

# Escribir en la universidad: propuestas educativas desde la perspectiva de los estudiantes

## Writing in the university: educational proposals from the students' perspective

ELSA XANAT CONTRERAS LÓPEZ • OLGA LÓPEZ PÉREZ • ELSA EDITH ZALAPA LÚA

**Elsa Xanat Contreras López.** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es estudiante en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Colaboradora en proyectos de investigación en la línea de escritura académica. Interesada por participar en proyectos sobre el área educativa, principalmente en la línea de aprendizaje y enseñanza de la escritura y lectura. Correo electrónico: xanatl@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2558-997X>.

**Olga López Pérez.** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Maestra en Escritura y Alfabetización. Docente de universidad y posgrado. Responsable del Programa de Tutoría de la Facultad de Psicología por más de cinco años. Colaboradora en proyectos de investigación sobre escritura, lectura y aprendizaje. Línea de investigación: alfabetización académica y escritura en las disciplinas. Docente invitada por la Universidad de California en el año 2016. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Tiene producción académica en congresos, revistas y libros nacionales e internacionales. Correo electrónico: [olga.lopez@umich.mx](mailto:olga.lopez@umich.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1038-965X>.

**Elsa Edith Zalapa Lúa.** Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es Maestra en Psicoterapia Gestalt por la Universidad la Concordia, Aguascalientes. Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional por la UMSNH. Premio ANUIES 2019 a la tesis de doctorado en el tema de educación

### Resumen

Resumen, síntesis, exámenes escritos, reportes clínicos y ensayos son algunas de las tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes universitarios y que se incluyen como medios de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los programas de estudio. No obstante, se reconocen diversas dificultades que los estudiantes experimentan al escribir porque cada área de conocimiento establece características discursivas y conceptuales a las que se enfrentan por primera vez. Este trabajo se inscribe en la línea de la alfabetización académica y aporta la mirada de los estudiantes sobre cómo y a quién le corresponde enseñar a escribir en la universidad. Se dan a conocer resultados de una investigación mixta realizada con un grupo de estudiantes universitarios que participan en un curso curricular de escritura. El objetivo consistió en identificar dificultades y propuestas de solución de estudiantes universitarios ante postergar, evitar y angustiarse al enfrentar tareas de escrituras solicitadas por docentes de cursos curriculares que se desarrollan en modalidad virtual. Así, se recuperaron propuestas de acciones institucionales y condiciones pedagógicas para enfrentar las dificultades.

*Palabras clave:* Alfabetización académica, tareas de escritura, acciones institucionales.

### Abstract

Summaries, syntheses, written exams, clinical reports and essays are just some of the writing tasks that are requested to university students and that are included as mediums of teaching, learning and evaluation in the curriculum. However, diverse difficulties that students experience when they write are recognized because each discipline establishes discursive and conceptual characteristics that are approached for the first time. This work is inscribed in the line of academic literacy and provides the students' view on how and who is responsible for teaching writing at the

superior. Actualmente profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Cuenta con perfil PRODEP y es candidata en el Sistema Nacional de Investigadores. Forma parte del Cuerpo Académico Procesos educativos y construcción de conocimiento. Correo electrónico: elsa.zalapa@umich.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2280-4483>.

university. The results of a mixed research conducted with a group of university students attending a curricular class on the teaching of writing are shown. The aim was to identify difficulties and solution proposals of university students in the situation of procrastination, avoidance and anxiety when facing writing assignments requested by teachers of curricular courses that are currently being developed in virtual mode. Thus, proposals for institutional actions and pedagogical conditions were recovered to face difficulties.

*Keywords:* Academic literacy, writing assignments, institutional actions.

