

## Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica

### *Perceptions of magisterium students about academic writing*

Nour Adoumieh Coconas<sup>a</sup> ORCID: 0000-0002-9784-2073

Rachel Nin<sup>b</sup> ORCID: 0000-0001-9506-2199

Yamely Báez<sup>c</sup> ORCID: 0000-0001-8931-9410

Recibido: 10/03/2023 • Aprobado: 1/05/2023

**Cómo citar:** Adoumieh Coconas, N., Nin, R., & Báez, Y. (2023). Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. *Ciencia y Educación*, 7(2), 37–56. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp37-56>

#### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones sobre escritura académica y su posible puesta en práctica, luego de un conjunto de actividades de enseñanza explícita. La metodología se centró en una investigación de campo y de alcance descriptivo. Se aplicó un cuestionario solicitando diez afirmaciones sobre el proceso de escritura académica como estrategia autorreflexiva a fin de crear un perfil identitario de los sujetos después de un proceso formativo. Los informantes de este estudio fueron un grupo de veintidós estudiantes de magisterio del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de República Dominicana. Las afirmaciones fueron tratadas con la técnica del análisis de contenido para lo cual se crearon categorías inductivas. Los datos se procesaron con MAXQDA 2022. Los resultados revelaron que los estudiantes que transitan por talleres de alfabetización académica muestran mayor interés por la escritura y la investigación, son conscientes de la complejidad de estos procesos y de los esfuerzos implicados en el logro de los objetivos.

**Palabras clave:** percepciones; estudiantes de magisterio; escritura académica; investigación.

#### Abstract

This article aims to analyze the perceptions about academic writing and its possible implementation after a set of explicit teaching activities. The methodology focused on field research and descriptive scope. A questionnaire was applied requesting ten statements about the academic writing process as a self-reflexive strategy to create an identity profile of the subjects after a training process. The informants of this study were a group of twenty-two teacher training students from the Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), in the Dominican Republic. The statements were treated with the content analysis technique for creating inductive categories. The data was processed with MAXQDA 2022. The results revealed that students who go through academic literacy workshops show greater interest in writing and research, are aware of the complexity of these processes and the efforts involved in achieving the objectives.

**Keywords:** perceptions; magisterium students; academic writing; research.

<sup>a</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. Correo-e: [nour.adoumieh@isfodosu.edu.do](mailto:nour.adoumieh@isfodosu.edu.do)

<sup>b</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Correo-e: [prof.rachelnin@gmail.com](mailto:prof.rachelnin@gmail.com)

<sup>c</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Correo-e: [yamelybaez1611@gmail.com](mailto:yamelybaez1611@gmail.com)



## **Introducción**

En los últimos tiempos se ha mostrado gran interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. A esta habilidad lingüística se le confiere, no solo una condición para la demostración del conocimiento, sino también para su construcción. Desde esta perspectiva, en el ámbito universitario se hacen esfuerzos cada vez mayores para crear situaciones prácticas y formativas que le permitan al estudiante ejercer su ciudadanía y dar a conocer su voz autorial dentro de las comunidades discursivas a las que se circunscribe. Así, las prácticas de escritura en la universidad representan el medio a través del cual se vehicula el conocimiento (Cassany, 2021; Rojas García, 2017; Serrano, 2014).

Además, las universidades promueven, cada vez con mayor ímpetu, la inserción de estudiantes en semilleros investigativos, grupos y centros de investigación o de escritura para apoyar la construcción y difusión del conocimiento. Por consiguiente, se hace relevante ofrecer acompañamiento pedagógico con prácticas explícitas en el abordaje de los géneros discursivos para que los estudiantes reconozcan los convenios estipulados por cada comunidad discursiva en cuanto a las características prototípicas, patrones lexicogramaticales y discurso especializado. Esta alfabetización académica es obligatoria en el ámbito universitario, puesto que el nivel exige unas particularidades distintas a los anteriores. En efecto, en la universidad se les suele solicitar que actúen como miembros de una comunidad discursiva, sin embargo, no siempre se les capacita para ello. Acertadamente, Navarro (2018) asevera que escribir no es una competencia genérica. Escribir en contextos disciplinares amerita un conocimiento distinto, propio del nivel, del género discursivo y de la especialidad. Como señala este autor: “Se trata de una tecnología semiótica compleja de construcción de conocimiento y de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en

instituciones terciarias y universitarias” (p. 23). En el contexto de la educación superior se han generado propuestas metodológicas para abordar la enseñanza de la escritura académica a partir de los géneros discursivos y resaltando el valor de lo académico disciplinar (Campillo-Ferrer et al., 2020; Iizuka, 2019; Jaramillo, 2019; Soler & Tecedor, 2018).

Ahora bien, las percepciones sobre la expresión escrita, objeto de investigación en este artículo, han sido estudiadas desde distintos ámbitos disciplinares (Figueredo, 2020; García Guzmán & Mata, 2006; González Ortega, 2017; Ortega et al., 2014; Vine-Jara, 2020). No obstante, en nuestro contexto geográfico no se han evidenciado estudios que revelen las percepciones de maestros en formación en cuanto a miedos e inseguridades, dificultades, procesos cognitivos, investigación, posicionamiento ante la escritura académica y su convergencia en el plano epistémico. Desde esta orientación se propone, a partir de un conjunto de afirmaciones que se les presentan, propiciar en los participantes una autorreflexión, un acercamiento fenomenológico que favorezca la percepción de la escritura académica como una herramienta epistémica, es decir, no como un proceso descriptivo, sino más bien metadiscursivo.

La literatura consultada coincide en señalar que las representaciones, concepciones o percepciones pueden tener efectos positivos o negativos en los escritores, siendo especialmente más vulnerables aquellos en proceso de adquisición de las culturas académicas en los ámbitos especializados (González et al., 2020; Pérez & González, 2019; Villalón & Mateos, 2009). Además, la actitud frente al proceso de escritura académica se transfiere desde la perspectiva de las teorías implícitas (Adoumieh Coconas, 2020; Pozo, 2014). En este caso, las teorías implícitas se refieren a las creencias y percepciones que los escritores tienen sobre el proceso de escritura académica, las cuales se fueron instaurando a través del proceso formativo recibido. La forma de concebir la escritura repercute en los procesos formativos y de producción académica.

mica que desempeña el sujeto, dado que su autorregulación, como la de otros aprendizajes, suele ir ligada a las prácticas recibidas e internalizadas por esa persona.

En este sentido, se emprendió un proyecto institucional sobre Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros discursivos, en el cual se han ido realizando una serie de acciones para promover el desarrollo de la competencia escrita en el ámbito académico, sistematizar percepciones y diseñar secuencias didácticas prototípicas, estrategias metacognitivas y crear objetos de aprendizaje. Este artículo abordará la parte inherente a las percepciones. El objetivo es analizar las percepciones de estudiantes de magisterio del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de República Dominicana, sobre la escritura académica y su posible práctica luego de un conjunto de actividades de enseñanza explícita. Ahora bien, dado el objetivo propuesto para este artículo, bajo una metodología centrada en una investigación de campo y de alcance descriptivo, se generó la siguiente pregunta: ¿cuáles son las principales percepciones que tienen los estudiantes de educación sobre la escritura académica?

