros (Meza, Castellón y Gladic 2021).

3. MÉTODOS

El objetivo general de esta investigación es conocer el nivel de relación entre tres aproximaciones diferentes a la evaluación de la escritura académica disciplinar en Derecho y Medicina: PAE, CLD y ED. Para concretarlo, desarrollamos una investigación cuantitativa, correlacional y de corte transversal. A continuación, detallamos los aspectos metodológicos específicos.

3.1. *Participantes*

En este estudio, participaron voluntariamente 143 estudiantes de las carreras de Derecho (73,4%) y Medicina (26,6%) de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, ubicadas en la región de Coquimbo. El 59% de los participantes es de sexo femenino y el 41% masculino. Respecto al año de la carrera que cursaban los participantes al momento de realizar la investigación, el 12% estaba en tercer año, el 16% en cuarto, el 42% en quinto y el 30% en sexto año o cursos superiores.

La muestra fue de tipo no aleatoria, por conveniencia, y se tomaron todos los resguardos para proteger los derechos de los participantes de acuerdo con los estándares éticos de la American Psychological Association (APA 2017). Además, el estudio contó con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad de La Serena (Chile). En consecuencia, como hemos mencionado en investigaciones anteriores (Meza y González 2020), el trabajo cuenta con todos los resguardos que garantizan la participación voluntaria e informada, la confidencialidad de la información y la garantía de mínimo riesgo para los participantes.

3.2. *Instrumentos*

Utilizamos distintos instrumentos para obtener los índices para cada variable considerada: a) la calificación que recibe un TPFA de un estudiante por parte de un experto disciplinar -abogado o médico- (ED); b) el resultado que obtiene ese mismo TPFA desde el punto de vista lingüístico-discursivo (CLD); c) la percepción que tiene el estudiante sobre su habilidad para la escritura académica disciplinar (PAE). Los instrumentos específicos para cada variable se describen a continuación.

3.2.1. *Percepción de autoeficacia: Escala de autoeficacia para la escritura académica disciplinar*

La Escala de autoeficacia para la escritura académica disciplinar, desarrollada y validada por Meza y González (2020), corresponde a un instrumento autoadministrado de 35 ítems, con formato de escala Likert, distribuidos en 5 dimensiones: a) Autoeficacia lingüística (8 ítems), b) Autoeficacia de organización (5 ítems), c) Autoeficacia de motivación y persistencia (4 ítems), d) Autoeficacia retórico-discursiva disciplinar (9 ítems), e) Autoeficacia retórico-discursiva general (9 ítems). De acuerdo con el diseño

del instrumento, a mayor puntaje, mayor es la autoeficacia percibida. En el marco de la validación de este instrumento, se realizó un ESEM y el CFI fue 0,974, el TLI 0,965 y el RMSEA 0,066 (0,062-0,070). Por su parte, la confiabilidad por consistencia interna a partir del coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión fluctuó entre 0,778 a 0,957, mientras que el coeficiente Omega de McDonald fluctuó entre 0,790 y 0,958.

3.2.2. Calidad lingüístico-discursiva: rúbricas analíticas diseñadas por expertos en lingüística

Para obtener los resultados de la CLD utilizamos dos rúbricas analíticas: una para Derecho (Meza y González-Catalán 2021) y otra para Medicina (Meza y González-Catalán 2020), ambas diseñadas por expertos en lingüística y educación. El proceso de creación de estos instrumentos incluyó entrevistas a los profesores de cada carrera. Esto permitió realizar un levantamiento de las propiedades lingüístico-discursivas que, según ellos, debiesen poseer los TPEFA producidos por sus estudiantes, así como también los aspectos que debiesen evaluar los docentes disciplinares en dichos textos.

El instrumento de Derecho está constituido por 16 dimensiones, organizadas en 4 macrodimensiones: situación comunicativa (3 ítems), comunicación del conocimiento jurídico (4 ítems), estructura global y oracional (6 ítems) y normativa (3 ítems). La versión final del instrumento obtuvo un acuerdo considerable tanto para la validez de contenido ($K=0,73$) como para la confiabilidad intercodificador ($K=0,62$) (Meza y González-Catalán 2021). Por su parte, el instrumento de Medicina está constituido por 17 dimensiones, agrupadas en 4 macrodimensiones: situación comunicativa (3 ítems), comunicación del conocimiento especializado en Medicina (6 ítems), estructura global y oracional (5 ítems), y normativa (3 ítems). Tras diversos procedimientos de validación, el instrumento obtuvo un acuerdo considerable para la validez de contenido ($K=0,6$) y uno casi perfecto para la confiabilidad intercodificador ($K=0,9$) (Meza y González-Catalán 2020).

3.2.3. Evaluación disciplinar

Para la ED no utilizamos ningún instrumento, pues los TPEFA recogidos ya habían sido calificados por los profesores disciplinares de Derecho y Medicina. Por tanto, solo tuvimos acceso a la calificación final asignada a cada texto, y no a las rúbricas, pautas o criterios utilizados por los profesores al momento de valorarlos.

3.3. Diseño y procedimiento

Este estudio se desarrolló en las fases que se detallan a continuación.

- a) Fase 1: recogimos TPEFA producidos por estudiantes de Derecho y Medicina de dos universidades chilenas. Estos textos ya habían sido calificados de forma

independiente por un profesor disciplinar, esto es, médicos o abogados que se desempeñan como docentes en las facultades consideradas en esta investigación. La utilización de los textos y sus calificaciones fue autorizada por parte de estudiantes y profesores a través de la firma de un consentimiento informado.

- b) Fase 2: los textos recogidos fueron evaluados según su CLD por parte de especialistas en lingüística, utilizando una rúbrica analítica. Empleamos un instrumento para Derecho (Meza y González-Catalán 2021) y otro para Medicina (Meza y González-Catalán 2020), ambos contruidos con el propósito específico de evaluar TPFA de las disciplinas mencionadas.
- c) Fase 3: pedimos a los autores de los textos entregados que respondieran la Escala de autoeficacia para la escritura académica disciplinar (Meza y González 2020). Esta aplicación se realizó de manera presencial en la sala de clases.

Una vez concretadas estas fases, la muestra final quedó conformada por quienes reunían de manera completa las tres mediciones del estudio. Específicamente, 143 estudiantes de las carreras de Derecho y Medicina de dos universidades regionales chilenas.