## INTRODUCCIÓN

Escribir es una actividad central para la educación superior porque se posiciona como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Es a partir del marco de la *alfabetización académica*, propuesta por Carlino (2003, 2013), que en Latinoamérica se comienza a reconocer la necesidad y pertinencia de repensar las tareas de escritura como medio a través del cual se establecen prácticas sociales situadas definidas por el contexto del área de conocimiento. Asimismo, las dificultades que los estudiantes presentan al escribir han convocado a instituciones y docentes a desarrollar acciones de enseñanza de prácticas de escritura de la disciplina, para lo que la alfabetización académica propone que deben ser enseñadas de forma explícita en cada asignatura (Carlino, 2002), integrando los modos de participación de la comunidad de práctica profesional y los modos de participar en el aprendizaje (Bazerman, 2014).

Ahora bien, la escritura suele ser el medio de evaluación para acreditar el conocimiento y el aprendizaje en la universidad, esto a través de comunicar los modos de razonamiento relacionados a la práctica profesional. De hecho, Bazerman (2014) y Camps y Castelló (2013) refieren que las tareas de escritura en la universidad tienen la función de propiciar que el estudiante transite de la escritura de los géneros estudiantiles a los géneros profesionales, a través de que identifique diferentes posicionamientos, aprenda conceptos, enfrente problemas retóricos y reconozca la función epistémica. Así, para las tareas de escritura se retoma el concepto de *prácticas sociales*, las cuales se configuran en eventos letrados como actividades repetidas y regulares en la educación superior (Barton y Hamilton, 2004).

A nivel mundial, la lectura y la escritura se reconocen como dos principales competencias escolares que tienen impacto en el desarrollo intelectual del individuo, por lo que se consideran elementales para la construcción del conocimiento (OCDE, 2019). En especial, en México se reconoce la importancia de dichas competencias para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, sin embargo, se identifican diversas dificultades que presentan los jóvenes mexicanos en torno a lograr la expectativa de alfabetización que integra la lectura y escritura para aprender, repercutiendo en su rendimiento académico. Esto se refleja en los resultados del Plan de Evaluación de

los Aprendizajes –PLANEAE– (SEP, 2017) en el área de Lenguaje y comunicación, en donde se menciona que el 34% de estudiantes de educación superior se encuentran en un nivel básico, es decir, no identifican la postura del autor de opinión, ensayos o reseñas, así como no parafrasean las ideas del texto original. De esta manera, en el presente trabajo se reportan datos de un estudio empírico realizado con estudiantes universitarios, estudio que tuvo como objetivo indagar cuáles son las dificultades de escritura que los estudiantes enfrentan, especialmente para el trabajo en modalidad virtual, y que los llevan a evitar, postergar y angustiarse ante escribir; esto a partir de la línea de la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013).

Como actividad cotidiana, leer y escribir se vinculan al quehacer de enseñanza y aprendizaje de un área de conocimiento. Así, desde el año 2004 se reconocen diversas investigaciones sobre dificultades que los estudiantes enfrentan al tener que escribir en la universidad. Carlino (2004) refiere que son resultado de que cada disciplina es un espacio discursivo, retórico y conceptual (Bogel y Hjørstshoj, 1984) al que se enfrenta el estudiante por primera vez. Con base en lo anterior, diversas universidades en Latinoamérica han desarrollado acciones enfocadas a la alfabetización académica, acciones entre las que se encuentran centros de escritura, cursos complementarios, talleres y programas de tutoría de escritura (Molina-Natera, 2016).

Ahora bien, identificar las dificultades que los estudiantes enfrentan al escribir permite configurar acciones de alfabetización académica, bajo esta idea, en México se localizan investigaciones interesadas por indagar en universidad (Carrasco y González, 2011) y en posgrado (Hernández, 2009; Rodríguez y García, 2015; Salinas et al., 2018) dificultades en torno a la escritura. De la misma manera se localizan trabajos que emergen en diferentes contextos de Latinoamérica y que coinciden en el interés significativo por el posgrado (Cortés-Trujillo, 2012; Giraldo-Giraldo, 2020; Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez, 2011; Valverde, 2016; Vázquez, et al., 2020). Es así que, aunque se reconoce que el desafío de escribir se enfrenta a lo largo de la formación universitaria, el posgrado se caracteriza por buscar que el estudiante aprenda sobre las formas de generación de conocimiento de su campo disciplinar.

