

Escritura académica de estudiantes de habla hispana: Investigaciones en el campo

Academic writing by spanish-speaking students: Research in the field

Recepción: 16 de septiembre de 2024 / Aceptación: 14 de octubre de 2024

Yolanda Guevara-Benítez¹
Juan Pablo Rugerio-Tapia²
Jorge Guerra-García³
Berenice Romero-Mata⁴
Angela Hermosillo-García⁵
Karlena Cárdenas Espinoza⁶

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol14.num27.3>
Licencia CC BY 4.0.

1 Doctora en Psicología. Profesora Titular C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autor para correspondencia: Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090.

Correo electrónico: cyguevara@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0001-5659-7246>

2 Doctor en Psicología. Profesor Asociado C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: pablorigerio@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0002-9187-5632>

3 Doctor en Psicología. Profesor Titular C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: guerra@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-1273-5752>

4 Doctora en Psicología. Profesora de Asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: berenice.romero@iztacala.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3583-2184>

5 Licenciada en Psicología. Profesora Asociado C, Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: angelahermosillo@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6652-6521>

6 Doctora en Psicología. Profesora de Asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México. Código postal: 54090. Correo electrónico: karlena.cardenas@iztacala.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-2076-3964>

Resumen

La escritura académica reviste gran importancia para los estudiantes. Constituye una herramienta del pensamiento que permite comunicar sus ideas a otros, así como definir y desarrollar ordenadamente dichas ideas para sí mismos; les permite incorporarse a una comunidad discursiva determinada, asumiendo diversos roles, e influye fuertemente en su desempeño académico. Lograr la competencia escritora en un nivel óptimo es difícil porque implica una forma elaborada de discurso y una producción gramaticalmente compleja, que debe ajustarse a la disciplina específica. Un escritor debe realizar distintas acciones, como investigar, citar, sintetizar, exponer, criticar y argumentar, adoptando las convenciones de un género de discurso y los términos adecuados a su audiencia. El objetivo de este trabajo es exponer un panorama sobre el campo de la escritura académica de los alumnos de habla hispana, de diversos niveles escolares, principalmente de secundaria, bachillerato y universidad. Se revisan e integran los resultados de diversas investigaciones empíricas publicadas para dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo respecto a las formas de evaluación y los programas dirigidos a la enseñanza de la redacción de textos académicos. A pesar de que puede observarse diversidad en objetivos y métodos, los hallazgos permiten tener un panorama amplio y detallado. Se hace evidente la necesidad de que, en cada materia, se incorpore la enseñanza de la escritura disciplinar. Las prácticas escritoras deben ser parte importante de los objetivos curriculares, desde la educación secundaria hasta la universidad, e incluso en centros de apoyo dedicados a promover esta competencia.

Palabras clave: escritura académica; alfabetización académica; producciones escritas; evaluación; enseñanza

Abstract

Academic writing is of great importance for students. It constitutes a thinking tool that allows them to communicate their ideas to others, as well as to define and develop these ideas in an orderly manner for themselves; it allows them to join a specific discourse community, assume various roles, and strongly influences their academic performance. Achieving writing competence at an optimal level is difficult because it involves an elaborate form of discourse and grammatically complex production, which must be adjusted to the specific discipline. A writer must perform different actions, such as researching, citing, synthesizing, exposing, criticizing, and arguing, adopting the conventions of a genre of discourse and the terms appropriate to his or her audience. The objective of this work is to present an overview of the academic writing of Spanish-speaking students at various school levels, mainly secondary, high school, and university. The results of various published empirical research are reviewed and integrated to account for the advances and development trends regarding forms of evaluation and programs aimed at teaching the writing of academic texts. Although diversity in objectives and methods can be observed, the findings allow for a broad and detailed overview. The need to incorporate the teaching of disciplinary writing into each subject becomes evident. Writing practices should be an important part of curricular objectives, from secondary education to university, and even in support centers dedicated to promoting this competence.

Keywords: academic writing; academic literacy; written productions; evaluation; teaching

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer un panorama sobre el campo de la escritura académica de los estudiantes hispanohablantes en diversos niveles escolares, principalmente en secundaria, bachillerato y universidad. Para ello, se analizan e integran los principales planteamientos para definir el tema y exponer su importancia, así como los resultados de diversas investigaciones empíricas publicadas, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo respecto a las formas de evaluación y los programas dirigidos a la enseñanza de la escritura académica.

En la literatura se han empleado diferentes términos para referirse a este tema. Uno de ellos es “literacidad”, que, desde un enfoque sociocultural, incluye el dominio y uso del código alfabético; la construcción receptiva y productiva de textos; el conocimiento y uso de funciones y propósitos de los diferentes géneros discursivos; los roles que adoptan el lector y el autor; los valores sociales asociados con estos roles (como la identidad, el estatus y la posición social); el conocimiento construido en estos textos, y la

representación del mundo que transmiten (Castrejón, 2023). De forma más concreta, Montes y López (2017) definen “literacidad” como el conjunto de prácticas discursivas o formas de utilizar la lengua y otorgarle sentido, una práctica que el ser humano aprende con un propósito social específico a través de la lectura y la escritura.

Asimismo, es usual que se haga referencia a la “alfabetización académica”, definida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Castrejón, 2023, p. 11). También se define como el proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, “para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla... etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370).

El término más común, aplicable a diversos niveles escolares, es “escritura académica”, definida como la composición de textos escritos por individuos que pertenecen al ámbito académico y cuya principal audiencia está constituida por otros integrantes de esa comunidad (González et al., 2019). Esta se refiere a la creación de textos académicos, entendidos como discursos elaborados con un lenguaje formal, un objetivo y un léxico precisos; generalmente de tipo descriptivo y argumentativo, con información presentada de modo ordenado y jerárquico (Roa, 2014).

Desarrollar habilidades para la escritura académica implica que los estudiantes aprendan a producir textos cuyo lenguaje corresponda al discurso académico propio de cada una de las asignaturas y que, además, se ajusten a las características de los diversos géneros dentro de una misma asignatura (Chois y Jaramillo, 2016).