3.4. Análisis de los datos

Para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados, las puntuaciones de las diferentes mediciones fueron transformadas linealmente a una escala entre 10 y 70 puntos. Luego, realizamos un análisis descriptivo de cada variable considerando la media, la desviación estándar, el mínimo y el máximo, así como también la prueba de Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de las distribuciones. Para comparar las medias asociadas a las diferentes formas de calificar el desempeño en escritura, y también entre las dos disciplinas consideradas, utilizamos la prueba de análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas y un análisis post hoc con corrección de Bonferroni. Además, empleamos los coeficientes de correlación de Spearman y de Pearson para estimar la relación entre todas las variables, a partir de los resultados de la prueba Shapiro-Wilk. Finalmente, realizamos tres regresiones lineales para indagar en qué medida las mediciones de la PAE predicen las calificaciones de la ED y de la CLD, y cómo las calificaciones de la ED predicen la calificación de la CLD.

4. RESULTADOS

En este apartado exponemos los resultados del estudio que permiten dar cuenta del objetivo que nos hemos propuesto para esta investigación, esto es, conocer el nivel de relación entre tres aproximaciones diferentes a la evaluación de la escritura académica disciplinar en Derecho y Medicina, a saber: PAE, CLD y ED. Para cumplir con este propósito, primero, presentamos una descripción general de las diferentes mediciones de la competencia para la escritura disciplinar (CLD, ED y PAE). Luego, damos cuenta de las

comparaciones de las diferentes fuentes de evaluación entre ellas y respecto de la carrera. Finalmente, presentamos las correlaciones entre las diferentes mediciones y el análisis de un modelo simple de regresión lineal, considerando como variable a explicar el rendimiento a partir de la CLD.

En la Tabla 1, se muestra la descripción general de los puntajes en cada tipo de medición. Los resultados dan cuenta de que la CLD presentó el promedio más bajo respecto de las demás evaluaciones, seguida por la PAE; mientras que el promedio más alto fue para la ED. Ahora bien, al comparar las distintas dimensiones que constituyen la PAE, el promedio de puntuación asociado a la autoeficacia lingüística es el más alto, mientras que el de autoeficacia motivacional fue el más bajo, aunque las diferencias entre ellos son menores. En cuanto a las desviaciones estándar, ellas son relativamente pequeñas, más homogéneas en la CLD, y tienden a aumentar en la PAE. Por último, mediante la prueba de Shapiro-Wilk, es posible ver que las puntuaciones no se distribuyen normalmente, pues el p-valor de la prueba es menor a 0.001

Tabla 1. Descripción de las diferentes evaluaciones de la competencia de escritura

Calificación	M	DE	Min	Max	Shapiro-Wilk	
					W	p
ED	56.9	7.48	38	70	0.886	<.001
CLD	40.1	6.95	29	57	0.872	<.001
PAE Disciplinar	52.4	12.1	17	70	0.950	<.001
PAE Lingüística	57.2	8.83	12	70	0.915	<.001
PAE Organización	52.3	9.79	10	70	0.953	<.001
PAE Motivación	50.3	11.5	10	70	0.963	<.001
PAE General	52.2	14.5	10	70	0.923	<.001

Posteriormente, por medio de un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, comparamos las medias de las diferentes aproximaciones para medir la competencia de escritura académica disciplinar. Previamente a la realización de este análisis, considerando que la prueba de Mauchly mostró que no se cumple el supuesto de esfericidad ($X^2(2) = 60,98$, $p < 0,001$), se han corregido los grados de libertad con la estimación de esfericidad de Greenhouse-Geisser ($\epsilon = 0,74$).

Respecto al efecto entre las mediciones, los resultados muestran un efecto significativo: $F(1,48, 208,4) = 104,3$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,425$. Lo mismo ocurre con respecto a la carrera: $F(2, 140) = 76,4$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,351$. Adicionalmente, pudimos establecer

un efecto de interacción entre la carrera y la modalidad de evaluación del desempeño: $F(1.48, 208.4) = 10.0, p < 0.001, \eta^2p = 0.066$. En la Figura 1, mostramos las medias de cada una de las mediciones separadas por carrera. Allí se observa que las medias de las mediciones del desempeño son mayores en Medicina que en Derecho, y que las asociadas a la CLD son menores que las calificaciones de la ED. Además, las puntuaciones correspondientes a la PAE se encuentran en un punto intermedio entre la CLD y la ED.

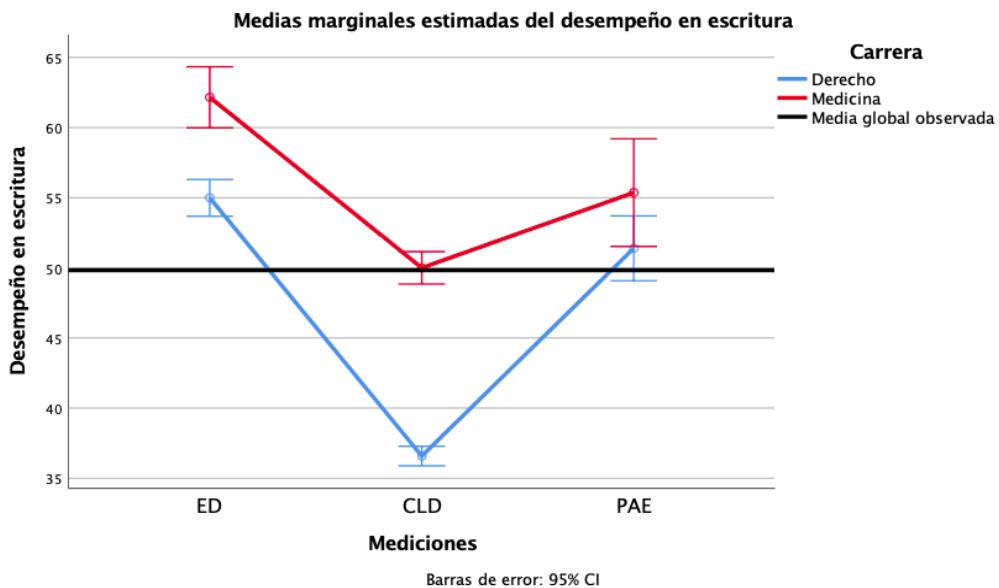


Figura 1. Medias de las diferentes mediciones separadas por carrera.

Para mayor detalle, la Tabla 2 muestra el análisis Post Hoc de la prueba multivariada, donde se evidencia que la mayoría de los pares de medias comparados presentan diferencias significativas. Esto, a excepción de los siguientes casos: a) la ED de Derecho con la PAE disciplinar en Medicina, b) la CLD en Medicina con la PAE en Derecho y en Medicina, c) la PAE disciplinar en Derecho y en Medicina.