Así, para comprender el estudio de las dificultades se parte de Gee (2015), especialmente para explicar la literacidad como prácticas sociales que, en la universidad, se organizan por comunidades de práctica situadas en áreas de conocimiento. También se retoma a Barton y Hamilton (2004) para comprender que las prácticas de escritura se organizan y definen de acuerdo a cada dominio de conocimiento, por su dimensión social, y que se presentan a través de eventos. Para este trabajo se recuperaron las dificultades en las que coinciden los estudiantes, tanto de licenciatura como de posgrado, y que se presentan en las prácticas sociales de escritura cotidiana de un contexto universitario donde se busca aprender psicología. De la misma manera se exploran las dificultades en el marco de las prácticas letradas situadas en eventos que se relacionan con la experiencia de utilizar la escritura como herramienta para comunicar y pensar en la universidad.

Ahora bien, tanto Carlino (2002, 2004) como Bazerman (2014) reconocen que las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios provienen especialmente de enfrentarse a formas nuevas de escribir sin contar con orientación, es decir, se enfrentan a demandas de tareas de escritura que refieren a prácticas sociales de una comunidad académica a la que aspiran a integrarse, aspecto que las instituciones requieren considerar, porque no atenderlas favorece que los estudiantes eviten y posterguen las actividades de escritura.

Así, una principal dificultad refiere a cómo los estudiantes postergan comenzar a escribir. De acuerdo con Bazerman (2014), “dejar la escritura de último minuto no le permite madurar y refinarse” (p. 15) y se refleja en una escritura vaga, confusa, con falta de detalles y de elaboración. De la misma manera, Carlino (2002) expresa que postergar el momento de empezar a escribir es una dificultad que los estudiantes enfrentan como resultado de la angustia ante la página en blanco, lo que los lleva a dedicar mayor tiempo a leer sin recuperar por escrito ideas o reflexiones, por lo que, retomando la propuesta de Flower (1979), los estudiantes suelen producir textos de prosa basada en el autor.

Teniendo en cuenta lo anterior, en conjunto con reconocer la enseñanza de la escritura como proceso, práctica y representación social (Di Stefano y Pereira, 2004), el presente trabajo se centra en dar a conocer las dificultades y propuestas de solución que realizan estudiantes ante por qué postergan, evitan o les angustia realizar tareas de escritura que solicitan docentes de cursos curriculares, especialmente para el trabajo en modalidad virtual ante la emergencia derivada de la pandemia de COVID-19.

## METODOLOGÍA

El presente estudio se ciñe a un enfoque mixto de tipo secuencial explicativo, en este caso se decidió esta metodología ya que permite recoger y analizar los datos cuantitativos y, en seguida, los datos cualitativos, para ayudar a explicar o profundizar en los resultados obtenidos (Creswell y Plano, 2007). Así, los datos recogidos con la parte cuantitativa permiten proporcionar resultados generales al problema de investigación sobre las dificultades y propuestas de solución que realizan los estudiantes ante por qué postergan, evitan o les angustia realizar tareas de escritura, especialmente para el trabajo en modalidad virtual ante la emergencia derivada de la pandemia de COVID-19. De esta manera, se hizo uso de un diseño descriptivo, que permite recolectar datos o componentes sobre el problema de investigación, así como realizar el análisis y la medición del mismo (Hernández et al., 2014).

En el caso de la parte cualitativa se hizo uso de un diseño fenomenológico, ya que pretende comprender un fenómeno generado en un contexto particular a partir de la perspectiva de los involucrados. Así mismo se hizo uso de una lógica de tipo deductivo, este enfoque se refleja en la forma de recuperar, sistematizar y analizar

los datos, debido a que a través de la codificación y organización de las respuestas de los estudiantes es posible identificar las dificultades que enfrentan al momento de realizar una tarea de escritura, además de identificar las soluciones que proponen (Creswell, 1998; Maxwell, 2005).