Diversos autores (Ávila et al., 2021; Castrejón, 2023; Chanamé et al., 2021; Herrera, 2021; Martínez et al., 2018) coinciden en que la escritura académica reviste gran importancia para los estudiantes debido, al menos, a tres aspectos: (1) constituye una herramienta del pensamiento que permite comunicar ideas a otros, así como definir y desarrollar dichas ideas de manera ordenada; (2) les permite incorporarse a una comunidad discursiva determinada, asumiendo diversos roles, y (3) influye fuertemente en su desempeño académico.

La competencia escritora de los estudiantes se desarrolla a lo largo de los diferentes niveles educativos y asignaturas que cursan. Como señala Crossley (2020), aunque son pocas las investigaciones longitudinales y comparativas que documentan el proceso de desarrollo de las capacidades escritoras, existen evidencias que demuestran un continuo vertical de creciente progreso en las producciones escritas de los estudiantes, particularmente en términos de corrección y sofisticación sintáctica, léxica y de cohesión. Sin embargo, como toda competencia humana, el desarrollo de la capacidad escritora depende de las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores y del tipo de experiencias relacionadas con la producción de textos.

Zárate (2017) aclara que la escritura no es solamente un método de comunicación, sino que constituye un método para pensar, por lo que debe seguir un orden. Escribir es un proceso que implica llevar a cabo tres subprocesos sucesivos: la preescritura, donde el estudiante prepara la información y la estructura del tema sobre el que escribirá; la escritura, donde se plasman las palabras para desarrollar el tema, y la reescritura, donde el estudiante revisa las ideas, las palabras y la estructura para mejorar el texto global o en algunas de sus partes.

Se supone que los estudiantes universitarios deben dominar estos tres subprocesos a través de experiencias formativas durante los niveles académicos previos, requiriendo solo perfeccionarlos durante la educación superior. Sin embargo, la literatura reporta bajos niveles de desempeño escritor en estudiantes de diversos niveles educativos (Bassi, 2017; Carlino, 2013; Corcelles et al., 2017; González et al., 2019; Ramírez et al., 2017). Por ello, es fundamental que las universidades asignen actividades específicas que contribuyan al desarrollo de la comunicación escrita de los estudiantes, con el objetivo de que, al término de su formación, logren una escritura precisa, coherente, fluida y argumentada (Herrera, 2021; Martínez et al., 2018).

La escritura académica es difícil de adquirir a un nivel óptimo debido a que implica una forma elaborada de discurso y una producción gramaticalmente compleja que debe ajustarse a cada materia o disciplina específica. Además, requiere realizar distintas acciones, como investigar, seleccionar, citar, parafrasear, resumir, sintetizar, criticar, exponer, argumentar y persuadir; adoptar las convenciones de un género discursivo; y seleccionar palabras y patrones gramaticales más formales y menos personales. También debe ajustarse a la audiencia a la que va dirigido y al propósito del

texto, respondiendo a las expectativas de la comunidad académica a la que pertenece o aspira a pertenecer el escritor (González et al., 2019; Roncal y Campana, 2021).

Como señala Rivera (2023), existen tres formas de comprender la composición escrita: como producto, como proceso y como práctica social y cultural. Por ello, los estudios en este campo son diversos, pudiendo dirigirse al análisis o evaluación de uno o más de estos aspectos, o bien, a la implementación de programas de intervención.

Estudios dirigidos a la evaluación

La revisión de la literatura permite observar que los estudios sobre evaluación de la competencia escritora se han enfocado en diferentes aspectos del tema y se han realizado con diversas poblaciones de estudiantes, lo que evidencia una diversidad de objetivos y métodos de investigación. A continuación, se describen algunos de estos trabajos, organizados en dos categorías según su objetivo principal: (1) análisis de características de las producciones escritas por los estudiantes y (2) análisis de variables asociadas al proceso de escritura.

1. Análisis de características de las producciones escritas por los estudiantes

Sotomayor et al. (2017) analizaron el desempeño ortográfico en una muestra de 101 alumnos chilenos de educación básica. Se examinaron tres tipos de textos por niño: una carta, un cuento y una noticia. Las producciones escritas evidenciaron una gran cantidad de errores, entre los más frecuentes se encontraban: ausencia de tildes, uso incorrecto de grafías, omisión de letras o sílabas, e hiposegmentación (unión de dos palabras que deberían escribirse separadas).

Cabe señalar que, en un estudio previo realizado en la misma región con un enfoque similar, Sotomayor et al. (2013) reportaron una alta frecuencia de errores de carencia de tildes al analizar cuentos escritos por 250 alumnos de los grados 3.º, 5.º y 7.º de educación básica. Además, se observó que otros tipos de errores disminuían conforme avanzaba el nivel educativo, aunque persistían los relacionados con la ausencia de tildes.

Enfocados también en el desempeño ortográfico, Cánovas (2017) y Rodríguez y Sánchez (2018) realizaron estudios con alumnos españoles de secundaria y bachillerato. A estos estudiantes se les solicitó identificar errores en un texto y reescribirlo correctamente. Los resultados indicaron que una gran proporción de los participantes tuvo problemas para escribir algunos grafemas y palabras compuestas, así como para utilizar tildes, dos puntos, mayúsculas en siglas y nombres propios, entre otros.

En el contexto mexicano, Rodríguez y Martínez (2018) analizaron 114 textos para contabilizar los conectores utilizados por alumnos de educación básica. Los conectores más usados fueron de tipo causal (porque, para que, pero y por eso), que se aplicaron adecuadamente pero de forma repetitiva. En pocos casos se identificaron otros conectores, alcanzando un total de 11, en su mayoría de tipo causal.

Pérez y Macías (2016) evaluaron el uso de preposiciones en textos realizados por 90 estudiantes mexicanos de tercer grado de secundaria, utilizando el modelo de análisis de errores. Los resultados mostraron que, en promedio, los participantes solo emplearon la mitad de las preposiciones existentes y que, en más del 50 % de los casos, fueron usadas incorrectamente. Los estudiantes tendieron a utilizar recurrentemente solo cuatro preposiciones (a, de, por, en).

