



PERCEPCIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Perception of Academic Writing in University Students

AYMÉ BARREDA-PARRA, ROSA NÚÑEZ-PACHECO, OSBALDO TURPO-GEBERA, ROCÍO DIAZ-ZAVALA, JANETH ESQUIVEL-LAS HERAS

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

KEYWORDS

*Academic writing
Communicative competence
Higher education
Academic literacy
Critical literacy
Interdisciplinary work
Student*

ABSTRACT

Academic writing is crucial in university education, yet it also presents a challenge, as writing skills are not always optimal. This study describes students' perceptions of academic writing. A non-experimental descriptive approach was employed, using the Academic Literacy Perception Questionnaire with 295 students in three university programs: Education, Literature and Linguistics, and Psychology. The findings reflect a positive assessment of their communicative competence, indicating that the acquired knowledge has enhanced their writing process and identification of various genres. Simultaneously, students recognize the need to delve deeper into writing strategies.

PALABRAS CLAVE

*Competencia comunicativa
Escritura académica
Educación superior
Alfabetización académica
Literacidad crítica
Trabajo interdisciplinario
Estudiante*

RESUMEN

La escritura académica es esencial en la formación universitaria, pero también representa un desafío, ya que los niveles de escritura no siempre son óptimos. Esta investigación describe las percepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. Se empleó un enfoque descriptivo no experimental de tipo transversal, aplicando el Cuestionario de Percepción sobre Alfabetización Académica a 295 estudiantes en tres programas universitarios: Educación, Literatura y Lingüística, y Psicología. Los resultados reflejan una apreciación positiva de su competencia comunicativa, considerando que los conocimientos adquiridos han mejorado su proceso de escritura y la identificación de diversos géneros. Al mismo tiempo, reconocen la necesidad de profundizar en las estrategias de escritura.

Recibido: 15/ 07 / 2023
Aceptado: 20/ 08 / 2023

1. Introducción

En la educación superior, la escritura académica se constituye en un elemento central en la producción del conocimiento a través de diferentes tipos de textos vinculados al quehacer científico, según las distintas especialidades (Barreda-Parra et al., 2023). La escritura académica puede ser definida como “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” (Navarro, 2021, p. 43). En ese sentido, la escritura académica va ligada a una serie de prácticas incluso de carácter institucional, ya que forma parte de la estructura curricular de las universidades y de las competencias genéricas que los estudiantes universitarios deben lograr.

La escritura académica está estrechamente relacionada a las competencias básicas que se requiere para afrontar con éxito la vida universitaria y profesional, ya que para un estudiante universitario, la falta de ciertas habilidades esenciales como la comprensión y producción de textos con cierto nivel académico, se constituye en una gran desventaja respecto a sus pares (Aznarez y Montealegre, 2018). Las deficiencias en la escritura que presentan los estudiantes, afectan también a la institución que los acoge y se manifiesta en un bajo índice de graduados, o de manera más álgida en la deserción (Carrera et al., 2019; Turpo-Gebera et al., 2022).

El estudiante universitario necesita desarrollar ciertas competencias que, en buena parte de casos, no fueron parte de sus aprendizajes recibidos previos al ingreso a la universidad. La deficiencia de las competencias asociadas a la lectura y escritura científicas, pueden desembocar incluso en la deserción de la carrera universitaria (Carrera et al., 2019). Para Viera Castillo et al. (2020), la deserción en las instituciones de educación superior, si bien corresponden a una problemática multidisciplinaria, no se puede ignorar que el factor académico, principalmente el desempeño en las asignaturas, influye en las estadísticas en un nivel significativo. Asimismo hay que considerar que el ámbito universitario ha presentado menor interés para los investigadores en relación a otros niveles educativos (Vine-Jara, 2020); pero también existen estudios más recientes que dan cuenta de las investigaciones realizadas en el presente siglo sobre la escritura académica con un enfoque mixto en el nivel superior (Li, 2022).