La investigación se realizó en una universidad pública que se ubica en el centro-occidente de México, en un curso optativo complementario de Redacción de textos, el cual se ubica en el segundo año de la Licenciatura en Psicología; actualmente se desarrolla en modalidad virtual. La muestra de estudio estuvo conformada por 33 estudiantes, 20% hombres y 80% mujeres, siendo la edad promedio de 20.3 años.

Asimismo se diseñó un cuestionario organizado con base en la escritura desde la perspectiva de los *nuevos estudios de literacidad* (Gee, 2015) y la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013), planteando la escritura de un texto como práctica social, discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico. Una característica distintiva del cuestionario fue que se integraron recursos gráficos como viñetas de cómics para representar seis situaciones relacionadas a la angustia al escribir, evitar y postergar emprender el proceso de escritura, dichas viñetas pertenecen a PhD Comics, estas se tradujeron y modificaron para conocer si el estudiante se identifica con alguna de las situaciones presentadas.

Se elaboraron ocho opciones de respuestas para cada situación, en las cuales se integran dificultades reportadas en estudios realizados en México y Latinoamérica. Finalmente se integraron dos preguntas abiertas que invitan al estudiante a brindar propuestas a la institución y al docente para enfrentar las dificultades que identifican. El proceso de la investigación se desarrolló en dos fases, en la primera el cuestionario fue aplicado a los estudiantes a través de Google Forms, en la segunda se realizó una entrevista abierta con los estudiantes para ampliar las respuestas del cuestionario a través de establecer el diálogo entre los estudiantes (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Situaciones y preguntas presentadas en el cuestionario*

Ocho opciones de respuesta enseguida de responder "Sí"	
Cómics con seis situaciones relacionadas a la angustia al escribir y a evitar y postergar el momento de escribir ¿Te ha pasado?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Porque se me dificulta organizar mis actividades para incluir un tiempo de escritura</li> <li>2. Porque el docente me pide la tarea de escritura como evidencia de lectura durante la asignatura</li> <li>3. Porque me piden que desarrolle un tema libre y/o postura personal</li> <li>4. Porque sé que el docente va a leerlo y con este me evaluará</li> <li>5. Porque me piden que identifique la postura de uno o varios autores</li> <li>6. Porque desconozco las características de presentación y estructura del contenido de la tarea</li> <li>7. Porque no tengo claro por qué el docente me pide la tarea de escritura</li> <li>8. Porque no tengo claro qué debo aprender, ni la relación del contenido del texto con la materia y la carrera</li> </ol>
Preguntas abiertas como propuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo podría el docente apoyarte para la realización de tu tarea de escritura</li> <li>• Cómo podría la institución apoyarte para la realización de tu tarea de escritura</li> </ul>