## **Metodología**

El interés de este trabajo es conocer el perfil identitario de los escritores noveles en un proceso de transformación curricular en el cual los planes de estudio se dirigen al desarrollo de competencias. Esta perspectiva puede ayudar a los participantes a identificar sus fortalezas y debilidades de escritura y, por consiguiente, a desarrollar su habilidad lingüística de comprensión y producción escrita en ámbitos académicos.

La investigación se realizó bajo la perspectiva de una investigación de campo con alcance descriptivo, dado que los datos primarios se obtuvieron directamente de la realidad. Este tipo de investigación permite establecer relaciones entre los objetivos y la

realidad de la situación de campo; por ende, los datos fueron recolectados directamente de las actividades áulicas. Guiados por estas premisas, se planteó un diseño cualitativo basado en el enfoque fenomenológico, por considerar que es una opción viable para aquellos estudios que buscan entender el significado de las experiencias y las percepciones de los sujetos (Sanguino, 2020). Del mismo modo, permite a los investigadores profundizar en los temas y construir una imagen de la realidad a partir del análisis de los datos recogidos.

Los informantes fueron estudiantes de la asignatura de Redacción Académica y Profesional de la Licenciatura de Lengua y Literatura orientada a la Educación Secundaria del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), de República Dominicana. La selección del grupo que sirvió para la ejecución del proyecto fue intencional, dado que la investigadora principal de este proyecto ha sido la docente del curso. Esta razón descartó la posibilidad de una selección probabilística, puesto que se requería aplicar varios instrumentos, una fase de alfabetización académica y valoración de la experiencia desde un contexto natural. Sin embargo, esta ejecución se fue realizando progresivamente durante el año 2021, 2022 y 2023 con varias secciones. Cada aplicación tuvo una duración de quince semanas. Este reporte se centra en una de estas, la cual se seleccionó de manera aleatoria.

El procedimiento metodológico se llevó a cabo en una serie de fases, las cuales se presentan seguidamente: 1) aplicación de un cuestionario sobre actitudes y afirmaciones del proceso escritural; 2) realización de una prueba de composición inicial para cada género; 3) empleo de listas de chequeo con los pasos retóricos del género, modelo retórico y reescritura del género a través de formularios de Google con entradillas textuales (se concluyó con una autorreflexión esquematizada en diez afirmaciones por participante sobre la escritura académica al finalizar la asignatura) y 4) categorización de

los dos corpus, cada uno compuesto por veintidós reseñas según las dimensiones e indicadores abordados en las listas de chequeo para identificar la prototipicidad de los pasos comunicativos.

Para efectos de este artículo, se tomaron los datos de la última parte de la etapa tres, descrita en el párrafo anterior, y en algunos contextos de análisis se destacaron datos recopilados de la etapa uno del instrumento de actitudes para enfatizar convergencias o divergencias. Como ya se mencionó, se aplicó un cuestionario solicitando a los participantes que elaborasen una reflexión a partir de diez afirmaciones, una vez finalizado el proceso formativo. Por otra parte, algunos de los datos complementarios se tomaron del instrumento 1 de diagnóstico, el cual se basó en actitudes y hábitos de Cassany (1999). Al final, los estudiantes debían escribir sus reflexiones sobre la escritura académica. La validación de los instrumentos se realizó a través de una prueba piloto aplicada a estudiantes de otros grupos con características similares. Es importante destacar que los resultados del instrumento 1 del diagnóstico no son el objetivo de este estudio, solo que en ocasiones se contrastan algunos datos de interés.

Los instrumentos se aplicaron durante las actividades de clases; para ello se les realizó una presentación y se explicó el objetivo que persiguen. Además, se solicitó el consentimiento para el tratamiento de los datos mencionando que el proceso formaba parte del proyecto de Alfabetización académica basada en la pedagogía de géneros discursivos. Estos instrumentos fueron aplicados a través de formularios de Google. Los datos se sistematizaron y analizaron mediante el programa MAXQDA 2022 (Rädiiker & Kuckartz, 2020) y el tipo de codificación fue inductiva (Strauss et al., 2002). El análisis general fue interpretativo, bajo la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2002; Krippendorff & Wolfson, 1990), aunque en una primera instancia los datos fueron organizados bajo la inspiración de la técnica del cadáver exquisito, pues la intención era combinar las afirmaciones por numeral y de esta manera generalizar las percepciones sobre el

tópico de estudio. Esta práctica permitió a los investigadores involucrar las distintas percepciones de los sujetos sobre el proceso investigado, lo que favoreció comprender sus percepciones, creencias y experiencias desde una perspectiva creativa y de construcción de la identidad comunitaria del tópico.

Una vez sistematizados los datos dentro del programa, se etiquetaron once códigos. Para el establecimiento de dichas categorías se realizaron lecturas por numeral de cada grupo de afirmaciones. Se realizó una exploración primaria a través de la frecuencia de palabras y se visibilizaron en nubes, luego se asignaron los códigos emergentes los cuales convergen también con la literatura consultada. Es preciso acotar que se hicieron relecturas a fin de alcanzar la saturación teórica respaldada por la teoría fundamentada (Strauss et al., 2002).

Una vez procesadas las afirmaciones producto de la autorreflexión, se sistematizaron bajo una lectura vertical que permitiese combinar las concepciones de los participantes. En este caso se organizaron por numeral y en ese sentido se fueron analizando, es decir, se agruparon y se clasificaron los aportes de todos los participantes a la afirmación uno, a la dos y así sucesivamente. Con todas las afirmaciones se empleó la misma estrategia para el análisis. De esta manera, se elaboraron once etiquetas que se reflejan en la figura 1 de proximidad de códigos por agrupación. Se trata de una epistemología sobre la identidad de los sujetos de una comunidad concreta y su relación con un determinado fenómeno. Esta noción la trasladamos del campo informacional usado en bibliotecología. La identidad comunitaria y la relación con el fenómeno se inscribe en un paradigma contextual, “lo que posibilita identificar el posicionamiento de los sujetos en la estructura social” (Rendón-Rojas & García-Cervantes, 2012, p. 37). Es importante destacar que, por razones de extensión, en este artículo se omitieron los códigos de *miedos e inseguridades, dificultades en investigación y valora la investigación*, los cuales se presentarán en una futura publicación.

**Figura 1**  
Proximidad de códigos de las afirmaciones



Nota. Elaboración propia con insumos procesados en MAXQDA 2022.

## Resultados y discusión

En esta sección se describen ocho categorías de análisis, las cuales son las que más destacan para este estudio, como resultado del procesamiento realizado

en MAXQDA 2022. Se considera que estas categorías representan un acercamiento a las percepciones de los estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. Seguidamente, se presentan en la tabla de síntesis.