Guevara et al. (2022) evaluaron errores en producciones escritas de estudiantes mexicanos de secundaria, inscritos en dos instituciones: una pública y una privada. Utilizaron una rúbrica para identificar 18 tipos de errores, agrupados en tres categorías: sintácticos, ortográficos y de escritura. Los resultados indicaron un predominio de errores ortográficos, como la falta de tildes y el uso indebido de puntos y comas; estos dos últimos fueron más frecuentes en estudiantes de escuelas públicas. No se encontraron diferencias por tipo de escuela en los errores sintácticos ni de escritura.

Resultados similares sobre deficiencias ortográficas y gramaticales han sido reportados por autores como Guevara et al. (2024) en estudiantes mexicanos de secundaria, Bolívar y Montenegro (2012) en estudiantes colombianos de bachillerato, y Núñez (2016) en estudiantes mexicanos recién ingresados a preparatoria.

Al estudiar producciones de estudiantes universitarios, Piacente y Tittarelli (2006) evaluaron dos textos generales (uno narrativo y otro

expositivo) y un texto disciplinario (expositivo) elaborados por 60 participantes. Los errores identificados mediante una rúbrica fueron agrupados en dificultades normativas, morfosintácticas o semánticas. Las autoras concluyeron que las dificultades de puntuación prevalecieron, independientemente del tipo de texto, y que los participantes presentaron dificultades semánticas recurrentes al elaborar textos disciplinarios.

Rodríguez y Ridao (2013) analizaron el uso de signos de puntuación y los errores en producciones escritas por 91 estudiantes universitarios españoles, desarrolladas en foros virtuales. Los resultados indicaron que la coma fue el signo más usado, seguido por el punto y seguido, las comillas inglesas y, con menor frecuencia, el signo de admiración de apertura. Los errores comunes incluyeron el uso repetitivo de un signo de puntuación, su ausencia total y la omisión de un espacio en blanco tras el signo.

Bastiani y López (2016) analizaron textos elaborados por 83 universitarios mexicanos, encontrando que el 27 % de los participantes tuvo dificultades para escribir enunciados y el 90 % no conectaba sus ideas de manera organizada. En el nivel semántico, los textos eran simples, descontextualizados y con un vocabulario repetitivo. Además, el 88 % de los participantes presentaba un manejo limitado de los signos de puntuación, y el 90 % cometía errores como confusión de letras, omisión de la “h” y de signos de interrogación o admiración.

Ramírez et al. (2017) evaluaron el nivel de dominio de la escritura argumentativa en 222 universitarios mexicanos. Utilizaron una lista de verificación con cuatro dimensiones: aspectos formales de la lengua, vocabulario académico, estructura oracional y características argumentativas. Los resultados indicaron bajos niveles en todas las dimensiones, siendo la ortografía la mejor ejecutada.

El estudio de Messina et al. (2017) evaluó las producciones escritas de 61 estudiantes argentinos de ingreso a ingeniería. Se analizaron argumentación, coherencia, gramática, presentación, semántica y otros aspectos. Los resultados evidenciaron una capacidad limitada para expresar ideas.

Muñoz y Pérez (2021) determinaron el grado de alfabetización académica de 37 estudiantes universitarios, mediante tres actividades: un cuestionario para identificar sus concepciones sobre la escritura, la redacción de un párrafo a partir de diez frases muestra, y la organización de párrafos para

lograr un texto coherente. Los estudiantes reportaron escribir textos escolares con frecuencia, pero reconocieron tener dificultades de coherencia, ortografía, puntuación, elaboración de citas y ordenar ideas. El análisis del párrafo indicó que 14 estudiantes no usaron conectores, omitieron el referente y repitieron palabras. En la última actividad, 13 participantes no lograron ordenar correctamente los párrafos que conformaban el texto.

En una muestra de 58 universitarios chilenos, Núñez et al. (2023) caracterizaron las habilidades de escritura y la percepción que tienen sobre esta. Utilizaron el *Cuestionario de Percepción Escritural*, que incluye preguntas abiertas para indagar sobre estrategias de acompañamiento docente. Asimismo, realizaron una evaluación diagnóstica basada en un escrito argumentativo elaborado por los estudiantes a partir de la presentación de casos problemáticos. El análisis se llevó a cabo utilizando una rúbrica para ubicar las habilidades escritoras en un nivel insatisfactorio, básico inicial, básico intermedio o destacado. Los estudiantes reportaron que, en su trayectoria, han escrito principalmente textos literarios, y que el apoyo docente que más han recibido ha sido la descripción de la tarea de escritura, mientras que el menos recibido ha sido la retroalimentación acerca de sus escritos. Los autores señalan que, aunque el 50% de los jóvenes indicó estar preparado para escribir en la universidad, las habilidades de escritura fueron ubicadas en el nivel básico inicial en el 58% de los casos.

Autores como Tapia et al. (2003) se interesaron en diseñar y probar una escala de evaluación para valorar un informe escrito realizado por 16 alumnos universitarios chilenos. El instrumento mide siete dimensiones (título, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y calidad del escrito), con 23 indicadores específicos relacionados con aspectos formales y de contenido de la escritura. Cada texto fue evaluado previamente por un docente a través de sus propios criterios, asignándole una calificación; después fue analizado utilizando la escala diseñada por los investigadores. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntajes bajos, sobre todo al ser evaluados con el instrumento. Los autores señalan que las bajas calificaciones obtenidas al utilizar el instrumento pueden explicarse por las discrepancias con los criterios usados por los docentes, ya que estos últimos dan mayor importancia al tipo y cantidad de información.

Otra propuesta realizada en Chile es la de Muñoz y Valenzuela (2015), quienes diseñaron y probaron la efectividad de una rúbrica para evaluar la

expresión escrita. En el estudio se evaluaron los ensayos académicos de 745 estudiantes universitarios, inscritos en 17 carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales. El instrumento contempla dos aspectos importantes de la escritura: aspectos formales (ortografía) y contenidos del escrito (organización del texto, conexión entre párrafos, conexión entre oraciones, estilo). Con los datos obtenidos se realizó un análisis de confiabilidad, junto con un análisis de la estructura factorial de la rúbrica. Los resultados indicaron que el instrumento evaluó la competencia escritora de forma válida y confiable.