*Fuente: Construcción personal.*

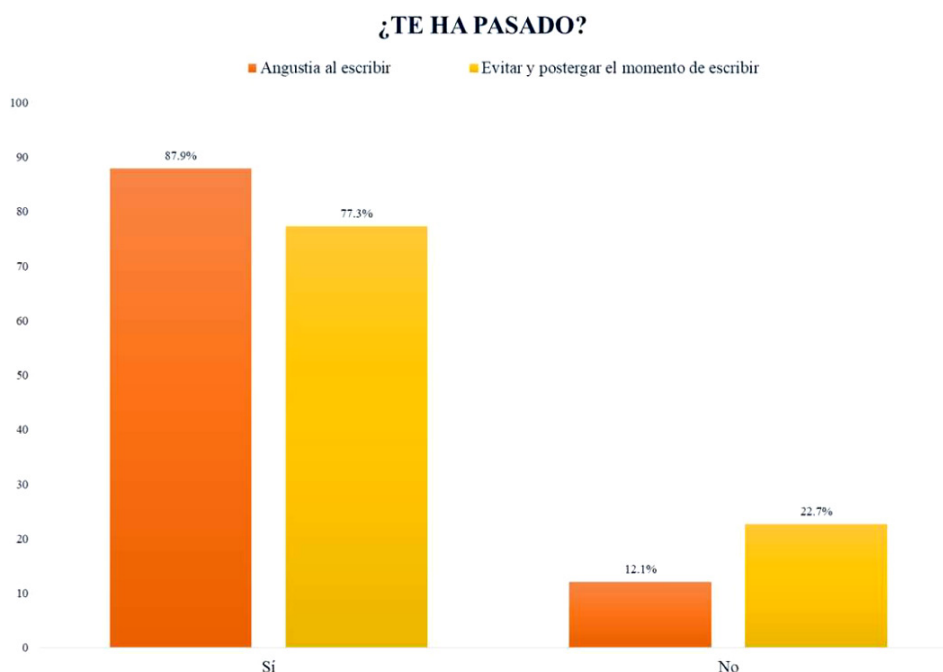
## RESULTADOS

### Angustia al escribir, evitar y postergar comenzar a escribir

Desconocer y/o tener una representación equivocada sobre las tareas de escritura, además de enfrentarse a prácticas letradas nuevas, son situaciones que pueden propiciar en el estudiante angustia, llevándolo a evitar y postergar el momento de escribir (Huerta et al., 2016). El 87.9% de los estudiantes reporta haber vivido angustia al escribir. Igualmente, el 77.3% de los estudiantes menciona haber evitado y postergado el momento de escribir (Figura 1).

**Figura 1**

*Estudiantes que postergaron y se angustiaron*



Fuente: Construcción personal.

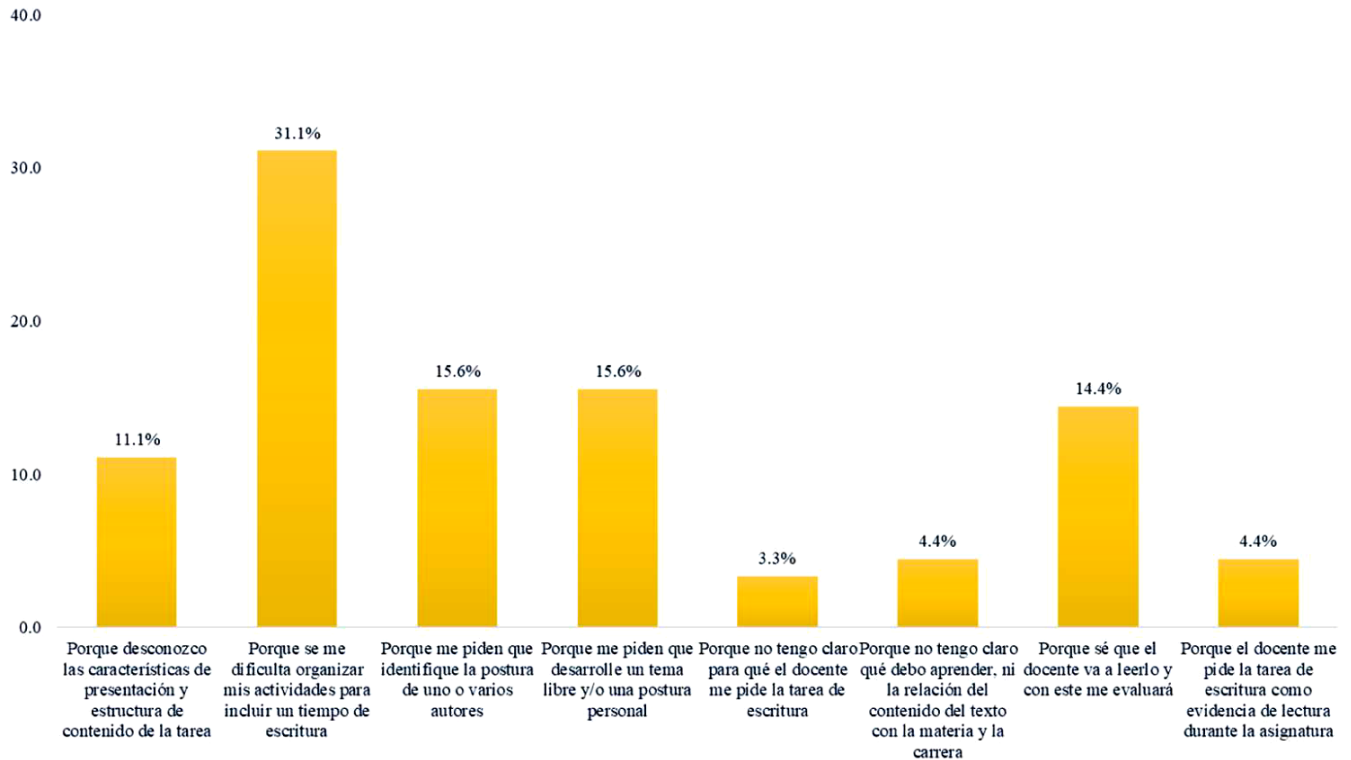
### Dificultades relacionadas a la angustia al escribir, evitar y postergar comenzar a escribir