**Tabla 1**

*Síntesis de las percepciones por categoría*

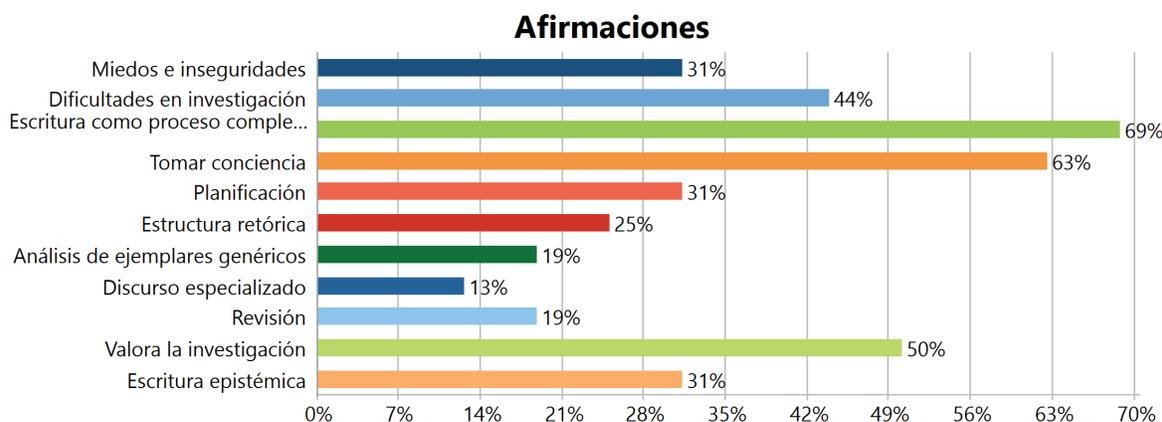
Categoría	Percepciones de los estudiantes
<b>Escritura como proceso complejo</b>	<p>La escritura es un proceso difícil, confuso y retador.</p> <p>La complejidad responde a las siguientes causas: exigencias de esfuerzo y dedicación, inseguridad, concentración requerida para escribir con coherencia, cohesión, adecuación al contexto y competencia argumentativa, demandas de diálogo intertextual en el discurso académico, propósito de escribir para una audiencia específica y, en general, con las habilidades cognitivas que se aplican en el proceso de escritura.</p> <p>La presentación de resultados, su discusión y las conclusiones derivadas del estudio resulta difícil.</p> <p>Las dificultades de escritura no son exclusivas de los estudiantes.</p> <p>A pesar de las dificultades es un proceso de mucho crecimiento.</p>
<b>Toma de conciencia</b>	<p>Se reconocen las deficiencias conceptuales y las debilidades en cuanto a la construcción textual.</p> <p>Hay gusto y satisfacción por el proceso de escritura a pesar de las dificultades.</p> <p>La falta de conocimientos o la posesión de conocimientos “básicos” suscita inseguridad y agobio.</p> <p>La escritura despierta sentimientos ambivalentes.</p> <p>Las debilidades generan sentimientos de minusvalía.</p> <p>Tienen conciencia de distintos aspectos: a) relación entre escritura y pensamiento, b) importancia de pensar y planificar la investigación, c) apropiación de diferentes formas de pensamiento gracias a la práctica constante de la escritura, y d) un buen trabajo es el producto del esfuerzo, dedicación y tarea colaborativa.</p> <p>Es necesario identificar y analizar las formas de escritura de los expertos e identificar la estructura retórica de los textos que se pretende producir.</p> <p>Se reflexiona sobre los procesos de escritura de los futuros estudiantes.</p>
<b>Planificación</b>	<p>La falta de planificación limita el proceso de escritura.</p> <p>Es importante para elaborar los escritos.</p> <p>Se planifica de manera individual y de manera grupal (reunión, discusión y decisión de qué hacer y cómo hacerlo).</p> <p>La esquematización previa favorece la organización de la información y la comprensión de la propia investigación.</p> <p>La planificación genera claridad y motivación para escribir.</p> <p>Es una fase dilatada y recursiva.</p>
<b>Estructura retórica</b>	<p>El conocimiento y manejo de la estructura retórica del género discursivo solicitado facilita su escritura.</p> <p>El uso de formularios orienta la producción textual.</p>
<b>Análisis de ejemplares genéricos</b>	<p>Los ejemplares genéricos constituyen una guía de escritura que colabora con la asunción de una visión crítica, el manejo de estructuras textuales de los géneros discursivos solicitados, y la organización y procesamiento de las informaciones.</p>
<b>Discurso especializado</b>	<p>El contexto y el destinatario son determinantes al momento de escribir.</p> <p>El uso del lenguaje especializado supone un gran reto.</p>
<b>Revisión</b>	<p>La fase de revisión permite diagnosticar las fallas textuales, autoevaluar la escritura e introducir mejoras significativas y aprender de los errores.</p> <p>Se resaltan como objeto de revisión aspectos formales de la escritura, en especial, la reiteración de palabras.</p>
<b>Escritura epistémica</b>	<p>La escritura implica diferentes formas de pensamiento, sobre todo, pensamiento crítico, reflexión, análisis y examen sistemático; y genera nuevos conocimientos.</p>

Para dar cuenta de la distribución de las afirmaciones, se presentan los datos derivados de la segmentación de las evidencias en torno a las categorías halladas, las cuales siguen la codificación inductiva presentada

en la sección anterior. En la figura 2, se muestran las afirmaciones después del proceso formativo y seguidamente se examinan cada una de las ocho categorías asumidas para esta publicación.

**Figura 2**

*Afirmaciones después del proceso formativo*



*Nota.* Elaboración propia con insumos procesados en MAXQDA 2022 desde el instrumento de afirmaciones.

### Escritura como proceso complejo

Para los sujetos informantes en esta investigación la escritura es un proceso difícil, confuso y retador, tal como se evidencia en las afirmaciones que se presentan a continuación:

1. El proceso de escritura ha sido para mí ha sido difícil y confuso. He recolectado nuevas experiencias, nuevas formas de escribir, de llevar a cabo mis ideas, etc. Pero siendo honesta, el proceso no ha sido fácil para mí. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 9]
2. Sobre todo fue algo muy retador. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 23]
3. Al empezar a escribir reconozco que no fue nada fácil, porque como principiante sentía que no sabía con qué palabras empezar mi primer proyecto [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 5]

Esa complejidad se vincula con las exigencias de esfuerzo y dedicación (4), las inseguridades experimentadas durante la producción textual (5), la concentración requerida para escribir con coherencia, cohesión, adecuación al contexto y competencia argumentativa (6), las demandas de diálogo intertextual en el discurso académico, el propósito de escribir para una audiencia específica (7) y, en general, con las habilidades cognitivas que se aplican en el proceso de escritura (8):

4. He aprendido que hacer un buen trabajo amerita mucho esfuerzo y dedicación, durante todo el proceso he adquirido muchos saberes y eso lo agradezco. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 5]
5. Voy a lograr hacer un mejor trabajo, voy a superar todas las inseguridades que puedan obstaculizar que llegue a ser esa maestra competente y preparada que sé que voy a ser. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 4]