Navarro (2021) destaca cinco funciones de la escritura académica: función epistémica, orientada a escribir para aprender y hacer de la escritura una práctica significativa que produzca una transformación en los conocimientos de la disciplina; función retórica, que permite transmitir el conocimiento acorde a las formas y patrones discursivos de las disciplinas; función habilitante, que acredita al estudiante en sus saberes adquiridos en su formación; función crítica, con el fin de empoderar a los estudiantes y modificar las condiciones de su entorno social y cultural; función expresiva, que permite construir identidades por medio de la creatividad. Estas funciones de la escritura académica deberían ser consideradas en el proceso formativo del estudiante universitario no solo en las asignaturas relacionadas a la escritura, sino también en el resto.

Dada la importancia de la escritura académica en el nivel superior han surgido distintas teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas: la escritura a través del currículo, la escritura en las disciplinas, la alfabetización académica, la posalfabetización y la literacidad crítica (Chaverra et al., 2022). La escritura a través del currículo supone un trabajo interdisciplinario en el que trabajan de manera conjunta el especialista en producción escrita y los responsables de otras disciplinas (Marinkovich y Morán, 1998). La escritura en disciplinas “requiere el dominio de discursos y saberes especializados que solo pueden adquirirse a partir de prácticas situadas y contextualizadas” (Rojas, 2017, p. 44), esto significa que la escritura académica debe ser contextualizada según las especialidades, y su enseñanza no debe darse de una manera genérica. Un caso sería el de Vine-Jara (2020), quien señala la necesidad de enseñar de forma diferenciada en los distintos ámbitos especializados, ya que su investigación demostró que los estudiantes de ciencias e ingenierías presentaban mayores dificultades en la redacción que los de ciencias humanas.

Desde otra perspectiva, la llamada alfabetización académica implica una construcción multidimensional que comprende las siguientes dimensiones: “language learning, cognitive development and social transformation” (Li, 2022, p. 20), las cuales ponen énfasis, respectivamente, en distintos aspectos como el desarrollo de la competencia lingüística, las habilidades cognitivas y la construcción social de la escritura. Para Navarro (2021) más bien serían diez dimensiones de la escritura: mecánica, normativa, léxica, gramatical, discursiva y semántica, multimodal, tecnológica, situacional y retórica, social e histórica, psicológica y afectiva. En la misma línea, Carlino (2003) y Navarro (2021) conciben a la alfabetización académica como las prácticas de lectura y escritura que forman parte de la cultura discursiva de las propias disciplinas en el contexto universitario. Mientras que la literacidad crítica está relacionada al análisis ideológico de los discursos escritos

(Tosar Bacarizo, 2018), así como a la capacidad de identificar y cuestionar los mensajes implícitos contenidos en diferentes tipos de discursos

De manera complementaria, la investigación sobre la escritura académica de los estudiantes en la educación superior, presenta tres aproximaciones o modelos principales: habilidades de estudio (conjunto de habilidades que los estudiantes tienen que aprender y que, posteriormente, son transferibles a otros contextos), socialización académica (la atención se centra en la orientación del estudiante hacia el aprendizaje y la interpretación de las tareas de aprendizaje a través de la conceptualización) y, por último, la alfabetización académica (Lea y Street, 1997a, como se citó en Lea y Street, 1998, p. 158). Estas aproximaciones no son mutuamente excluyentes, más bien, cada modelo encapsula sucesivamente al otro, donde la alfabetización académica es la que finalmente incluye las habilidades de estudio y los modelos de socialización.