Este trabajo identificó y analizó las dificultades que los estudiantes relacionan sobre por qué postergan, evitan o experimentan angustia durante el proceso de elaboración de las tareas de escritura (Figura 2). La dificultad que principalmente reportan con el 31.1% es lograr organizar sus tiempos para incluir espacios de escritura; al respecto, Rodríguez y García (2015) reportan haber identificado que los estudiantes no realizan un plan de escritura antes de comenzar a escribir. Así, la falta de planeación favorece que no reconozcan la complejidad de la tarea escrita, o su representación se reduce

a ser como producto sin considerar su proceso de elaboración como herramienta de pensamiento, de manera que su escritura sigue situada en la prosa del autor (Flower, 1979).

**Figura 2**

*Dificultades al escribir del estudiante universitario*



Fuente: Construcción personal.

Ahora bien, se encontraron tres dificultades reportadas con la misma frecuencia del 15.6%: “Me piden que identifique una o varias posturas desde diferentes autores”, “me piden que desarrolle un tema libre y/o que desarrolle una postura” y “porque sé que el docente va a leerlo y con esto me evaluará”. De acuerdo con Hernández (2009), el texto académico tiene cinco características y tres de ellas coinciden con las dificultades enunciadas. La primera refiere a incorporar las voces de documentos anteriores con los que se pretende interactuar, de manera que se requiere que los estudiantes identifiquen planteamientos y posturas desde diferentes autores. Asimismo, la segunda característica enuncia que los textos en la universidad exigen la presentación de una voz propia y original sustentada en la teoría. Ambas características, de acuerdo con los mismos autores, se reflejan como dificultades durante el proceso de escritura. De esta manera, Bazerman (2014) y Camps y Castelló (2013) refieren que una de las características de las tareas de escritura es que el estudiante reconozca los modos de razonamiento y de participación, por lo que ante aquellas tareas que requieran un posicionamiento el estudiante se angustia y posterga antes de escribir.

La tercera característica se relaciona con la función del docente y la de las tareas de escritura como medio de evaluación, es decir, como herramienta para acreditar el conocimiento. Así, los estudiantes presentan dificultades al no contar con modelos de escritura ni con la orientación de un docente que muestre que escribir es un proceso que requiere de planear, elaborar y revisar, momentos que integran aspectos discursivos, conceptuales y retóricos. De tal manera, si se considera que la función de la educación superior se asocia a lograr que el estudiante pase de decir el conocimiento a transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1992) y, a su vez, lograr que sus textos pasen de la prosa del autor a la del lector (Flower, 1979), las dificultades expresadas por los estudiantes requieren ser atendidas por la institución y el docente, a lo que cabe integrar la dificultad que el 11.1% menciona sobre desconocer las características de presentación y estructura del contenido de la asignatura.