6. Escribir no resulta fácil, porque se necesita de toda la concentración posible para lograr un escrito coherente, cohesionado, con argumentos lógicos y adecuado al contexto comunicado que se quiera expresar. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 22]
7. Escribir exige poner en relación ideas, autores, textos, etc., y reorganizar lo que ya sabía para comunicarlo a alguien; por esta razón, es que a casi todos nos cuesta escribir. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 20]
8. A lo largo de todo el proceso hemos puesto a prueba nuestras habilidades cognitivas a su máxima expresión. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 8]

Concretamente, como ya se ha indicado, uno de los obstáculos en el proceso de investigación concierne a la presentación de resultados, su discusión y las conclusiones derivadas del estudio, como se aprecia en la siguiente afirmación:

9. Presentar los resultados, discusiones y conclusiones de los datos, es lo más difícil del proceso investigativo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 19]

Sin embargo, queda la satisfacción por el conocimiento alcanzado (10) y el saber que los conflictos de escritura no son exclusivos de los estudiantes universitarios (11):

10. El proceso escritural en su totalidad, a pesar de las dificultades fue un trabajo de mucho crecimiento con relación a producir de manera profesional. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 8]
11. Aprendí que las dificultades, no son solo de los universitarios... [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 24]

Los estudiantes conciben la escritura como proceso “difícil”, “confuso” y “retador” (Vargas, 2005) y las causas que atribuyen a tal complicación aluden al uso de habilidades cognitivas; factores afectivos, actitudinales y motivacionales (Difabio de Anglat, 2013; Grupo Didactex, 2015; Rodríguez Hernández & García Valero, 2015); manejo de las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación al contexto (Cassany, 2021); y a las limitaciones que supone escribir pensando en la audiencia (Carlino, 2005). Refieren, como ya se ha apuntado, la dificultad para presentar los resultados de la investigación, discutirlos y ofrecer las conclusiones correspondientes (Casanova & Roldán V., 2016; Castro Rodríguez et al., 2018; Figueredo, 2020; Rodríguez Hernández & García Valero, 2015). Desde el diagnóstico, ya después de una serie de planteamientos relativos a los subprocesos cognitivos, así como de estrategias de búsqueda y apoyo, los participantes dieron afirmaciones en sintonía con el reconocimiento de la complejidad del proceso, como se aprecia en el siguiente segmento:

12. Me he percatado de que escribir es un proceso complejo y que se necesita de mucha práctica para poder mejorarlo. [Grupo 1. Instrumento 1 > Participante 13]

No obstante, después de la experiencia formativa y de prestar atención a cada uno de los aspectos inherentes al proceso, la autorreflexión fue mayor sobre la complejidad hasta el punto de reconocer que las dificultades no son exclusivas de los estudiantes universitarios. De lo anterior se infiere que están al tanto de los conflictos que también enfrentan los escritores expertos, muestran el reconocimiento de su propia experiencia, pero también sugieren estar dotados de una “experiencia vicaria”, lo que les ocurre a otros escritores (Carlino, 2005). Asimismo, a pesar de los problemas vividos, estiman que la escritura es un “trabajo de mucho crecimiento” (10, 17), de manera que se pone en juego la identidad personal a través de una suerte de ascenso académico.

## **Toma de conciencia**

Los estudiantes manifiestan la toma de conciencia acerca de una serie de elementos y factores asociados a los procesos de escribir e investigar. Hay un reconocimiento de las deficiencias conceptuales (13) o conocimientos básicos (14) y de las debilidades en cuanto a la producción textual (15), entre las que figura la ralentización de la escritura provocada por pensar “mucho sobre lo que voy a escribir lo que hace que pierda tiempo” (16):

13. Siempre es bueno reconocer e identificar lo que no sabemos y me gusta que este trabajo me ha llevado a identificar algunas de mis lagunas que todavía me falta por llenar y aprender. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 13]

14. ... pero estas investigaciones me hacen sentir que tengo conocimientos básicos y que por esto me siento abrumada e insegura con lo que escribo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 4]

15. Tengo deficiencias tangibles a la hora de escribir, esas deficiencias me hacen sentir menos. Pero estamos trabajando para ser mejores día a día y eso implica escribir correctamente. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 22]

16. Algo que tengo que mejorar es la agilidad para escribir. Pienso mucho sobre lo que voy a escribir lo que hace que pierda tiempo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]

No obstante, a pesar de distinguir estas dificultades (17, 18), demuestran gusto y satisfacción por la escritura, e incluso sentimientos ambivalentes (19):

17. El proceso escritural en su totalidad, a pesar de las dificultades fue un trabajo de mucho crecimiento con relación a producir de manera profesional. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 8]

18. A pesar de todas las dificultades que tengo que mejorar, este tipo de escritura me gusta. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]

19. Escribir siempre será parte de nosotros, ya sea en los momentos de inspiración, en las entregas de una asignación, para expresarnos y comunicarnos. Habrá momentos en los que escribir nos resulte lo más maravilloso que pueda haber y, otras veces, lo más tedioso y cansado. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 2]

Se aprecia que los estudiantes tienen conciencia de la importancia de pensar (20) y planificar la investigación (21), de la experiencia y de las diferentes formas de pensamiento que se adquieren gracias a la práctica constante de la escritura (22) y del esfuerzo, dedicación y trabajo colaborativo (23) que se requieren para realizar un buen trabajo (24):

20. Fue un proceso de mucho pensar, repensar y reflexionar. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 13]

21. Realizar el plan de investigación fue muy bueno para el desarrollo de esta. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 19]

22. Cada vez que escribo voy tomando más experiencia y diferentes maneras de pensar [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 15]

23. Las investigaciones requieren de trabajo muy arduo y colaborativo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 19]

24. He aprendido que hacer un buen trabajo amerita mucho esfuerzo y dedicación, durante todo el proceso he adquirido muchos saberes y eso lo agradezco. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 5]

De igual modo, perciben el valor que tiene identificar y analizar las formas de escritura de los expertos

para tener un punto de referencia que les permita hallar su estilo particular (25), así como reconocer la estructura retórica de los textos que se pretende producir (26):

25. Analizar la manera en que otros investigadores exponen sus hallazgos resultó iluminador para crear un modelo y exponer los propios. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]

26. Cuando se tiene clara la estructura estándar del texto que se debe escribir es más fácil redactarlo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]

Finalmente, esta reflexión sobre los propios procesos cognitivos y las emociones que subyacen a la producción textual permite pensar en el otro, en este caso en sus futuros estudiantes, tal como se evidencia en la siguiente aseveración:

27. Como docente en formación, también me lleva a reflexionar en torno a mis futuros estudiantes y cómo ellos se sienten respecto a ciertos trabajos. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 13]

Los estudiantes tienen una conciencia palmaria de sus deficiencias de escritura y de los conocimientos básicos con que cuentan. Esta percepción de autoeficacia (Difabio de Anglat, 2013; García Guzmán & Mata, 2006) actúa como factor predictivo de las conductas y expectativas relacionadas con las tareas de producción textual, lo cual engendra sentimientos de minusvalía (*Tengo deficiencias tangibles a la hora de escribir, esas deficiencias me hacen sentir menos*), agobio e inseguridad (*tengo conocimientos básicos y que por esto me siento abrumada e insegura*) o sentimientos ambivalentes (*Habrán momentos en los que escribir nos resulte lo más maravilloso que pueda haber y, otras veces, lo más tedioso y cansado*). A propósito de estas actitudes que oscilan de la complacencia marcada (*lo más maravilloso*) al displacer (*tedio, cansancio*). La alineación afectiva en el acto de la

escritura lleva al autor a sentir estados que van de la felicidad a la infelicidad (Graham et al., 2007).