En Colombia, Buitrago et al. (2022) diseñaron rúbricas para que los estudiantes pudieran realizar la autoevaluación y coevaluación de sus escritos académicos. El análisis se centró en el impacto del uso de las rúbricas en 54 docentes en formación. Los resultados del estudio indicaron que los participantes mejoraron su desempeño en las tareas de escritura y reportaron una percepción positiva hacia el uso de mecanismos de autoevaluación. Las autoras consideran importante que los alumnos implementen este tipo de estrategias para mejorar diversos aspectos académicos, sobre todo en los procesos de escritura.

2. Análisis de variables asociadas al proceso de escritura

Diversos autores se han interesado en analizar la manera en que los estudiantes llevan a cabo sus producciones escritas, incluyendo la planeación, la escritura y la revisión de los textos. También se han realizado investigaciones para conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de sus habilidades escritoras y los recursos con los que cuentan para cumplir con este tipo de tareas.

Entre los trabajos encaminados a dar cuenta del proceso de escritura, se encuentra el de Rodríguez, Pérez y López (2017), quienes estudiaron a 18 díadas conformadas por niños mexicanos de educación básica. Un integrante de la díada fue el autor del texto y el otro participó como co-revisor. Realizaron tres tipos de revisiones: (a) durante la producción del texto, (b) individual y (c) en parejas. Los hallazgos indican que, durante la escritura, los alumnos no revisaban sus textos por iniciativa propia, solo cuando se les solicitaba; la revisión por pares fue más efectiva que la individual. Los co-revisores hicieron un mayor número de modificaciones al texto, sobre todo de contenido, particularmente para agregar información.

Arias-Gundín y García (2008) reportaron el nivel de desarrollo de habilidades para revisar sus textos a través del *Instrumento de Revisión de la Composición Escrita* (IRCE), aplicado a 958 estudiantes españoles inscritos en los últimos grados de primaria y secundaria. Algunos hallazgos relevantes señalan que los participantes cuentan con habilidades de revisión de dos tipos: mecánicas (ortografía, puntuación y gramática) y semánticas (cambiar, añadir, suprimir y reordenar información), siendo estas últimas las que se presentaron con mayor frecuencia en toda la muestra. Además, se observó que el nivel de desarrollo de estas habilidades en los alumnos aumentaba en función de su grado escolar.

La investigación de Hernández y Rodríguez (2018) abordó las prácticas de escritura académica de estudiantes mexicanos: 53 de bachillerato y 248 universitarios. Se utilizó el *Cuestionario sobre la Escritura Académica*, que analiza las creencias de los estudiantes acerca de la función de la escritura (reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional), así como aspectos relacionados con las prácticas de escritura (por ejemplo, tareas de escritura y dificultades para ejecutar los distintos procesos de la composición escrita). Los alumnos reportaron realizar diversas prácticas, incluyendo redactar comentarios críticos. Entre las dificultades más comunes que enfrentan en los procesos de escritura, se destacan la organización de ideas y la planificación. Los participantes consideraron que la revisión de los textos por parte de sus profesores ha sido incompleta, aunque algunos han abordado aspectos como coherencia, manejo del contenido aprendido, ortografía y puntuación. Además, expresaron la necesidad de mejorar sus habilidades para elaborar distintos tipos de textos. Los jóvenes de bachillerato ponderaron la importancia de aprender a elaborar monografías, mientras que los universitarios reportaron su necesidad de saber redactar artículos de investigación.

Hurtado (2019) aplicó el *Test sobre Estrategias de Composición* de Cassany a 72 estudiantes universitarios españoles. Esta prueba indaga el dominio de conocimientos y habilidades implicados en la escritura. Después de analizar los datos recolectados, la autora encontró que los participantes, al escribir: (a) no piensan en la audiencia a la que se dirige el escrito, (b) no tienen un esquema inicial del texto y (c) hacen un único borrador que van corrigiendo para la versión final. Por lo tanto, según la autora, no pueden ser considerados como escritores expertos o competentes.

Ávila et al. (2021) describieron las experiencias reportadas por estudiantes universitarios chilenos sobre la escritura, identificando los factores que influyen en su desarrollo como escritores académicos. La información se obtuvo a partir de entrevistas. Los participantes expresaron que el nivel universitario conlleva nuevos desafíos relacionados con la escritura, siendo común que no reciban retroalimentación o que esta sea escasa y se centre en aspectos negativos. Señalaron que, cuando reciben retroalimentación adecuada, pueden identificar áreas de mejora y se promueve una mayor transferencia de habilidades. Los autores consideran que, aunque los cursos de escritura proporcionan herramientas en áreas como hábitos de estudio y metacognición, se destaca la falta de enfoque en disciplinas específicas. Además, se identificó la percepción de que un curso no es suficiente para aprender a escribir, ya que esta habilidad no es reforzada y no existen espacios disciplinares que promuevan la aplicación de las habilidades adquiridas.

En la investigación desarrollada por Difabio (2019), en Argentina, se describe el diseño y validación de una escala tipo Likert para evaluar: (1) estrategias de escritura, (2) estrategias para regulación de la escritura, (3) concepciones sobre la escritura y (4) autoeficacia para la escritura. Para su elaboración, fueron traducidos y adaptados reactivos de cinco instrumentos, complementados con otros redactados *ad hoc*. Se reporta una aplicación piloto en una muestra de 39 doctorandos en educación. Los resultados indican índices aceptables de confiabilidad y de potencialidad discriminativa de los reactivos en algunas dimensiones, como *textualización* (primera variable), *control* (segunda variable) y las tres dimensiones que integran la autoeficacia. Los autores destacan la practicidad en la aplicación y calificación de la prueba.

El apartado siguiente está dedicado a exponer programas de intervención enfocados en la producción de textos.