Por otro lado, Núñez y Muse (2017) evaluaron la formación y la percepción sobre la escritura en estudiantes universitarios argentinos y españoles, quienes señalaron que sí reciben formación en el aprendizaje de la escritura, pero no necesariamente de una manera práctica, y que el empleo de estrategias de escritura no es constante. Igualmente, Guzmán-Simón et al. (2017) indagaron sobre las prácticas de escritura y lectura y el proceso de desarrollo de la lectoescritura en estudiantes universitarios en relación con el mundo digital. Otra investigación la presenta Muñoz (2019), quien analizó los textos académicos redactados por estudiantes universitarios de educación y psicología con el fin de evaluar las diferencias de escritura a nivel de la superestructura, macroestructura, microestructura, estilístico y retórico. Este autor concluyó que hay una carencia en las habilidades de redacción de ambas carreras y se recomienda la inclusión de metodologías no tradicionales para mejorar el nivel de redacción. Estas nuevas metodologías requieren la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza de la escritura en el nivel superior. Como señalan, Vásquez-Rocca y Varas (2019) es necesario desarrollar las competencias multimodales y multimediales en la escritura en los estudiantes universitarios a través del uso de las nuevas tecnologías.

Marín et al. (2015) demostraron que en el proceso de escritura existen diferencias y semejanzas entre estudiantes y profesores. Los estudiantes dieron mayor significado a la planificación y lectura de textos, mientras que los profesores al proceso de empezar a escribir espontáneamente, hubo coincidencias en la importancia dada a la revisión y discusión del texto. Del mismo modo, Navarro y Mora-Aguirre (2019) evaluaron a gran escala las teorías implícitas de los estudiantes en tres etapas de su vida universitaria, al ingresar, mientras cursan y al egresar, demostrando cómo algunas teorías implícitas difieren y van transformándose por su formación universitaria, mientras que otras no presentan un cambio significativo.

Por su parte, Corcelles et al. (2017) señalan que los estudiantes perciben la escritura de un artículo de investigación como una herramienta que les permite participar de la comunidad científica que son esenciales para la investigación formativa (Esquivel-Grados et al., 2023); sin embargo, también les produce sentimientos de insatisfacción y ansiedad o desmotivación a la par. Por otra parte, su propuesta de enseñar la escritura académico-científica se basó en la revisión colaborativa, la cual tuvo resultados positivos en los estudiantes. En el trabajo de Ortega et al. (2018) sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la investigación científica, encontraron numerosas debilidades en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en cuanto a la investigación científica, incluida la capacitación para la producción de artículos científicos y poco énfasis en el método científico por parte de los docentes.

Hathaway (2015) aboga para que los cursos de escritura académica se instauren en las universidades de manera más contundente. Para ello examinó un curso dedicado a ese fin en una universidad inglesa, y encontró que, si bien el curso contribuye significativamente en la alfabetización académica, todavía presentaba deficiencia en la evaluación de los productos. Qayoom y Saleem (2020) realizaron un estudio de la percepción que tenían los estudiantes saudíes sobre la escritura de ensayos de investigación y escritura académica en inglés. Los resultados de su investigación muestran que los estudiantes en general perciben la dificultad de esta actividad académica y que presentan ideas básicas sobre la búsqueda de fuentes adecuadas para su investigación, así como la revisión de la literatura, la contextualización de los estudios, el uso de referencias y la utilización de una argumentación sólida.

Otra investigación relevante es la que corresponde a Flores (2018), acerca de las valoraciones y opiniones de los estudiantes y docentes de dos escuelas de ingeniería respecto a la escritura académica. Destacan que los profesores reportan poca convicción de que la revisión es una parte esencial de la escritura de los estudiantes, mientras que los estudiantes opinan no estar seguros de si la respuesta de sus profesores les ayuda a mejorar su escritura. En este sentido, Bush (2020) también considera la retroalimentación como una parte fundamental del proceso de escritura académica, pero considera que los comentarios escritos no son

suficientes. Por ello, presenta el uso de *'screencasting'*, como un método de retroalimentación frente al cual los estudiantes, que forman parte de la investigación, demostraron resultados positivos, ya que los involucrados manifestaron sentirse a gusto con las respuestas de sus profesores y sentirse motivados, mediante estos videos, de igual forma se mostró una mejora en la calidad de las redacciones académicas. Para ambos autores, el rol que juega el docente es fundamental en el proceso de escritura, para ello los conocimientos que se imparten deben ser constantes y presentar a los estudiantes todas las herramientas necesarias para alcanzar el éxito.