También tienen conciencia de la función epistémica de la escritura, la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje (Serrano, 2014), la trascendencia de la planificación de la escritura (Arias Gallegos, 2018; J. Gallego Ortega et al., 2013; Gallego Ortega & Méndez Cuadros, 2012) la dedicación y tiempo exigidos por la producción textual, la relevancia de conocer la organización retórica de los géneros discursivos demandados y el análisis de la manera en que escriben los expertos.

Sin embargo, la superación de los obstáculos y la inversión de tiempo garantizan la adquisición de saberes, la preparación para el ejercicio docente, personal y la dignidad humana; y además fomentan la reflexión acerca de los sentimientos de los futuros estudiantes frente a la escritura. Es decir, desarrollan empatía escritural con sus futuros estudiantes. Por consiguiente, reflexionan y se preparan, como estudiantes, en el desarrollo de competencias de escritura e investigación, pero también se forman para ejercer como asesores de escritura y de esta manera irán activando sus teorías implícitas (27) en el proceso de enseñanza (Pozo, 2014). Por lo tanto, se cristalizan metas de rendimiento (Grupo Didactext, 2015), que buscan desplegar competencias alineadas con las expectativas sociales de ser docente, y originan modos de encarar la tarea de escritura con entrega, compromiso y motivación.

En congruencia con otras pesquisas, manifiestan gusto y motivación por la escritura y la investigación (González Ortega, 2017), pese a los obstáculos con los cuales han tropezado durante esta “travesía” (Rodríguez Hernández & García Valero, 2015; Vinejara, 2020). Efectivamente, “las actitudes, creencias, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el sujeto de sí mismo, de la tarea, y de los objetivos y metas que pretenda alcanzar, constituyen factores de primer orden que guían y dirigen su

conducta en el ámbito académico” (Grupo Didactex, 2015, p. 237).

### **Planificación**

Los estudiantes reconocen que antes del proceso formativo no siempre cumplían con una planificación previa, lo cual limitaba el inicio, desarrollo y culminación de los textos; sin embargo, ahora son conscientes de la importancia de esta etapa por lo que la llevan a cabo antes de comenzar a escribir (28). Efectivamente, ahora planifican no solo de forma individual, sino también de manera grupal, y con ello promueven el trabajo colaborativo:

28. No siempre hacía una planificación previa a la escritura, (aunque en algunas materias hacíamos este tipo de ejercicio) lo que me impedía saber en muchas ocasiones, cómo iba a empezar y a terminar mi escrito pero, en esta experiencia específica por medio del trabajo en equipo y colaborativo he avanzado mucho; antes de cualquier trabajo, nos reunimos y discutimos de qué vamos a escribir, cómo lo vamos hacer, una vez tenemos las informaciones pertinentes procedemos a redactar y cada miembro del grupo cumple su responsabilidad, lo que más me gusta es que hacemos una revisión grupal y arreglamos algunos detalles en el texto. Ahora cada vez que tengo que redactar cualquier tipo de texto, previamente hago una planificación. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]

Observan, además, que la esquematización previa favorece no solo la organización de la información, sino también la comprensión de la propia investigación por parte del emisor y, por extensión, de sus lectores, tal como se aprecia en este ejemplo:

29. Esquematizar la información, principalmente en los resultados, hizo que mi investigación sea más comprensible. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]

Igualmente, perciben que la claridad generada por la planificación constituye un elemento motivador en el proceso de investigación y el inicio de la escritura, con lo cual se superan las barreras del “síndrome de la hoja en blanco”, como se evidencia en (30):

30. El proceso escritural me ha motivado a tal vez investigar más, antes de sentarme a escribir. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 11]

Por último, dan cuenta de lo dilatada que resulta la fase de planificación y del carácter recursivo de esta durante todo el proceso de escritura, particularmente en el desarrollo de las secciones del texto que estaban construyendo, tal como se advierte en las siguientes afirmaciones:

31. Mientras escribíamos, pensábamos en presentar los datos y conclusiones de la manera más clara y adecuada. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 19]

32. Estos meses de proceso escritural, han sido más pensando que redactando. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 24]

En los datos recogidos se muestra que los estudiantes confieren valor a la planificación textual y emplean los subprocesos de selección de ideas que se tomarán como referencia y registro a través de un esquema para gestionar todo el proceso de escritura, orientar la indagación e indicar cómo iniciar y concluir el texto. Es relevante mencionar que desde las afirmaciones del instrumento de diagnóstico solo se encontró una evidencia que destaca la percepción sobre la importancia de planificar:

33. Para escribir un buen texto se necesitan mecanismos que nos ayuden a organizar las ideas [Grupo 1. Instrumento 1 > Participante 5].

Esta fase es dilatada, pues implica consagrar más tiempo a pensar en el contenido y su organización

que a la redacción propiamente tal. Estos resultados son consistentes con los expuestos por Ortega et al. (2014), quienes precisan que los estudiantes “planifican la elaboración de sus textos, ya que dedican tiempo suficiente a pensar sobre los contenidos que van a incluir” (p. 33), pero divergen de los presentados por Gallego Ortega y Mendías Cuadros (2012), pues destacan que no suele ser habitual el empleo de esquemas previos.

Por otra parte, es notoria la preocupación por organizar la información de manera que sea comprensible para el lector. En este sentido, podría decirse que los estudiantes se imaginan a su audiencia potencial antes de presentar la información (Narvaja et al., 2013). Este interés concuerda con el reporte de Gallego et al. (2014) y difiere de los hallazgos mostrados en otras investigaciones acerca de las dificultades para escribir tomando en cuenta al lector (Carlino, 2004; Velásquez Rivera, 2005).