Programas de intervención

El estudio de Nadal et al. (2021) estuvo encaminado a mejorar las estrategias de síntesis en estudiantes españoles de secundaria. La intervención se llevó a cabo en 14 sesiones de 50 minutos durante cinco semanas e incluyó cuatro fases: (1) identificación de características y procesos para producir una síntesis; (2) selección de información relevante de un texto en relación con una pregunta guía; (3) repetición de las primeras dos fases con

otros textos, y (4) selección, comparación y organización de información relevante de varios textos en relación con una pregunta guía. Los autores reportan que, después de la intervención, la mayoría de los alumnos fue capaz de realizar tareas de síntesis seleccionando la información relevante de los textos de referencia.

Murga (2024) realizó un programa dirigido a mejorar las habilidades para elaborar textos expositivos; fue aplicado a 159 estudiantes peruanos de primer año de secundaria, de una institución de carácter privado. El curso-taller se enfocó en la selección de información, la elaboración de un esquema de contenido y la escritura de un texto expositivo. Para cada tema, la secuencia didáctica tenía tres apartados: el modelamiento de las habilidades a enseñar, la práctica por parte de los alumnos organizados en equipos y la evaluación del desempeño mediante listas de cotejo. Para la escritura del texto, el docente expuso un esquema y redactó las ideas siguiendo esta directriz; luego, lo revisó, cuestionó, corrigió e identificó la superestructura para verificar si correspondía a la de un texto expositivo; por último, explicó las características de este tipo de textos, respondió dudas e indicó que se debía utilizar las formas verbales en tercera persona del modo indicativo o las formas impersonales.

Rodríguez et al. (2017) estudiaron el proceso de construcción de textos a través de la retroalimentación proporcionada por un lector auténtico que reguló dicho proceso. Participaron 18 parejas de alumnos mexicanos, de cuarto de primaria a tercero de secundaria, inscritos en escuelas públicas. La estrategia incluyó una tarea de escritura en la que intervinieron dos niños del mismo grado y se desarrolló en dos momentos. En el primero, un alumno (escritor), después de ver un video, redactó un texto sobre su contenido; luego, se le dio la oportunidad de modificarlo si lo consideraba pertinente. En el segundo momento, otro estudiante (revisor) se incorporó a la situación y, juntos, revisaron el texto, realizando las modificaciones necesarias para mejorar la redacción. Los autores encontraron que esta estrategia fomentó el intercambio verbal entre el escritor y el revisor sobre los contenidos del texto y produjo una mayor precisión en los escritos.

Es importante mencionar la revisión sistemática realizada por Arrimada et al. (2020), respecto a las prácticas instruccionales que han demostrado su efectividad para promover el proceso de escritura en educación básica. Su análisis indica que, para la enseñanza de la ortografía y la caligrafía, se ha reportado la eficacia de que los docentes utilicen: el *modelado*, para corregir errores y

mostrar la forma adecuada de escritura; el *refuerzo positivo*, que motiva y guía la práctica de escribir palabras; el *establecimiento de objetivos*, para lograr un determinado número de palabras correctas; también se mencionan las *tutorías entre iguales*, la *autorregulación* de la atención, entre otras.

En lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de procesos de planificación y revisión, la *instrucción estratégica y autorregulada* ha resultado ser sumamente efectiva. Consiste en que el instructor describa la estrategia y la asocie a una nemotecnia (por ejemplo, la práctica POD, que es el acrónimo de “Piensa, Organiza y Desarrolla”); luego *modela* el uso correcto de cada estrategia y provee un *andamiaje* progresivo, con retirada de ayudas para que el estudiante realice la estrategia de manera independiente (Arrimada y Fernández, 2020).

Por su parte, Agurto (2019) implementó un programa de escritura para estudiantes peruanos de bachillerato, el cual estuvo centrado en la planificación, redacción y revisión de textos para mejorar su producción. Intervino con 20 estudiantes en las tres fases del proceso de escritura: (a) preescritura, buscando información, generando ideas e identificando el tipo de texto y la audiencia a la que se dirige; (b) escritura, preparando una guía o esquema y desarrollando las ideas, y (c) reescritura, corrigiendo el primer borrador con base en ortografía, sintaxis, adecuación semántica y uso del diccionario. Para llevar a cabo lo anterior, la autora utilizó textos narrativos, argumentativos, crónicas y noticias. Los resultados mostraron la efectividad del programa para la producción textual.

Autores como Artuñedo y González-Sáinz (2009) han propuesto estrategias de intervención para mejorar la calidad en la redacción de los textos, en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua. Se parte de la importancia de llevar a cabo diversas prácticas de escritura con un enfoque comunicativo y cooperativo para el trabajo en equipos. El sistema incluye la escritura de diversos tipos de texto dirigidos a diferentes destinatarios y con fines comunicativos variados.

Un enfoque similar y para el mismo contexto es propuesto por Pérez (2022), considerando las actividades siguientes: (1) los alumnos elaboran un texto; (2) cada alumno corrige su texto en clase; (3) el docente corrige el escrito y se lo regresa al alumno, utilizando un código de colores que distingue el error de la propuesta del profesor; la corrección se basa en contenido, puntuación, vocabulario y gramática, pero se agregan notas al

pie de página para comentar aspectos lingüísticos, culturales o pragmáticos; (4) segunda revisión por parte del profesor para corroborar que se hicieron las correcciones sugeridas, y (5) entrega final. La evaluación se lleva a cabo con indicadores de tipo lingüístico, considerando el contenido y la adecuación, además de aspectos temáticos, gramaticales, ortográficos, de puntuación y de vocabulario.