Según Hernández-Navarro y Castelló (2014) quienes no solo analizan la percepción de los estudiantes respecto a la escritura académica, sino que lo relacionan con los géneros que los estudiantes desarrollan con mayor frecuencia. Con el empleo de recopilación de datos y cuestionarios encontraron que los géneros más utilizados son el ensayo, los ejercicios y las metodologías que tienden a la demostración del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de investigación. En ese sentido, concluyen que la redacción en esta parte del desarrollo educativo se basa en la formulación de problemas y búsqueda de soluciones, por ende, se debe tener una base con la cual los estudiantes puedan enfrentarse a esos retos.

En función de lo anteriormente expuesto, interesa conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre la escritura académica, como una de las fuentes de información para diseñar propuestas de intervención que tiendan a optimizar el desempeño de los mismos y reducir la deserción universitaria. Sobre esa base, lo que la presente investigación pretende, es analizar la percepción de los estudiantes universitarios sobre la escritura académica en una universidad peruana.

2. Metodología

El estudio es no experimental transversal descriptivo. De acuerdo con Hernández-et al. (2018), los estudios descriptivos permiten especificar las características de una variable en un contexto determinado. La finalidad está en conocer la percepción de los estudiantes sobre la importancia asignada a la competencia comunicativa, las estrategias que utilizan al escribir, sus dificultades, la función que cumple la universidad y el profesor.

2.1. Muestra

El muestreo fue no probabilístico, de conveniencia. Se aplicó un cuestionario a 295 estudiantes, 183 mujeres y 112 varones, de tres programas académicos de una universidad pública: Educación 200 (67.8%), Literatura y Lingüística 48 (16.3%) y Psicología 47 (15.9%). Rango de edades entre 16 y 45 años (media 21.16, DS = 4.12) matriculados en 1ro (47.5%), 2do (18.6%), 3ro (4.1%), 4to (10.8%) y 5to (19%) año de estudios.

Los estudiantes completaron información general sobre el sexo, edad, programa académico y año de estudios. Se aplicó el cuestionario de Percepción sobre la Alfabetización Académica de Núñez y Muse (2016). Consta de seis bloques: 1) Importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades; 2) Escritura académica y funciones de la universidad y de la facultad; 3) Percepción sobre la formación recibida en procesos de escritura; 4) Estudiantes y estrategias del proceso de escritura; 5) Percepción sobre la formación recibida en géneros discursivos académicos; y, 6) Función del profesor y escritura académica. Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de 0 (nada de acuerdo/nunca) a 5 (muy de acuerdo/muy frecuentemente). La consistencia interna entre los ítems que conforman cada una de las escalas del cuestionario es aceptable, supera 0.7. El cuestionario incluye, asimismo, preguntas dicotómicas (Ejemplo, ¿Qué ha predominado en esa formación? Lo teórico o lo práctico).

2.2. Procedimiento

Los participantes completaron un cuestionario de forma virtual durante los meses de septiembre a noviembre de 2020. Antes de responder las preguntas dieron su consentimiento informado. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial. Se calcularon las frecuencias, porcentajes, medias, desviación estándar para cada ítem del cuestionario. Se utilizó el programa estadístico SPSS v.25.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los seis bloques del cuestionario.