#### Propuestas de los estudiantes a la institución y docentes

Enseguida de identificar las dificultades y realizar el análisis por frecuencia se procedió a organizar el análisis de las respuestas abiertas y la entrevista a través de la construcción de tres categorías: 1. Formación docente, 2. Acciones complementarias y 3. Diseño de recursos didácticos (guías, libros, manuales, textos modelo).

#### *Formación docente*

Durante la fase de planeación, 28 estudiantes mencionan que su mayor dificultad es “organizar mis actividades para incluir un tiempo de escritura”, además mencionan que la institución puede proporcionarles *típs* para organizar su tiempo, incluir más tiempo a la hora de la entrega de tareas; por lo anterior, los estudiantes relacionan una crisis con el tiempo.

Ahora bien, una de las respuestas con mayor frecuencia de coincidencia en el cuestionario indica que los estudiantes presentan una mayor dificultad frente a la angustia, la evitación y postergación de escribir “porque el docente me pide la tarea de escritura como evidencia de lectura durante la asignatura”, a través de la entrevista se logró conocer que esto es porque suele no ser retroalimentada; por lo anterior, las propuestas principales se relacionan con “dejar tareas que sí nos dejen conocimientos y que no solo dejen tareas por tener con qué evaluar”. Molina-Natera (2008) enmarca que en Latinoamérica la formación docente se realiza bajo la línea de diplomados de estrategias de escritura de artículos científicos y de textos académicos, los cuales atraviesan el currículo, así, dicha formación es conducida por tutores de los centros de escritura y es indispensable para que las tareas de escritura no sean solo utilizadas como herramientas de evaluación sino de aprendizaje, esto a través de la retroalimentación continua.

Consideremos ahora lo que los estudiantes plantean sobre *cómo la institución podría apoyarlos para planear la realización de la tarea de escritura*, encontrándose comentarios en



el sentido de “creo que es necesario en muchas materias replantear el sentido de las lecturas, donde el alumno además de sentirse interesado por ellas, pueda proponer e idealizar algún plan o seguimiento”, “tener materiales un poco más entendibles”, “mandar tareas menos excesivas”, “ayudar con la comprensión de textos” y “dando información más clara y específica de la actividad”; esto coincide con lo que Molina-Natera (2014) cita de Ramírez et al. (2006) y Molina (2007), los cuales encontraron que las lecturas que los docentes proporcionan se caracterizan por un nivel alto de dificultad y que las actividades suelen carecer de guías de lectura que favorezcan el aprendizaje. Por lo anterior, los estudiantes recurren a realizar paráfrasis de algunas partes del texto, omitiendo la relación con los contenidos de la asignatura, llegando incluso al plagio no intencional, de hecho esto conlleva la escasa participación de los estudiantes en clase, privilegiando el monólogo del profesor.

#### *Acciones complementarias*

Consideremos ahora lo que Molina-Natera (2016) enfatiza al mencionar que una acción necesaria por parte de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje es construir el conocimiento dentro de sus asignaturas, a través de medios como la escritura y la lectura, por lo que las universidades deben proveer, para cada disciplina, capacitación y materiales a los docentes, debido a que cada área tiene sus propias formas de enseñar el proceso de lectura y escritura académica, lo anterior debido a que el mejor espacio de alfabetización académica es cada asignatura en la universidad.