Gran parte de las investigaciones para probar la efectividad de los programas de intervención en el campo se han llevado a cabo con estudiantes universitarios. Un ejemplo de ellas es la realizada por González, Martínez y Salazar (2013), quienes aplicaron el método denominado “Aprender a escuchar, pensar y escribir” (AEPE) con 170 alumnos mexicanos. El programa tuvo una duración de 80 horas, distribuidas en 40 sesiones de dos horas. Constó de cuatro fases. En la primera, los alumnos revisaron diferentes tipos de textos y practicaron estrategias lectoras; en la segunda, leyeron textos expositivos y científicos, además de practicar estrategias de comprensión; en la tercera, ejercitaron diferentes modelos textuales; y, por último, elaboraron un texto, lo presentaron a sus compañeros de forma oral y fueron evaluados por ellos. Los resultados indican un efecto positivo del programa, por lo que se aportan evidencias de la efectividad de utilizar una enseñanza secuencial basada primero en la comprensión de textos y, posteriormente, en promover su producción.

Con una línea similar, Urzúa-Martínez, Gómez y Rodríguez (2021) exponen el trabajo realizado para la enseñanza sistemática de la alfabetización académica dentro de una institución universitaria. El programa se enfocó en competencias de lectoescritura, y se presentan evidencias del impacto positivo que tuvo sobre el desempeño académico de 644 estudiantes chilenos de la carrera de Psicología. Se utilizó el *Instrumento de Caracterización Académica*, compuesto por cuestionarios y pruebas estandarizadas que miden variables sociodemográficas, habilidades cognitivas y estrategias de estudio y aprendizaje. La intervención se realizó en *Laboratorios de Lectoescritura*, cuyo objetivo fue enseñar a los estudiantes las normas y estructuras de los distintos géneros académicos para mejorar su comprensión y ejercitarlos en la producción de textos. Este programa tuvo una duración de un semestre académico, con sesiones semanales de 90 minutos. Los alumnos se dividieron en grupos de ocho a diez integrantes y fueron asesorados por un compañero con mayores habilidades en lectura y escritura.

En cada sesión se enseñaron los aspectos fundamentales del ensayo académico y se practicó la composición de textos basados en contenidos de psicología; además, se fomentó el uso de estrategias y técnicas de aprendizaje. Cada sesión se estructuró en tres momentos. Primeramente, la presentación de textos y la lectura guiada de algunas secciones, donde el tutor hacía énfasis en aspectos centrales de los géneros discursivos, en particular del ensayo argumentativo; se enfatizó su estructura, tesis central, argumentos, contraargumentos y citas. En seguida, el tutor identificaba las ideas centrales en los textos y enseñaba técnicas de estudio como subrayado, mapas conceptuales y anotaciones; también exponía estrategias de aprendizaje. Por último, se hacía hincapié en la práctica de la escritura y en sus procesos de desarrollo (planeación, redacción, revisión y corrección).

El estudio de Bañales, Ruiz y Pérez (2015) parte de la consideración de que el texto argumentativo es uno de los principales géneros discursivos en la educación universitaria. Por ello, se centró en este género discursivo. Se llevó a cabo un programa de intervención con 25 estudiantes mexicanos de Lingüística Aplicada, a quienes se les solicitó escribir un ensayo argumentativo sobre un tema controversial, apoyándose en cinco textos académicos relacionados. El programa se enfocó en aspectos conceptuales y en el proceso de escritura, mediante tres métodos de enseñanza: aprendizaje basado en la indagación, aprendizaje conceptual y de razonamiento crítico, y enseñanza estratégica (modelamiento, práctica guiada y práctica independiente).

La intervención duró 40 horas, distribuidas en 26 sesiones de hora y media, y constó de dos etapas. En la primera, los estudiantes fueron instruidos para identificar los conceptos y los argumentos principales de los escritos, mediante debates, lectura guiada, resúmenes y tablas de comparación. En la segunda, los participantes realizaron diversos ejercicios dirigidos a la escritura de un ensayo; por ejemplo, practicar la argumentación con base en el planteamiento de una situación debatible, escribir afirmaciones razonadas a favor y en contra respecto de cierta temática, y buscar y utilizar evidencias (estadísticas, investigaciones) para apoyar los argumentos. En esta fase, los investigadores utilizaron el modelamiento, la práctica guiada y el trabajo en parejas y en equipos.

Por su parte, Moreno-Fontalvo (2020) investigó cómo las prácticas de escritura efectuadas por estudiantes colombianos de nivel universitario evidencian sus competencias sobre la estructura textual argumentativa.

Trabajó con grupos pequeños, cada uno de los cuales tenía un tutor cuyas funciones consistían en (a) orientar la producción de un texto argumentativo, tomando en cuenta la planificación, la organización textual, la postura frente al tema y la progresión temática, y (b) retroalimentar verbalmente el desempeño escritor. La intervención constó de 30 sesiones (20 presenciales y 10 virtuales).

En los dos últimos programas descritos, los autores reportan que los alumnos universitarios lograron producir ensayos estructurados de acuerdo con los criterios de un texto argumentativo, utilizando argumentos sólidos (fundamentados en estadísticas, hechos y citas), presentados en un orden lógico y en párrafos independientes. Para llegar a esos resultados, se implementaron dos procesos principales para la producción de ensayos: el primero relacionado con la identificación de las partes esenciales de su estructura, y el segundo, con la práctica constante mediante diversos ejercicios.

Franco (2016) utilizó recursos similares al impartir un seminario de 40 horas a 11 alumnos mexicanos de posgrado; incluyó aspectos conceptuales y de estilo académico. Se revisaron los conocimientos vinculados con la investigación científica, las tipologías textuales y la estructura del escrito científico, entre otros temas. Además, se promovió la escritura de ensayos practicando puntuación, tipografía, argumentación y estructura disciplinar. Como resultado de las discusiones del seminario, el autor sintetizó sus contenidos y elaboró un manual sobre producción de textos que funge como guía para el desarrollo de escritos argumentativos y trabajos finales de tesis.

Otro género discursivo importante para la formación educativa es el de divulgación. Tomando en cuenta esto, Benítez (2023) desarrolló un taller con el objetivo de que estudiantes argentinos universitarios logaran: (a) reconocer las características del artículo de divulgación científica, (b) identificar sus elementos fundamentales, y (c) producir escritos. El taller incluyó 16 clases en línea y, cada semana, los estudiantes podían acceder solo a una de ellas. Cada clase estaba estructurada con contenidos, actividades por realizar, textos explicativos de cada tema y herramientas de retroalimentación docentes-alumnos (chat, foro y correo electrónico).