Bloque 1. Importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades y

Bloque 2. Escritura académica y funciones de la universidad y de la facultad

En relación al primer bloque, importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades, los estudiantes de pregrado de los programas académicos de Educación, Literatura y Lingüística y Psicología tienen una percepción positiva de la importancia de la competencia comunicativa, especialmente para su posterior desarrollo profesional (M = 4.49). En respuesta a las preguntas del segundo bloque, a pesar de que los estudiantes asumen una posición neutral respecto a si han tenido algún problema a la hora de escribir (M = 3.00), consideran que la universidad debiera brindar información en escritura desde su ingreso y durante su formación; igualmente, creen necesaria la existencia de un espacio para mejorar aspectos relacionados con los procesos de escritura (M = 4.39) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Media y desviación estándar de la competencia comunicativa y funciones de la Universidad

	M	DS
Importancia de la competencia comunicativa		
La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de su formación académica	4.44	0.81
La competencia comunicativa es importante para su (posterior) desarrollo profesional	4.49	0.80
Durante mis estudios universitarios, he tenido algún problema a la hora de escribir los textos escritos propuestos por los profesores	3.00	1.11
Escritura académica y funciones de la universidad y de la facultad		
Los estudiantes debemos recibir información sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, cuando ingresamos	4.16	0.94
Los estudiantes debemos recibir información sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, durante todos nuestros estudios	4.01	1.01
¿Considera necesaria la existencia de un espacio en el que se puedan trabajar aspectos relacionados con el mejoramiento de la escritura?	4.39	0.73

Fuente: Elaboración propia

Bloque 3. Percepción sobre la formación recibida en procesos de escritura

Este bloque contiene 5 preguntas. En respuesta a la pregunta sobre el material didáctico que provee la facultad, 40.7% de estudiantes respondió que sí; 42% de este grupo cree que dicho material fue de conveniente aplicación.

Respecto a la formación recibida en procesos de escritura: planificación, redacción y revisión de textos, más estudiantes 181 (61.4%) respondieron que sí recibió formación en estas estrategias. De ellos 34.21% opinó que fue teórica y 27.1% que fue práctica; 44.1% reportó que recibió esa formación en asignaturas de sus disciplinas y en asignaturas de otras disciplinas, el resto (17%) asistió a talleres y centros o programas de escritura. Más estudiantes (73.9%) considera que la formación recibida les ha permitido mejorar sus procesos de escritura, mientras que 26.1% respondió que la formación recibida en muy poco les ayudó a mejorar sus procesos de escritura.

Bloque 4. Estudiantes y estrategias del proceso de escritura

La finalidad era conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las estrategias metacognitivas al momento de escribir, como se observa en la Tabla 2 las utilizan con poca frecuencia. Solo un ítem alcanza una media de 4.03 (reflexiona sobre lo que quiere decir), luego consulta fuentes de información con una media de 3.96 y, en último lugar, la práctica de revisar el texto con sus compañeros con una media de 3.01.