### Estructura retórica

Se destaca que el conocimiento y manejo de la estructura retórica del género discursivo solicitado facilita su escritura (34, 35). De allí la importancia de los formularios que asesoran la producción textual (36, 37):

34. Tener en mente la estructura que construimos a través de los formularios facilitó mi proceso de composición. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]
35. Cuando se tiene clara la estructura estándar del texto que se debe escribir es más fácil redactarlo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]
36. Los formularios han sido una buena fuente para recabar información de mentes sesgadas. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 10]

37. La aplicación de formularios fue de gran ayuda para el análisis de nuestra investigación. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]

La identificación de “características recurrentes, no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el propósito comunicativo y la relación entre los participantes involucrados, sino también de tipo lingüístico-discursivo, como los rasgos léxico-gramaticales, estructura retórica y la organización discursiva” (Ibáñez, 2010, p. 61) refleja la “competencia genérica” (Bhatia, 2008). Además, los estudiantes ponderan el empleo de estrategias de apoyo como el trabajo en equipo y los formularios de entradillas con estructuras introductorias o pistas lexicogramaticales (Adoumieh Coconas, 2023; Venegas et al., 2015) para contribuir con la construcción discursiva de cada paso retórico.

### Análisis de ejemplares genéricos

Los estudiantes revelan una actitud favorable hacia el empleo de “textos modelos”, pues estos representan una guía de escritura en cuanto visión crítica (38), manejo de estructuras textuales, organización y procesamiento de las informaciones (39, 40):

38. He aprendido a hacer lecturas de textos modelo que me han servido de guía en mi proceso de escritura de una manera crítica. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 16]
39. Siento que necesito verificar otras investigaciones y seguir ese mismo orden, no sé si es correcto, pero no creo que hagamos un buen trabajo sin tener modelos específicos los cuales podamos imitar al menos en el orden y tratamiento de la información. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 4]
40. Leer investigaciones previas relacionadas a nuestro tema de investigación fue muy útil para el desarrollo de la misma. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 19]

Los estudiantes perciben los alcances del punto de referencia, revisión y análisis de los ejemplares genéricos para elaborar sus propios textos. Por lo tanto, el examen de la escritura de expertos para seguir el modelo (*no creo que hagamos un buen trabajo sin tener modelos específicos*) se convierte en una estrategia metacognitiva compensatoria que encauza la escritura. En el marco de la pedagogía de género (Martin y Rose, 2012), la lectura y análisis de textos reales empleados como ejemplares genéricos mediante la deconstrucción ha resultado eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, pues coopera con la comprensión y organización textual en función de los propósitos comunicativos del género (Díaz Blanca, 2022; Moyano, 2007).

De hecho, desde sus afirmaciones en el instrumento de diagnóstico se apreció esa preocupación por conocer el proceso de escritura y los resultados de escritores experimentados para tomarles como guía:

41. ... necesito más experiencia sobre la escritura de personas que había hayan pasado por tal proceso y estudiado a profundidad el tema. [Grupo 1. Instrumento 1 > Participante 14]

En el marco de la pedagogía de género (Rose & Martin, 2012), la lectura y análisis de textos reales empleados como modelos, mediante su deconstrucción han resultado eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, pues propician la comprensión y organización textual en función de los propósitos comunicativos del género (Adoumieh Coconas & Díaz Blanca, 2022; Moyano, 2007).

### Discurso especializado

Los estudiantes perciben claramente que el contexto y los destinatarios son elementos sustanciales para tomar decisiones en cuanto a qué y cómo escribir. Precisar estas diferencias supone ajustarse a un discurso específico, sea para la comunicación en ámbitos informales y cotidianos (42) o profesionales

con un lenguaje apropiado (43). De hecho, admiten que el manejo del lenguaje especializado constituye un gran reto (43):

42. Para esta generación el escribir implica el contexto, no escribiremos en chat con amigos como lo hacemos en la universidad o con alguna autoridad. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 22]
43. Utilizar un lenguaje apropiado y profesional es sin dudas uno de los retos más grandes. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 8]

El hecho de que conciben el uso del lenguaje especializado como un gran desafío se justifica porque se enfrentan a diversidad de materiales escritos que exhiben tipos de textos y rasgos característicos de sus respectivas disciplinas del saber (Parodi, 2007). En efecto, en los escritos de estudiantes universitarios se observa la distancia entre las características propias del discurso académico o especializado y un limitado control de rasgos como la despersonalización o la objetivación (Moyano & Guidice, 2016).

### Revisión

La fase de revisión se percibe como provechosa porque permite diagnosticar las fallas textuales, autoevaluar la escritura, introducir mejoras significativas (44, 45) y aprender de los errores (46):

44. Una de las etapas que más me gusta en el proceso de escritura es la revisión porque me ayuda a detectar los errores y hacer los cambios para lograr un mejor producto. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]
45. Cada vez que leo lo que escribí me evaluó y hago mejores cambios [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 15]
46. Hemos ido aprendiendo de nuestros errores, y madurando en la escritura académica, a pesar de lo que eso implica. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 9]

Específicamente, resaltan como objeto de revisión aspectos formales de la escritura:

47. Un inconveniente que tengo es, que repito mucho los verbos y algunas palabras en el mismo párrafo lo que me obliga a revisar y modificar el texto, pero a veces no se refleja el mensaje que quiero enviar. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 21]

De acuerdo con las apreciaciones de los sujetos de esta investigación, la revisión orienta la detección de errores y la reparación de los textos para alcanzar un mejor producto y autoevaluarse. Esta fase del proceso de escritura contribuye con las exigencias universitarias de perfeccionamiento, claridad, complejidad y calidad textual (Adoumieh Coconas, 2023; Biel & Ramos, 2018; Cassany, 2021; Castro Rodríguez et al., 2018; García, 2021; Garrachana, 2000). Sin embargo, solo se menciona la atención a formalismos en la escritura (repetición de verbos, reiteración de palabras en un mismo párrafo). La corrección de estos aspectos locales y superficiales es propia de escritores noveles o con menos experiencia y constituye una de las dificultades de escritura que afrontan los estudiantes universitarios (Camps, 1993; Carlino, 2004; Aguilar et al., 2016; Vine Jara, 2020). Desde el diagnóstico se pudo evidenciar:

48. Aunque trato de leer bastante sobre los temas y aplicar estrategias como el uso de borradores, esquemas, seguir modelos, etc. A veces tengo dudas respecto a si lo que escribí cumple con la estructura que se espera del tipo de texto o si la puntuación está totalmente correcta, aunque no sucede siempre. [FEM. Grupo1. Instrumento 1 > Participante 16]

A la par con lo anterior, se manifiestan emociones positivas hacia la revisión. En este sentido, Vargas (2005) plantea que esta tarea “se puede convertir en una fuente de goce para quienes participan de

ella” (p. 104). Cabe destacar que esa posibilidad de asumir el rol de revisor externo del propio texto forma parte del potencial epistémico de la escritura. En palabras de Serrano (2014), “otro aspecto que caracteriza la función epistémica de la escritura es la posibilidad de separar el producto escrito de su escritor para revisarlo, explorarlo y desarrollarlo” (p. 110). En este sentido y considerando que la revisión aborda aspectos formales, organizacionales y de contenido, Lillo (2020) afirma que “podría conformar una manera de enseñar por parte del profesor, pero también un método de aprendizaje del alumno” (p. 331). Reformulamos lo anterior, destacando la revisión como proceso cognitivo y pedagógico (Adoumieh Coconas, 2023).