En cuanto a los contenidos, se repasaron las partes principales de un artículo de divulgación, algunos elementos paratextuales, citas directas e indirectas, uso de signos ortográficos, coherencia textual y procedimientos de cohesión en el escrito, como la sinonimia y la referencia pronominal.

Las actividades de producción escrita se basaron en diversos ejercicios para practicar cada aspecto. El autor reporta que la retroalimentación brindada por los diferentes medios resultó benéfica para lograr una comunicación exitosa con el profesor y en la producción de los escritos.

Conclusiones

La revisión de la literatura relacionada con la competencia escritora permitió identificar que las investigaciones sobre el tema se han realizado con estudiantes de educación básica primaria, secundaria y preparatoria; sin embargo, los estudios son más abundantes en el nivel universitario. Estas investigaciones se han centrado en evaluar diferentes aspectos y/o en exponer estrategias de intervención para mejorar las habilidades de escritura académica de las diversas poblaciones estudiantiles.

A pesar de la diversidad de objetivos y métodos, los hallazgos de los estudios muestran consistencias, lo que proporciona un panorama amplio y detallado. El análisis de las producciones escritas por los estudiantes se ha llevado a cabo mediante instrumentos como rúbricas, guías de calificación o indicadores específicos de diversos aspectos formales y de contenido. Dichos instrumentos son utilizados por profesores, investigadores o incluso compañeros de escuela para calificar uno o varios textos producidos por los alumnos. Entre los tipos de escritos analizados destacan resúmenes de lecturas previas, párrafos ordenados, composiciones sobre temas libres o definidos, y en el caso de estudiantes universitarios, ensayos temáticos relacionados con una materia disciplinar.

Los estudios coinciden en reportar un bajo nivel de competencia escritora en una proporción considerable de los participantes, independientemente de su nivel educativo o del tipo de institución (pública o privada). El análisis de los escritos revela carencias en aspectos ortográficos, semánticos, sintácticos y en la calidad general de la escritura (ya sea manuscrita o en teclado). Estos hallazgos son consistentes en muestras de diversos países de habla hispana.

De manera similar, los estudios enfocados en analizar variables asociadas al desarrollo de habilidades escritoras, medidas mediante entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes universitarios, reportan poca

experiencia adquirida y bajo nivel en la estructuración de escritos académicos. Entre las principales razones identificadas destacan:

1. La ausencia de materias específicamente dirigidas a la instrucción y retroalimentación en los aspectos relacionados con la escritura académica.
2. La falta de tiempo dedicado a la enseñanza de habilidades escritoras en asignaturas disciplinares específicas.

Estas razones pueden explicar los errores comunes en los textos estudiantiles, que abarcan aspectos formales de la lengua, dominio del vocabulario académico, estructura oracional y características propias de un texto argumentativo.

En general, los cursos escolares no parecen estar diseñados para enseñar estrategias de escritura o autorregulación, lo que contribuye a problemas motivacionales, concepciones erróneas sobre la escritura y bajos niveles de autoeficacia percibida.

Por otra parte, los estudios de intervención han probado la efectividad de diversas estrategias, basadas tanto en evaluaciones previas como en propuestas diseñadas específicamente para la enseñanza de la escritura académica. Entre estas estrategias destacan:

1. **Enseñanza directa:** Identificación de características y procesos para producir un tipo específico de texto, selección de información relevante, elaboración del escrito, práctica de escritura y retroalimentación por parte del profesorado (Bañales et al., 2015; Nadal et al., 2021).
2. **Proceso en tres fases:** Preescritura (generación de ideas, identificación del tipo de texto, consideración de la audiencia), escritura (preparación de guía, desarrollo de ideas, estructuración de párrafos) y revisión/reescritura (corrección de ortografía, sintaxis y contenido; Agurto, 2019; Urzúa et al., 2021).
3. **Enfoque comunicativo y cooperativo:** Trabajo en equipos para fomentar la autocorrección y disminuir el papel dominante del profesor. Incluye la escritura de textos diversos dirigidos a diferentes destinatarios y con fines variados (Artuñedo y González-Sáinz, 2009; Rodríguez et al., 2017).

4. **Normas y estructuras de géneros académicos:** Enseñanza para mejorar la comprensión y la producción de textos académicos (González et al., 2013; Urzúa-Martínez et al., 2021).

Finalmente, si bien los estudiantes de diversos niveles educativos pueden beneficiarse de un curso o taller sobre redacción académica, no debe esperarse que esto sea suficiente para alcanzar un desempeño óptimo, especialmente en el contexto universitario.

El desarrollo de la capacidad escritora debe fomentarse a lo largo de todos los años de formación de los alumnos y requiere que los profesores utilicen estrategias de enseñanza dirigidas a que los estudiantes conozcan y dominen los tres subprocesos sucesivos: (1) preescritura, donde lo importante es que el alumno aprenda a preparar información y estructurar su texto; (2) escritura del tema; y (3) revisión y reescritura. También es necesario involucrar a los estudiantes en actividades que permitan la práctica constante de la redacción.

De particular importancia es señalar que estas estrategias didácticas y experiencias en la producción de textos deben implementarse para cada una de las materias disciplinares que los estudiantes cursan. Si un profesor logra desarrollar en sus alumnos habilidades para escribir textos literarios narrativos, no puede asumirse que dicha experiencia los capacita para elaborar textos en todas las materias que cursen, especialmente en aquellas relacionadas con las ciencias naturales y las ciencias sociales. Probablemente, el aprendizaje en la escritura de textos de biología puede contribuir al desempeño escritor en otras materias afines, y algo similar podría ocurrir con materias relacionadas dentro de las ciencias sociales. Tal suposición se basa en el hecho de que estos textos tienen en común ser descriptivos y argumentativos, presentan la información de manera ordenada y jerárquica, y emplean términos disciplinares.