Tabla 2. Media y desviación estándar de las estrategias del proceso de escritura

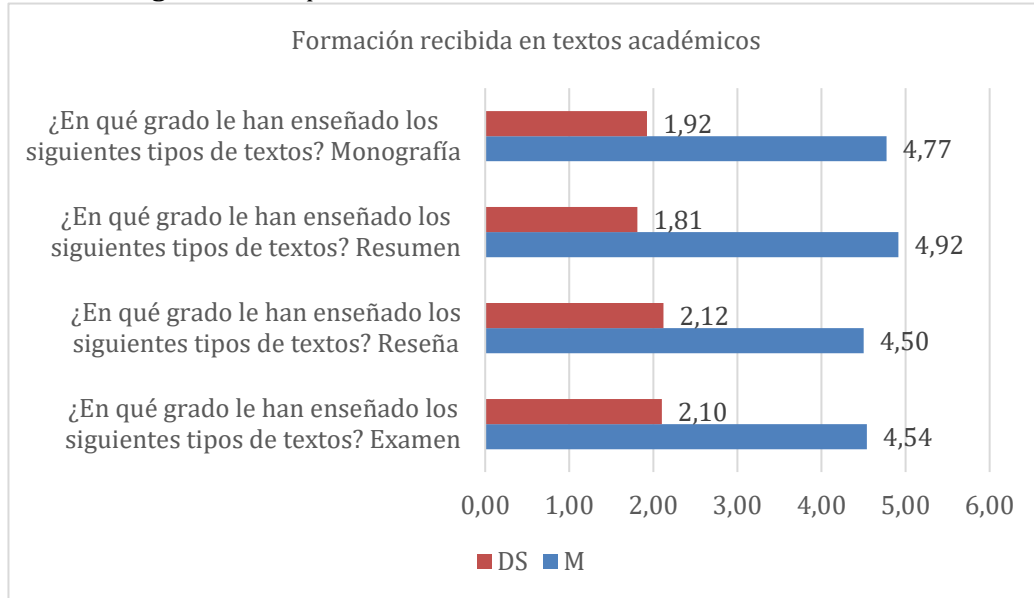
	M	DS
Formula brevemente el objetivo de la comunicación escrita	3.57	0.86
Tiene en cuenta que el lector del texto tiene determinadas características	3.68	0.90
Reflexiona sobre lo que se quiere decir	4.03	0.85
Anota las ideas que se le van ocurriendo	3.81	0.90
Consulta fuentes de información	3.96	0.86
Consulta textos similares a los que tiene que escribir	3.85	0.90
Traza un esquema de redacción	3.38	0.85
Busca un lenguaje compartido con el lector	3.60	0.92
Compara el texto producido con los planes previos	3.40	0.64
Revisa continuamente y reformula aquellos aspectos que considera necesarios	3.79	0.79
Revisa el texto con sus compañeros	3.01	1.11

Fuente: Elaboración propia

Bloque 5. Percepción sobre la formación recibida en géneros discursivos académicos

En esta área se especifican los resultados obtenidos en géneros discursivos académicos: monografía, reseña, informe de lectura y otros; en todos los géneros las medias obtenidas se encuentran en una valoración positiva baja, medias obtenidas entre 4.50 y 4.92 (ver Figura 1). La formación la recibieron en diferentes asignaturas de la universidad (45.1%) y en talleres de escritura y centros o programas de escritura (15.9%), no especificaron si estas actividades se llevaron a cabo dentro del ámbito universitario.

Figura 1. Percepción sobre la formación recibida en la universidad



Fuente: Elaboración propia

Bloque 6. Función del profesor y la escritura académica

Los estudiantes tienen una baja percepción de que el profesor corrige los trabajos en público (M = 4.35), propone la revisión entre pares (M = 4.41) y solicita que reescriban los textos (M = 4.42), en estos ítems hay mayor dispersión en las respuestas con una DS por encima de 2 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Función del profesor y escritura académica

Función	M	DS
El profesor realiza un seguimiento a los textos escritos por los estudiantes	4.84	1.82
El profesor muestra a los estudiantes textos similares a los que tienen que escribir para que sean referentes	4.88	1.82
El profesor facilita un documento con orientaciones para la realización del texto	4.94	1.75
El profesor escribe con sus estudiantes fragmentos de textos similares a los textos que hay que escribir	4.66	2.02
El profesor, una vez que entrega los trabajos, corrige en público los textos	4.35	2.28
El profesor hace que se reescriban los trabajos una vez corregido	4.42	2.22
El profesor propone que se revisen los textos entre pares, es decir, entre los compañeros de las materias	4.41	2.27

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pregunta si durante sus estudios universitarios ha tenido algún problema a la hora de escribir los textos escritos propuestos por el profesor, 31 (10.5%) de los estudiantes respondieron nada de acuerdo, 61 (20.7%) muy poco de acuerdo, 110 (37.3%) algo de acuerdo, 64 (21.7%) bastante de acuerdo y 29 (9.8%) muy de acuerdo. A continuación, en la Figura 2 se muestran los problemas más frecuentes que señalan los estudiantes en el proceso de escritura: dificultad en la estructura, dificultad para organizar y plasmar sus ideas en el texto, dificultad para identificar los formatos de géneros discursivos, formatos APA, dificultad para buscar fuentes de información apropiadas, redundancia, indicaciones del profesor poco claras, falta de cohesión y uso de conectores.