Tabla 2. Comparaciones *post hoc* entre formas de calificar el desempeño en escritura y la carrera

Comparación									
Tipo evaluación	Carrera		Tipo evaluación	Carrera	Diferencia de medias	EE	Df	t	P Bonferroni
ED	Derecho	-	ED	Medicina	-7.167	1.56	422	-4.607	<.001
		-	CLD	Derecho	18.410	1.11	282	16.579	<.001
		-	CLD	Medicina	4.990	1.56	422	3.207	0.022
		-	PAE	Derecho	3.600	1.11	282	3.242	0.020
		-	PAE	Medicina	-0.325	1.56	422	-0.209	1.000
	Medicina	-	CLD	Derecho	25.577	1.56	422	16.438	<.001
		-	CLD	Medicina	12.158	1.85	282	6.587	<.001
		-	PAE	Derecho	10.767	1.56	422	6.920	<.001
		-	PAE	Medicina	6.842	1.85	282	3.707	0.004
CLD	Derecho	-	CLD	Medicina	-13.419	1.56	422	-8.624	<.001
		-	PAE	Derecho	-14.810	1.11	282	-13.337	<.001
		-	PAE	Medicina	-18.735	1.56	422	-12.041	<.001
	Medicina	-	PAE	Derecho	-1.390	1.56	422	-0.894	1.000
		-	PAE	Medicina	-5.316	1.85	282	-2.880	0.064
PAE	Derecho	-	PAE	Medicina	-3.925	1.56	422	-2.523	0.180

En la Tabla 3, presentamos la matriz de correlaciones entre las diferentes mediciones de la escritura académica disciplinar, incluyendo todas las dimensiones de la PAE. Dado que las calificaciones no se distribuyeron normalmente, presentamos los coeficientes de Spearman y los de Pearson. Al respecto, observamos una correlación significativa, positiva y de fuerza media-baja entre la puntuación otorgada para la ED y la de la CLD. Asimismo, visualizamos una correlación positiva, de fuerza débil, entre la ED y la PAE de motivación; y, también, una correlación negativa y de fuerza débil entre la ED y la PAE general para la producción de textos. En relación con la calificación de la CLD, esta presenta una correlación positiva y débil con la PAE disciplinar, y negativa con la PAE general. Los análisis paramétricos y no paramétricos muestran, en general, los mismos resultados.

Tabla 3. Correlaciones de Spearman y de Pearson entre las diferentes mediciones del desempeño en escritura

	ED	CLD	PAE_Dis	PAE_Ling	PAE_Org	PAE_Mot	PAE_Gen
ED	—	0.275 ***	0.070	-0.117	0.074	0.131	-0.279 ***
CLD	0.389 ***	—	0.237 **	-0.010	0.063	-0.016	-0.274 ***
PAE Disciplinar	0.075	0.193 *	—	0.327 ***	0.475 ***	0.323 ***	0.179 *
PAE Lingüística	-0.031	-0.088	0.379 ***	—	0.680 ***	0.364 ***	0.622 ***
PAE Organización	0.112	0.010	0.485 ***	0.749 ***	—	0.660 ***	0.660 ***
PAE Motivación	0.171 *	0.009	0.320 ***	0.444 ***	0.682 ***	—	0.435 ***
PAE General	-0.231 **	-0.353 ***	0.175 *	0.602 ***	0.525 ***	0.464 ***	—

Notal. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota 2 Triángulo superior derecho coeficiente de correlación de Spearman; Triángulo inferior izquierdo coeficiente de correlación de Pearson.

A partir de las correlaciones observadas, realizamos dos análisis de regresión lineal para conocer el porcentaje de varianza explicada por las diferentes escalas de PAE de las calificaciones asignadas en la ED y en la CLD. Con respecto a la calificación del desempeño en la escritura realizada por el especialista de la disciplina (ED), el modelo resultó significativo ($R^2 = 0,168$, $F(5, 137) = 5,515$, $p < 0,001$). De las cinco variables predictoras ingresadas, dos resultaron significativas y, en conjunto, explican un 17% de la varianza del desempeño calificado a partir de la ED. Estas variables fueron la PAE motivacional $-\beta = 0,264$, $p = 0,019$, 95% IC [0,029, 0,315]- y la PAE general $-\beta = -0,444$, $p < 0,001$, 95% IC [-0,333, -0,125]-, resaltando el signo negativo de esta última.

Respecto de la CLD, los resultados del modelo fueron: $R^2 = 0,214$, $F(5, 137) = 7,473$, $p < 0,001$. Las variables predictoras que resultaron significativas fueron: la PAE disciplinar $-\beta = 0,201$, $p = 0,023$, 95% IC [0,016, 0,215]- y la PAE general $-\beta = -0,496$, $p < 0,001$, 95% IC [-0,332, -0,144]-. Esta última mantuvo su dirección negativa.

Por último, al considerar la CLD como la más ajustada al desempeño real del estudiante, analizamos en qué medida las calificaciones de la ED fueron explicadas por las (CLD). Los resultados del modelo fueron: $R^2 = 0,15$, $F(1, 141) = 25,09$, $p < 0,001$, $\beta = 0,389$, $p < 0,001$, 95% IC [0,253, 0,583].

5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados evidencian que, en general, los estudiantes de Medicina obtienen mejores calificaciones que los de Derecho en cada una de las tres formas de calificación. Esto resulta sorprendente si consideramos la visión sobre la escritura que poseen los docentes en cada disciplina. Así, y de acuerdo con la información obtenida de las entrevistas realizadas a los médicos y abogados que forman a los estudiantes que son parte de esta investigación, los docentes de Medicina no valoran la escritura como una competencia fundamental. Incluso, señalan que es muy probable que los futuros médicos sean malos escritores, pero eso no es relevante para ellos (Meza y González-Catalán 2020). Esta concepción se opone a investigaciones que han evidenciado una relación entre la deserción de los estudiantes de Medicina y el nivel de desarrollo de competencias en lectura y escritura. Esto se debería a que las deficiencias en estas competencias generan serias dificultades para el aprendizaje (Olave-Arias et al. 2013; Isaza et al. 2016). En cambio, los profesores de Derecho declaran que el desarrollo de la escritura es muy importante en el proceso de formación de sus estudiantes, y que es un aspecto que consideran al momento de evaluarlos (Meza y González-Catalán 2021). Ello es concordante con otras investigaciones que indican que, en Derecho, el desarrollo de la escritura disciplinar beneficiará el proceso de aprendizaje y permitirá enfrentar el trabajo académico y profesional (Sologuren et al. 2019). Probablemente, el resultado reportado en este párrafo podría explicarse de mejor forma si se indagara en la concepción que poseen los estudiantes sobre el rol de la escritura en sus campos disciplinares.