Sin embargo, cada materia tiene sus propios estilos de escritura académica, caracterizados por discursos elaborados con un lenguaje formal, un objetivo claro y un léxico preciso. Esto hace indispensable la enseñanza de la escritura disciplinar. Esta enseñanza y práctica debe constituir una parte importante de los objetivos curriculares, desde la educación secundaria hasta la universidad, e incluso implementarse mediante centros de apoyo específicamente dedicados a promover la competencia escritora.

Referencias bibliográficas

- Agurto, M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017*. [Disertación doctoral inédita]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11572>
- Arias-Gundín, O., & García, J. (2008). Adquisición de las habilidades implicadas en el proceso de revisión textual: estudio evolutivo en estudiantes de 5° de educación primaria a 2° de educación secundaria obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 435-443.
- Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: Revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, (41)1, 54-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Artuñedo, G. B. & González-Sáinz, T. (2009). Didáctica del español como lengua extranjera. *Monográficos MarcoELE*, 9, 9-19. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.artunedo_gonzalez.pdf
- Ávila, N., Figueroa, J., Calle, L. y Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159), 2-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bassi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53751755005.pdf>
- Bastiani, J. y López, G. M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural, *Revista Educación*, 40(1), 89-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204006>

- Benítez, A. (2023). Una aproximación a la experiencia de virtualización de Taller Complementario de Lengua. En K. Savio y J. Schere (Comp.), *La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Dificultades, propuestas y desafíos* (pp. 139-182). Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Revista Escenarios*, 10(2), 92-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>
- Buitrago, O., Camargo, U. y Rincón, C. L. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios*, (55), 117-137. <https://doi.org/10.17227/folios.55-14163>
- Cánovas, M. (2017). La ortografía en secundaria y bachillerato: análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 26, 5-40. <https://tejuelo.unex.es/article/download/2467/2075/>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es
- Castrejón, J. (2023). *La calidad de la escritura académica de estudiantes universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura en tesis de Filosofía*. [Disertación doctoral inédita]. Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/4175>
- Chanamé, R., Valle, S. y López, O. (2021). Limitaciones en la escritura académica en los estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista Científica PAIAN*, 12(1), 17-31. <https://doi.org/10.26495/rcp.v12i1.1657>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Signos*, 50(95), 337-360. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00337.pdf>

- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Difabio de Anglat, H. (2019). Evaluación diagnóstica de la escritura académica en el Doctorado en Educación. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 23. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3801>
- Franco, J. (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.
- González, E., Hernández, M. y Márquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, 58(2), 261-278.
- González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Guevara Benítez, Y., Rugerio-Tapia, J. P., Hermosillo-García, A., Romero-Mata, B., Cárdenas-Espinoza, K., Guerra-García, J. y Flores-Rubí, C. (2022). Análisis de producciones escritas por una muestra de estudiantes mexicanos de primer grado de secundaria. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 20, 1-30. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22441>
- Guevara-Benítez, Y., Rugerio-Tapia, J. P., Romero-Mata, B., Guerra-García, J., Cárdenas-Espinoza, K. y Hermosillo-García, A. (2024). Producciones escritas por estudiantes de secundaria: una comparación por grado y tipo de escuela. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(2), 596-617.
- Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401093&lng=es&tlng=es.
- Herrera, J. (2021). La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. *Revista Neuronum*, 7(1),

- 1-22. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/304/356>
- Hurtado, S. (2019). Estudio exploratorio de las técnicas y hábitos de composición textual en el nivel universitario. *Lengua y habla*, 23, 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7871451>
- Martínez, M., Hernández, G. y Vélez, M. (2018). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 1-11.
- Messina, V., Cittadini, G. y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica). *Perspectivas Metodológicas*, 2(19), 135-149. <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1445>
- Montes, S. M. y López, B. G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 1-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Moreno-Fontalvo, V. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica: La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11–20.
- Muñoz, C. y Pérez, B. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131–146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600010>
- Murga, E. (2024). *El proceso de escritura como estrategia para mejorar la producción de textos expositivos en los estudiantes del primer año de secundaria del Colegio del Pacífico College, Cajamarca, 2022*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Nadal, E., Miras, M., Castells, N. y De La Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 95-122.

- Núñez, S. (2016). Metodología de enseñanza para la producción textual efectiva en alumnos de primer semestre de Bachillerato. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 11 (CBTIS), Hermosillo, Sonora, México. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 1(1), 118-143. <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.25>
- Núñez C. C., Troncoso L. J. y Muñoz, I. L. (2023). La escritura académica: percepciones y evaluación de estudiantes de una universidad chilena. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1293>
- Pérez, C. (2022). Nuevas estrategias para la corrección de la expresión escrita. *Foro de Profesores de E/LE*, 18, 137-152.
- Pérez, M. y Macías, T. (2016). Usos erróneos de las preposiciones en la redacción de alumnos de tercer año de secundaria en una escuela de San Luis Potosí. *Lingüística y Literatura*, 37(70), 71-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476549599004>
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual, 6. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf
- Ramírez, M., Tánori, J., Gacia, R. y Urias, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación Superior*, 16(23), 77-88. <https://doi.org/10.56918/es.2017.i23.pp77-88>
- Rivera, A. A. (2023). *La escritura académica en la Universidad: Creencias y prácticas dentro del aula*. [Disertación doctoral inédita]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/96e5c4de-2dc4-4cfb-87e9-39d8daaa9df6/content>
- Roa, R. P. (2014). Los textos académicos: un reto para docentes y estudiantes. *Sophia* [en línea], 10(2), 70-76 [fecha de Consulta 7 de agosto de 2024]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>
- Rodríguez, B. y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(18). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Rodríguez, F. y Ridaó, R. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, XLVIII

(1), 147-169. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/27140>

Rodríguez, F. y Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 153-171. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.6095>

Rodríguez, B., Vaca, J. y Barrera, A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos*, 39(156), 37-58.

Roncal, J. y Campana, A. (2021). Estrategias de comprensión lectora y producción textos argumentativos en estudiantes estudios generales de una universidad privada – Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14143-14153. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1378

Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865017>

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>

Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>

Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Zárate, M. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=e