### Escritura como herramienta epistémica

Los estudiantes reconocen que la escritura implica diferentes formas de pensamiento, sobre todo, pensamiento crítico, reflexión, análisis y examen sistemático (48-52), y genera nuevos conocimientos (53, 54):

49. Estos meses de proceso escritural, han sido más pensando que redactando. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 24]

50. Al escribir tengo pensamientos críticos sobre lo que escribo. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 15]

51. Cada vez que escribo voy tomando más experiencia y diferentes maneras de pensar [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 15]

52. Escribir es uno de los mejores métodos para pensar, analizar lo pensado y volver a examinarlo, para así tener un buen resultado. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 20]

53. A través de la escritura se presenta un conocimiento novedoso. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 20]

54. El proceso de escritura crea un nuevo conocimiento para mí. [Grupo 1. Instrumento afirmaciones\Participante 20]

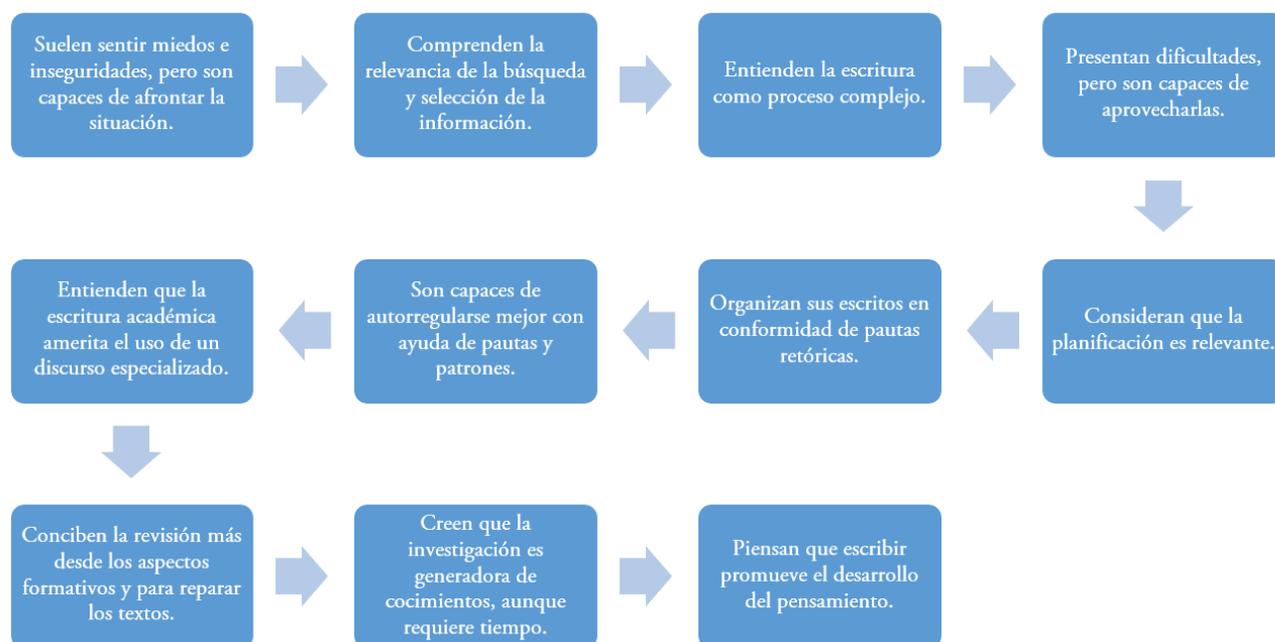
Los datos demuestran que los estudiantes perciben la escritura como una herramienta que impulsa el aprendizaje y el pensamiento crítico, pues permite “operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas” (Serrano, 2014, p. 100). En general, distinguen los nexos entre escritura y pensamiento crítico (Vargas, 2005) y dan cuenta de la escritura en la transformación y creación de nuevos conocimientos.

Al respecto, diversas investigaciones coinciden en señalar que la escritura desempeña una función trascendental en el desarrollo del pensamiento y la construcción de los conocimientos en los distintos campos del saber (Bereiter & Scardamalia, 1992; Carlino, 2004; Serrano, 2014). Esta concepción de la escritura como herramienta epistémica por parte de estudiantes universitarios ha sido identificada en otros estudios (Adoumieh Coconas, 2022; González et al., 2020; Villalón & Mateos, 2009).

A partir de todo el análisis anterior sobre percepciones, se considera que el perfil de un escritor novel en proceso de formación responde a la siguiente aproximación:

### Figura 3

*Aproximación de perfil de los estudiantes de magisterio sobre la escritura académica a partir de sus percepciones después de un proceso de alfabetización*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las categorías analizadas.

## Conclusiones

Tomando en consideración que los estudios acerca de la escritura académica no se han centrado en el análisis de las percepciones de los escritores noveles (Gallego et al., 2014), este análisis tuvo como foco de atención explorar las percepciones de estudiantes universitarios sobre la escritura académica. Se pudo evidenciar que después de una fase formativa a lo largo de un periodo académico compuesto por 15 semanas, los escritores noveles inician un acercamiento a la concepción de la escritura académica como herramienta para la construcción y organización del conocimiento, lo que implica desarrollar un proceso cognitivo complejo y recursivo; por consiguiente, no es un simple canal de comunicación. Además, se destacan aspectos inherentes a la investigación y el discurso especializado como aspecto relevante para la construcción del campo de la disciplina, lo cual se fortalece a través de la interacción dialógica con ejemplares genéricos y de manera fundamental a través del reconocimiento de la estructura retórica.

Esta investigación ha dejado de manifiesto que en un enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita no es suficiente el abordaje del proceso. Pues como bien lo señalan Rose y Martín (2012), el enfoque basado en los procesos ha mostrado limitaciones en su uso exclusivo, lo cual fue motivando una serie de acciones que redundan en beneficios sobre diseñar un currículo para la enseñanza de la escritura basado en los géneros, con etapas de enseñanza explícita, atendiendo a una construcción independiente, de negociación del campo, y de deconstrucción y construcción progresiva.

Habida cuenta de lo anterior, en este estudio descriptivo se ofrecen elementos para corroborar que en el aprendizaje de la escritura académica y en su desempeño competente, aparte de los factores cognitivos, metacognitivos, socioculturales y organizacionales, repercuten “otros aspectos motivacionales como las intenciones, los objetivos o las metas, las percepciones, las actitudes y las creencias que tiene el sujeto

que aprende, lo que subraya la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y el afectivo-motivacional” (Grupo Didactext, 2015, p. 230).