En la misma línea, este mejor desempeño de los estudiantes de Medicina por sobre los de Derecho, en los tres tipos de evaluación, podría deberse, primero, a que los géneros producidos en una y otra disciplina son diferentes, por lo que la ventaja de los médicos en formación podría radicar no solo en la competencia de los estudiantes, sino también en los distintos niveles de dificultad de los textos. Concretamente, creemos que la forma cómo se construyen los textos en cada disciplina incidiría en este resultado, puesto que a los estudiantes de Medicina se les permite, por ejemplo, entregar un punteo de ideas, por lo que no necesariamente deben elaborar párrafos (Meza y González-Catalán 2020), lo que no ocurre en Derecho. Esto es relevante si consideramos que una de las principales deficiencias de los TPFA producidos por estudiantes de Derecho es, precisamente, la construcción de párrafos (Meza, Castellón y Gladic 2021).

Por otro lado, es interesante analizar los resultados a partir de las relaciones que se establecen entre las variables consideradas en esta investigación: ED, CLD y PAE, pues el análisis de estas tres formas de calificación puede indicar cuán cercanas o lejanas se encuentran estas distintas perspectivas de la evaluación de TPFA. Desde nuestro punto de vista, mientras más se acerquen o confluyan estas tres aproximaciones, más se potencia la formación en la escritura académica disciplinar y, además, ella será más consistente, lo que, sin duda, tendrá múltiples beneficios para los estudiantes.

En este orden de ideas, los resultados de esta investigación evidencian que no existe un grado importante de afinidad o acercamiento en los resultados de la evaluación de la

producción de textos disciplinares que hace un lingüista (CLD), un especialista disciplinar (ED) y cómo los estudiantes se perciben respecto a su competencia para la escritura académica disciplinar (PAE). No obstante, el conocimiento obtenido en esta investigación es igualmente valioso, con independencia de si existe relación o no, pues permite reflexionar sobre la consistencia entre los diferentes criterios y expectativas asociados a la evaluación de un logro en la elaboración de un producto textual. En esta línea, nuestra contribución dice relación con el aporte de conocimiento referido a la incidencia que tiene cada una de las variables consideradas en la producción de TPFA.

Desde el punto de vista de la ED, el hecho de que no exista un grado importante de afinidad entre las variables consideradas podría deberse, a nuestro juicio, primero, a que los médicos y abogados podrían utilizar criterios que no son estrictamente lingüísticos para evaluar a sus estudiantes. Segundo, este desajuste podría radicar en que los profesores disciplinares (médicos y abogados), en general, no tienen formación específica en evaluación ni en didáctica de la escritura, por lo que no siempre cuentan con las herramientas para enseñar ni evaluar esta competencia. Tercero, en el caso de Medicina, podría influir también la falta de conciencia sobre la importancia de la escritura en la formación de los estudiantes por parte de los médicos-docentes, puesto que, si algunos de ellos reconocen abiertamente que la escritura no es importante, lo más probable es que no la evalúen, retroalimenten ni enseñen. Asimismo, como señalan Nesi y Garner (2018), los profesores universitarios, habitualmente, ven las tareas que ellos mismos evalúan, pero no necesariamente las que evalúan sus colegas, lo que podría explicar también el desajuste de criterios.

Desde el punto de vista de la PAE, el desajuste entre las tres calificaciones podría deberse a que, en general, los estudiantes de pregrado no poseen un conocimiento profundo sobre la evaluación de la escritura, por lo que, probablemente, no tienen parámetros objetivos para autoevaluarse. En este sentido, tenderían a evaluar su PAE con criterios excesivamente amplios, poco claros y según lo que ellos consideran escribir adecuadamente, cuya base, probablemente, está dada por la información que tienen almacenada en la memoria a propósito de las experiencias formativas previas. En esta línea, la PAE de los estudiantes podría estar fuertemente influida por sus prácticas letradas vernáculas, las que, como señalan Ávila, Navarro y Tapia-Ladino (2020), constituyen apoyos en el proceso de escritura académica. Así, los estudiantes necesitan ajustar la forma cómo organizan su pensamiento de acuerdo con las exigencias académicas y los nuevos géneros que deben producir. Otro aspecto que podría incidir es que, en general, los estudiantes no tienen retroalimentación sobre su desempeño en producción de textos por parte de sus profesores disciplinares, por lo que no conocen los criterios de evaluación de la escritura en su disciplina. En consecuencia, aprenderían estos criterios sobre la base del ensayo-error o, también, replicando modelos.

Esta desarticulación entre las calificaciones de la escritura académica disciplinar deriva en que, muchas veces, como evidencian nuestros datos, los estudiantes tengan una visión desajustada sobre su propio desempeño en escritura. Así, es frecuente observar que los estudiantes que son peor evaluados en CLD se autoevalúan con una calificación

muy buena o excelente en PAE. Esto se podría explicar por el efecto Dunning-Kruger, según el cual los individuos menos competentes tienden a sobreestimar su competencia y rendimiento; mientras que los más competentes tienden a subestimarse, pues consideran que su competencia y rendimiento es inferior al real (Kruger y Dunning 1999). Este resultado es sumamente preocupante, en términos de la formación de los estudiantes, pues, de acuerdo con Dunning (2011), el conocimiento incompleto y equivocado no solo lleva a cometer errores, sino que también impide que los sujetos puedan reconocer cuándo están cometiendo errores y cuándo otras personas eligen más sabiamente.

Lo señalado en los párrafos anteriores es consistente con la idea de éxito académico en el contexto universitario. Así, se entenderá que un proceso será valorado de manera exitosa en la medida que el estudiante logre responder positivamente y, por tanto, superar las exigencias de un programa formativo (Soria y Zúñiga 2014). Bajo esta mirada, son varios los factores que inciden en que la formación universitaria sea exitosa, entre ellos: motivación, conocimiento previo, cumplimiento de las expectativas, valoración positiva de los resultados alcanzados, entre otros. Todo esto conlleva a que el estudio multidimensional de la escritura académica disciplinar (CLD, ED, PAE) cobre relevancia, pues, en mayor o menor medida, son variables que se subsumen dentro del éxito académico. Esto, a su vez, impactará en la decisión de permanecer o no en un programa académico, pues un elemento relevante para los estudiantes es que exista coherencia entre sus expectativas y los resultados o beneficios que obtienen de la institución educativa (González-Catalán y Arismendi 2018).