Figura 2. Nube de palabras sobre los problemas que presentan los estudiantes a la hora de escribir



Fuente: Nube de palabras

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar la percepción de los estudiantes sobre la escritura académica, señalando aspectos positivos y algunas debilidades. Como aspectos positivos identificados, se pueden mencionar la percepción favorable hacia las competencias comunicativas, sobre todo relacionadas al desarrollo profesional; en otras palabras, se resalta que un buen porcentaje de los estudiantes consideran que la formación en estos aspectos contribuirá en su vida laboral. Además, tal como han demostrado otros estudios (Corcelles et al., 2017; Flores, 2018; Guzmán-Simón et al., 2017; Navarro y Mora-Aguirre, 2019), la mayoría de estudiantes considera que los conocimientos obtenidos les han permitido mejorar en su proceso de escritura, así como en la identificación de diversos géneros.

Entre las debilidades, se observa la necesidad de hacer mayor énfasis en el material didáctico provisto por los docentes, así como más hincapié en la corrección de textos, y en general, una percepción baja y neutral de la exigencia al momento de la evaluación de los trabajos académicos, lo que coincide con los hallazgos encontrados por Ortega et al. (2018) y Marín et al. (2015). Un punto importante que ha revelado esta investigación, son los problemas que presentan los estudiantes, entre los cuales se encuentran la dificultad de organizar y plasmar ideas, identificar formatos y géneros discursivos, buscar fuentes adecuadas, problemas con las indicaciones del docente, redundancia, entre otros. De modo similar, Hernández-Navarro y Castelló (2014) destacan la necesidad de conocer los formatos y géneros de la escritura académica para identificar los propósitos y mejoras que debe tener la enseñanza de estos. Los problemas señalados por los estudiantes, de esta investigación, conlleva a un replanteamiento de la enseñanza de los cursos de redacción académica en la universidad.

Igualmente, los participantes manifiestan la necesidad de contar con espacios para desarrollar este proceso. En estos espacios son importantes los aportes, correcciones y seguimiento de la escritura por parte del profesor. Estos resultados son complementarios a otros estudios que muestran que el rol del profesor es significativo (Blanco y Rodríguez-Miñambres, 2019; Flores, 2018; Bush, 2020), ya que los estudiantes esperan de ellos consignas claras y comentarios específicos respecto a sus trabajos que aseguren que están siendo leídos. El proceso de escritura académica requiere contar con la guía de un especialista que corrija, evalúe y colabore en primera instancia, para que en el futuro el aprendizaje pueda prescindir de él.

El análisis de la escritura y lectura a nivel universitario es un tema institucional, y no debe tomarse como un asunto de participantes particulares. La institución dentro de la cual los estudiantes se desenvuelven, define las convenciones y los límites de sus prácticas a través de procedimientos y reglamentos; por tanto, el estudiantado, sea cual sea su identidad y bagaje lingüístico, puede beneficiarse de una introducción explícita y estructurada a la escritura académica. En este estudio, los estudiantes reportaron que la formación en escritura académica la recibieron en asignaturas de sus disciplinas y en asignaturas de otras disciplinas; al respecto Blanco y Rodríguez-Miñambres (2019) recomiendan que las prácticas de escritura debieran estar orientadas a responder a las “futuras demandas del ámbito profesional” al que se dirigen los estudiantes (p. 81). Esto supone contextualizar la práctica de la escritura en las distintas disciplinas que se enseñan en las universidades.