Bajo este orden de ideas resulta relevante mencionar lo que los estudiantes de nivel superior enfatizan al comentar que los docentes deben “dar más importancia al tema de la escritura”, “abordar consejos para plantear las ideas y desarrollarlas en el texto”, “brindar herramientas para leer fácilmente los textos y métodos para extraer mejormente [sic] la información”, “poner textos un poco más digeribles o que tengan un lenguaje más entendible y no tan técnico” y “explicar muy bien y no solo dejar la tarea y ya, de ser así que fueran más específicos en lo que quieren y explicarnos adecuadamente”.

#### *Recursos didácticos*

Con respecto a la elaboración de recursos didácticos, los estudiantes enfatizan que los docentes consideren “la elaboración de productos que generen de manera sintetizada la información...”, impartir una “materia extracurricular”, “brindar material” y “crear más contenido que beneficie y proporciona consejos rápidos y prácticos”. De tal forma, los estudiantes solicitan a los profesores materiales, lo cual es uno de los objetivos de los Centros de escritura, considerando que estos se sitúen como fuente de creación de profesionales integrales, capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad moderna, permitiendo el desarrollo de competencias de escritura y lectura, lo cual coincide con los estudios de Barrios (2004, citado en Molina-Natera, 2008).

## CONCLUSIONES

El aporte principal de este trabajo se sitúa en recuperar propuestas, pero desde la perspectiva de los estudiantes, quienes reconocen que escribir en la universidad requiere de acompañamiento institucional y docente a lo largo de la formación. Asimismo los estudiantes expresan necesitar modelos de los textos escritos solicitados, especialmente informes clínicos y manuales de procedimientos. Además enfatizan la necesidad de que los docentes no solo soliciten tareas de escritura como evidencia de lectura y herramienta de evaluación, sino que los acompañen durante el proceso de elaboración a través de brindarles retroalimentación, lo cual se da en muy pocas ocasiones. Finalmente, la angustia durante el proceso de escritura en conjunto con evitar y postergar el momento de escribir son situaciones que reconocen los estudiantes y que reafirman la necesidad y pertinencia de que la institución, junto con el docente, reconsideren la planeación del tiempo didáctico, los momentos de escritura académica y, por último, la cantidad y diversidad de tareas escritas que son solicitadas por parte de los docentes durante el desarrollo de los cursos curriculares en situación presencial, y especialmente ante la educación de emergencia que hoy en día convoca al trabajo en modalidad en línea.

## REFERENCIAS

- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Facultad de Filosofía y Letras.
- Bogel, F., y Hjørstshøj, K. (1984). Composition theory and the curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching prose. A guide for writing instructors* (pp. 1-19). Norton.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrasco, A., y González, K. (2011). *Dificultades de escritura entre los estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México.
- Cortés-Trujillo, J. (2012). Dificultades de la escritura de informes de investigación formativa en la educación superior en facultades de Ingeniería. *Polysemic*, 9(14), 12-23.
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five traditions*. Sage.
- Di Stefano, M., y Pereira, C. (2005). Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la educación superior. Monográfico de Textos en Contextos* (pp. 25-39). Color EFE.

- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192. <https://doi.org/0.17227/rce.num80-9633>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., y Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design – An interactive approach* (2a. ed). Sage.
- Molina-Natera, V. (2008). Centro de escritura Javeriano: hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, REDLEES. Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- Molina-Natera, V. (2014). Centro de escritura. Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). Fundación SM.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2019). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Rodríguez, B., y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265.
- Salinas, C., Tinajero, M., y Sima, E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 139-156.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Superior [INEE]. <https://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Uribe-Álvarez, G., y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Maqis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.
- Valverde, M. T. (2016). El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado [Tesis de Doctorado]. Universidad de Murcia.
- Vázquez-Miraz, P., Rentería, C., Martínez, M., y Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo*, (32), 117-146. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.117>

---

Cómo citar este artículo:

Contreras López, E. X., López Pérez, O., y Zalapa Lúa, E. E. (2023). Escribir en la universidad: propuestas educativas desde la perspectiva de los estudiantes(2023). D. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1755. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1755>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

---