Otro resultado interesante que se deriva de la correlación entre las tres variables analizadas es que la ED reporta mejores resultados que la CLD e igual o mejor que la evaluación de los propios estudiantes a través de su PAE. Ello sugiere que los tres tipos de evaluación se focalizan en aspectos diferentes, o bien se centran en aspectos similares, pero con distintos niveles de profundidad en cada caso. Asimismo, el mejor resultado en la ED, por sobre la CLD, podría revelar que, en general, el dominio de los rasgos asociados a la calidad lingüístico-discursiva reviste un grado de complejidad importante para los estudiantes. Evidencia de ello son los resultados de investigaciones realizadas con estudiantes universitarios chilenos, que revelan que el desempeño en escritura de los alumnos es, en general, bajo (Aguilar-Peña et al. 2016; Errázuriz 2019; entre otras).

En esta línea, no se observan correlaciones importantes entre la PAE, la ED y la CLD, excepto una correlación negativa de la PAE general con ambas calificaciones. Esto implica que mientras mayor sea el puntaje en la dimensión autoeficacia general, referida a la percepción sobre la propia capacidad para producir textos académicos generales (Meza y González 2020), menor es la calificación en CLD y en ED. Este resultado evidencia el efecto Dunning-Kruger antes comentado. Además, para explicar esta correlación negativa debemos considerar que una mayor PAE para escribir un texto académico general no necesariamente se relaciona con la PAE para producir un texto disciplinar, sobre todo cuando se trata de disciplinas altamente especializadas como Derecho y Medicina. En este sentido, tener competencias para escribir un texto académico general no necesariamente tributa a las competencias para escribir un texto profesional como un Recurso de Nulidad o

una Ficha Clínica. Desde nuestro punto de vista, esto valida la necesidad de una formación explícita en escritura académica disciplinar.

Ahora bien, al establecer relaciones entre dos de las variables analizadas, también encontramos varios resultados destacables. En primer lugar, advertimos que no existe una correlación clara entre ED y CLD. Esto podría deberse a que, como hemos señalado, ellas se focalizan en distintos aspectos, o bien consideran elementos similares, pero con distintos niveles de profundidad. Estas miradas estarían dadas por formaciones disciplinares distintas. Así, por ejemplo, la evaluación que puede hacer un lingüista (CLD) del léxico disciplinar no será la misma que haga un abogado o un médico. De la misma forma, la evaluación que haga un especialista en lengua de la construcción de oraciones o párrafos no será la misma que haga un abogado o un médico. A ello, debemos sumar que los médicos docentes señalan abiertamente que la formación en escritura no es relevante (Meza y González-Catalán 2021), por lo que, probablemente, la valoración que hagan de estos aspectos sea muy superficial.

En segundo lugar, en este análisis entre dos variables, encontramos que la CLD tiene una correlación débil con la PAE disciplinar, referida esta última a las creencias sobre la propia capacidad para producir textos disciplinares adecuados al contexto disciplinar o profesional (Meza y González 2020) como, por ejemplo, un Testamento en Derecho o una Ficha Clínica en Medicina. Esto sugiere que la CLD, pese a no tener como foco principal la competencia disciplinar, igualmente integra criterios referidos al dominio del campo del conocimiento. Este resultado es consistente con el procedimiento llevado a cabo en el estudio, pues en el instrumento utilizado para valorar la CLD se consideraron las concepciones de los especialistas disciplinares (Meza y González-Catalán 2020, 2021).

En esta misma línea, es curioso que exista una mayor correlación entre la PAE disciplinar con la CLD que con la ED, pues, desde nuestro punto de vista, hubiese sido más esperable una mayor cercanía PAE-ED. Esta situación podría explicarse, en alguna medida, desde la evaluación de los procesos de aprendizaje de la escritura en la disciplina. Así, esta relación podría ser el resultado de que los estudiantes logran tener mayor claridad de los aspectos lingüísticos que son evaluados (ortografía, puntuación, normas gramaticales, etc.), y en menor medida de los aspectos disciplinares valorados (organización, contenido disciplinar, etc.). Esto significaría, por tanto, que existe cierto grado de desconocimiento respecto de las habilidades que se espera sean desarrolladas en términos disciplinares, pero no así en términos de la competencia escritural.

Continuando con el análisis entre dos variables, identificamos una correlación en sentido contrario entre la PAE general (percepción sobre la propia capacidad para la producción de textos académicos generales o transversales a la formación universitaria, según Meza y González (2020) con la ED y con la CLD. Esta situación podría responder a las experiencias previas de los estudiantes como escritores. Así, dado que los estudiantes que ingresan a Medicina y Derecho, generalmente, pertenecen a grupos de desempeño sobresaliente en los distintos ámbitos del currículum escolar, en general, ingresan a la universidad con una marcada historia de éxitos académicos entre los que se considera la valoración positiva de su desempeño en escritura. Además, todos los participantes de esta

investigación son parte de universidades pertenecientes al CRUCH, instituciones que tienden a asociarse a una mayor calidad (Errázuriz 2020). De este modo, esta correlación en sentido contrario se podría explicar porque la autopercepción de los estudiantes viene dada, casi exclusivamente, por la experiencia previa, sin considerar las exigencias en escritura propias de la formación académica universitaria ni de una disciplina específica.

Advertimos también una correlación débil entre la ED y la PAE de motivación, relacionada esta última con aspectos motivacionales, persistencia y mantención de la concentración (Meza y González 2020). Esta relación nos parece sumamente interesante, pues, en general, los modelos de producción de textos no consideran el factor motivacional como un componente relevante a la hora de producir un escrito (excepto Hayes 1996 o Grupo Didactext 2015). En esta línea, nuestros resultados vienen a confirmar que sí existe una correlación entre las calificaciones que obtienen los estudiantes por parte de sus profesores disciplinares y la motivación para producir un TPFA. Este resultado es fundamental para generar intervenciones didácticas que no solo apunten a la entrega de conocimiento disciplinar y al desarrollo de la competencia escritural, sino que también trabajen con la motivación de los estudiantes para producir textos disciplinares. En este sentido, concordamos plenamente con De Smedt et al. (2019) toda vez que subrayan la necesidad de mejorar la motivación por la escritura de los estudiantes, así como de crear experiencias de escritura motivacionales para todos ellos.