Este trabajo no está exento de limitaciones, la más importante se refiere al diseño transversal que recogió información solamente de los estudiantes. Para futuros estudios se sugiere considerar el punto de vista de los profesores, ya que les atribuyeron un rol importante en todo el proceso de escritura, desde las orientaciones que dan para escribir un texto académico hasta la revisión y retroalimentación con fines de mejora. Por otro lado, es preciso tener presente que la diversidad de instrumentos aplicados para evaluar la escritura hace que la comparación con los resultados obtenidos en otras investigaciones sea compleja. A pesar de las limitaciones, este estudio permitió identificar algunas problemáticas relacionadas con la escritura de textos académicos en el aula universitaria que, en general, hacen referencia a las estrategias que intervienen en el proceso de escritura.

Referencias

- Aznarez, L., & Montealegre, N. (2018). Escritura académica: un desafío para la universidad. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior. Investigaciones y Experiencias*, 5(2), 36–43. <https://doi.org/10.29156/inter.5.2.3>
- Blanco, J. M., & Rodríguez-Miñambres, P. (2019). Escribir en la universidad: trayectoria de investigación y enseñanza de la escritura académica en contexto hispanohablante. *E-SEDLL*, 2, 74–84. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/06.pdf>
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. y Sánchez-Gómez, M. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos*, 49(2). En prensa
- Bush, J. C. (2020). Using screencasting to give feedback for academic writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(5), 473–486. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1840571>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409–420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
- Carrera, F., Culque, W., Barbón, O. G., Herrera, L., Fernández, E., & Lozada, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(5). <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p20.pdf>
- Chaverra, D. I., Calle-Álvarez, G. Y., Hurtado, R. D., & Bolívar, W. A. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 224–247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50(95), 337–360. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Esquivel-Grados, J., Venegas-Mejía, V.L., Venegas-Mejía, C.P., Gonzales-Benites, M.T., Bacón-Salazar, N., & Valdivia-Huaranga, H.A. (2023). Formative research: perceptions of communication science students at a peruvian university. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 565-582. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.1758>
- Flores, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de La Educación Superior*, 47(186), 23–49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., & López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on digital competence and academic literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–517. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>
- Hernández-Navarro, F., & Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14(65), 61–80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179431512005%5Cnhttp://www.redalyc.org/pdf/1794/179431512005.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1st ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Marín, J., López, S., & Roca-de-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: Percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 504–533. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>
- Marinkovich, J., & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Revista signos*, 31(43-44), 165-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341998000100014>
- Muñoz, M. C. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Revista Eduser*, 6(1), 22–34. <https://doi.org/10.18050/reveduser.v6n1a3>

- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4%0AThis>
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy18-3.tiea>
- Núñez, J. A., & Muse, C. (2017). Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles. *Acción Pedagógica*, 26(1), 18-26.
- Núñez, J., & Muse, C. E. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre alfabetización académica. In J. R. C. Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell Maestre (Ed.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Universidad de Alicante. <http://publicaciones.ua.es>
- Ortega, R., Veloso, R. D., & Hansen, O. S. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica Perception and attitudes towards scientific research. *Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 101-109. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>
- Qayoom, N., & Saleem, M. (2020). A study of saudi advanced academic writing students' perceptions of research essays, and gaps in their knowledge. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 223-237. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.19.6.13>
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 17, 5-12. <https://doi.org/10.1344/eccss2018.17.1>
- Turpo-Gebera, O., Ore-Pérez, M., y Pimentel-Cruces, F. (2022). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad peruana: Importancia y realización. *Publicaciones*, 52(3), 261-294. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22274>
- Vásquez-Rocca, L., & Varas, M. (2019). Escritura multimodal y multimedial. Un estudio acerca de las representaciones sociales de estudiantes universitarios de carreras de la salud en Chile *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59211>
- Viera, D. O., Flores, M. A., & Pachari-Vera, E. (2020). Factores de deserción estudiantil: Un estudio exploratorio desde Perú. *Interciencia*, 45(12), 586-591.
- 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>