Finalmente, cabe destacar que el conocimiento de la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la escritura académica constituye una fuente inagotable de información expedita para la propuesta de actividades que contribuyan con el abordaje de sus creencias, habilidades, limitaciones y motivaciones frente a esta labor. El perfil de un escritor novel requiere de apoyo en alfabetización académica e investigativa (Figueredo, 2020). Por todo ello, la alfabetización académica es primordial, por lo que el diseño de procesos formativos para que estudiantes y profesionales sean miembros activos de sus comunidades discursivas es de vital relevancia. Y, en ese mismo orden de ideas, este artículo deja la posibilidad de un abordaje exhaustivo sobre la influencia de los factores sociodemográficos, socioeconómicos, de satisfacción y de riesgo en las percepciones sobre el proceso de escritura y de investigación.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación *Alfabetización académica a partir de la pedagogía basada en los géneros*, código: VRI-PI-5.2021-004, el cual ha sido financiado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

## Referencias

- Adoumieh Coconas, N. (2020). El self study en la alfabetización académica universitaria. *Revista Peruana de Educación*, 2(3), 11-31. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/81>
- Adoumieh Coconas, N. (2022). El Journal Club como espacio innovador para la alfabetización académica. *Educación Superior*, (34), 159-174. <https://doi.org/10.56918/es.2022.i34.pp159-174>

- Adoumieh Coconas, N. (2023). La lista de chequeo como estrategia metacognitiva en la escritura de reseñas. *PARADIGMA*, 44(1), 131-153. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p131-153.id1303>
- Adoumieh Coconas, N., & Díaz Blanca, L. (2022). *Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación | Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.463>
- Álvarez, M., Villardón Gallego, L., & Yániz Álvarez de Eulate, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. *III Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior, 2005*, ISBN 84-689-3730-4, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2594763>
- Arias Gallegos, W. (2018). Academic achievement motivation in psychology university students: A psychometrical and comparative analysis of data. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 159-178.
- Bañales Faz, G. B., Vegas López, N. A. V., Reyna Valladares, A. R., Pérez Amaro, E. G. P., & Rodríguez Zamarripa, B. S. R. (2014). La Argumentación Escrita en las Disciplinas: Retos De Alfabetización de los Estudiantes Universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXIV*, (2), 29-52.
- Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido*. Akal. [https://www.worldcat.org/title/analisis-de-contenido/oclc/806471358&referer=brief\\_results](https://www.worldcat.org/title/analisis-de-contenido/oclc/806471358&referer=brief_results)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. En I. Dijkstra (ed.). *Instructional models in computer-based learning environments*. Springer-Verlag.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista signos*, 41(67), 157-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000200006>
- Biel, L. A., & Ramos, E. A. (2018). Metacognitive strategies for online reading: case study of thai university students of SFL. *Aula de Encuentro*, 20(2), 140-170. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.8>
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). CLIL teachers' views on cognitive development in primary education. *Palgrave Communications*, 6(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0480-x>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri-versidad*, 3(2), 17-23. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12289>
- Casanova S., R., & Roldán V., Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 41-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Castro Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, K., & Perez-Jiménez, V. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>
- Crema, P., & Lea, M. R. (2005). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Díaz Blanca, L. (2022). Escritura de la reseña académica: Secuencia didáctica desde la pedagogía de género. *Educare*, 26(3), 298-318. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1720>

- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/ai.e.v13i3.12040>
- Figueredo, L. (2020). *Percepciones de estudiantes de pregrado sobre sus habilidades para la elaboración del proyecto de investigación a distancia / Undergraduate student's perceptions on their abilities for developing distance research project*. 30 (Edición especial), 965-990. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/art04.pdf>
- Gallego Ortega, J. L. G. & Méndez Cuadros, A. M. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732994>
- Gallego Ortega, J., Rodríguez Fuentes, A., & García Guzmán, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes: Estrategias para la mejora*. Ediciones Aljibe.
- García Guzmán, A. G., & Mata, F. S. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: Una revisión de investigaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 24. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4155>
- García, N. R. R. (2021). Percepción sobre investigación científica entre estudiantes de ciencias de la salud de UNITEC. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 10(2), 58-63. <https://doi.org/10.5377/innovare.v10i2.12263>
- Garrachana, M. (2000). La revisión. En Montolío, E. (Coord). *Manual práctico de escritura académica II* (pp. 183-208). Ariel.
- González, M. L. G., González, M. Z., & González-Ocampo, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e855-e855. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.855](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855)
- González Ortega, M. de las M. (2017). *Actitud y Autopercepción de la eficacia ante la escritura: Un estudio en un contexto multicultural* [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Granada]. <https://doi.org/10.30827/Digibug.50400>
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Grupo Didactex. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Ibáñez. (2010). El Texto Disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios filológicos*, 46. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0071-17132010000200004&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0071-17132010000200004&script=sci_arttext&tlng=e)
- Iizuka, T. (2019). Task-based needs analysis: Identifying communicative needs for study abroad students in Japan. *System*, 80, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.11.005>
- Jaramillo, N. V. (2019). Evaluating a flipped intermediate Spanish course through students and instructor's perceptions. *JALT CALL Journal*, 15(2), 41-62.
- Krippendorff, K., & Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría de contenido*. Paidós.
- Lillo, E. A. G. (2020). La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: Un estudio de caso. *Lenguaje*, 48(2), 328-353. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8804>

- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, 40(65), 573-608. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Moyano, E., & Guidice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1). <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655/608>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. En M. A., Alves, V. Iensen Bortoluzzi, (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Ortega, G., Guzmán, G., & Fuentes, R. (2014). *Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura*. *European Scientific Journal*, 1(10), 26-44. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39422>
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2006). *Chapter 8: Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective* (pp. 141-159). Brill. [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_009](https://doi.org/10.1163/9781849508216_009)
- Pérez, G. C., & González, C. G. Z. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata. <https://es.scribd.com/book/282750371/Psicologia-del-Aprendizaje-Humano-Adquisicion-de-conocimiento-y-cambio-personal>
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). Trabajar con información bibliográfica y crear revisiones de la literatura. En *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: Texto, audio, video* (pp. 203-216). MAXQDA Press. [https://doi.org/10.36192/978-3-948768003\\_14](https://doi.org/10.36192/978-3-948768003_14)
- Rendón-Rojas, M. A., & García-Cervantes, A. (2012). El Sujeto Informacional en el Contexto Contemporáneo. Un Análisis desde la Epistemología de la Identidad Comunitaria-Informacional. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 17(33), 30-45.
- Rodríguez Hernández, B., & García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 0(20), 241-261.
- Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-48.
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Leer para aprender. Lectura y escritura en áreas del currículo*. Pirámide.
- Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18. [http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo/167](http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167)
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Soler, I. G., & Tecedor, M. (2018). Foreign Language Teaching Assistant Training: A Contrastive Analysis of Trainers and Trainees' Perspectives. *Hispania-a Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese*, 101(1), 38-54. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0083>

- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Vargas, F. (2005). Escribir en la universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4818>
- Velásquez Rivera, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y lingüística*, 16, 281-295. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112005000100016>
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para Escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. [https://euv.cl/archivos\\_pdf/ESCRIBIR%20-DESDE.pdf](https://euv.cl/archivos_pdf/ESCRIBIR%20-DESDE.pdf)
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones sobre la escritura académica: Cómo conciben los estudiantes la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.855](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855)
- Villarruel Fuentes, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 7(12), 39. <https://doi.org/10.22430/21457778.487>
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: Percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>