Por otro lado, si establecemos relaciones al interior de una variable, de la PAE específicamente, encontramos que la PAE retórico-discursiva general tiene una correlación alta con la PAE lingüística y organizacional. Esto implica que existe una relación fuerte entre la percepción que poseen los estudiantes sobre su desempeño para producir textos académicos general (autoeficacia retórico-discursiva general) y su percepción tanto del uso general de la lengua española (autoeficacia lingüística) como sus capacidades relacionadas con la planificación, claridad de las ideas y objetivos (autoeficacia organizacional).

Por último, al establecer el nivel de predicción de las distintas variables, encontramos varios resultados que vale la pena mencionar. Primero, la PAE de motivación y la PAE general, en sentido negativo, predicen el 17% de la variabilidad de la CLD. Segundo, la PAE disciplinar y la PAE general, también en sentido negativo, predicen el 21% de la variabilidad de la CLD. Tercero, la CLD, considerada la calificación más ajustada al desempeño real, solo predice el 15% de la variabilidad de las calificaciones de la ED. En otras palabras, es posible predecir que los estudiantes que se perciben más motivados obtendrán mejor rendimiento en la ED, en cambio, los estudiantes que se perciben con mayor PAE disciplinar obtendrán mejores calificaciones en la CLD. Sin embargo, los estudiantes que se perciben como menos eficaces en escritura en general obtienen mejores calificaciones tanto en ED como en CLD. Estos interesantes resultados requieren ser profundizados en estudios posteriores, ya que muestran muy poca relación entre los diferentes criterios para evaluar el desempeño en escritura disciplinar. Finalmente, es importante resaltar que solo el 15% de la variabilidad de la ED fue explicada por la CLD, lo que requiere de futuras investigaciones que permitan conocer con mayor detalle a qué se debe esta falta de consistencia.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados, hemos podido resolver interrogantes que, hasta la fecha, no habían sido abordadas en investigaciones previas. Concretamente, pudimos responder a las preguntas: a) ¿existe relación entre la CLD de los textos producidos por estudiantes de Derecho y Medicina y su PAE?, b) ¿existe relación entre la CLD de los textos producidos por estudiantes de Derecho y Medicina y la ED?, c) ¿existe relación entre la evaluación realizada por un experto disciplinar (ED) de los textos producidos por estudiantes de Derecho y Medicina y la PAE? Esto, a su vez, nos ha permitido cumplir con el objetivo de investigación planteado. Sobre la base de ello, podemos afirmar que la interrelación entre las tres aproximaciones a la evaluación de la escritura aquí consideradas es un conocimiento relevante, primero, porque, hasta ahora, desconocíamos el nivel de relación o covarianza existente entre diferentes fuentes de medición de un resultado o de un logro, concretamente, PAE, ED y CLD. Segundo, porque permite identificar la relación entre el desempeño objetivo de los estudiantes, tanto disciplinar como lingüístico, y la propia percepción sobre sus habilidades para la escritura académica disciplinar. Tercero, porque la escritura es el principal medio para valorar el logro de los aprendizajes en la universidad, por lo que un abordaje integral puede aportar también en los procesos de evaluación desarrollados en educación superior.

En esta línea, nuestros resultados refuerzan la necesidad de concebir la escritura académica como un proceso complejo y multidimensional. Desde nuestro punto de vista, esta visión de la escritura que proponemos podría contribuir a reducir las inequidades entre los estudiantes y, a la vez, ampliar oportunidades para ellos, considerando sus perfiles específicos, por ejemplo, a partir de la consideración de su PAE. Asimismo, esta mirada de la escritura podría ser un aporte en la reducción de la deserción en educación superior. También, permitiría desarrollar prácticas comunicativas ajustadas a disciplinas específicas. Todo ello es sumamente relevante si consideramos que, a pesar de todas las iniciativas e investigaciones existentes para desarrollar la escritura académica disciplinar, existen evidencias recientes de las dificultades que tienen los estudiantes para desempeñarse de buena forma en dicho ámbito.

En concordancia con lo anterior, la concepción integral y multidimensional de la escritura académica disciplinar podría ser un aporte para instaurar procesos de enseñanza-aprendizaje más exitosos. Esto es especialmente relevante si consideramos que la universidad debe ser capaz de proveer herramientas para que el estudiante sepa desenvolverse no solo en el ámbito académico, sino también en el profesional (Moyano 2010). Entre estas herramientas, la escritura disciplinar es una de las más importantes, pues es fundamental no solo en el ámbito académico, sino que también puede llegar a ser un factor decisivo en el ámbito laboral, debido a la alta valoración que posee esta competencia por parte de los empleadores (Graham et al. 2014).

Asimismo, podemos afirmar que es fundamental valorar la importancia de la escritura en contextos disciplinares específicos. Esto, ya que enfrentarse a un campo específico del

saber es mucho más complejo, pues implica considerar sus características concretas. Así, las particularidades de cada área determinan, en mayor o menor medida, las subcompetencias relacionadas con el proceso de producción escrita. En esta línea, pese a que se evidencia que la escritura disciplinar es una tarea de alta complejidad, hasta la fecha, los procesos formativos no la consideran en todas sus dimensiones, pues, en términos generales, se asume que la competencia escritural ha sido desarrollada en niveles previos de la formación. Esto deriva en que no se implementen estrategias orientadas a enseñar explícitamente a escribir textos propios de un ámbito disciplinar específico, como Derecho o Medicina, menos aún procesos de reflexión que permitan reconocer los rasgos que caracterizan a los textos de estos campos del conocimiento. Esto deriva en que, como han evidenciado nuestros resultados, exista una tendencia a que los estudiantes se reconozcan como buenos escritores a raíz de sus experiencias previas. Esta situación los lleva a replicar estrategias que usaban en otros contextos formativos, pero, en esta oportunidad, sin el éxito que en algún momento habían alcanzado. Ello, probablemente, porque las representaciones de los estudiantes son válidas para el contexto de la formación primaria o secundaria, cuyos parámetros de calidad referidos a la producción escrita difieren de lo que se espera a nivel universitario y, más específicamente, en instancias de adaptación e inserción a una comunidad disciplinar.

Dado lo anterior, al momento de abordar procesos de alfabetización académica, a nuestro juicio, se debe iniciar con un reconocimiento de cómo los estudiantes perciben su nivel de desarrollo de la habilidad de producción escrita. De manera que, a partir de ello, se inicie un proceso de reconceptualización del propio desempeño escritural, buscando ajustar las herramientas que se poseen a los nuevos requerimientos exigidos por un contexto formativo complejo y altamente especializado.

Bajo estos resultados, el desarrollo de la competencia escritural, considerando sus particularidades y diversidad de variables involucradas, desde nuestro punto de vista, debiera integrar, al menos, los siguientes momentos, apostando por una lógica bidireccional y recursiva: a) reconocimiento de supuestos de base acerca del desempeño escritural, b) contraste entre los parámetros de calidad asumidos y los exigidos en el nuevo marco formativo, c) reconceptualización de la percepción acerca de la habilidad de producción escrita, d) acercamiento al proceso escritural en la disciplina. Todo ello, idealmente, a partir de un trabajo interdisciplinario entre expertos en producción de textos y especialistas disciplinares. Con ello, quizás, se podría contribuir a superar el desajuste entre las tres aproximaciones a la evaluación de la escritura académica disciplinar evidenciado en esta investigación.

Entre las limitaciones de este trabajo, debemos señalar que las rúbricas que se utilizaron para evaluar la CLD no tienen exactamente los mismos indicadores en Derecho y Medicina, puesto que se consideró la visión de los médicos y abogados especialistas para crear dichas rúbricas (Meza y González-Catalán 2020, 2021). Por tanto, los instrumentos coinciden en las dimensiones, pero no hay una correspondencia exacta en todos los ítems. Sin duda, se podría realizar una investigación para estandarizar ambos instrumentos. Asimismo, es importante señalar que la estructura de la muestra y la reducida cantidad de estudiantes

de Medicina puede introducir sesgos en los resultados, por lo que las comparaciones entre ambos grupos de estudiantes deben considerarse con precaución. Igualmente, se deben evitar generalizaciones sin antes replicar los estudios con otros grupos de estudiantes.

Dentro de las proyecciones que se pueden definir para este estudio, primero, sería relevante indagar en la identificación de aspectos lingüístico-discursivos considerados por los profesores disciplinares al momento de evaluar los textos en un ámbito disciplinar específico. En segundo lugar, nos interesa estudiar las variables incorporadas en esta investigación en relación con géneros específicos de Derecho y Medicina, pues, como reporta la investigación de Nesi y Gardner (2018), la escritura de los estudiantes difiere entre géneros, disciplinas y niveles de estudio universitario. Asimismo, otra investigación reciente sobre géneros del Derecho ha evidenciado que es poco preciso hacer afirmaciones genéricas para los géneros jurídicos en general (Meza, Lillo-Fuentes y Gutiérrez, En prensa). En tercer lugar, a partir del conocimiento generado en esta investigación, e integrando la información emergente desde la PAE, la CLD y la ED, sería interesante crear propuestas u orientaciones específicas para abordar la enseñanza de la escritura en disciplinas particulares, pero desde un enfoque situado y multidimensional. Por último, nos interesa analizar las tres aproximaciones a la evaluación de la escritura aquí consideradas en relación con algunas variables sociodemográficas de los participantes.

OBRAS CITADAS

- Aguilar Peña, Paula; Albarrán Vergara, Paulina; Errázuriz Cruz, María & Lagos Paredes, Cecilia. 2016. "Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 42.3: 7-26.
- American Psychological Association. Marzo de 2017. *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arechabala, María Cecilia & otros. 2011. "Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería." *Investigación y Educación en Enfermería* 29.3: 400-406.
- Ávila, Natalia; Navarro, Federico & Tapia-Ladino, Mónica. 2020. "Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 28.98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bandura, Albert. 1977. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review* 84.2: 191-215.
- _____. 1997. *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York, EEUU: Freeman.
- _____. 2012. "On the functional properties of self-efficacy revisited." *Journal of Management* 38: 9-44.
- Blanco, Humberto & otros. 2016. "Composición Factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en Universitarios Mexicanos." *Formación Universitaria* 9.2: 81-88.

- Bustos, José. 2011. "Errores discursivos y estilísticos en la expresión escrita: categorización y valoración." *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics* 16: 41-64.
- Carlino, Paula. 2013. "Alfabetización académica diez años después." *RMIE* 18.57: 355-381.
- Castells, Nuria & otros. 2015. "Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students." *Culture and Education* 27.3: 569-593.
- Crossley, Scott & otros. 2017. "Applying natural language processing tools to a student academic writing corpus: How large are disciplinary differences across science and engineering fields?" *Journal of Writing Analytics* 1: 48-81.
- De Smedt, Fien, Graham, Steve & Van Keer, Hilde. 2019. "The bright and dark side of writing motivation: Effects of explicit instruction and peer assistance." *The Journal of Educational Research*, 112.2: 152-167.
- Didactext, Grupo. 2015. "Nuevo marco para la producción de textos académicos." *Didáctica. Lengua y Literatura* 27: 219-254.
- Dunning, David. 2011. "The Dunning-Kruger Effect: On Being Ignorant of One's Own Ignorance." *Advances in Experimental Social Psychology* 44: 247-296.
- Errázuriz, María Constanza. 2014. "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos." *Onomázein* 30: 217-236.
- _____. 2019. "Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos?" *Lengua y Habla* 23: 224-242.
- _____. 2020. "Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía." *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 13: 1-26.
- Errázuriz, María Constanza & otros. 2015. "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile". *Perfiles educativos*, 37.150: 76-90.
- Farahian, Majid, Avarzamani, Farnaz & Rajabi, Yusef. 2021. "Reflective thinking in an EFL Writing course: To what level do portfolios improve reflection in writing?" *Thinking Skills and Creativity* 39: 100759.
- Figueroa, Beatriz & Aillon, Mariana. 2015. "Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual". *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 41.1: 79-91.
- Franco, Jesica. 2016. "Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado". *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* 22: 151-175.
- Gaibani, Ahmed. 2015. "An Investigation into Undergraduates' Errors in the use of the Indefinite Article at Omar Al-Mukhtar University". *Advance in Language and Literary Studies* 6.6: 195-200.
- González-Álvarez, Paula. 2017. "Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile". *Álabe* 17: 1-17.

- González, Mauricio, Meza, Paulina & Castellón, Melissa. 2019. "Medición de la Autoeficacia para la Escritura Académica. Una Revisión Teórico-Bibliográfica". *Formación Universitaria* 12.6: 191-204.
- González-Catalán, Felipe. & Arismendi, Karin. 2018. "Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico-Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año". *Revista de la educación superior* 47.188: 109-137.
- Graham, Steve & otros. 2014. "Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory". *Learning Disability Quarterly* 39.2: 72-82.
- Hayes, John Richard. 1996. "A new framework for understanding cognition and affect in writing." *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Eds. C. Michael Levy y Sara Ransdell. New Jersey: Erlbaum, 1-28. Online.
- Hyland, Ken & Jiang, Feng. 2017. "Is academic writing becoming more informal?" *English for Specific Purposes* 45: 40-51.
- Hyland, Ken & Jiang, Feng. 2018. "In this paper we suggest": Changing patterns of disciplinary metadiscourse". *English for Specific Purposes* 51: 18-30.
- Isaza, Andres, Enríquez, Carolina & Pérez-Olmos, Isabel. 2016. "Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia". *Revista Ciencias de la Salud* 14.2: 231-24.
- Jarpa, Marcela. 2013. "Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios". *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6.1: 29-48.
- Jiang, Feng & Hyland, Ken. 2015. "'The fact that': Stance nouns in disciplinary writing". *Discourse Studies* 17.5: 529-550.
- Kruger, Justin & Dunning, David. 1999. "Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments". *Journal of Personality and Social Psychology* 77.6: 1121-1134.
- McNamara, Danielle, Crossley, Scott & McCarthy, Phillip. 2010. "Linguistic features of writing quality". *Written Communication* 27: 57-86.
- McNaught, Keith & Benson, Sophie. 2015. "Increasing student performance by changing the assessment practices within an academic writing unit in an Enabling Program". *The International Journal of the First Year in Higher Education* 6.1: 73-87.
- Meza, Paulina & Da Cunha, Iria. 2019. "Comunicación del conocimiento propio y relaciones discursivas en el género tesis". *Sintagma* 31: 103-130.
- Meza, Paulina & González, Mauricio. 2020. "Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing". *Cogent Education* 7.1: 1-31.
- Meza, Paulina & González-Catalán, Felipe. 2020. "Evaluación de la calidad lingüístico-discursiva en textos disciplinares: propuesta de un instrumento analítico para valorar la producción escrita en la formación de médicos". *Logos. Revista de Lingüística Filología y Literatura* 30.1: 3-17.
- _____. 2021. "Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de Derecho". *Onomázein* 51: 163-184.

- Meza, Paulina, Castellón, Melissa & Gladic, Jadranka. 2021. "Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina". *Delta* 37.1: 1-29.
- Meza, Paulina, González-Catalán, Felipe & Lillo-Fuentes, Fernando. En evaluación. "Writing quality: a theoretically grounded proposal for a complex, dynamic, multidimensional and contextualized definition".
- Meza, Paulina, Lillo-Fuentes, Fernando & Gutiérrez, Israel. En prensa. "Rasgos lingüísticos de géneros jurídicos: Su correlación con la calidad del texto, la evaluación disciplinar y la percepción de autoeficacia". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. 56.111.
- Moyano, Estela. 2010. "Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 43.74: 465-488.
- Negretti, Raffaella. 2012. "Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance". *Written Communication* 29.2: 142-179.
- Neira, Angie & Ferreira, Anita. 2011. "Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo". *Literatura y lingüística* 24: 143-159.
- Nesi, Hilary & Gardner, Sheena. 2018. "The BAWE corpus and genre families classification of assessed student writing". *Assessing Writing*, 38: 51-55.
- Olave-Arias Giohanny, Rojas-García, Ilene & Cisneros-Estupiñán, Mireya. 2013. "Deserción universitaria y alfabetización académica. Educación y Educadores UniSabana". 16.3: 455-71.
- Ozan, Ceyhun & otros. 2012. "A Study on the University Students' Self-Regulated learning strategies skills and self-efficacy perceptions in terms of different variables". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46: 1806-1811.
- Paltridge, Brian. 2014. "Genre and second-language academic writing." *Language Teaching*, 47.3: 303.
- Piniel, Katalin & Csizér, Kata. 2015. "Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar". *Motivational Dynamics in Language Learning*. Eds. Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre & Alastair Henry. Bristol: Multilingual Matters. 164-196.
- Rico, Ana María & Níkleva, Dimitrinka. 2016. "Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria". *Revista Signos* 49.90: 48-70.
- Sánchez-Jiménez, David. 2018. "Estudio contrastivo intercultural de las funciones retóricas de las citas: la producción de textos académicos en el nivel de posgrado escritos en español e inglés". *Pragmalingüística* 26: 373-393.
- Shrestha, Prithvi & Coffin, Caroline. 2012. "Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development". *Assessing Writing* 17.1: 55-70.
- Sologuren, Enrique, Bonifaz, Cristina & Núñez, Carmen. 2019. "El curso basal de competencias comunicativas en Derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar". *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* 6.1: 131-154.

- Soria, Karla & Zúñiga, Sergio. 2014. "Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios". *Formación Universitaria* 7.5: 41-50.
- Sundeen, Todd. H. 2014. "Instructional rubrics: Effects of presentation options on writing quality". *Assesing Writing* 21: 74-88.
- Taguchi, Naoko, Crawford, William. & Zawodny, Danielle. 2013. "What Linguistic Features Are Indicative of Writing Quality? A Case of Argumentative Essays in a College Composition Program". *Tesol Quaterly* 47.2: 420-430.
- Tapia, Mónica, Burdiles, Gina & Arancibia, Beatriz. 2003. "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios". *Revista Signos. Estudios De Lingüística* 36.54: 249-257.
- Tejada, José & Ruiz, Carmen. 2016. "Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones". *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* 19.1: 17-38.
- Tolchinsky, Liliana & Castillo, Cristina. 2016. "Les percepcions de Mestres i experts sobre la qualitat dels textos". *Llengua, Societat i Comunicació* 14: 57-67.
- Velásquez, Marisol & Marinkovich, Juana. 2016. "Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en Historia y Biología". *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54.2: 113-136.
- Venegas, René, Lillo-Fuentes, Fernando & Sologuren, Enrique. 2022. "Patrones retóricos y enseñanza de la escritura disciplinar en español basada en corpus". En *Lingüística de corpus en español* (pp. 325-341). Routledge.
- Villalón, Ruth & otros. 2013. "High school boys's and girls's writing conceptions and writing self-efficacy beliefs: What is their role in writing performance?". *Educational Psychology* 35.6: 653-674.
- Williams, Brett & otros. 2017. "Self-efficacy perceptions of interprofessional education and practice in undergraduate healthcare students". *Journal of Interprofessional Care* 31.3: 335-341.